

J. CARLOS OLLO OSCÁRIZ

# CONVIVENCIA Y COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO

ESTRATEGIAS PARA SU CONTROL  
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



CONVIVENCIA Y COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO  
Estrategias para su control en los centros educativos

J. Carlos Ollo Oscáriz

Autor: J. Carlos Ollo Oscáriz  
© GOBIERNO DE NAVARRA - NAFARROAKO GOBERNUA  
Maquetación y Diseño: Cobo-Munárriz Diseño Gráfico

DL NA 973-2021  
ISBN: 978-84-235-3588-0

Promoción y distribución:  
Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra  
Navas de Tolosa, 21  
31001 Pamplona / Iruña  
Teléfono: 848 427 121  
[fondo.publicaciones@cfnavarra.es](mailto:fondo.publicaciones@cfnavarra.es)  
[www.cfnavarra.es/publicaciones](http://www.cfnavarra.es/publicaciones)

# PRÓLOGO

Es tremendamente complicado un prólogo sobre esta extraordinaria lección de quien compartió conmigo sus conocimientos de forma generosa, de quien supo trasladarme críticas teniendo en cuenta mis intereses y necesidades que tanto me ayudaron en mi faceta profesional, de quien es un maestro para todos en el ámbito de la conducta, fundamentalmente porque todo el mundo se lo reconoce, el mejor aval. Un profesional que ha contribuido a que entendamos mejor qué debe hacer un verdadero educador hoy.

En definitiva, el texto es una invitación, una nueva lección para conocer mejor estrategias y recursos, para profundizar en necesidades educativas peculiares, singulares. Desde luego una contribución por una apuesta clara por la equidad, la coeducación, la igualdad de oportunidades y, por supuesto, la convivencia.

Sin una apuesta clara por la convivencia no podremos avanzar educativamente en el lado bueno de las cosas, en el futuro. Sin ejemplos como este sería más complicado conocer cómo cambiar nuestras maneras de acción. Trata de asumir un modelo contrario a la resignación y nos presenta una lección de modificación y mejora del clima de convivencia, también la educativa, una propuesta para enseñarnos a relacionarnos de otra manera con los hechos. Una demostración de que si algo nos hace transformadores es la posibilidad de los cambios, de cambiar.

Un tratado que incide en aglutinar, en respetar, en consensuar, en unir la diversidad a favor de sentirse representado y respetado. Una contribución decisiva para que los centros educativos sean espacios de convivencia y para que el concepto de “Educación Inclusiva” sea de verdad una redundancia; efectivamente, “la educación o es inclusiva o no es educación”, por eso esta aportación es indispensable para transmitir y ejercitar los valores que hagan posible la vida en común, ayudar a nuestro alumnado en la participación responsable, principalmente de las instancias sociales, la mejor asistencia para adquirir estos valores de convivencia de forma conjunta, en el mismo ámbito educativo, en nuestros centros educativos, desarrollando la opción ética de que todo el alumnado sea parte de algo común y en común.

**Carlos Gimeno Gurpegui**

Consejero de Educación  
Gobierno de Navarra



# ÍNDICE

## ● 1ª PARTE

LA CONVIVENCIA EN EL ENTORNO EDUCATIVO.....	11
CONSTRUYENDO LA CONVIVENCIA EN EL AULA.....	13
1. EL PRINCIPIO DE AUTORIDAD.....	13
2. ESCENIFICACIÓN DE LA AUTORIDAD. OFRECIENDO UN FRENTE COMÚN.....	15
3. EL ESFUERZO.....	18
4. EL PROFESORADO: CAMBIANDO ACTITUDES. MEJORANDO HABILIDADES.....	20
5. LA ACOGIDA.....	24
6. EL VALOR DE LOS PRIMEROS MOMENTOS.....	27
6.1. Los primeros días. Conocer lo que se “cuece”.....	27
6.2. Marcando el territorio.....	28
7. LA NORMATIVA. GENERANDO CONSENSOS.....	30
8. EL DÍA A DÍA. TRABAJANDO EN LOS CONFLICTOS ORDINARIOS.....	34
8.1. Actitudes y estilos reactivos en el abordaje de los conflictos.....	34
8.2. Evidenciar las condiciones personales.....	37
8.3. Abordar los conflictos de manera constructiva. La mediación.....	37
8.4. Representar los conflictos. “La Linterna Mágica”.....	40

## ● 2ª PARTE

REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO EN LAS AULAS.....	45
1. ELEMENTOS DE PARTIDA.....	45
1.1. Origen del comportamiento disruptivo.....	45
1.2. Contexto del comportamiento disruptivo.....	46
1.3. Tipos de comportamiento. Finalidades.....	48
2. INTERVENCIÓN EN CONDUCTA.....	50
2.1. Principios reguladores de la intervención.....	50
2.2. Bases teóricas.....	51
2.3. Casuísticas relevantes en relación al comportamiento en las aulas.....	53
2.3.1. Los Trastornos del Comportamiento Perturbador (TCP).....	54
2.3.2. El Trastorno de apego reactivo (TAR).....	59
2.3.3. Trastornos del Espectro Autista (TEA).....	62
2.3.4. Los brotes psicóticos.....	63
2.3.5. Ira, agresividad y violencia.....	66
2.3.6. El consumo de drogas.....	73

3. NIVELES DE INTERVENCIÓN EN CONDUCTA.....	79
3.1. Intervención preventiva.....	79
3.2. Intervención formativa.....	79
3.2.1. Habilidades comunicativas.....	79
3.2.2. Habilidades sociales.....	82
3.2.3. Funciones ejecutivas.....	84
3.2.4. Impulsividad-Descontrol.....	86
3.3. Intervención directa o correctora.....	90
3.3.1. Paradigma sistémico.....	90
3.3.2. Paradigma cognitivo-conductual.....	92
3.3.3. Disciplina positiva. Consecuencias lógicas.....	94

## ● 3ª PARTE

LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS. COLABORACIÓN O CONFLICTO.....	101
---	-----

## ● ANEXOS

1ª PARTE.....	113
2ª Y 3ª PARTE.....	179
BIBLIOGRAFÍA.....	217
PÁGINAS WEB DE INTERÉS Y UTILIDAD.....	219

# 1ª PARTE



## LA CONVIVENCIA EN EL ENTORNO EDUCATIVO

El objetivo fundamental de la institución educativa es EDUCAR y los recursos que pone en marcha para lograrlo son la CONVIVENCIA y los procesos de ENSEÑANZA y APRENDIZAJE.

Los centros educativos son espacios de convivencia. Las personas que los componen establecen entre sí profundas y complejas relaciones. En ellos se descubren y se construyen la amistad y el amor, pero también el rechazo y la desconsideración. En las aulas se vive y se experimenta, se conoce y se interpreta, se siente y se observa. Nuestro paso por la Escuela es tan importante que nos construimos como personas gracias y debido a nuestras vivencias en ella.

Convivir no es solamente vivir en compañía de otros sino, también, y sobre todo, interactuar con ellos de forma eficaz y armoniosa unas veces, e ineficaz y conflictiva otras. La interacción con otras personas es imprescindible para el bienestar y la salud y para la construcción de la propia personalidad. Es en esta interacción en la que cada persona se define a sí misma situándose en el plano social en un rango y con un estatus determinados.

La experiencia personal de cada cual en sus años escolares determina el equipaje de principios, valores y actitudes y el estilo reactivo con el que afrontará las demandas sociales y los conflictos; si sus experiencias han sido mayoritariamente sanas y exitosas su afrontamiento será constructivo y eficaz, si sus experiencias han sido negativas y frustrantes, es muy probable que la manera como enfrente el conflicto sea errática.

Todos estos motivos deben llevar a los centros educativos a contemplar entre sus principales objetivos el establecimiento de un ambiente institucional que favorezca una convivencia basada en los principios democráticos de respeto, solidaridad y ayuda. Sin embargo, establecer un clima convivencial ni es suficiente ni garantiza el desarrollo de los procesos sociales y personales de crecimiento y maduración. Para lograrlo, en el centro se deberán diseñar experiencias, aprovechar eventos, crear situaciones e impulsar y dirigir la puesta en marcha y ejercitación de los recursos personales y sociales en el abordaje de los conflictos y sucesos diarios (a convivir se aprende conviviendo).

La estructura social de los centros escolares no es simétrica; en el profesorado está depositada la responsabilidad de la gestión y por consiguiente la autoridad; a este colectivo le corresponde diseñar, programar, poner en marcha y supervisar y evaluar todo el sistema de relaciones de la institución, así como los objetivos de la misma y los procedimientos para alcanzarlos. El alumnado, aún aplicando su sentido crítico, ha de asumir esta situación y cumplir con las normas y programas establecidos. En este contexto asimétrico no es extraña la aparición de conflictos interpersonales y desajustes tanto

en la interpretación de los diversos roles, como en el cumplimiento de las normas; sin embargo, está demostrado que cuanto más claro, democrático y participativo es el marco de convivencia menos probable es el conflicto y su abordaje se realiza de forma más constructiva, educativa y eficaz.

Alguien dijo que el concepto de “Educación Inclusiva” es una redundancia; efectivamente, la educación o es inclusiva o no es educación. Incluir es sumergir en el mismo contexto y con las mismas condiciones a quien está separado o es distinto y en esa inmersión se trasvasan los mismos derechos y obligaciones (experiencias, sentimientos, normas, exigencias...) de las que disfrutaban el resto de participantes. En los centros educativos nos vamos a encontrar con determinados alumnos y alumnas con condiciones y necesidades educativas peculiares que los hacen distintos a los demás, los singularizan y, en ocasiones, separan. Este alumnado portador de trastornos específicos, va a requerir de nosotros actuaciones inclusivas más conscientes y especializadas, planteándonos retos personales y problemas profesionales en el control y ajuste de su comportamiento; nos va a exigir, además, cambiar algunas de nuestras actitudes personales y habilidades docentes y será, por ello, para nosotros una fuente de estrés; sin embargo, en nuestra experiencia está que gracias al trabajo con ellos podremos, sin duda, llegar a ser mejores personas y mejores docentes.

En mi caso, he tenido la suerte de compartir buena parte de mi vida profesional, (algunos años como profesor y los más como orientador) con alumnos y alumnas de estas características, tanto en centros de Educación Primaria como de Secundaria o Formación Profesional; también los años de dedicación al Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra en los Equipos Específicos, en su tiempo denominados de “Psíquicos” y “Conductuales”, me permitieron profundizar en el uso de los recursos materiales, humanos, técnicos e intelectuales para atenderlos con mayor rigor. Ahora lo he dejado (cuestiones de edad) pero, quizá mis esfuerzos y trabajos merecieron la pena (también para ellos y ellas). Con el presente manual he pretendido hacer una recopilación de algunos de los pensamientos, modelos, estrategias e instrumentos que me fueron útiles para sobrellevar y, en ocasiones resolver, los conflictos personales y los problemas profesionales que me plantearon.

El objetivo de este trabajo es proporcionar a los centros educativos ideas, instrumentos y recursos para:

- a) Diseñar y construir un clima de convivencia en el que sean menos probables y más manejables los comportamientos disruptivos o inadecuados.
- b) Generar espacios, ocasiones y situaciones para ejercitar habilidades de relación interpersonal (empatía, respeto, solidaridad y ética).
- c) Utilizar estrategias educativas en el abordaje de los conflictos y para la prevención y la corrección de los comportamientos inadecuados o disruptivos.

# CONSTRUYENDO LA CONVIVENCIA EN EL AULA

## 1. EL PRINCIPIO DE AUTORIDAD

---

El principio de autoridad ha sido, durante siglos, especialmente maltratado tanto en la sociedad en general, como en el ámbito educativo en particular. Autoridad proviene de la palabra latina *auctoritas* que se deriva, a su vez del verbo *augere* que significa “acrecer”, “aumentar”, “hacer crecer”. En su origen, por tanto, una persona revestida de autoridad es aquella que es capaz de proporcionar a otros los elementos para su desarrollo personal y social. Esta persona posee conocimientos, estrategias, actitudes y principios no presentes, aún, en los demás y que por tanto lo posicionan como un referente dotado de prestigio y valor.

El principio original ha venido siendo revestido de normas, criterios y funciones diversas a expensas de los vaivenes de la sociedad y la política. Durante muchos siglos la vestimenta de la autoridad ha sido el despotismo, la imposición e incluso la arbitrariedad; estos abusos se fueron normalizando conforme aumentó el número de personas que ocupaban cargos dotados de autoridad pero no la poseían por derecho propio. En reacción a esta situación, en el siglo pasado nuevas corrientes sociopolíticas derivaron en un rechazo activo al autoritarismo imperante; sin embargo, en lugar de cambiar los usos (abusos) que de la autoridad se hacían lo que se destruyó fue el principio mismo; así nos encontramos con doctrinas sociales y pedagógicas que propugnan relaciones simétricas entre docentes y discípulos, la construcción propia del aprendizaje e incluso la ausencia de normas y reglamentos. Como consecuencia de estas ideas el docente ha sido desvestido de autoridad y disfrazado de coach, animador sociocultural, orientador y/o colega.

Idéntica evolución se ha sufrido en el ámbito social y, especialmente, en el familiar: los padres, portadores natos del principio de autoridad y encargados, por tanto, de hacer crecer, madurar y habilitar a su prole, se han transformado en “amigos” de sus hijos (cuando no en súbditos) a los que, en lugar de transmitir valores humanos, principios sociales y actitudes personales, solo proporcionan el sustento y cobijo obligados y el acceso a múltiples bienes. Todo aquel “equipaje” que pertenecía a la cultura familiar y que era el núcleo de la educación paterno-filial ha sido usurpado (con frecuencia por delegación inconsciente) por la sociedad, los amigos, los medios de comunicación y las redes sociales.

Si analizamos los criterios por los que se ha llegado a esta situación social, familiar y educativa veremos que las corrientes defensoras de las relaciones simétricas, del democraticismo, del dejar hacer, de la autogestión en el aprendizaje... han actuado mediante un mecanismo nada científico:

la oposición a lo establecido, la ley del péndulo. En lugar de analizar y evaluar (para tomar decisiones de cambio) qué había de bueno y aprovechable en el ejercicio de la autoridad (para potenciarlo) y qué usos y maneras eran inadecuados y faltos de ética (para eliminarlos o corregirlos), optaron por un rechazo radical a lo que, desde todas estas doctrinas, interpretaron solo como autoritarismo.

Ayudar a crecer, a madurar y a desarrollar habilidades y destrezas múltiples es el objetivo de la institución familiar y también de la escuela. Desde nuestro punto de vista será mucho más difícil alcanzarlo sin la relevante presencia del principio de autoridad en los hogares y en las aulas; por ello, proponemos poner un esfuerzo especial en recuperarla y ejercerla. No será tarea fácil puesto que hemos perdido destrezas, capacidades y funciones propias de la persona dotada de autoridad (autorizada), sentiremos cierto pudor y dudas al aplicar algunas de ellas (podremos ser acusados de retrógrados, e incluso sentirnos como tales) y encontraremos rechazo o poca colaboración entre los numerosos partidarios del igualitarismo, de la anarquía o del “buenismo pedagógico”.

## 2. ESCENIFICACIÓN DE LA AUTORIDAD. Ofreciendo un frente común

En los centros educativos suele ocurrir frecuentemente que los comportamientos disruptivos solo, o principalmente, se producen en determinadas clases y con profesores o profesoras concretos. En esos casos el poder (y la autoridad), que acompaña al rol del profesor, lo ha usurpado y lo ejerce un alumno/a o un grupo disruptivo.

Si un adulto ha perdido la autoridad ante sus discípulos, recuperarla será una tarea difícil ya que, con frecuencia, le exigirá modificar radicalmente sus maneras de actuar (y quizá de pensar) y por contra, el alumnado ofrecerá resistencia a los cambios que se introduzcan en la relación al sentir que abandona “gratuitamente” el estatus y los privilegios conquistados.

Las situaciones de pérdida de autoridad en las aulas producen numerosos conflictos que, generalmente, van en escalada haciéndose cada vez más difíciles de manejar y afectando a más personas y contextos. Ante este estado de cosas podemos optar por:

OPCIÓN A
<b>No hacer nada o intervenir de la misma forma que venimos interviniendo.</b>
Los resultados que obtendremos serán los mismos que venimos obteniendo: la situación no cambia.

OPCIÓN B
<b>Actuar mediante rutinas y estrategias poco reflexionadas y aisladas.</b> Por ejemplo:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Delegando la autoridad en las figuras institucionales (cuando un profesor o profesora tiene un problema en el aula con un alumno/a que le impide impartir clase, se llama al Director, al Jefe de estudios... para que lo ponga “en cintura” hablando con él/ella o aplicándole el reglamento). Este tipo de estrategias son contraproducentes puesto que incrementan la experiencia de fracaso y menoscaban aún más la autoridad perdida. (<i>Ver propuesta alternativa más abajo</i>)</li> <li>▶ O, en su lugar: Actuando de forma irregular, dispersa e incluso opuesta. Cuando cada profesor reacciona a su manera ante los comportamientos inadecuados de sus alumnos y alumnas, sin coordinar sus acciones con el Equipo Docente, las diferencias entre el profesorado en actitudes, habilidades y ejercicio de la autoridad se hacen más evidentes y se justifica entre el alumnado su conducta inadecuada por la “incompetencia” de los profesores menos hábiles o experimentados.</li> </ul>

OPCIÓN C
<b>Analizar la situación y los problemas presentes adoptando estrategias consensuadas y universales.</b> Nosotros proponemos las siguientes:
<b>1ª. Busca aliados. Construye el consenso.</b>
<p>Reúne a todo el equipo docente que trabaja en ese aula y enfoca el asunto desde todos los frentes posibles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Analizad las causas del problema, las figuras principales que participan en él y los recursos disponibles para abordarlo. Para facilitar el trabajo se puede utilizar un instrumento como el ofrecido en el <b>ANEXO 1. “Análisis colectivo del comportamiento disruptivo y desadaptado”</b> (pág. 115-116).</li> <li>▶ Considerad la creación de una estructura de ayuda (apoyo, refuerzo, formación, sustitución...) al profesorado más afectado.</li> <li>▶ Diseñad un plan estratégico de intervención en el aula con normas y consecuencias muy claras y concretas.</li> </ul>

<b>2ª. Construye y presenta un frente común.</b>
Planifica y realiza una reunión de todo el equipo docente con el grupo/aula. Ofrece un frente común ante el alumnado (que os sientan unidos, seguros y firmes). Señala al alumnado en esta reunión las normas de funcionamiento y las reglas de convivencia que son obligatorias. Aclara las consecuencias de su incumplimiento. Con el objetivo de prestigiarlos procura que los profesores con más problemas participen activamente, incluso dirigiendo la reunión (dan turnos de palabra...).
<b>3ª. Actúa.</b>
En los días siguiente, durante las clases, sigue minuciosamente las estrategias seleccionadas y huye de la impunidad (ninguna conducta debe ser invisible. Toma medidas refiriéndote a lo pactado). Habla tras las clases con el alumnado más relevante, tanto para reconducir los comportamientos desajustados como para reforzar los adecuados.
<b>4ª. Pide colaboración al alumnado.</b>
El profesor o profesora implicado, con la ayuda y colaboración de algún compañero (si lo requiere), se reúne con el grupo de alumnos/as más proactivos y colaboradores; les explica la intención de mejorar el funcionamiento de la clase y les pide su colaboración. De la misma manera, se reúne con el alumno/a o grupo conflictivo, les explica las normas, qué se espera de ellos/as y les pide su colaboración para mejorar la convivencia.
<b>5ª. Escenifica la autoridad.</b>
Para dar visibilidad a la autoridad del profesor o profesora que la ha perdido y ayudarle a recuperarla podemos utilizar estrategias de escenificación, previamente planificadas, que suelen dar buen resultado:  <b>Alguna persona relevante por su autoridad (Dirección, Jefaturas...) acude al aula a hacer una consulta o una comunicación al alumnado. Llama a la puerta del aula, pide permiso para hablar y el profesor o profesora le dice:</b> <i>“Espere un momento fuera a que yo termine de explicar lo que estoy explicando”</i> . Cuando cree conveniente le dice a un alumno: <i>“sal y dile al Director que ya puede pasar”</i> . <i>“Sr. Director tiene usted cinco minutos y no más.... tenemos mucho trabajo pendiente y quiero terminarlo”</i> . <b>Una vez que el Director ha terminado su comunicación le agradece al profesor/a su deferencia:</b> <i>“Muchas gracias Sr/Sra. X por autorizarme a hablar con sus alumnos y con su permiso me retiro”</i> .
<b>6ª. Busca aliados en las familias.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Reúne a las madres y padres de los alumnos o alumnas conflictivos y explícales la situación, los comportamientos que producen sus hijos/as, las acciones que habéis iniciado para mejorarlos y las consecuencias que se pueden derivar de ellos.</li> <li>▶ Muestra tu confianza en que la situación va a mejorar con la colaboración de todos y con las medidas puestas en marcha.</li> <li>▶ Pídeles su colaboración estableciendo cauces rápidos y eficaces de comunicación entre el centro y las familias.</li> <li>▶ Proporcionales información y asesoramiento para tomar medidas en el caso de que su hijo o hija muestre esas conductas en el centro o en el hogar.</li> </ul>

En relación con lo señalado en la OPCIÓN B conviene aclarar que en el caso de que haya que apartar a un alumno/a de la clase por indisciplina o molestias reiteradas actuaremos de la manera siguiente:

- 1°. Llamar a una figura de autoridad para que se haga cargo de **la clase**.
- 2°. **El profesor o profesora objeto del comportamiento disruptivo sale de clase con el alumno o alumna conflictivo** para, desde la calma y dando ejemplo de coherencia y asertividad, abordar juntos el problema y buscar soluciones.
- 3°. El profesor/a y el alumno/a vuelven a la clase si se ha conseguido un pacto amistoso y una reconducción de la conducta.  
En caso contrario el profesor aplica las medidas educativas necesarias contempladas en el reglamento y aparta al alumno/a del aula hasta que su conducta mejore.

De esta manera el profesor/a con el que se ha producido la interrupción o falta de respeto no pierde la autoridad ante sus alumnos/as y el conflicto se aborda desde y por las partes implicadas.

### 3. EL ESFUERZO

*“El talento es algo corriente;  
no escasea la inteligencia sino la constancia.”*

**Doris Lessing** (premio Nobel de Literatura en 2007)

Otro de los valores humanos más olvidados en la sociedad actual, junto con el de autoridad, es el valor del esfuerzo. Muchos de los avances técnicos y tecnológicos que en las últimas décadas se han producido van dirigidos a facilitar y hacer más cómodo el trabajo en las empresas, los hogares, la escuela y la sociedad en general. Los medios de comunicación se han encargado de propagar este mismo anhelo: *“¡aprenda inglés sin esfuerzo!” “¡Matemáticas fáciles para ingenieros!” “¡Obtenga unos abdominales de escándalo en solo cinco minutos!”...*

Aún sabiendo que no hay ninguna teoría del aprendizaje que no relacione el esfuerzo con el nivel de éxito o fracaso del alumnado, el sistema educativo español ha participado de esa misma tendencia, olvidando el valor y la importancia del esfuerzo en el desarrollo de las personas y en el avance de la sociedad. Desde hace unas décadas, las instancias político-educativas, se han mostrando mucho más interesadas en la creación y provisión de procedimientos y recursos que faciliten el “descubrimiento” de aprendizajes por parte del alumnado, que en la elaboración de propuestas que les lleven hacia la búsqueda, el análisis, la comparación, la reflexión y el esfuerzo perseverante en estas tareas.

El alumnado nunca optará por el esfuerzo en el estudio si no ha experimentado éxito con esta actitud y fracaso con su contraria (dejadez, pasividad, mínimo esfuerzo...). La experiencia de éxito con el esfuerzo es fundamental puesto que constituye uno de los mecanismos que hacen que el aprendizaje sea deseable y valorado. Esta condición, como vemos, apela directamente hacia las funciones docentes, con lo que todo el sistema educativo en general y el profesorado en particular deberían incluir, entre sus prioridades, el desarrollo de actitudes esforzadas en el alumnado.

El esfuerzo es resultado de un proceso en el que intervienen las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, planificación, elaboración de metas...), la motivación, la paciencia, la perseverancia (sostener el esfuerzo todo el tiempo, sin importar que a veces las cosas no salgan como esperas ni el cansancio que sientes) y la disciplina (capacidad de conservar claras las metas y organizar mejor los esfuerzos). Un alumno poco acostumbrado a esforzarse y condicionado por la consigna social de *“la comodidad y el placer ante todo”* se esforzará solamente si piensa que vale la pena esforzarse.

Entonces, en esta complicada sociedad que aboga por lo contrario, ¿cómo podemos inculcar a nuestro alumnado el valor y el hábito del esfuerzo? Se nos ocurren algunas ideas muy cercanas al sentido común y que tienen que ver, todas ellas, con la motivación y el reajuste del nivel de exigencia:

#### **PRIMERA**

- \* **Enséñales con el ejemplo.** Tu actitud en las clases, la dedicación que muestras ante sus preguntas y dudas, el esfuerzo que dedicas a que entiendan los conceptos o procedimientos complicados..., son modelos que dejarán huella en su manera de abordar los trabajos.

#### **SEGUNDA**

- \* **Plantea retos.** No des todos los contenidos “mascados”, que los trabajos que propones al alumnado exijan dedicación y esfuerzo.

#### **TERCERA**

- \* **No des demasiadas ayudas,** solamente las justas. En caso de dudas y dificultades anima y exige un poco más de esfuerzo.

**CUARTA**

- \* Dedica tiempo a enseñar a tu alumnado **a planificar, a ordenar y a organizar** el tiempo y el trabajo.

**QUINTA**

- \* Exige que todas las tareas y trabajos que se empiecen, se terminen y se presenten. De la misma manera, nunca dejes una sesión de clase sin cerrar, ni ninguna prueba sin corregir ni entregar.

**SEXTA**

- \* **Valora y premia el esfuerzo** tanto o más que el resultado. Reconoce los esfuerzos mostrados a pesar del fracaso generando expectativas de éxito. Muestra orgullo por las tareas bien hechas. Una vez cada cierto tiempo analiza en voz alta las tareas propuestas, las dificultades que tenían, los esfuerzos que requerían y los éxitos alcanzados.

**SÉPTIMA**

- \* **El estudiante tiene que estudiar.** Pon exámenes y pruebas que el alumnado haya tenido que preparar memorizando, repasando, resumiendo, analizando... Plantea sesiones de estudio en el aula para que repasen contenidos o preparen pruebas.

**OCTAVA**

- \* Programa y permite **actividades de ayuda mutua** entre el alumnado para resolver dudas o dificultades personales con determinados contenidos o tareas. Premia las colaboraciones.

**NOVENA**

- \* **Recuerda** con frecuencia a tus alumnos y alumnas que una persona incapaz de esforzarse, jamás logrará realizar sus sueños y vivirá a expensas del devenir de los tiempos, y correrá un alto riesgo de llevar una existencia de carencias y limitaciones en todos los aspectos.

*“Si una persona es perseverante, aunque sea dura de entendimiento, se hará inteligente; y aunque sea débil se transformará en fuerte.”*

**Leonardo Da Vinci**

## 4. EL PROFESORADO: Cambiando actitudes. Mejorando habilidades

---

Los profesores y profesoras son los responsables de una buena parte de la eficacia del sistema educativo. Su formación, las habilidades y destrezas docentes que poseen y los valores, principios y actitudes que ejercen, constituyen las herramientas fundamentales de su docencia y los hacen singulares y diferentes.

### HISTORIA DE UNA SEDUCCIÓN

*Un joven se encontró un día con su viejo profesor.*

*– ¿Se acuerda usted de mí? Yo fui alumno suyo.*

*El anciano le dice que no.*

*– ¿Y, a qué te dedicas ahora?*

*El joven le contesta:*

*– Bueno, me convertí en profesor.*

*– ¡Ah, qué bueno!. ¿Como yo? – Le dijo el anciano.*

*– De hecho me hice profesor por su culpa; le voy a contar cómo fue la cosa:*

*Un día un amigo mío, también estudiante, llegó con un flamante reloj nuevo y decidí que lo quería para mí, lo robé y lo escondí en mi bolsillo.*

*Poco después mi amigo notó el robo y de inmediato se quejó a nuestro profesor, que era usted. Entonces usted se dirigió a la clase:*

*– El reloj de su compañero ha sido robado durante la clase de hoy. La persona que lo robó, por favor, que lo devuelva.*

*No lo devolví porque no quería hacerlo.*

*Luego usted, cerró la puerta y nos dijo a todos que nos pusiéramos de pie y que iría uno por uno para buscar en nuestros bolsillos hasta encontrar el reloj.*

*Pero nos dijo que cerráramos los ojos, porque lo buscaría solamente si todos teníamos los ojos cerrados.*

*Así lo hicimos, y usted fue de bolsillo en bolsillo, y cuando llegó al mío encontró el reloj y lo tomó. Usted continuó buscando en los bolsillos de todos y cuando terminó dijo:*

*– Abran los ojos. Ya tenemos el reloj.*

*Usted no me dijo nada y nunca mencionó más el episodio. Tampoco dijo nunca quién había robado el reloj.*

*Ese día salvó usted mi dignidad para siempre. Fue el día más vergonzoso de mi vida, pero también fue el día que aprendí a ser una persona más digna. Y gracias a usted entendí que esto es lo que debe hacer un verdadero educador.*

*– ¿Se acuerda de este episodio, Profesor?*

*Y el Profesor le responde:*

*– Yo recuerdo la situación, el reloj robado, que busqué en todos, pero no te recordaba, porque yo también cerré los ojos mientras buscaba.*

Extraído de Facebook. Autor desconocido.

De todos es sabido que, aún sin tener claras las razones, determinadas personas, como el profesor de nuestra historia, muestran habilidades especiales para relacionarse con los demás, poseen características personales (principios, valores, actitudes...) que los convierten en modelos a imitar y están dotados de gran autoridad (auctoritas) ante el alumnado. Hemos experimentado (primero como alumnos y posteriormente como profesores) que estas condiciones están presentes en algunos de nuestros compañeros y compañeras y ausentes en otros.

Con aquellos, el alumnado se ajusta a las normas y se centra mejor en la tarea, mientras que estos tienen que poner un gran esfuerzo en tareas de control y disciplina. Los profesores y profesoras “con ángel” no presentan características uniformes; ni son siempre más fuertes, ni más altos, ni mejor parecidos que sus compañeros y compañeras docentes. Tampoco son más autoritarios; sin embargo, algo deben de tener para que el clima de clase, con ellos, sea diferente.

Una de las cualidades de estos profesores y profesoras especialmente competentes para promover climas de clase centrados en la tarea es la profesionalidad (ser una autoridad en la profesión). Bajo nuestro punto de vista la profesionalidad docente consiste en SABER, SABER HACER y SER (fíjense en la coincidencia con los tipos de contenidos de aprendizaje). Estos tres factores se concretan en las siguientes condiciones:

SABER
<p><b>Ser una autoridad en la materia.</b> Dominar la(s) materia(s) a impartir.</p> <p>Seleccionar y concretar los contenidos a trabajar en las sesiones de clase.</p> <p>Establecer relaciones entre los conceptos y procedimientos científicos.</p>
SABER HACER
<p><b>Ser una autoridad en las diversas metodologías y estrategias de enseñanza y aplicarlas competentemente.</b> Alta competencia didáctica.</p> <p>Adaptarse a las condiciones y características del alumnado.</p> <p>Habilidad para programar y establecer las secuencias de enseñanza.</p> <p>Capacidad para observar, evaluar y cambiar.</p>
SER
<p><b>Ser una autoridad como modelo de comportamiento.</b> Respetuoso, equitativo y amable.</p> <p>Poseer y ejercer valores, principios y actitudes tolerantes y democráticas.</p> <p>Hábil para interactuar. Escucha activa. Habilidades asertivas de comunicación.</p> <p>Convicciones seguras y firmes relacionadas con la convivencia, las normas y las consecuencias de su incumplimiento.</p> <p>Poseer autoridad ganada y ejercida.</p> <p>Parte relevante del Equipo Docente. Participación activa.</p>

Como es obvio, el profesorado de nuestro centro puede no participar de todas estas condiciones en su máxima expresión. Algunos de ellos presentarán un alto nivel de competencia en relación con la materia que imparten y menos habilidades didácticas o psicosociales, otros ofrecen perfiles con el pico más alto en habilidades interpersonales y menor dominio de la materia, etc. Lo relevante es conocer nuestros puntos fuertes para mantenerlos y nuestras debilidades para mejorarlas. Siendo esto tan evidente sucede que, en la práctica, el profesorado no suele reflexionar sobre estas cuestiones y desconoce cuál es su perfil profesional particular o tiene una visión sesgada y muy subjetiva de él. Nosotros consideramos que, si queremos mejorar nuestras habilidades docentes y dotarnos de autoridad y poder, esta reflexión es imprescindible.

Para ayudar al profesorado a profundizar en su propio conocimiento proponemos tres tipos de estrategias:

- 1ª. Hacer una introspección personal sobre qué y cómo hacemos en las aulas y en la institución.
- 2ª. Permitir que otros compañeros y/o compañeras nos observen mientras impartimos clase y nos aporten sus puntos de vista.
- 3ª Solicitar al alumnado su opinión sobre nuestras funciones docentes.

Para la primera de las estrategias proponemos la utilización de guiones o cuestionarios que nos van a facilitar la introspección personal. A modo de ejemplo ofrecemos dos instrumentos en el **ANEXO 2. “Cuestionario de autorreflexión sobre mi práctica docente”** (pág. 117-119) y **ANEXO 3. “Autobservación de funciones docentes”** (pág. 120-121); ambos pueden ser utilizados indistintamente en función de los gustos personales o hacer un “mix” y construirse uno nuevo.

La segunda estrategia (ser observado y valorado por otro/a compañero/a), es muy potente: además de informarnos sobre nuestra manera de actuar y nuestras habilidades didácticas y de control, nos va a permitir aprender de los compañeros más hábiles y experimentados. Para que esta estrategia sea eficaz es preciso superar el pudor a ser observado por otros y actuar desde la confianza mutua y la confidencialidad. Nosotros proponemos utilizar instrumentos como los que presentamos en el **ANEXO 4. “Observación de estrategias de gestión y organización de la clase”** (pág. 122-123) y en el **ANEXO 5. “Observación de estrategias docentes”** (pág. 124-126) que pueden ser utilizados indistintamente al gusto de cada equipo. Este tipo de instrumentos facilitan la concreción de los elementos a observar y establecen criterios de registro. Una vez completado uno de estos instrumentos deberemos utilizarlo en una sesión de trabajo para intercambiar opiniones, analizar los datos obtenidos, hacer un resumen y tomar decisiones de cara al entrenamiento de las habilidades destacadas, al cambio y a la mejora (objetivo prioritario de cualquier evaluación).

La tercera estrategia presenta especial dificultad para muchos profesores y profesoras que sienten apuro ante la posibilidad de ser valorados por su alumnado y quedar muy expuestos ante sus críticas; sin embargo, hemos venido comprobando que en las ocasiones en las que esta tarea se ha emprendido, la visión que el alumnado tiene del profesorado, el centro y de la Educación en su conjunto, cambia radicalmente. Sienten que están siendo considerados y que su opinión (sea cual sea) se valora. Posiblemente habrá alumnos/as poco maduros que expresen rechazo y valoraciones muy negativas, pero ello no nos debe preocupar en exceso; por el contrario debemos aprovecharlas puesto que con frecuencia no son sino la manifestación de problemas personales que de alguna manera necesitamos conocer para, en su momento, intervenir. Lo relevante del procedimiento es la obtención de regularidades, la coincidente opinión del grupo cuestionado, y de estas regularidades deberemos tomar nota.

Existen procedimientos diversos para obtener las opiniones de nuestros alumnos y alumnas: las entrevistas individuales son, a veces demasiado estresantes para encuestador y encuestados,

los debates colectivos tienen riesgo de contagio y tendencia a la neutralidad o al linchamiento. Nuestra propuesta es ofrecer al alumnado un cuestionario en el que expresar sus puntos de vista. Los datos recogidos podrán ser analizados en privado por el profesor o profesora protagonista y obtener regularidades a comparar con las obtenidas de su propia autorreflexión. En el **ANEXO 6. “Cuestionario al alumnado sobre funciones docentes ejercidas”** (pág. 127-128) tenemos un ejemplo de este tipo de instrumentos.

Por otra parte, existen casos en los que un centro, un departamento o un grupo determinado de profesores desea reflexionar conjuntamente sobre las funciones docentes que se desempeñan en esos contextos.

Para esas ocasiones ofrecemos en el **ANEXO 7. “Cuestionario Clima Escolar. Institución”** (1) (pág. 129-132) y (2) (pág. 133-136) un instrumento que permite, en una primera parte, la valoración individual de cada miembro y, en una segunda, la obtención de datos globales del colectivo participante. En este caso la prospección se realiza no solamente sobre el funcionamiento del profesorado, sino sobre factores más amplios que afectan a la institución en su conjunto, a los estamentos que la componen y a las relaciones entre ellos.

Una vez recopilada la información obtenida mediante estas estrategias, la reflexión y toma de decisiones debe ser individual y colectiva (departamental, de centro...). Debemos llegar a concretar nuestros puntos fuertes y nuestras debilidades docentes para compartir aquellos y modificar estas.

Existen varias alternativas para emprender esta tarea:

- 1ª. Entrenar las nuevas habilidades docentes (saber, saber hacer y ser) durante el devenir ordinario de las clases haciendo autoobservación de su eficacia.
- 2ª. Escenificarlas ante nuestros compañeros docentes en sesiones específicas de formación y trabajo. En este caso, los profesionales con habilidades docentes muy significativas las presentan a sus compañeros y aquellos que no las poseen las ejercitan en su presencia y las aprenden a usar. Posteriormente las habilidades trabajadas se llevan al aula y se entrenan como en la primera alternativa.
- 3ª. Permitir que un compañero/a nos observe (y tome nota) mientras damos clase y ponemos en marcha algunas habilidades previamente seleccionadas.

Todas estas acciones podemos mejorarlas grabándolas y visualizándolas posteriormente para analizarlas con más detalle.

Otra alternativa que facilita la reflexión del equipo docente sobre su práctica profesional es la estrategia de las “Lecturas dialógicas”. Esta actividad consiste en la lectura individual por capítulos de un texto psicopedagógico, previamente seleccionado (por ejemplo, “*Cómo dar clase a los que no quieren*” de Joan Vaello), por parte de un equipo docente durante un tiempo señalado (semana, diez días...) y una reunión posterior para comentarlo siguiendo un guión previo. En el **ANEXO 8. “Lecturas Dialógicas”** (pág. 137) ofrecemos un modelo de guión para la gestión de las reuniones dialogadas. Este tipo de actividades son altamente formativas, no solamente por las aportaciones del autor del texto, sino, y principalmente, por los puntos de vista, las opiniones y las ideas de los compañeros y compañeras participantes. A partir de las conclusiones a las que los participantes llegan se pueden generar propuestas de práctica de las estrategias detectadas como relevantes y valoración de su eficacia o dificultad.

Para su realización es necesario que, de forma voluntaria, el profesorado se apunte en la propuesta que podrá constituirse como formación interna e incluso ser reconocida con los créditos que corresponda por su número de horas y sesiones.

## 5. LA ACOGIDA

Las primeras impresiones pueden marcar profundamente el carácter y el devenir de una relación. El primer contacto del alumno o alumna con el centro, sus profesionales y compañeros suele formalizarse a través de las llamadas “Jornadas de acogida” pero también ocurre durante los primeros días (o semanas) del curso.

### LAS JORNADAS DE ACOGIDA

Se suelen realizar por niveles, grados o familias profesionales y se concretan en reuniones con los responsables del Equipo Directivo y de Orientación y otra específica de cada grupo/aula con los tutores/as respectivos/as. También es costumbre celebrar una jornada de acogida con las familias con formato similar.

JORNADAS DE ACOGIDA EN LOS CENTROS. ORDEN DEL DÍA DE LA REUNIÓN GENERAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Saludos, presentaciones y bienvenida.</li> <li>■ Explicación sobre las características de las enseñanzas que se imparten.</li> <li>■ Compromiso de la institución con la enseñanza de calidad.</li> <li>■ Estadísticas de éxito/fracaso escolar del centro.</li> <li>■ Reglamento de Convivencia del centro. Derechos y deberes del alumnado.</li> <li>■ Espacios de participación del alumnado (y las familias). Procedimiento para Sugerencias, Quejas y Reclamaciones (SQR).</li> <li>■ Presentación del Departamento de Orientación. Disponibilidad, localización y contacto.</li> <li>■ Calendario, horario, profesorado...</li> <li>■ Procedimientos y sistemas de coordinación e información a las familias: EDUCA, reuniones de tutoría, correos electrónicos y teléfonos.</li> <li>■ Visita a las instalaciones.</li> </ul>

Si para todo el alumnado este momento es importante, en el caso de alumnos o alumnas con historias personales complejas “**HPC**” como son los que presentan trastornos del comportamiento o de la personalidad, abandonos, abusos, adopciones y acogimientos conflictivos, fracaso escolar, historial de acoso, o cualquier otra experiencia traumática, se nos antoja especialmente relevante y crucial; por ello, previamente a la celebración de las Jornadas de acogida convendrá hacer una prospección de nuestros listados para detectar a aquellos alumnos o alumnas que las presentan.

En el caso de que dispongamos de información previa sobre el alumnado y se constate la existencia de alguien con este tipo de problemática, será necesario tenerlos en cuenta expresamente en las reuniones (ver tabla “*Elementos a tratar en las Jornadas...*”) y muy oportuno realizar una entrevista personal con ellos/as y con sus familias (ver tabla “*Entrevistas individuales*”).

En las reuniones generales deberemos tener en cuenta la presencia de alumnado con historias personales complejas o complicadas dedicando algunos momentos a tratar aspectos relevantes para ellos y/o sus familias. En la siguiente tabla recogemos algunos de ellos.

**ELEMENTOS A TRATAR EN LAS JORNADAS DE ACOGIDA  
EN EL CASO DE PRESENCIA DE ALUMNADO HPC**

- Censo de alumnado HPC (datos globales).
- Compromiso de la institución con los derechos de la persona y la confidencialidad.
- Compromiso de la institución con la atención a la diversidad.
- Procedimientos de coordinación: Familia-Alumno/a-Profesionales. Citas y contactos.

El alumnado HPC no forma un todo uniforme (la especificidad de cada trastorno, la historia individual y la influencia ambiental han hecho a cada caso singular y distinto); por ello, resulta muy conveniente en las primeras semanas del curso (en el contexto de las Jornadas de Acogida) realizar con ellos/as, en la Tutoría o en el Departamento de Orientación, entrevistas individuales en las que, evitando centrarnos exclusivamente en sus problemas, trataremos los siguientes asuntos:

**ENTREVISTAS INDIVIDUALES.  
PRIMEROS CONTACTOS DEL ALUMNADO HPC CON EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**

- Presentaciones mutuas (Alumno/a-Familia-Tutor/a-Orientador/a).
- Recibir información del alumno/a sobre sus sensaciones, sentimientos, necesidades y demandas en el nuevo centro.
- Expectativas de futuro e intereses del alumno/a y de su familia.
- Repaso (neutro) a su historia escolar.
- Comunicar al alumno/a los programas y recursos de ayuda disponibles y las normas existentes.
- Comunicar al alumno/a y a su familia nuestras expectativas de éxito.
- Poner al Departamento de Orientación a su disposición (disponibilidad, localización y contacto y citas).

Como hemos señalado anteriormente, los centros educativos deben desarrollar una función esencial: **ayudar a crecer** (personal, social, académica y profesionalmente) a su alumnado, es decir, guiarles y ayudarles en su camino hacia la adultez. El individuo adulto se distingue del que no lo es en el control que logra de sus sentimientos y su vida emocional y en la habilidad que demuestra a la hora de gestionar, responsabilizarse y dirigir su propia vida.

El desarrollo de las capacidades de autocontrol, autogestión y responsabilización no figuran de forma expresa en los currículos escolares y menos aún en los de secundaria; se dan por incluidas en los contenidos aptitudinales de cada asignatura o módulo; sin embargo, estas capacidades, según nuestra manera de ver las cosas, no se alcanzarán si no se proporciona al alumnado experiencias, situaciones y momentos en los que ejercer autocontrol, autogestión y responsabilidad.

Los centros educativos deben ofrecer al alumnado oportunidades y experiencias de autogestión y responsabilización; en ese sentido, todos los sucesos y decisiones que tengan que ver con su vida personal, social y académica deberían pasar por su conocimiento, autorización y control.

Con ese objetivo de empoderamiento progresivo, tanto desde el ámbito de responsabilidad de los Departamentos de Orientación como de los Departamentos Didácticos y las Tutorías se debería:

- 1°. Informar al alumnado de todos los datos personales, sociales, académicos... disponibles en su expediente personal.
- 2°. Informar al alumnado de sus derechos: propiedad que puede y debe ejercer sobre sus propios datos.
- 3°. Informar al alumnado sobre sus obligaciones: respeto a los derechos de los demás.
- 4°. Solicitar al alumnado (y/o a su familia en el caso de menores) autorización para manejar estos datos en el Departamento de Orientación y en Tutoría e informar a terceras personas (Completar el documento: **ANEXO 9. "Compromisos de confidencialidad"** (pág. 138).
- 5°. Firma del alumno o alumna (y de sus padres si hubiera lugar) de cada una de las actas o entrevistas realizadas.
- 6°. Entrenar en los procesos de toma informada de decisiones aprovechando cualquier circunstancia o evento para que experimente autogestión y responsabilidad.

Una vez finalizado el proceso de acogida es el momento de proporcionar a los tutores y tutoras de grupos/aula con alumnado HPC los datos e informaciones que son relevantes para la acción tutorial y educativa y para lo cual hemos obtenido la autorización firmada por el alumno/a y/o su familia (en el caso de menores de edad) ante los correspondientes responsables educativos.

#### INFORMACIONES A TUTORES Y TUTORAS DE GRUPOS/AULA CON ALUMNADO CON HPC

- Datos del censo de HPC referidos a su grupo.
- Características fundamentales de la casuística detectada. Necesidades educativas.
- Procesos de trabajo y estrategias de observación, ayuda y control.
- Exigencias de confidencialidad de cara a otros docentes.
- Contactos disponibles (familia, alumno/a).
- Coordinaciones necesarias: Departamento de Orientación, Equipo directivo, gabinetes... (disponibilidad, localización, contacto y citas).

## 6. EL VALOR DE LOS PRIMEROS MOMENTOS

---

### 6.1. Los primeros días. Conocer lo que se “cuece”

Sabemos, por experiencia, que desde las primeras fases de formación de los grupos sociales sus miembros muestran comportamientos de acercamiento, rechazo, búsqueda de poder, estatus y reconocimiento social. Este mismo esquema de funcionamiento se produce en las aulas durante las primeras semanas del curso: el alumnado crea, formaliza y determina el sistema de relaciones sociales que va a configurar el clima del grupo, su estilo reactivo y el modo como se abordarán los conflictos. Este mundo social lleno de pulsiones y tensiones, búsquedas y huidas, acercamientos y rechazos, amor y odio, no puede pasarnos desapercibido, no solamente porque en él se “cuece” la felicidad o la desgracia de nuestro alumnado (y la nuestra propia) sino también porque, en buena medida, va a ser el responsable de la eficacia o fracaso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, siendo el asunto tan relevante, con demasiada frecuencia en nuestros centros se desaprovecha la oportunidad de recopilar y analizar los datos que el alumnado nos proporciona con su manera de actuar y relacionarse: la distribución espontánea de los alumnos y alumnas en el aula, la cualidad de sus interacciones, la manera cómo responden a las interpelaciones del profesorado, sus posturas y actitudes... deben ser datos recogidos y analizados por el equipo docente. Este análisis permitirá que los futuros y previsibles problemas no nos cojan por sorpresa y podamos abordarlos con mayor garantía de éxito.

Algunas de las estrategias a nuestra disposición para esta tarea son:

#### 1) Actividades específicamente diseñadas para permitir la interacción del alumnado:

Son actividades de formato grupal propuestas por el profesorado para favorecer las relaciones entre el alumnado. Si queremos que sean eficaces para nuestro propósito, estas actividades tienen que permitir la agrupación espontánea de los alumnos y alumnas y el reparto espontáneo de los roles a desempeñar en la tarea propuesta, pues, de lo contrario, no se manifestará el funcionamiento real del grupo. Una posibilidad es trabajar sobre determinados dilemas morales que tengan interés y relevancia social. A modo de ejemplo, en el **ANEXO 10. “Trabajo grupal en dilemas”** (pág. 139-142) ofrecemos dos alternativas, la primera titulada **“La bicicleta amarilla”** es de nuestra cosecha, la segunda **“El dilema de Heinz”** de Kohlberg es uno de los dilemas morales más utilizados ya que ofrece muchas posibilidades de discusión. Con todo, en nuestra opinión, para nuestro objetivo siempre sería mucho mejor crear actividades contextualizadas aprovechando eventos y temas de actualidad.

Durante la realización de este tipo de actividades el profesorado tiene que observar y registrar las relaciones que se producen en su alumnado y volcarlas en algún instrumento que facilite la rápida visión de los datos. Nosotros ofrecemos un modelo en el **ANEXO 11. “Datos a registrar en la fase de configuración de los grupos”** (pág. 143-144).

#### 2) Prueba sociométrica:

Otro procedimiento para indagar sobre el funcionamiento social del aula es utilizar una “Prueba sociométrica” de las que existen numerosos modelos en el mercado. La selección del instrumento concreto a usar dependerá, ante todo, de la edad del alumnado, aunque también es muy oportuno tener en cuenta la facilidad o dificultad para extraer datos relevantes y la dedicación y esfuerzo que exige.

Bajo nuestro punto de vista de una prueba sociométrica nos bastaría con obtener los siguientes datos:

- Red de agrupamientos del alumnado.
- Líderes y sus relaciones (afinidades y rivalidades)
- Personas aisladas: ignoradas o rechazadas

Estos datos pueden obtenerse mediante el cuestionamiento en positivo de las preguntas habituales, no siendo necesario utilizar la formulación en negativo (que en nuestra experiencia sirve de conversación posterior a la aplicación de la prueba entre el alumnado y no hace ningún favor a algunos de ellos). En el **ANEXO 12. “Prueba sociométrica: Haciendo amigos”** (pág. 145), proponemos un modelo de cuestionario sociométrico pensado para alumnos/as de entre doce y dieciséis años. Todos los datos obtenidos por este procedimiento los volcaremos en el “Observación y registro de datos de los primeros días” que figura en el **ANEXO 13.** (pág. 146-147).

### 3) Observación directa y registro:

Otro recurso disponible para detectar la vida social de nuestra aula es la observación directa y el registro de datos; sin embargo, la habilidad para la observación y el registro no está generalizada entre el profesorado, incluso, algunos pueden no ser conscientes de la relevancia de este procedimiento. Una manera de facilitar la tarea es seguir los indicadores y las pautas marcadas por determinados instrumentos como el citado registro del **ANEXO 13.**

El profesor o profesora sutil en la observación se dará cuenta, gracias a los datos obtenidos mediante estas tres estrategias, de las condiciones y características de su alumnado y anotará (aunque solo sea en su memoria interna) a qué alumnos/as deberá prestar más atención y con cuáles tendrá que ser más estricto o condescendiente. Como es obvio, una evaluación de este tipo (como cualquier otra) no tiene como finalidad última la obtención de datos, sino la determinación de un plan para trabajar la mejora (en este caso) del funcionamiento social del aula. Los datos solamente son útiles y relevantes si profundizamos en su análisis, determinamos las causas y motivaciones que hay detrás de ellos y elaboramos un plan de intervención coherente.

El “**Registro de observación de los primeros días**” nos permite obtener un listado de alumnos y alumnas con determinadas características y condiciones, lo que nos ha de llevar a establecer con ellos una tutorización directa que podrá requerir poner en marcha tareas de coordinación interprofesional y con las familias y entrevistas personalizadas con los alumnos y alumnas detectados.

## 6.2. Marcando el territorio

Los primeros días no solamente son oportunos para empezar a conocer al alumnado, sus relaciones y su estilo reactivo, sino también para que el profesorado establezca las bases de su autoridad (*auctoritas* en su significado no contaminado) y la exprese con claridad en las clases. En estos primeros días se ha de dejar claramente especificado que:

- \* El centro tiene como **objetivo** principal el desarrollo de sus alumnos y alumnas y para ello se ponen en marcha los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- \* El profesorado detenta la **autoridad** (exigencia, justicia, respeto y cordialidad) para conseguir los objetivos de aprendizaje.
- \* Existe una **normativa** básica, de obligado cumplimiento para todos, que va a permitir establecer un clima de clase centrado en la tarea.
- \* El profesorado **confía** en la buena disposición del alumnado y le prestará todas las **ayudas** que sea necesario.

Estos objetivos requieren utilizar conscientemente determinados comportamientos y actitudes docentes a través de los que expresar y representar ante el alumnado respeto, acogimiento, inclusión..., pero también de exigencia y autoridad:

- Recibe a tus alumnos y alumnas en la puerta de la clase, salúdalos uno a uno y sonríe. Gástales alguna pequeña broma verbal.
- Espera a que todos estén sentados para comenzar la clase, míralos y pide que se acomoden utilizando plurales: *"sentémonos"*, *"guardamos silencio para comenzar..."* Agradece su colaboración.
- Comienza explicando los contenidos que se van a trabajar y las fases en las que vas a dividir la sesión.
- Si explicas, haz partícipes a los alumnos/as de la explicación (pregunta, saca a la pizarra para que hagan anotaciones de lo que dices, pide que resuman lo dicho...).
- Si mandas trabajo individual, pásate por el aula e interactúa con ellos sin distraerles, reconduce al distraído con tranquilidad y utilizando plurales (*"centrémonos en la tarea y si no sabéis pedidme ayuda"*).
- Utiliza gestos cómplices para llamar la atención: estírate de la oreja sonriendo al que molesta, tócate la sien y di *"chico listo"* cuando ha reconducido...
- Agradece el esfuerzo, no solamente el rendimiento, y trasládase con "mensajes en yo": *"estoy encantado de cómo habéis trabajado... nuestro éxito está casi asegurado"*.
- Evita, en lo posible, los momentos vacíos de actividad. Para ello deberías haber programado muy bien la sesión.
- Si alguno de tus alumnos/as no se ha ajustado a las normas y tareas a pesar de tus llamadas de atención, quédate con él o ella al final de la clase y pregúntale el por qué de su conducta y qué necesita para ajustarse, dile que esperas mucho más de él/ella y muéstrale tu disposición de ayuda. Despídelo con un apretón de manos y dándole las gracias por escucharte. En la próxima sesión muéstrale especial atención y dale más ayudas.

## 7. LA NORMATIVA. Generando consensos

---

En las últimas décadas la sociedad, las relaciones que en ella se establecen y los valores que la acompañan han cambiado de tal manera que las personas y las instituciones que vivieron acostumbradas a estilos y roles anteriores, con frecuencia, no encontraron la manera de convivir de forma sana y eficaz con las premisas actuales. Cambiaron las familias, los estilos de crianza, la autoridad y, en fin, todos los argumentos por los que la “tribu” determinaba qué estaba bien y qué estaba mal y cuáles eran las consecuencias que se derivaban de determinadas conductas. Ahora, los valores son democráticos y democratizados (se exige participar en su construcción y en su gestión). En este contexto el individuo es el centro. Cada cual tiene su propia manera de ver la cosas y de interpretar la realidad y todas las opiniones son (en principio) igualmente respetables; la autoridad, por tanto, no emana de un cargo o un estatus sino que se gana con el prestigio logrado día a día.

Tal y como hemos señalado anteriormente, el desconcierto producido en los estamentos educativos por esta revolución social e ideológica, produjo actuaciones pendulares, “buenismos” pedagógicos, tendencia a “dejar hacer” al alumnado, a no contrariar su búsqueda de placer, a permitir la ausencia de esfuerzo..., doctrinas o posicionamientos, todos ellos, que tiñeron (y siguen tiñendo) de incoherencia las actuaciones educativas. Esta incoherencia es el caldo de cultivo del conflicto; el alumnado recibe informaciones contradictorias sobre qué hacer y cómo comportarse en cada contexto y actúa en consecuencia buscando la satisfacción inmediata de sus instintos, deseos y necesidades. La autoridad y las normas no son precisamente instrumentos de placer; rechazarlas o transgredirlas es una posibilidad factible, con frecuencia permitida y, demasiadas veces, reforzada con el éxito o la obtención de beneficios de diversa índole.

La necesidad de reglas reguladoras de la convivencia en los centros educativos era tan evidente que acabó trasladándose a la legislación educativa y plasmándose en los Reglamentos de Convivencia de los Centros. Estos reglamentos, promovidos desde las altas instancias de la Administración se han mostrado eficaces a la hora de abordar conflictos y trasgresiones ya que permiten aplicar medidas educativas coherentes y proporcionales; sin embargo, no han abordado de manera suficiente la creación de contextos participativos de convivencia ni la prevención.

Sabemos por experiencia que la norma conocida, consensuada y asumida como propia es más fácil que sea cumplida; por ese motivo proponemos un programa que, asumiendo y tomando como punto de partida el Reglamento de Convivencia del Centro, permita al alumnado experimentar su propiedad y participar en su puesta en marcha y en su supervisión.

## PROGRAMA PARA HACER PROPIA LA NORMATIVA DEL CENTRO

### 1ª. INFORMAR AL ALUMNADO SOBRE EL PROGRAMA

#### 1. Exposición de la necesidad de regular las interacciones.

■ **COMENTARIOS:** *“En todos los grupos sociales: en los equipos de fútbol, en las familias, en las cuadrillas, en los ejércitos, etc. hay reglamentos que regulan el comportamiento de sus miembros; algunas veces estas reglas no están escritas pero existen y su incumplimiento supone siempre consecuencias negativas sobre el infractor: es expulsado de la cuadrilla o del partido, se queda sin televisión, o pierde algún privilegio. Todo está mucho más claro para todos cuando las normas están escritas y son públicas, de esa manera cada cual sabe qué se puede hacer y qué está prohibido y los que mandan pueden ser más justos aplicando consecuencias iguales para todos”.*

Realizar el **ANEXO 14.** “Instalando la normativa del aula [Actividad 1]” (pág. 148-156).

#### 2. Comunicación a la clase de la próxima implantación de una normativa en el aula. Aclarar los motivos que nos llevan a ello: mejorar el clima de clase y algunos rendimientos y actitudes individuales.

■ **COMENTARIOS:** *“En nuestra clase ocurre lo mismo, para evitarlo vamos a intentar construir un Reglamento de Convivencia; en este Reglamento se recogerán las normas de obligado cumplimiento y las consecuencias que se derivarán de su cumplimiento o incumplimiento. Con este procedimiento vamos a conseguir, sin duda, estar más a gusto, relacionarnos mejor y trabajar con mayor agrado y eficacia”.*

#### 3. Explicación de que todos deberán colaborar en la programación y en la puesta en marcha.

■ **COMENTARIOS:** *“Para que el futuro Reglamento sea eficaz es necesario que lo vayamos trabajando entre todos. Entre todos estableceremos las normas de convivencia, todos las trabajaremos poco a poco. Vuestra colaboración y ayuda es imprescindible; yo me comprometo a ayudar al que tenga más dificultades y os pido que vosotros también me ayudéis a mí cuando lo necesite y que me indiquéis cuando mi comportamiento no sea, a vuestro juicio, el adecuado”.*

#### 4. Manifestación de expectativas positivas sobre la competencia de los alumnos.

■ **COMENTARIOS:** *“Estoy seguro que vais a poner todo vuestro interés y esfuerzo en conseguir los objetivos que nos proponamos, que vais a ayudarnos unos a otros para mejorar el clima de clase y las relaciones personales; en otras ocasiones habéis funcionado muy bien como grupo por lo que no me cabe la menor duda de que vamos a conseguirlo”.*

### 2ª. CONSTRUCCIÓN DEL REGLAMENTO DE CONVIVENCIA

#### a. Determinar las situaciones de Convivencia

*“Yo creo que las situaciones de convivencia en las que pueden y suelen aparecer más problemas de relación entre vosotros/as y también conmigo son estas cinco (se citan y escriben claramente en la pizarra); sin embargo si vosotros encontráis algún otro momento conflictivo que se me ha pasado por alto podemos incluirlo como punto número seis”.*

- 1ª A la hora de entrar en clase y empezar la sesión.
- 2ª Durante las explicaciones del profesor.
- 3ª Durante el trabajo individual o en parejas.
- 4ª Durante las salidas, entradas y cambios de clase o asignatura.
- 5ª En nuestras relaciones personales.

**b. Seleccionar las normas reguladoras y las consecuencias que las acompañan**

**b.1. Análisis de las normas posibles:** Se entrega a los alumnos el **ANEXO 15. “Instalando la normativa del aula [Actividad 2]”** (pág. 157-161); previamente diseñada por el equipo docente incluyendo las normas necesarias o prioritarias para cada situación y algunas otras desmedidas o inadecuadas (para que sean rechazadas por el alumnado) y se pide que la vayan completando poniendo una equis (X) en las dos o tres normas que consideren más importantes y dejen sin marcar el resto por inadecuadas o excesivas. El profesor completa una de las fichas (como sus alumnos) haciendo en ellas referencia a su propia conducta.

**b.2. Selección de las NORMAS adecuadas:** Una vez completadas todas las fichas se realiza un recuento público y en la pizarra de los votos obtenidos por cada una de las normas. Las normas que obtengan más puntuación (aquí la opinión del profesor o profesora también cuenta) pasan a considerarse seleccionadas.

**b.3. Selección de los BENEFICIOS y las CONSECUENCIAS** que se derivarán del cumplimiento o del incumplimiento de las normas seleccionadas:

El profesor/a, como integrante del grupo clase, expresa su propia opinión abriendo la conversación: *“Yo, si conseguimos entre todos cumplir con las normas que hemos seleccionado, estaré más tranquilo, tendré más tiempo para ayudaros con las tareas de clase, perderé menos el tiempo, me sentiré mejor...”*

*“¿Y vosotros, qué beneficios creéis que podéis conseguir?”* Los alumnos aportan sus propias opiniones. Proporcionar al alumnado el **ANEXO 16. “Instalando la normativa del aula [Actividad 3]”** (pág. 162-163), para que anoten en ella las consecuencias, derivadas del cumplimiento o incumplimiento de las normas seleccionadas, que consideren más justas y adecuadas (el profesor rellenará una ficha como sus alumnos). Ofrecer un listado de beneficios y de consecuencias negativas a modo de ejemplo:

- Aprenderemos mejor y con mayor rapidez.
- No hará falta repetir las explicaciones.
- Trabajaremos en un clima más tranquilo y menos ruidoso.
- Nadie se pondrá nervioso - Todos nos llevaremos mejor.
- Habrá un clima de clase más cordial.
- Evitaremos la aparición de conflictos entre personas.
- Aprenderemos a respetar turnos de participación...
- Permanecer en clase fuera del horario.
- Expulsión a la sala de guardia.
- Bajar la nota en un porcentaje determinado.
- Pedir disculpas públicas y mostrar voluntad de rectificación.
- Realizar tareas en beneficio de la comunidad.
- Realizar trabajos académicos suplementarios.
- Otras medidas educativas del Reglamento del centro...



### 3ª. CERTIFICACIÓN DEL COMPROMISO PERSONAL – ACLAMACIÓN PÚBLICA

- Si se considera que todos los alumnos y alumnas van a aceptar el procedimiento, cada cual completará un documento formal **ANEXO 17. “Compromiso Personal”** (pág. 164) que recoge la aceptación del Reglamento: **Yo, fulano de tal, acepto nuestro Reglamento y me comprometo a cumplirlo y a ayudar a mis compañeros y compañeras para que así lo hagan.** Si se prevé que alguien pueda negarse a realizar este documento boicoteando todo el proceso, simplemente se aprobará el Reglamento mediante aclamación pública. A partir de entonces el Reglamento será considerado obligatorio. (Este documento puede que no sea necesario completarlo en los cursos superiores de la ESO y posteriores. En esos casos bastaría con una conformidad oral y pública).
- Con todos los compromisos y las firmas individuales se elabora un Documento común que, en el caso de alumnado de los primeros cursos de la ESO, cada cual lleva a casa para que los padres estén enterados y puedan colaborar e implicarse en el Programa.

### 4ª. ENTRENAMIENTO Y PRÁCTICA DE LAS NORMAS SELECCIONADAS

#### a. Diseño de periodos de entrenamiento de las normas seleccionadas:

- Durante la primera semana; en las sesiones académicas que el alumnado permanezca con su tutor/a, se harán evidentes las normas seleccionadas y se determinarán algunos periodos de entrenamiento en alguna de las cinco situaciones previstas.
- A partir de la segunda semana el tutor extenderá la práctica de las normas a más sesiones de trabajo y a más situaciones. El resto del profesorado hará consciente al grupo la práctica de la normativa en algunas de sus sesiones reconociendo los éxitos y señalando las dificultades o incumplimientos.
- A partir de la tercera semana durante la totalidad de las sesiones que imparte el tutor se realizará práctica de todas las normas seleccionadas, mientras que el resto del profesorado las extenderá a más sesiones. Se hará participar al grupo especialmente en la determinación de las medidas educativas que se derivan de determinados incumplimientos.

#### b. Programar ayudas:

- Al inicio de los periodos de entrenamiento recordar las normas que se van a trabajar.
- Seleccionar un grupo de (2/3) alumnos (los más maduros y ajustados) como controladores y ayudantes del profesor y enseñarles a dar avisos y reconducir desvíos de la norma.
- Aprovechar situaciones de incumplimiento de la norma para reflexionar, corregir, discutir, ofertar conductas alternativas...
- Prestar atención afectuosa durante los momentos de ejecución correcta y/o esfuerzo.
- Durante los últimos cinco minutos de cada día el tutor o tutora informará al alumnado de los resultados obtenidos por el conjunto de la clase señalando los progresos y las dificultades más destacables que se han detectado.
- Se realizarán sesiones informativas individuales con aquellos alumnos o alumnas que presenten más dificultades para regirse de acuerdo con las normas. En estas tutorías individuales se destacarán los progresos del alumno o alumna (aunque estos sean mínimos), y se analizarán sus dificultades.

## 8. EL DÍA A DÍA. Trabajando en los conflictos ordinarios

Las relaciones interpersonales implican un complejo contacto entre partes que tienen proyectos de vida diferentes, objetivos, a veces, incompatibles y recursos limitados. Esta diversidad de metas, condiciones y recursos, hace, inevitablemente, que el conflicto sea una constante en las relaciones humanas. Los conflictos ofrecen dos reflejos distintos; en uno de ellos aparecen los costes (sentimentales, emocionales, relacionales...) y en el otro las oportunidades (creatividad, estímulos, desarrollo personal...). Dicho de otro modo, el conflicto, que es inherente a todo agrupamiento humano, puede orientarnos y conducirnos hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas y a la mejora en general de nuestras relaciones personales; pero también puede conducirnos, dependiendo de cómo lo afrontemos, a su progresivo deterioro.

A finales de septiembre las clases están funcionando a pleno rendimiento, el alumnado ya se conoce y ha generado una red singular de relaciones; si para entonces hemos sabido llevar a cabo un proceso de acogida adecuado, hemos puesto en marcha nuestro programa para la instalación de una normativa consensuada y hemos dejado claro al alumnado qué objetivos tenemos, cómo los vamos a lograr y en quién recae la responsabilidad de esta tarea, habremos puesto los cimientos para garantizar una convivencia ajustada; sin embargo, a pesar de todo ello, en nuestra aula, como en cualquier otro contexto social, la aparición de conflictos va a ser inevitable y, por tanto, tarde o temprano se van a producir. Con esta seguridad no estará de más dar un repaso a los posibles tipos reactivos que se manifiestan en los conflictos interpersonales y señalar algunas propuestas para trabajar con ellos.

### 8.1. Actitudes y estilos reactivos en el abordaje de los conflictos

A la hora de enfrentar un conflicto cada individuo muestra su propio y genuino comportamiento; sin embargo, todos ellos pueden clasificarse atendiendo al tipo de relación interpersonal y a los objetivos que se pretendan conseguir con la conducta.

Los estilos comportamentales que resultan de la combinación de estas dos variables quedan recogidos en el siguiente esquema:

		<b>TÚ</b>	
		Pierdes	Ganas
<b>YO</b>	Pierdo	<b>Evasión</b>	<b>Acomodación</b>
	Gano	<b>Competición</b>	<b>Cooperación</b>

Fuente: Cascón Soriano (2000)

#### ■ **COMPETICIÓN:**

En este esquema de funcionamiento ante el conflicto, lo importante es que yo gane y que el contrario, o los demás, pierdan. Se busca obtener la satisfacción personal y, con frecuencia, impedir que los demás la obtengan. El posicionamiento de superioridad está en la base de la relación interpersonal.

A los alumnos y alumnas que funcionan de esta manera es preciso informarles que actuando así:

- \* Provocaremos situaciones de enfrentamiento y competición con ánimo de vencer.
- \* Pretenderemos obtener el máximo beneficio, humillando a los demás, sin tener en cuenta sus intereses, opiniones, sentimientos, etc.
- \* Empeorarán las cosas con los demás y se producirán reacciones de rechazo.
- \* Disminuirá la autoestima de unos y otros.

Cuando conozcamos a alumnos y alumnas que presentan este estilo comportamental deberemos promover con ellos/as experiencias/actividades que impliquen colaboración y ayuda mutua (realización de tareas grupales con evaluación colectiva, ayudar en el aprendizaje a compañeros menos hábiles...).

### ■ EVASIÓN:

Este estilo comportamental implica la huida, el rechazo del conflicto y la inoperancia. No importa obtener beneficios ni que los demás los obtengan. La actitud mantenida es la pasividad, dejar que el tiempo pase y esperar que todo se resuelva espontáneamente. El miedo (al compromiso, a los demás, a la exposición social...) puede estar detrás de algunas de estas actitudes.

A los alumnos y alumnas que funcionan de esta manera es preciso informarles que actuando así:

- \* Aceptaremos las exigencias que impongan las otras personas.
- \* La otra persona o grupo saldrá ganando.
- \* Nos sentiremos mal con nosotros mismos. Sentiremos angustia y ansiedad.
- \* Disminuirá la autoestima.

En el caso de que contemos con algunos alumnos y alumnas con esta manera de abordar los conflictos, con el fin de modificar su estilo de funcionamiento, deberíamos proponerles experiencias exitosas de responsabilización y ejercicio de determinados roles colaborativos (secretario, encargado, supervisor...). Obtener éxito y satisfacción en estos desempeños es fundamental para modificar su tendencia a la evasión.

### ■ ACOMODACIÓN:

Las actitudes que están detrás de este formato reactivo están relacionadas con la sumisión y los sentimientos de inferioridad o con la inmolación/martirio. Las bajas expectativas de éxito personal ante la superioridad real o aparente del contrario impregnan la relación. En este modelo no se exponen a los demás nuestras propias opiniones o valores. No se hace ejercicio de los derechos propios. En unos casos se cede a los deseos de los demás para que todo fluya, en otros se llega a la propia inmolación para beneficiar a terceros muchas veces idealizados.

A los alumnos y alumnas que funcionan de esta manera es preciso informarles que actuando así:

- \* Sufriremos las imposiciones de otros.
- \* Soportaremos cada vez más presión de las personas que nos someten a sus gustos.
- \* La autoestima personal bajará hasta niveles mínimos.
- \* Seremos personas muy dependientes de los demás. Sin criterio propio.

Si en nuestra clase hay alumnos y alumnas con este estilo comportamental, para corregirlo, deberíamos proponerles tareas y experiencias de independencia, autosatisfacción (responsabilidades individuales con gratificación social) y ejercitación en el control de otros (participación en la Comisión de convivencia, Comisión de deportes...).

En el caso de existir en nuestras aulas contextos sociales determinados por cualquiera de los tres modelos citados (competitivo, evasivo y acomodativo) deberemos ser especialmente vigilantes y sutiles para detectar comportamientos agresivos (verbales y físicos), conductas de dominio/sumisión, acoso y actitudes marginadoras o excluyentes. En estos casos, además de las medidas preventivas y del trabajo reeducativo con agresor y víctima se deberá aplicar lo establecido en el Reglamento de Convivencia de los centros y en los protocolos diseñados por la Administración Educativa.

### ■ COOPERACIÓN:

Esta manera de abordar el conflicto supone dar valor a todos, a mí y a los demás en igualdad de condiciones. En el proceso se tiene claro que hay que dar satisfacción a los intereses generales y particulares (en la medida de lo posible). Se busca el éxito y la satisfacción de todas las partes. Este formato es el que proporciona más aprendizaje, produciendo mejoras en las actitudes, los valores éticos y las relaciones interpersonales.

A los alumnos y alumnas que funcionan de esta manera es preciso informarles que:

- \* Obtendremos beneficios todos los implicados.
- \* No habrá ganadores ni perdedores, todos ganaremos.
- \* La satisfacción mutua dará lugar a la amistad y a la asertividad.
- \* Aumentará la autoestima propia y la de los demás.

Si en nuestra aula conocemos a alumnos o alumnas con este tipo de actitudes deberemos hacer lo posible por hacer evidente ante los demás estas cualidades, reforzar su ejercitación y favorecer su utilización con el alumnado menos competente o más desfavorecido.

Evidentemente este último tipo actitudinal es el deseable. Nuestro objetivo será la transformación de las actitudes agresivas, evasivas o acomodativas de nuestro alumnado en actitudes de cooperación.

Como ya hemos señalado, el conflicto tiene un potencial constructivo o destructivo dependiendo de la manera de enfrentarlo y constituye un paso necesario hacia el aprendizaje personal y hacia el proceso de cambio (Schmuck y Schmuck, 1983, p.274, en Ovejero, 1989.). El conflicto es, por tanto, una fuente de aprendizaje: con el enfrentamiento de ideas, de opiniones y de estilos reactivos se experimenta al otro y sus perspectivas, con el abordaje constructivo del conflicto se enseñan/aprenden principios morales y éticos y actitudes democráticas. El ejemplo (aprendizaje vicario) es una de nuestras mejores armas. Si cuando surge un conflicto en el aula nuestra manera de abordarlo es calmada, equitativa en el trato y respetuosa con todos/as, será más probable que nuestros alumnos y alumnas comiencen también a actuar así.

Los conflictos escolares interfieren en el funcionamiento de la clase, por ello en ocasiones el profesorado tiende a reprimirlos en lugar de determinar las causas y las vías de solución.

Los factores que refuerzan esta postura del profesorado son la falta de tiempo y la escasez de recursos para manejarlos en el aula de manera constructiva. El profesor no suele propiciar las discusiones sobre el problema por temor a que se le desborde la situación conflictiva y no pueda contenerla. Con ello no solo no soluciona el conflicto sino que, como se acumulan malestares y malentendidos, se torna destructivo para las relaciones interpersonales. Ni la prioridad de las tareas escolares justifica que el conflicto se evada.

## 8.2. Evidenciar las condiciones personales

La primera intervención ante un conflicto consiste en hacer evidentes a sus participantes activos y pasivos sus características y condiciones. El estilo reactivo (Competitivo, Evasivo, Acomodativo o Cooperativo) de la clase, de algunos grupos o de determinados alumnos/as afecta a la manera cómo se percibe, cómo se comunica, qué actitud se adopta y de qué forma se orienta respecto de la tarea:

- \* Los **errores perceptivos** son muy frecuentes en los conflictos y, muchas veces, son parte de su génesis inicial: Ver la “paja en el ojo ajeno”, desconocer las posiciones y las motivaciones del opositor, el uso de la “norma doble” (lo que es virtud en mí es defecto en el otro...), la formación de imágenes estereotipadas o excesivamente simplificadas del otro...
- \* La **comunicación** entre las partes en conflicto presenta características muy diferentes en los cuatro estilos reactivos mencionados. En el modelo competitivo, por ejemplo, el proceso comunicativo suele ser deficiente, se intercambia información distorsionada, se hacen falsos compromisos y el acuerdo se hace muy complicado. En el modelo cooperativo la comunicación es franca, se proporciona información relevante y se realiza escucha activa...

Tanto la comunicación verbal como la no verbal marcan las relaciones en el aula. Debemos trabajar las habilidades comunicativas de nuestros alumnos, pero también las nuestras, de ellas depende en buena medida que en el aula haya un clima de tranquilidad o de crispación. Cuando el conflicto ya se ha desarrollado, la comunicación también puede ser la llave para afrontarlo con calma, fomentando el diálogo y la escucha activa de las partes implicadas.

- \* Las **actitudes** del alumnado varían mucho dependiendo del modelo reactivo desde el que se actúa. Actitudes agresivas, de rechazo, de huida/evitación, de confrontación o de respeto seguramente estarán presentes en nuestros alumnos y alumnas y determinarán el modo como abordan los conflictos. Cambiar actitudes no es fácil puesto que estas están impresas en el código afectivo-emocional de las personas; sin embargo, hacerlas evidentes y promover situarnos en el lugar de otros, ayuda a su modulación progresiva o, al menos, a la mitigación de sus expresiones más contundentes.
- \* La **orientación hacia la tarea** adopta, también, esquemas muy diferenciados en función del estilo reactivo del alumnado. Los que responden a esquemas de evitación y huida rechazan abordar los problemas o encuentran otros alternativos también inabordables, los competitivos a la imposición y al enfrentamiento personal en lugar de centrarse en la búsqueda de soluciones, los acomodativos a satisfacer a otros pase lo que pase con lo que tenemos entre manos... La forma como cada persona se orienta hacia la tarea es una manifestación de sus actitudes y experiencias de autocompetencia. Nuestra intervención al respecto irá dirigida a facilitar el éxito proponiendo objetivos realistas y proporcionando las ayudas necesarias para lograrlos.

## 8.3. Abordar los conflictos de manera constructiva. La mediación

Los conflictos interpersonales más habituales en los centros educativos tienen que ver con:

- Las relaciones entre iguales.
- El incumplimiento de las normas establecidas.
- La resistencia ante la autoridad del profesorado.

Ante la aparición de un conflicto, nunca debemos hacer oídos sordos y mirar para otro lado. Un conflicto no abordado es un conflicto en crecimiento y por tanto, a la larga, nos va a producir más problemas que si lo trabajamos desde el inicio. Existen diversas maneras de abordar un conflicto; las más habituales son:

- **Evitación:** el conflicto no aflora. Se acalla, o se mantiene una actitud de sometimiento.
- **Eliminación:** se produce la retirada o el abandono de una parte.
- **Opresión:** división en mayorías y minorías. Manejo del poder. Tensiones.
- **Consentimiento:** las minorías se acomodan al deseo de las mayorías o del poder.
- **Alianza:** se congela el conflicto llegando a un acuerdo temporal en función de objetivos comunes.
- **Negociación:** ambas partes ganan y pierden, más o menos en un 50%.
- **Consenso:** ambas partes ganan en un 100%, supone buscar una solución nueva.
- **Arbitraje:** ambas partes se someten y aceptan la decisión de un árbitro.
- **Mediación:** un mediador cataliza el proceso de resolución de conflictos.

Como es lógico pensar, los procedimientos de negociación, consenso, arbitraje y mediación son los más recomendables desde el punto de vista educativo, en todos ellos el alumnado aprende a valorar a la otra parte y a tener en cuenta sus puntos de vista. Desde un tiempo a esta parte el abordaje de los conflictos en el contexto escolar ha sido considerado por múltiples autores con propuestas de trabajo muy exhaustivas y complejas; nosotros pensamos que al conflicto hay que dedicarle el tiempo necesario no siendo necesario realizar las múltiples actividades de concienciación, definición, análisis, valoración..., que proponen muchos programas. Los conflictos menores deben ser atendidos proporcionalmente, sin hacer de ellos un gran problema ni dedicarles un exceso de tiempo y esfuerzo; para ello proponemos seguir el siguiente protocolo:

- 1º. La calma:** Antes de trabajar con las personas o grupos en conflicto debemos lograr que ambas partes estén tranquilas y calmadas. Si es preciso esperar un tiempo, se espera. Si es preciso distraerlas con alguna actividad relajante (dar una vuelta, tomar un café...) lo hacemos.
- 2º. La disposición del entorno:** Si el conflicto es entre dos o tres personas busca un lugar tranquilo, apartado de miradas de otros y sienta a las personas en sillas próximas. Siéntate con ellas. Si el conflicto es de toda una clase o grupo amplio, dispón las sillas en círculo y sentaos en ellas de manera que os veais todos y nadie destaque. Como principio básico tenemos que considerar que si un conflicto se ha producido en público, su abordaje será público (toda la clase, por ejemplo), si el problema es entre personas y se ha producido en privado, su abordaje será también privado.
- 3º. La tarea y las normas:** Tenemos un problema (se cita). Entre todos vamos a intentar abordarlo de forma constructiva.
  - Todos podemos hablar y todos debemos escuchar.
  - Todas las opiniones tienen el mismo valor.
  - No se permiten los gritos ni los insultos.
  - Si llegamos a acuerdos los dejaremos por escrito y (en su caso) los firmaremos.
- 4º. El procedimiento:** en el caso de conflicto entre dos personas, pregunta si quieren que tú estés presente o prefieren a otro moderador (profesor/a o alumno/a). Si el problema es grupal informa que tú (o un alumno con habilidades) vas a ser el moderador. Regularás los

tiempos de intervención y darás o quitarás la palabra. Si el problema es contigo..., busca otra persona y encomiéndale el rol de moderador.

Explica tu previsión sobre el número de sesiones (máximo tres: presentación-resolución-evaluación) que se van a dedicar al asunto.

**5°. La identificación del problema:** Describid el problema como si se lo contaseis a un/a amigo/a.

*¿Cuál es el problema?*

*¿Cuáles son tus sentimientos?*

*¿Cuáles crees que son los sentimientos de la(s) otra(s) persona(s)?*

*¿Qué pensaste en esos momentos?*

*¿Qué crees que pensó (pensaron) la(s) otra(s) persona(s)?*

**6°. La concreción de objetivos:** Qué objetivos deseamos alcanzar.

*¿Cuál sería el estado óptimo que queréis alcanzar en relación con el problema que nos ocupa?*

**7°. La búsqueda de soluciones:** Qué se puede hacer para intentar solucionar el problema:

*¿Qué puedes hacer tú? ¿Cuál puede ser tu aportación a la solución?*

*¿Qué recomendarías hacer al otro (o a los demás)?*

**8°. La anticipación de consecuencias:** Prever, analizar y valorar las consecuencias de tus actos y de los actos de los demás.

*Si hago lo que he comentado que puedo hacer ¿Qué ocurrirá?*

*Si la otra persona o grupo hace lo que ha dicho ¿Qué puede ocurrir?*

*¿Qué ventajas e inconvenientes tendrán estos cambios para ti?*

*¿Qué ventajas e inconvenientes tendrán estos cambios para la otra persona o grupo?*

**9°. Tomar una decisión. Llegar a un compromiso.** Después de haber evaluado todas las soluciones debéis tomar una decisión y llegar a un compromiso.

*¿Esta solución será efectiva?*

*¿Crees que resolverá el problema o creará otros nuevos?*

*¿Es una solución justa?*

*¿Cómo me sentiré?*

*¿Cómo se sentirá la otra persona o grupo?*

**10°. Práctica y evaluación del compromiso.** Planificar paso a paso lo que se va a hacer y anticipar los obstáculos que puedan presentarse.

*Yo debo hacer lo siguiente:*

*Tú (vosotros) vais a hacer lo siguiente:*

*La próxima reunión que podemos mantener será el día..... a las ..... Allí valoraremos cómo van las cosas. Si surge algún problema lo comunicáis y podemos reunirnos con más rapidez.*

**La MEDIACIÓN:** Otro procedimiento para abordar constructivamente los conflictos es el de la mediación. En los centros educativos (especialmente en los de secundaria) la mediación ha sido utilizada con bastante éxito, en unos casos utilizando a profesores/as y en otras a alumnos o alumnas especialmente formados y entrenados. Los mediadores deben garantizar el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- **Confidencialidad:** La persona mediadora se compromete ante las personas a las que ayuda a guardar en riguroso secreto lo que ocurra y se diga en las reuniones.
- **Intimidad:** Los protagonistas del conflicto no conversarán sobre aquellas cuestiones que consideren parte de su intimidad. Si bien, se comprometen a ser sinceros y responder con honestidad a las preguntas de su interlocutor sobre cualquier otra cuestión.
- **Libertad de expresión:** Los protagonistas se comprometen a expresarse con libertad. Todo puede ser hablado y todo debe ser expresado desde la propia vivencia personal: “yo siento”, “yo creo” o “yo supuse”; pero nunca: “tú piensas”, “tú sientes” o “tú crees”.
- **Imparcialidad:** La persona mediadora se compromete a no tomar partido por ninguna de las partes. En el caso de observar que más que de un conflicto se trata de un problema de malos tratos, acoso, o cualquier tipo de violencia interpersonal, debe tener la libertad de ponerlo en conocimiento de los responsables del centro, por si fuera necesario abandonar la mediación y proponer otra estrategia de intervención.
- **Compromiso de diálogo:** Los protagonistas se comprometen a hablar de sus dificultades y conflictos en las sesiones de trabajo, asumiendo que la oferta de ayuda es limitada en el tiempo y que es su responsabilidad intentar, cada uno por separado, aportar sus esfuerzos para resolver la situación.

Existen en el mercado programas formativos de mediación para alumnos y alumnas de secundaria y numerosas experiencias exitosas de colegios e institutos. En el caso de querer instalar ese procedimiento en nuestro centro deberíamos darles un repaso.

## 8.4. Representar los conflictos. “La Linterna Mágica”

Una forma de abordar los conflictos de forma preventiva, pero también una vez se hayan producido, es representarlos en el aula de forma que el alumnado los vivencie más directamente. En el **ANEXO 18. “La Linterna Mágica”** (pág. 165-166) ofrecemos una propuesta en la que llevamos a las aulas diversas situaciones conflictivas que ocurren o pueden ocurrir en la vida de los adolescentes y jóvenes de hoy en día.

Esta propuesta compromete al alumnado en su diseño y puesta en marcha, por lo que, en principio, deberá motivarles y sensibilizarles especialmente. Para llevarla a cabo es preciso hacer, entre el alumnado, un casting de actores-actrices y de personal técnico (director/a, claquetista, iluminador, guionistas).

El personal técnico y los actores serán los encargados de, una vez seleccionado el tema, diseñar cada una de las obras y sus cuestionarios, hacer los ensayos, las representaciones y las grabaciones. A modo de ejemplo se ofrecen tres modelos elaborados por nosotros bajo los títulos: “La Jauría y el Ratón” (pág. 167-170), “Enemigas íntimas” (pág. 171-174) y “El amor está en el aire” (pág. 175-178).

La actividad tiene tres fases:

PRIMERA: Representación de la obra previamente diseñada en un aula.

SEGUNDA: Respuesta en grupos de tres del público a un cuestionario elaborado expresamente.

TERCERA: Puesta en común de los cuestionarios y obtención de conclusiones finales.

## RELACIÓN DE ANEXOS DE LA PARTE PRIMERA

Nº	INSTRUMENTO-REGISTRO	PÁGINAS
1	Análisis colectivo del comportamiento disruptivo y desadaptado	115-116
2	Cuestionario de autorreflexión sobre mi práctica docente	117-119
3	Autoobservación de funciones docentes	120-121
4	Observación de estrategias en la gestión y organización de la clase	122-123
5	Observación de estrategias docentes	124-126
6	Cuestionario al alumnado sobre las funciones docentes ejercidas	127-128
7	Cuestionario sobre clima escolar (1) Respuestas individuales	129-132
	Cuestionario sobre clima escolar (2) Resumen de respuestas	133-136
8	Lecturas Dialógicas	137
9	Compromisos de Confidencialidad	138
10	Trabajo grupal en dilemas	139-142
11	Datos a registrar en la fase de configuración de los grupos	143-144
12	Prueba sociométrica "Haciendo amigos"	145
13	Observación y registro de datos de los primeros días	146-147
14	Instalando la normativa del aula [Actividad 1]	148-156
15	Instalando la normativa del aula [Actividad 2]	157-161
16	Instalando la normativa del aula [Actividad 3]	162-163
17	Compromiso personal	164
18	La Linterna Mágica	165-166
	"La jauría y el ratón"	167-170
	"Enemigas íntimas"	171-174
	"El amor está en el aire"	175-178



# 2ª PARTE



## REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO EN LAS AULAS

*“La juventud de hoy ama el lujo. Es maleducada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chismea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto. Contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad, devoran en la mesa los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros”.*

**Sócrates** (hace más de 24 siglos)

### 1. ELEMENTOS DE PARTIDA

---

Ocurre desde tiempos inmemoriales y es siempre igual..., a pesar de haber puesto en marcha muchas de las medidas preventivas citadas en la parte primera de este mismo trabajo, con toda seguridad encontraremos en nuestras aulas alumnos y/o alumnas que, en algún momento, van a mostrar comportamientos desajustados o inadaptados, molestos o disruptivos. Estos comportamientos, además de complicar sobremanera la convivencia y la consecución de los objetivos educativos programados, son una de las mayores fuentes de estrés en la Comunidad Educativa ya que afectan tanto al profesorado que tiene que dedicar un gran esfuerzo a su control, como al resto del alumnado que lo sufre directamente en el aula.

Antes de comenzar a centrarnos en las estrategias, protocolos e instrumentos disponibles para intervenir con los comportamientos disruptivos analicemos algunos de sus elementos definitorios:

#### 1.1. Origen del comportamiento disruptivo

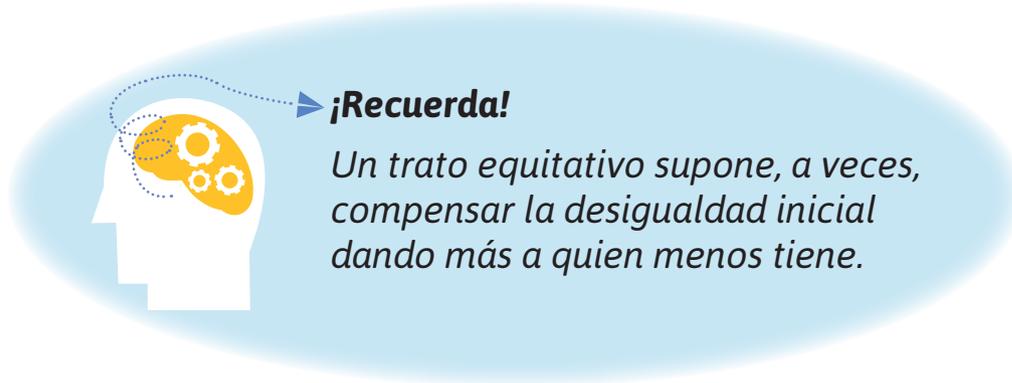
En primer lugar conviene señalar que el origen del comportamiento disruptivo es múltiple y muy variado:

- \* Puede ser simplemente el síntoma de un trastorno psiquiátrico subyacente y/o de su tratamiento.
- \* O la manifestación de un “fenotipo” comportamental (TDA-H, TND, Diversidad funcional...).
- \* O derivarse de un déficit en las habilidades comunicativas y sociales.
- \* O ser producto de las experiencias sufridas por el alumno o alumna en un medio social inadecuado, contradictorio, excluyente o agresivo.
- \* O ser, simplemente, intencional (voluntario), dirigido a la obtención de beneficios (como veremos más adelante) no siempre evidentes.

Discriminar las condiciones personales del alumno o alumna que muestra comportamientos disruptivos no es una cuestión baladí, disponer de esa información nos proporcionará criterios para actuar de manera más ajustada, equitativa y proporcional; como es bien sabido todo alumno o alumna que muestra comportamientos inadecuados es responsable de los mismos, sin embargo, no todos ellos son culpables.

Imaginemos, por ejemplo, dos alumnos, uno con Trastorno de Hiperactividad y otro sin él; ambos muestran en el aula conductas motrices excesivas y molestas (se levantan, se mueven, enredan con el bolígrafo, se les caen las cosas...). El primer alumno no es culpable de su conducta puesto que no está en su intención hacerla sino que, esta, se deriva de sus dificultades de autocontrol de origen neurológico; el segundo, sin embargo, actúa intencionalmente. ¿Nuestra intervención debe ser igual en ambos casos? Bajo nuestro punto de vista a los dos hay que señalarles que están incumpliendo normas y dificultando el normal desarrollo de la clase (con ello buscamos su responsabilización), a ambos tenemos que proporcionarles ayudas para reconducirlas, pero solamente con el segundo adoptaríamos medidas sancionadoras (si no rectificase). Sobre esta cuestión suelen plantearse (en el alumnado y puede que también entre las familias) reclamaciones sobre la equidad en el trato: ¿por qué ante conductas iguales la intervención es diferente? La respuesta está en las diferentes condiciones de partida, en el "equipaje" que cada cual lleva al aula. Cuestiones de este tipo, sin personalizar, es mejor razonarlas y dejarlas claras en las primeras semanas del curso. La metáfora de la desigual exigencia en la realización de pruebas atléticas a las personas con discapacidad física, es un argumento fácilmente comprensible.

El listado de nuestros alumnos y alumnas debe contener información sobre sus posibles trastornos o problemas personales, sociales o familiares. Estos datos recogidos y guardados con la mayor confidencialidad deben ser utilizados para garantizar intervenciones centradas en el alumno o alumna y sus singularidades.



## 1.2. Contexto del comportamiento disruptivo

Por otra parte, a nuestra manera de ver, la conducta humana no se produce en el vacío, siempre ocurre en un contexto social. La conducta es un acto social que una vez producido desencadena inevitable e ineludiblemente una respuesta en el otro u otros. Esta es la estructura de **ACCIÓN – REACCIÓN**, que consideramos fundamental en nuestro análisis.



En esta misma línea, desde la perspectiva sistémica (ver: *Terapia centrada en Soluciones y Terapia Sistémica Breve*) se considera que los sucesos y las personas que los protagonizan están organizados en “procesos de retroalimentación recursiva” (Keeney, 1983), de manera que si introducimos una variación en uno de los elementos del sistema se verán afectados necesariamente los demás (Causalidad circular).

Esta interacción tiene una relevancia decisiva para la intervención terapéutica o educativa ya que nos va a permitir centrar la intervención en un elemento o en varios y utilizar una o varias estrategias: incidir en modificar las condiciones del problema o trabajar potenciando las soluciones:



El comportamiento disruptivo (ACCIÓN) y la persona que lo produce es uno de los focos de nuestro trabajo, sobre él actuaremos intentando reconducirlo, mitigarlo o eliminarlo (muchas doctrinas psicopedagógicas se han centrado en ello y algunas de manera exclusiva y excluyente, véanse, por ejemplo, las propuestas elaboradas desde la Modificación de Conducta). El otro foco son las RESPUESTAS que recibe del entorno social y los protagonistas de las mismas.

Desde esta perspectiva no es necesario indagar en las causas del comportamiento y en los acontecimientos anteriores que lo han modulado; se trabaja en el presente buscando las posibles soluciones a las que acceder con los recursos propios disponibles en el sistema.

Pero, ¿de qué está formado un sistema? De las personas que en el aula dan respuesta consciente o inconsciente a los comportamientos desajustados. ¡Todos los presentes!: el alumno que jalea y el que vuelve la cara, el que sonríe y el que muestra temor, el profesor que mira para otro lado y el que responde con sarcasmo, el que recrimina y el que sanciona, el personal de administración y servicios que pasa de largo y no dice nada y el que se compromete en el problema. Las posibles respuestas de cada uno de los elementos de un sistema son multitud: unas coherentes, educativas y maduras, otras inadecuadas, desproporcionadas, injustas...

Con mucha frecuencia la reacción del entorno ante un comportamiento disruptivo es mucho más inadecuada, nociva o distorsionadora que el propio comportamiento mostrado y, por tanto, requerirá prioridad en nuestra intervención. Imaginemos que un alumno, ante una pregunta del profesor, ha dado una respuesta inadecuada con el fin de hacerse el gracioso; varios compañeros muestran hilaridad, se mofan del alumno y lo insultan. En este, como en casos similares, sin olvidar intervenir con el alumno “gracioso” hemos de incidir especialmente en la reeducación de la conducta del grupo de alumnos que han respondido agresivamente.



### ¡Recuerda!

*El foco de nuestra intervención debe abarcar tanto a la persona que produce comportamientos desajustados como a las que lo contemplan, lo aplauden, lo rechazan o lo soportan.*

### 1.3. Tipos de comportamiento. Finalidades

En tercer lugar destacaremos que el comportamiento humano es siempre (consciente o inconscientemente) intencional: se hace algo para obtener alguna ventaja o beneficio; muchas finalidades son evidentes (obtener poder, llamar la atención de otros, conseguir cosas, vengarse...), otras requieren una observación sutil para detectarlas (superar la frustración, descargar impulsos...).

Algunas de estas finalidades son lícitas pero el comportamiento empleado para conseguirlas es inadecuado (pensemos por ejemplo en un joven que se levanta constantemente para llamar la atención de su profesora); en ese caso, la finalidad debe mantenerse y lo que deberemos hacer es proporcionarle otro tipo de conducta más eficaz, madura y ajustada a la vez que eliminamos la inadecuada. Otras finalidades, por el contrario, son ilícitas y se acompañan de comportamientos inadecuados o disruptivos (sería el caso de aquel alumno que insulta a una compañera para atemorizarla y tenerla dominada); en ese caso, deberemos actuar, además de sobre el comportamiento agresivo, sobre la finalidad que se esconde tras él, puesto que, esta, es éticamente reprobable.

**Tabla 1. Tipos de comportamiento y finalidades personales.** “Equipajes personales”

	COMPORTEAMIENTO ADECUADO	COMPORTEAMIENTO INADECUADO
FINALIDAD LÍCITA	<b>Conductas ajustadas al contexto</b> <b>Conductas proporcionales</b> <b>Conductas propias del momento evolutivo</b>	<b>Conductas descontextualizadas</b> <b>Conductas desproporcionadas</b> <b>Conductas molestas</b> <b>Conductas inmaduras</b>
	Habilidades sociales asentadas Biografías compensadas Estabilidad afectivo-emocional	Escasas habilidades sociales Biografías inconsistentes Fragilidad afectivo-emocional
FINALIDAD ILÍCITA	<b>Conductas sibilinas</b> <b>Conductas hipócritas</b> <b>Conductas maduras en exceso</b>	<b>Conductas perturbadoras</b> <b>Conductas disruptivas</b> <b>Conductas antisociales</b>
	Altas habilidades sociales Biografías distorsionadas Dureza afectivo-emocional	Habilidades sociales desajustadas Biografías patológicas Disfunción afectivo-emocional

En el conocimiento y comprensión del funcionamiento de la conducta humana no podemos olvidar que las personas poseen un “equipaje” de habilidades sociales y un determinado desarrollo afectivo-emocional adquiridos a lo largo de su biografía. Este equipaje determina el estilo reactivo de la persona y su facilidad o dificultad a la hora de enfrentar nuevas situaciones o conflictos. Conocer en profundidad la biografía y las habilidades y destrezas adquiridas por el alumno o alumna que muestra un comportamiento inadecuado es imprescindible para contextualizar y hacer más rigurosas y eficaces nuestras intervenciones. De la misma manera, determinar cuál es la finalidad que se esconde detrás de cada uno de los comportamientos que habitualmente muestra un alumno/a es fundamental para seleccionar los procedimientos de intervención: las llamadas de atención se abordarán ignorándolas e instaurando otras formas más maduras y ajustadas; el rechazo e incumplimiento activo de normas sociales, desde la aplicación de consecuencias y el entrenamiento en habilidades sociales, el refuerzo diferencial, la sobrecorrección, los procedimientos de economía de fichas, etc. Si no determinamos claramente la finalidad de un comportamiento podemos intervenir de manera

contradictoria e incluso contraproducente (por ejemplo, prestando más atención a un joven que con su comportamiento inadecuado la demanda).

Diversos autores han dedicado esfuerzos específicos a analizar estas finalidades que, según ellos, no son sino respuestas a las necesidades básicas de las personas y que, por tanto, constituyen el motor del comportamiento:

- **Rudolf Dreikurs** en su “**Modelo de Consecuencias Lógicas**” recoge los esquemas inconscientes de la conducta organizados secuencialmente junto con los comportamientos concretos que los acompañan:
  1. **Atraer la atención:** recibir elogios, preocupar, lograr ayuda, mantener estatus...
  2. **Ejercer el poder:** Usurpar o detentar la autoridad, transgredir, enfrentarse...
  3. **Vengarse:** Castigar, violentar, molestar con hostilidad...
  4. **Mostrar incapacidad:** Rechazar el trabajo, búsqueda desmedida de ayuda...
- **William Glasser** (1998) en su “**Teoría de la elección**” señala que las necesidades prioritarias de los estudiantes son:
  1. Establecer **relaciones** con los compañeros y profesores.
  2. Obtener **éxito académico**.
  3. **Influir en el entorno** en que viven.
  4. **Participar en proyectos** compartidos que exijan colaboración y cooperación.
- Otros autores (**Topper...**) recogen otras taxonomías de necesidades:
  1. **Atención personal**.
  2. **Evitar – escapar** de las situaciones y eventos estresantes.
  3. **Ejercer control** sobre los demás.
  4. Satisfacer sentimientos de **venganza** y dar salida a la **ira**.
  5. **Ejercer la autonomía y el autocontrol**.
  6. **Divertirse** y jugar.

Según todos estos autores, si estas necesidades/esquemas básicos no son de alguna manera satisfechos, los alumnos y alumnas producirán una escalada progresiva y secuencial de conductas para lograrlos. En esta situación, cuando el alumnado no posea la madurez suficiente, no disponga de modelos adecuados o carezca de habilidades específicas de relación interpersonal, es muy probable que sus conductas resulten agresivas, desadaptadas, disruptivas o, al menos, inadecuadas.

Un procedimiento poco utilizado pero muy útil para obtener información sobre los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado es preguntárselo a ellos mismos. Para facilitar esta tarea ofrecemos en el **ANEXO 19. “Cuestionario de Auto percepción de NEE, intereses y expectativas”** (pág. 181-182) un instrumento que nos va a permitir obtener, entre otros, estos datos con poco esfuerzo.



### ¡Recuerda!

*Conocer por qué una persona se comporta disruptivamente consiste en repasar su “equipaje” y averiguar sus necesidades y objetivos.*

## 2. INTERVENCIÓN EN CONDUCTA

### 2.1. Principios reguladores de la intervención

Cuando se producen comportamientos disruptivos, antes de iniciar cualquier intervención en el aula debemos dejar claros los criterios en los que la cimentaremos. Estos principios fundamentales pertenecen a los ámbitos ÉTICO, TÉCNICO y EMPÁTICO. Cualquiera de las medidas y programas que pongamos en marcha deberán pasar el tamiz de estos principios:

PRINCIPIOS ÉTICOS
<p><b>La ética debe estar presente en cada una de nuestras actuaciones, con ella seremos respetuosos, justos y equitativos en el trato. A través de ella ofreceremos modelos imitables a nuestros alumnos y alumnas. El principio ético nos llevará a plantearnos las siguientes cuestiones:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ¿Nuestras acciones garantizan los derechos fundamentales de la persona?</li> <li>■ ¿Buscamos con nuestra intervención el bienestar emocional, material y físico de nuestros alumnos y alumnas y el nuestro propio?</li> <li>■ ¿Fomentamos relaciones interpersonales sanas, maduras y exitosas?</li> <li>■ ¿Promovemos con nuestra intervención el desarrollo personal, el crecimiento y la adquisición de habilidades sociales y comunicativas?</li> <li>■ ¿Nuestros programas e intervenciones buscan y facilitan el desarrollo de capacidades de autodeterminación e inclusión social?</li> </ul>
PRINCIPIOS TÉCNICOS
<p><b>El equipaje profesional con el que contamos no solamente consiste en el dominio de la materia a impartir y de su didáctica, sino también en las habilidades con las que somos capaces de regular las interacciones del alumnado, su ajuste a las tareas y el abordaje de los conflictos. En relación con las habilidades profesionales y técnicas nos plantearemos las siguientes preguntas:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ¿Poseemos una propuesta teórica propia y la utilizamos para diseñar programas psicopedagógicos e intervenciones en el aula?</li> <li>■ ¿Fomentamos la mejora de nuestras habilidades profesionales (didácticas y sociales) utilizando programas, instrumentos y protocolos eficaces, contrastándolas con nuestros compañeros y compañeras docentes y evaluándolas regularmente?</li> <li>■ ¿Cómo es nuestra capacidad de resiliencia y de manejo de los cambios en el aula?</li> </ul>
PRINCIPIOS DE EMPATÍA
<p><b>La capacidad de mirar las cosas desde el punto de vista del otro y de actuar en consecuencia es uno de los motores facilitadores del crecimiento personal y social. En relación con este principio nos plantearemos:</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ¿Tenemos en consideración en nuestra formación personal y profesional el desarrollo de habilidades sociales y de dinámica grupal?</li> <li>■ ¿Conocemos la importancia que tiene para el crecimiento personal y social del alumnado el convertirnos y actuar como Tutores de desarrollo y referencia?</li> <li>■ ¿Actuamos desde el respeto, la equidad, la cercanía y la facilitación?</li> </ul>



### ¡Recuerda!

*Ética, Técnica y Empatía son el tamiz con el que deberemos calibrar cada una de nuestras intervenciones y programas.*

## 2.2. Bases teóricas

El profesional competente en cualquier disciplina (química, ingeniería, arquitectura, medicina, filosofía, lingüística...) se define por haber optado por alguna (o varias) de las teorías existentes en su ámbito científico. Gracias a esta opción doctrinal, y a partir de ella, son capaces de obtener, diseñar y crear productos o ideas.

Diferentes escuelas psicopedagógicas aportan puntos de vista particulares relacionados con el control del comportamiento disruptivo y la regulación del aula y sus interacciones, estos enfoques teóricos son muy diversos y aún opuestos: algunos propugnan que el profesorado ejerza un control máximo y riguroso sobre el alumnado, otros consideran que es preciso darles la mayor autonomía posible hasta llegar a desarrollar sus capacidades de autorregulación y autogestión. Demos un ligero repaso a algunos de ellos (profundizar en su conocimiento sobrepasa los objetivos y posibilidades de este trabajo, quien desee o necesite más información deberá acudir a los respectivos manuales disponibles en el mercado):

### ■ TEORÍAS DE CONTROL:

Estas teorías recomiendan una intervención directiva por parte del profesorado. Entre las más conocidas destacamos:

1. **La Modificación de Conducta**
2. **La Disciplina Asertiva (Lee Canter)**
3. **El Modelo Estratégico (Fredric H. Jones)**

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Todas ellas tienen como ventajas la sencillez de aplicación, y la claridad de reglas, roles y estrategias.</li> <li>✓ La Modificación de Conducta posee una gran rapidez a la hora de obtener resultados y es universalmente aplicable.</li> <li>✓ La Disciplina Asertiva y el Modelo Estratégico tienen la ventaja adicional de permitir la implicación de los padres y de los equipos directivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Las teorías basadas en el control ignoran los factores subyacentes de la conducta y no estimulan la autonomía personal ni la motivación.</li> <li>✗ La Modificación de Conducta, por su parte, presenta una gran inestabilidad en sus resultados y es muy dependiente del refuerzo.</li> <li>✗ La Disciplina Asertiva presenta las dificultades derivadas de la aplicación de castigos y de la difícil proporcionalidad entre este y el refuerzo.</li> <li>✗ El Modelo Estratégico, por su parte, puede ser intimidador y puede generar reacciones violentas, especialmente, en el alumnado con dificultades de autocontrol.</li> </ul>

## ■ TEORÍAS DE LIDERAZGO:

Estos enfoques teóricos defienden la conveniencia de trasladar, progresivamente, la gestión del aula y de sus interacciones al propio alumnado.

### 1. Disciplina Sensata (Forrest Gathercoal)

### 2. Teoría de la Elección (William Glasser)

### 3. Consecuencias Lógicas (R. Dreikurs)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aportan estrategias para la prevención.</li> <li>✓ Atienden a los factores subyacentes de la conducta.</li> <li>✓ Fomentan la autorregulación y la autonomía.</li> <li>✓ La Disciplina Sensata es adecuada a nivel de centro.</li> <li>✓ La Teoría de la Elección y las Consecuencias Lógicas ayudan a satisfacer las necesidades personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Todas ellas requieren cierto nivel de autoconsciencia, autorregulación e introspección por parte del alumnado al que se van a aplicar.</li> <li>✗ En este tipo de propuestas suele ocurrir que al profesorado le resulta difícil, a veces, renunciar al control.</li> <li>✗ Los resultados suelen demorarse en el tiempo, son a largo plazo.</li> <li>✗ Es preciso un buen nivel de formación previa del profesorado en el uso de las estrategias que proponen.</li> </ul>

## ■ TEORÍAS HOLÍSTICAS:

Consideran que el comportamiento humano se manifiesta en el seno de un sistema relacional, global e integrado, en el que los acontecimientos y modificaciones introducidas o producidas por uno de sus elementos desencadenan cambios o alteraciones en todos los demás.

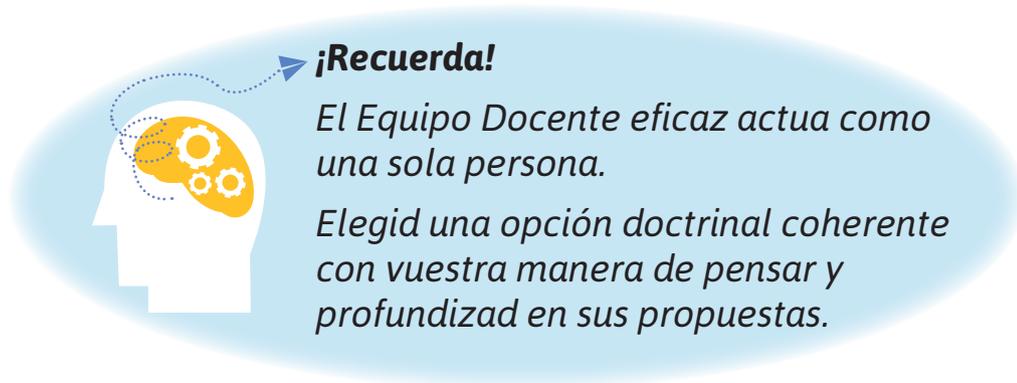
### 1. Constructivismo.

### 2. Terapia Sistémica: Terapia Centrada en Soluciones. Terapia Sistémica Breve.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contextualizan el comportamiento como parte de un sistema con causalidad circular. Bastará con modificar uno de sus elementos para que se modifique todo el sistema</li> <li>✓ Consideran al alumno y al resto de personas (padres, profesores...) como poseedores de recursos suficientes para abordar aprendizajes y mejoras.</li> <li>✓ Se centran en el presente y buscan soluciones realistas a partir de las condiciones de los elementos del sistema.</li> <li>✓ Fomentan la autorregulación y la autonomía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Es preciso un alto nivel de especialización en el uso de estrategias pedagógicas y/o terapéuticas.</li> <li>✗ Algunos tratamientos terapéuticos escapan a las competencias de los profesionales educativos y requerirán de expertos externos (Equipos Específicos, gabinetes...).</li> <li>✗ Resulta difícil huir del normaticismo imperante (comparar al alumno con una norma y buscar aproximarse a ella).</li> </ul>

No es muy común que el profesorado conozca y menos aún que reflexione en equipo sobre la utilidad y eficacia de las diferentes propuestas psicopedagógicas y terapéuticas, pero, a nuestro entender, esta es una tarea que proporciona calidad profesional a las funciones docentes. Un equipo de profesores y/o profesoras que pretenda anticiparse a la aparición de conflictos y comportamientos disruptivos en su aula tendrá que diseñar, consensuar, entrenar, y tener dispuestas para su aplicación diferentes estrategias y procedimientos cuya eficacia se ha comprobado previamente. Esta tarea debería seguir las siguientes fases:

- 1°. Profundizar en el estudio de las distintas propuestas doctrinales.
- 2°. Valorar las coincidencias de unas y otras con nuestra manera de ser y de actuar.
- 3°. Considerar cuánto fomentan la autonomía, el control y la responsabilización personal.
- 4°. Valorar si sus propuestas, estrategias y procedimientos son eficaces y fáciles de aprender y aplicar.
- 5°. Valorar si son aplicables a la población con la que trabajamos (niveles, edades...).
- 6°. Considerar la consistencia de sus propuestas de carácter preventivo.
- 7°. Optar por la(s) alternativa(s) que más nos satisface(n).
- 8°. Seleccionar las técnicas y estrategias que consideremos aprovechables.
- 9°. Compartir con el equipo docente las propuestas seleccionadas, ejercitarlas y valorarlas.



### 2.3. Casuísticas relevantes en relación al comportamiento en las aulas

Los centros escolares de Educación Primaria y de Secundaria acogen a toda la población de personas con edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años no escolarizados en centros o aulas especiales. Entre esta población se dan condiciones familiares, sociales o personales muy dispares. Entre los problemas personales que más condicionan la vida social, familiar y académica de los alumnos y alumnas que los presentan están los síndromes, enfermedades o trastornos neurológicos y también determinadas experiencias y abusos. Nosotros vamos a centrarnos en los que consideramos más relevantes por su prevalencia entre la población infanto-juvenil, por las peculiaridades de su sintomatología e intervención o por la grave distorsión que producen en el aula. Estos casos son: los Trastornos del Comportamiento Perturbador (TCP), el Trastorno de Apego Reactivo (TAR), los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y los Brotes Psicóticos. Por su relevancia repasaremos, también, al final de este capítulo, las conductas agresivas y violentas y el consumo de sustancias perjudiciales para la salud física y psíquica.

### 2.3.1. Los Trastornos del Comportamiento Perturbador (TCP)

Los Trastornos del Comportamiento Perturbador son una de las taxonomías psiquiátricas con más prevalencia entre la población infanto-juvenil. Las personas con este tipo de trastornos presentan conductas asociadas a desatención, impulsividad, hiperactividad, oposicionismo y desobediencias, provocación, agresividad y trasgresión activa de normas.

En este ámbito diagnóstico se distinguen, dispuestos por orden de gravedad, los siguientes tipos: Trastorno del Comportamiento Perturbador no especificado (TCPne), Trastorno por Déficit de Atención (TDA), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), Trastorno Negativista Desafiante (TND) y Trastorno Disocial (TD).

Definiciones básicas de los principales TCP	
F90-91-92 (TDA, TDH, TDA-H)	Patrones persistentes de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfieren con el funcionamiento o desarrollo de la persona.
F91.3 (TND)	Patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses.
F91.8 (TD)	Patrón repetitivo y persistente de conducta asocial, agresiva o desafiante.

Los TCP, además de presentar una prevalencia alta entre la población escolar, son una de las fuentes más habituales de estrés en el seno de la comunidad educativa siendo protagonistas de algunos de los conflictos más graves que se producen en las aulas. Aunque los hemos ordenado por orden de gravedad, no podemos ocultar que cada uno de ellos, en función de la cantidad de síntomas presentes y de la contundencia y frecuencia de su aparición, puede manifestarse de manera más o menos leve/grave por lo que, probablemente, no encontremos dos casos iguales de la misma condición diagnóstica.

#### ■ EL PROBLEMA DEL DIAGNÓSTICO:

Uno de los asuntos más relevantes en el ámbito de los trastornos del comportamiento perturbador es el del diagnóstico. El CIE-10 (Calificación Internacional de Enfermedades, décima revisión) y el DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) en su versión más actualizada (5) establecen la sintomatología básica y los criterios diagnósticos para cada trastorno.

Nosotros vamos únicamente a señalar aquellos criterios que en la práctica diagnóstica son muy relevantes e imprescindibles en el proceso diagnosticador y que, sin embargo, suelen ser muchas veces dejados de lado. Como vemos en la siguiente tabla, estos criterios tienen la característica de ser comunes para todas las manifestaciones de los TCP.

Criterios diagnósticos de obligado cumplimiento para el diagnóstico de los trastornos del comportamiento perturbador	
1	Patrones de conducta <b>persistentes y repetitivos</b> .
2	Cumplimiento de <b>un mínimo de criterios</b> (conductas sintomáticas) (3, 4, 6...)
3	Los síntomas surgen <b>antes de cumplir una cierta edad</b> (6 años, 12 años...)
4	<b>Duran en el tiempo</b> (más de 3, 6, 12 meses)
5	<b>Interfieren en el funcionamiento</b> social, laboral, académico y personal.
6	Los síntomas <b>afectan o se manifiestan en dos o más ámbitos/contextos</b> de actuación de la persona.
7	Los síntomas <b>no se explican o se derivan de la existencia de otro trastorno</b> psiquiátrico.

La importancia de contemplar durante el proceso diagnóstico todos y cada uno de estos siete criterios es tal que el incumplimiento de alguno de ellos imposibilitaría su emisión. Algunos de estos criterios requerirán poner en marcha procesos de observación sistemáticos (5, 6) y otros utilizar protocolos e instrumentos que permitan la discriminación diferencial (7).

Un discriminador determinante en el proceso diagnóstico es que el comportamiento de la persona en estudio hay que compararlo con el de sus compañeros o coetáneos de su misma condición (sexual, social, racial, familiar...) y la diferencia entre los dos comportamientos debe ser significativa tanto por su frecuencia, como por su gravedad y persistencia en el tiempo.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, cuando emprendamos un proceso diagnóstico, deberíamos seguir las siguientes fases:

1. Ante sospecha de un posible trastorno: acudir al pediatra correspondiente o a la Unidad de Atención Primaria (médico de cabecera) en el caso de mayores de 14 años.
2. Derivación a la Unidad de salud mental infanto-juvenil.
3. Colaboración del centro escolar con el especialista encargado del caso.
4. Colaboración de la familia con el especialista encargado del caso.
5. Emitir el diagnóstico cumpliendo escrupulosamente los criterios prescritos.

Las fases 3 y 4 son muy importantes en el proceso diagnóstico, es más, son imprescindibles. Deben dedicarse a la observación y registro del comportamiento mostrado por la persona en los contextos escolar y familiar (recordemos el sexto criterio diagnóstico de la tabla anterior: “Los síntomas **afectan o se manifiestan en dos o más ámbitos/contextos** de actuación de la persona”) Para el registro de las conductas sintomáticas se utilizarán los cuestionarios específicos disponibles (Conners...). Dado que el diagnóstico debe hacerse a partir de esta observación sistemática, no es nada recomendable (aunque ocurre muchas veces) establecer un diagnóstico a partir de una visita de media hora al “especialista” de turno.

El TDA-H es el trastorno con mayor prevalencia entre la población escolar y, quizá por ello, ha venido siendo utilizado como “cajón de sastre” donde venían a caer muchos de los alumnos y alumnas con comportamientos menos adaptados. Muchas veces no hemos sido conscientes de que las etiquetas son como anzuelos, cuando se clavan en la piel es muy difícil retirarlas. Los errores diagnósticos en el ámbito del TDA-H en particular y de los TCP en general, son bastante frecuentes, con numerosos falsos positivos y negativos y suelen producirse debido a:

- \* Algunos alumnos y alumnas con problemas de salud que les genera incomodidad e inquietud (dermatitis atópica, infección parasitaria...) son diagnosticados de TDA-H ya que estas enfermedades pueden mostrar sintomatología similar.
- \* Otros alumnos etiquetados como TDA-H simplemente estaban sufriendo, cuando pasaron por las manos de los profesionales una mala época (cambios de centro, pérdidas familiares, víctimas de acoso...). Una mala praxis les atribuyó una condición que no tenían.
- \* Algunos trastornos psiquiátricos de inicio infanto-juvenil (espectro autista con inteligencia conservada, trastornos de la personalidad, síndromes diversos) participan de buena parte de los síntomas pertenecientes a los TDA-H. Intervenciones diagnósticas poco rigurosas o precipitadas producen, en algunos de estos casos, falsos positivos en TDA-H.
- \* Existe una gran comorbilidad entre los trastornos del comportamiento perturbador entre sí y de estos con otros síndromes. Actuaciones poco discriminadoras hacen que la sintomatología TCP eclipse otros síntomas propios de trastornos más profundos y/o complejos.

Por todas estas razones es muy aconsejable que las familias, en colaboración con los centros educativos, seleccionen de entre los profesionales cualificados a aquellos con más experiencia en la atención a niños, jóvenes y adultos con trastornos del comportamiento perturbador (ver capítulo “Colaboración con las familias...” en este mismo manual). Debemos exigir que en todo momento se sigan las pautas y procedimientos establecidos (participación de la familia y los profesionales del centro educativo en la observación y análisis de los síntomas comportamentales) de manera que se garantice en el diagnóstico el cumplimiento de los criterios prescritos.

### ■ COMPRENDER EL PROBLEMA:

Una de las expresiones más habituales en las madres y padres de chicos/as con trastornos del comportamiento perturbador es: “*Si mi hijo es normal... ¿por qué se comporta de esa manera?*” La apariencia de normalidad, efectivamente, suele ser una constante; es más, lo es realmente en muchos aspectos (razona con normalidad, habla con normalidad, es cariñoso/a, etc.). Algo, sin embargo, está dislocado en su manera de vivir las relaciones, las normas, la autoridad y los eventos ordinarios. A continuación vamos a intentar conocerlos un poco mejor:

Una de las injusticias más habituales que se cometen en el trato con alumnos y alumnas con Trastornos del Comportamiento Perturbador (TCP) es considerarlos culpables de sus errores y dificultades. Según Barkley, los problemas que presentan no surgen de una irresponsabilidad voluntaria y consciente, sino de un déficit en el autocontrol. Por ejemplo, en las personas con TDA-H los sistemas cerebrales responsables del autocontrol y la voluntad no funcionan o lo hacen de manera inadecuada, por lo que mantener unos niveles normales en estas dos habilidades básicas les resulta muy difícil. Según este autor, los síntomas de hiperactividad, impulsividad y desatención, aunque definitorios del TDA-H, son secundarios al déficit en el autocontrol que los engloba y del que derivan. Este déficit genera en quien lo posee diversas disfunciones que un profesional de la enseñanza debe conocer antes de enfrentar la intervención educativa:

- 1ª. El **comportamiento errático y la irregularidad en las producciones** de estos alumnos (unas veces buenas y otras muy deficientes) pueden crear la impresión de que son vagos o con una voluntad de hacer todo mal y transgredir la norma. En realidad **no pueden mantener (sin ayuda) un patrón de trabajo y productividad consistente** (para lo que es necesario disponer de planes o normas preconcebidas de las cuales ellos no disponen). La influencia que sobre ellos ejerce el momento o la situación es tal que cualquier evento extraño o irrelevante les desvía de la tarea.
- 2ª. La **dependencia de la situación** que muestran muy claramente las personas con TDA-H configura una de sus disfunciones metacognitivas más relevantes en el ámbito del aprendizaje: la dificultad para establecer o crear motivaciones internas. La dirección del comportamiento, la persistencia en el esfuerzo, la ambición, determinación o voluntad dependen en estos alumnos casi exclusivamente de fuentes externas, por lo que, si estas no están permanentemente presentes o no tienen la fuerza suficiente, la producción disminuirá o desaparecerá sin que nada lo impida. La **ausencia de metas** y la **dificultad para establecer planes y mantenerlos** son dos de las características fundamentales de este alumnado.
- 3ª. Los TDA-H presentan un sentido deteriorado del pasado y del futuro con un **mal manejo del tiempo y de las previsiones y consecuencias**. Presentan grandes dificultades para prever y captar las consecuencias de sus conductas y ajustar el comportamiento futuro para alcanzar objetivos a medio o largo plazo; en este sentido, necesitan una especial supervisión y ayuda por parte de los adultos (incluso en secundaria) para el manejo de la agenda (instrumento que les facilita la secuenciación de tareas y el reparto de esfuerzos en el tiempo). Este mismo inadecuado manejo del tiempo les lleva a mostrarse especialmente inquietos o descontrolados durante los tiempos de espera o cuando se demora la consecución de recompensas; cuestión que hay que considerar proporcionándoles consecuencias de manera más contingente (inmediata) y entrenándoles expresamente en la superación del estrés que les produce la demora.

4ª. Presentan un **déficit para inhibir su conducta reactiva verbal, motriz o social** y esperar antes de responder o actuar. Durante la demora o el tiempo entre acciones, las personas nos autodirigimos mensajes internos que regulan y preparan nuestra ejecución; las personas con TDA-H presentan un **lenguaje autodirigido deficiente** (menos internalizado y más dependiente de la situación y de la gratificación inmediata). Cualquier estímulo irrelevante les desvía del plan de acción previsto plasmándose este hecho en el contenido de sus autoverbalizaciones que se refieren a aspectos no relevantes ni necesarios para la tarea.

Un segundo problema se deriva de esta deficiencia en el lenguaje autodirigido: la **dificultad para ajustar el comportamiento a las normas establecidas**. Gran parte de la conducta humana está guiada por reglas, instrucciones y planes (vida laboral, social o académica, proceso de resolución de problemas...). Sin la habilidad para acomodarse a ellas, combinarlas, modificarlas o inventar otras nuevas la persona queda a expensas de la situación y su variabilidad y se muestra errática, imprevisible y poco fiable.

Los programas de autoinstrucciones (para el control del comportamiento, la resolución de problemas, la ejecución de tareas en fases...) y la consideración de la normativa del aula como contenido de enseñanza y aprendizaje, con seguimiento y control continuos, son dos de las estrategias que se han mostrado eficaces en la superación de estos problemas.

5ª. Las personas con TDA-H presentan **dificultades para inhibir sus sentimientos**, para separar los hechos de los sentimientos. Por ello, su comportamiento afectivo-emocional puede parecer inmaduro.

En estos casos, son frecuentes, ante acontecimientos aparentemente sin excesiva carga emocional, la aparición de berrinches, llantinas, risas o abatimientos. Por contra, también es común observar un exceso de frialdad o literalidad en el comportamiento afectivo y social en algunos de ellos/as.

De esta desinhibición afectivo-emocional y de los problemas que tienen para ajustarse a las normas sociales se derivan muchas de sus **dificultades de índole social**: pierden rápidamente a los amigos, resultan molestos a los demás, adoptan roles excesivamente dependientes (esclavo, bufón...), utilizan estrategias de integración inadecuadas o inmaduras y con frecuencia son aislados, marginados e incluso acosados por sus compañeros.

Proporcionarles habilidades sociales más maduras y entrenarles en la contención y la asertividad resultan medidas eficaces si van acompañadas, a su vez, de un trabajo centrado en los valores sociales de respeto, aceptación de la diversidad e inclusión con el resto del alumnado.

## ■ EL COMPORTAMIENTO:

El alumnado con TCP muestra habitualmente los siguientes comportamientos:

- Oposición activa ante las normas y reglas sociales y ante las peticiones de los adultos.
- Resistencia y desafíos continuos a la autoridad.
- Provocaciones y enfrentamientos groseros.
- Molesta deliberadamente a otras personas. Se inmiscuye en conversaciones y actividades.
- Baja tolerancia a la frustración: pérdida de control de sus acciones.
- Con frecuencia se encoleriza y recurre a pataletas.
- Acusa a otros de sus errores o comportamientos.
- Susceptible ante las conductas de los demás; se siente molestado sin motivo real.
- En el caso del trastorno disocial pueden darse agresiones a objetos (rotura, incendio...), animales y personas.

La manifestación de estos comportamientos no es universal, ni tampoco, por suerte, se presentan con el mismo grado de gravedad. En el alumnado con Trastorno de Atención la sintomatología comportamental es muy elemental o inexistente, en el Disocial mucho más relevante. La intervención en conducta participa de esta misma condición: unos casos necesitarán pequeñas ayudas para ajustar sus conductas, en otros casos más graves como el trastorno negativista y el trastorno disocial, que pueden llegar a cometer conductas delictivas, van a requerir intervenciones preventivas, formativas y reeducadoras mucho más especializadas, sistemáticas y persistentes. Desde nuestro puesto en el sistema escolar podemos indagar en los sentimientos, estilos reactivos y conductas de este alumnado mediante la utilización de instrumentos como el que recogemos en el **ANEXO 20. "Autovaloración de Conductas Antisociales"** (pág. 183). La utilización de estas técnicas requiere el consentimiento del alumno o alumna protagonista, para lo cual deberemos:

- Garantizarle nuestra confidencialidad.
- Mostrarle empatía y no juzgarle.
- Poner a su disposición nuestra ayuda.

En el tratamiento terapéutico y pedagógico de los Trastornos del Comportamiento Perturbador la Terapia Cognitivo-Conductual y la Terapia Sistémica son algunos de los paradigmas más utilizados. Tampoco es extraño recurrir a una utilización ecléctica de diversas técnicas e instrumentos provenientes de otras propuestas.

De cualquier manera las intervenciones se suelen formalizar mediante el diseño de programas de preferencia dirigidos, bien al alumnado, bien a los padres o al profesorado, con algunos de los siguientes objetivos:

- Aumentar las habilidades de **autocontrol** tanto en el alumno o alumna como en los adultos de referencia que responden a sus conductas. Disminuir la impulsividad.
- Desarrollar habilidades de **interacción** con iguales.
- Desarrollar habilidades de crianza y control en los adultos de referencia.
- Aumentar los **comportamientos** adaptados y disminuir los desadaptados.
- Asimilar y hacer propia la **normativa** escolar, familiar y social.
- Desarrollar **atribuciones** ajustadas de su conducta (asumir consecuencias y responsabilidades).
- **Aprender a gestionar el tiempo, hacer planes, organizar** tareas y cumplir compromisos.
- Aprender a desculpabilizar y desculpabilizarse.



**¡Recuerda!**  
*Algunas personas no procesan la información ni adquieren hábitos y destrezas de la misma forma ni con la misma intensidad.  
 Para ser eficaces necesitan más ayuda, más paciencia y más empatía.*

### 2.3.2. El Trastorno de apego reactivo (TAR)

En no pocas ocasiones los comportamientos disruptivos o desajustados de determinados alumnos o alumnas tienen su origen en experiencias paterno-filiales traumáticas. Estos comportamientos suelen ser especialmente graves, pues van, con frecuencia, acompañados de faltas de respeto a profesores y compañeros, agresividad, mentiras y tergiversación de la realidad. Analicemos brevemente las características de los trastornos de apego:

Elementos definitorios del trastorno de apego reactivo (TAR) (F94.1)
Patrón constante de comportamiento inhibido, emocionalmente retraído, hacia los cuidadores adultos
Alteración social y emocional persistente
Vivencia continuada de un patrón de cuidado insuficiente

Tomando como referencia el análisis del apego elaborado por Jorge Barudy podemos señalar que el desarrollo madurativo de las personas depende en gran medida de la variedad, carácter y frecuencia de los nutrientes básicos (materiales, afectivos, morales, educativos y culturales) proporcionados por el entorno humano más próximo (familia) en edades tempranas.

Impacto de los contextos humanos en el desarrollo (Jorge Barudy)		
Buenos tratos	NUTRIENTES del entorno humano comunicativo	Malos tratos
Mensajes de respeto y afirmación positiva. Ambiente socioemocional amoroso. Prácticas altruistas (dar y compartir). Seguridad, Bienestar, Salud.	<b>MATERIALES</b> <b>AFECTIVOS</b> <b>ÉTICO-MORALES</b> <b>EDUCATIVOS</b> <b>CULTURALES</b>	Mensajes de falta de respeto y confirmación negativa. Ambiente socioemocional agresivo. Prácticas negativas (recibir y quitar). Inseguridad, Malestar, Enfermedad

Cuando los niños reciben de los adultos relevantes tratos basados en el respeto, el amor y el altruismo, se configura en ellos una percepción general de seguridad, bienestar y salud (física y mental). A este estado le llamamos "**Apego seguro**". El apego seguro es siempre consecuencia de una estimulación continuada y suficiente basada en el buen trato, la seguridad y el afecto.

Cuando, por el contrario, los niños, reciben tratos basados en la desconsideración, la negación, la violencia o la incoherencia, se consolida en ellos una percepción general de inseguridad, imprevisión, necesidad y malestar (físico y mental). Si los malos tratos se perpetúan en el tiempo, acaban configurando y condicionando el comportamiento y la vida social del niño/a haciéndolos problemáticos. A este estado le llamamos "**Trastorno de apego reactivo**".

Las personas que durante su infancia no disfrutaron de buenos tratos, los recibieron malos (recordemos que la negligencia afectiva es una de las formas más destructivas de maltrato infantil).

Una evidencia del maltrato en las personas que lo sufren es que, para lograr los nutrientes básicos necesarios que derivan en seguridad, bienestar y salud, emplearán recursos comportamentales adaptativos pero siempre problemáticos:

- \* Búsqueda continua, indiscriminada e inconsistente de atención y afecto.
- \* Conductas desorganizadas, caóticas y dispares: disruptivas, agresivas...
- \* Conductas dirigidas a la manipulación de las de los demás: seductoras, mentiras...
- \* Conductas de huida y evitación ante contactos interpersonales.
- \* Aislamiento socioemocional, frialdad, enclaustramiento.

En la Educación Infantil y en los primeros años de Primaria es el momento más adecuado para detectar e intervenir con este alumnado. En el **ANEXO 21. "Protocolo de detección de alumnado en riesgo psicosocial"** (pág. 184-185) ofrecemos un instrumento con algunos indicadores que señalarán al profesorado y al Departamento de Orientación la presencia de alumnos o alumnas con experiencias traumáticas de crianza.

Cuando tenemos bajo nuestra responsabilidad a un alumno o alumna que, presumiblemente, ha tenido experiencias filiales de relación traumáticas y muestra comportamientos evitativos, desorganizados, indiscriminados, inhibidos..., indicativos de problemas en el apego, debemos indagar en ellos para determinar la existencia o no de un trastorno. En el **ANEXO 22. "Indicadores de apego problemático"** (pág. 186), ofrecemos un instrumento que nos va a ayudar en su discriminación.

A partir de la confirmación de la presencia de necesidades personales y educativas asociadas a un trastorno de apego reactivo, deberíamos ponernos en contacto, si hubiera lugar, con los Servicios de Protección al Menor de nuestra Comunidad y trabajar coordinadamente con ellos. Una vez hecho esto, nuestra función en el centro será proporcionar al alumno o alumna en cuestión experiencias de interacción gratas y sanas tanto con los adultos como con sus compañeros y compañeras. Tengamos en cuenta que los buenos tratos son una necesidad básica de la persona y que el desarrollo del chico/a va a depender de la capacidad de los adultos relevantes para suministrárselos. En este sentido es bueno saber que aunque cuanto más se demore la intervención peor será el pronóstico, nunca es tarde para intervenir.

Como podemos suponer, el trastorno de apego no solamente está presente entre el alumnado de los centros de Educación Infantil y de Primaria, el alumnado adolescente de Secundaria también lo sufre y, con frecuencia, presentando sintomatología más compleja. En esta etapa del desarrollo, si previamente no ha habido una intervención adecuada, los comportamientos (inadaptados, antisociales o delictivos) adoptarán formas comportamentales más bizarras.

La adolescencia se caracteriza por la búsqueda de la identidad y la independencia, metas lícitas y naturales que suelen plasmarse en las llamadas "conductas de la edad del pavo" (pasotismo, distanciamiento de los adultos, búsqueda de nuevos horizontes y experiencias...) que no deben ni pueden confundirse con el oposicionismo activo, el rechazo manifiesto a las normas y el comportamiento violento, manipulador o huidizo de las personas con apego traumático.

Estos alumnos y alumnas posiblemente estén etiquetados como conflictivos, desarraigados o antisociales y sin embargo, en realidad su conducta no es sino la consecuencia de una crianza inadecuada. Conocer si esto es así nos permitirá ajustar mejor la intervención y dirigir más certeramente nuestras ayudas. Melero R. y Cantero M.J. (2014) han elaborado un cuestionario (CAAr) que permite valorar el apego en adultos; podemos acudir a él en el caso de alumnado mayor de edad.

Para posibilitar esta discriminación en niños y preadolescentes nosotros hemos utilizado la entrevista personal (siempre que el alumno/a esté dispuesto/a a concederla) con muy buenos resultados. Eso sí, respetando en todo momento su intimidad y garantizándole confidencialidad absoluta en el proceso. Ofrecemos un formato de entrevista dirigida en el **ANEXO 23. "Entrevista sobre la niñez"** (pág. 187-188).

La primera y prioritaria tarea que debemos emprender a la hora de intervenir con un alumno o una alumna con problemas afectivo-emocionales y comportamentales derivados de la desestructuración y desorganización del apego es **conocer qué le pasa (cognitiva y afectivamente) y, en función de ello, cómo es probable que reaccione**. En el **ANEXO 24. "Problemas más frecuentes causados por un apego traumático"** (pág. 189) encontraremos algunos indicadores que nos permitirán obtener un conocimiento más exacto de las dificultades personales de nuestro alumno o alumna; tengamos en cuenta que estos indicadores no son universales, adoptan para cada caso perfiles diversos (en amplitud, profundidad y gravedad). Nuestra tarea inmediata es referirlos a nuestro alumno o alumna concretos para determinar el suyo.

La segunda tarea importante a la hora de diseñar un plan de intervención es encontrar o convertir a un profesor o profesora del centro en un **ADULTO DE REFERENCIA** con alto significado afectivo-emocional para él/ella. Este profesional, convertido en adulto de referencia, tendrá como objetivo principal suministrar al alumno/a los nutrientes (afectivos, morales, educativos...) que en su mano estén, interviniendo, siempre, desde el esquema de los buenos tratos (ver tabla anterior: "Impacto de los contextos humanos...").

Algunas ideas sobre las que trabajar para que un profesor o profesora se convierta en adulto de referencia para uno de sus alumnos/as con trastorno de apego son:

- Olvídate de juzgarle. Escúchale.
- Muéstrale afecto. Que sienta que es importante para ti. Dedicar tiempo de calidad a estar con él/ella en el grupo y en privado.
- Corrige su conducta con calma y desde una disposición de ayuda. Si algo hace mal, aunque lo parezca, no es porque quiera hacerlo así.
- Échate tú la culpa cuando él (o ella) falle y pídele que te ayude para saber hacerlo mejor: *"No he sabido cómo evitar que te enfades... si me ayudas, la próxima vez quizá lo conseguimos juntos"...*
- Muéstrale tus sentimientos. Dile que te pone triste y no te gusta su conducta pero que confías en su mejoría y crees en él.
- Hazle saber, y díselo, que tú siempre estarás ahí cuando te necesite.
- Muéstrate seguro/a; la autoridad la tienes tú. Exígele como a los demás pero no le apliques las mismas consecuencias, busca otras que sean más educativas y sentidas como ayuda más que como castigo.



### ¡Recuerda!

*Las personas que necesitan más amor suelen reclamarlo de las maneras menos adecuadas.*

### 2.3.3. Trastornos del Espectro Autista (TEA)

Las personas con TEA presentan gran variabilidad y diversidad funcional. Los hay con lenguaje, inteligencia conservada e incluso altas capacidades, pero también con retraso mental y limitaciones comunicativas importantes. En los centros educativos no es extraño que muestren conductas problemáticas de grado diverso no siempre fácilmente manejables para el profesorado. De forma esquemática las personas con Trastornos del Espectro Autista tienen las siguientes condiciones:

<b>Sintomatología básica de los Trastornos del Espectro Autista (DSM-5)(F84.00)</b>
Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos
Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses
Presencia de los síntomas en la infancia temprana
Funcionamiento diario alterado o limitado por el conjunto de los síntomas.

La escolarización del alumnado con TEA se realiza en función de las competencias conservadas; de esta manera los autistas con necesidades muy notables de ayuda han de escolarizarse en los centros de educación especial o en aulas específicas, mientras que los que tienen necesidades menos importantes, lo harán en las aulas ordinarias. En uno y en otro ambiente el alumnado con trastorno del espectro autista mostrará, probablemente, comportamientos problemáticos. Los más frecuentemente observados son:

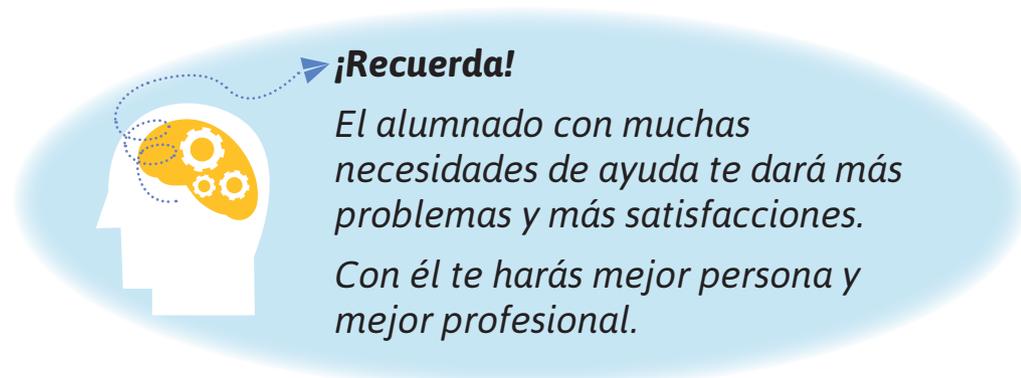
- Conductas que pueden producir autolesiones (golpearse la cabeza, morderse o arañarse, escapismo -huir sin considerar el peligro-).
- Aproximaciones sociales inadecuadas (físicas y verbales).
- Conductas agresivas verbales o físicas hacia otros.
- Destrucción física de bienes materiales.
- Negativas persistentes a las peticiones de los adultos.
- Incumplimiento de normas.
- Descontrol emocional, irritabilidad, ansiedad y estrés ante situaciones y exigencias sociales comprometidas o novedosas.

Todas las posibles conductas que pueden llegar a mostrar las personas con TEA no se producen porque sí, vienen asociadas a la sintomatología nuclear del trastorno: dificultades socio-comunicativas (literalidad, aislamiento...), comportamientos estereotipados (rutinas...), inflexibilidad de pensamiento, intereses restringidos (monotemas...) y alteraciones sensoriales (hipersensibilidad). Muchas conductas agresivas, negativistas o descontroladas se explican, por ejemplo, desde sus dificultades para entender e interpretar las intenciones y pensamientos de otras personas, para comprender y adaptarse a las necesidades del entorno o desde la falta de empatía y la incomprensión de las repercusiones emocionales que su conducta puede causar en otras personas.

Por otra parte, conviene señalar que la comorbilidad del TEA con otros trastornos (ansiedad, depresión, episodios psicóticos, trastornos del comportamiento...) es muy frecuente: por ejemplo, con el TDA-H su comorbilidad es del 30%. Este factor es sumamente importante puesto que la asociación con el TEA de otros trastornos potencia la gravedad tanto de los síntomas de uno como los de los otros, haciendo más complicada la intervención y el pronóstico.

Además de la intervención directa sobre los comportamientos mostrados por la persona TEA y sobre las condiciones relevantes de su entorno familiar o escolar, si el caso lo requiere, puede ser recomendable, también, utilizar programas específicos de reeducación psicosocial de índole cognitivo-conductual:

- Cuando los problemas de conducta se relacionan con **rigidez y dificultades para manejar y soportar los cambios**, son intervenciones de preferencia: los cambios progresivos, la utilización de la anticipación, la estructuración y las ayudas visuales.
- En aquellos casos en los que exista una **hiperreactividad y descontrol emocional** deberemos intervenir: acomodando el entorno, reduciendo factores de hiperexcitación y utilizando distractores que les conduzcan a un estado emocional más positivo y equilibrado.
- Si los problemas de conducta se deben a **malinterpretaciones del entorno**: las historias sociales y las ayudas y recordatorios visuales pueden ayudarles a entender dicho entorno de una manera más concreta.
- En el caso de que sea la misma **conducta** la que resulta **reforzadora**, como es el caso de las autolesiones, se puede utilizar un refuerzo diferencial con actividades incompatibles para reducir la conducta no deseada.
- En no pocas ocasiones la intervención habrá que dirigirla, también, hacia las personas (profesorado, familia, compañeros/as) proporcionándoles información sobre las necesidades del alumno o alumna y habilidades y destrezas para una interacción más eficaz.



#### 2.3.4. Los brotes psicóticos

Por suerte la prevalencia de los brotes psicóticos entre la población infanto-juvenil es muy pequeña; sin embargo, cuando sucede un brote psicótico en un colegio o instituto, la afectación del clima escolar es muy traumática, por ese motivo vamos a detenernos un momento en su estudio.

Los trastornos psicóticos son enfermedades mentales graves en las cuales **la persona pierde el contacto con la realidad**. Estos trastornos suelen acompañar a otros (como por ejemplo la esquizofrenia, el trastorno bipolar y otros trastornos del ánimo) que los incluyen, episódica o permanentemente, como uno más de sus síntomas.

Un **brote psicótico breve**, por su parte, es una ruptura de la realidad de forma temporal. Durante un periodo de tiempo que puede durar unas horas o un mes, la persona que lo sufre no distingue si lo que le sucede es real o ficticio. Cuando el brote desaparece, por la acción farmacológica y/o la desaparición del efecto de sus desencadenantes (sustancias estupefacientes o alucinógenas, situación emocional estresante...), la persona vuelve a un estado de normalidad que puede ser permanente.

## ■ TRATAMIENTO DEL BROTE PSICÓTICO

El brote psicótico **debe ser tratado con fármacos y es preciso buscar ayuda psicológica lo antes posible**. Cuando una persona sufre un brote psicótico necesita tratamiento inmediato. Puesto que este es un episodio agudo grave, el paciente suele ser ingresado para que pueda recibir el correcto tratamiento farmacológico y psicológico. La administración de fármacos antipsicóticos (por ejemplo, el Haloperidol© o la Olanzapina©) es necesaria para estabilizar al paciente.

Si en nuestro instituto o colegio uno de nuestros alumnos o alumnas presenta un brote psicótico lo primero que debemos saber es que en muy raras ocasiones, la persona afectada pierde repentinamente el control total de su mente, sus emociones y/o comportamiento. Por lo general, la familia, los amigos, compañeros o profesores cercanos a la persona afectada pueden observar con anticipación síntomas indicadores de una posible crisis:

- \* Repentinamente y sin motivo evidente deja de ir al trabajo o al centro educativo: se muestra desconfiado/a, y presenta conductas de aislamiento social.
- \* Cambios en la forma de vestir y los hábitos, así como un descuido de la apariencia y la higiene.
- \* La persona muestra una conducta desorganizada, poco habitual, que parece carente de sentido, rara y extravagante: dedicación ritual a ciertas actividades, descontrol motriz, incumplimiento de normas, explosiones inesperadas de mal humor.
- \* Expresa ideas extrañas y fantásticas que no parecen tener ninguna relación con la realidad: mirada perdida o dice incoherencias o cosas carentes de lógica.
- \* Aunque no comparta este tipo de pensamientos con todo el mundo, puede que se los comente a algunas personas.

Durante estas fases primarias a veces se puede prevenir una crisis total. Cuanto más psicótico se torna el afectado hay menos esperanzas de tener éxito en los esfuerzos que realicemos nosotros solos sin ayuda especializada.

Hay una serie de medidas que pueden tomarse: lo ideal es tratar de minimizar cualquier aumento de los síntomas psicóticos, y de inmediato brindar protección y apoyo a la persona afectada.

Con frecuencia, la crisis es el resultado de que el afectado haya dejado de tomar sus medicamentos o esté consumiendo alguna clase de estupefacientes o ingiriendo alcohol. Si este es el caso, debe incentivarse para que vaya al médico lo antes posible.

### PROTOCOLO DE ACTUACIÓN ANTE CRISIS PSICÓTICAS

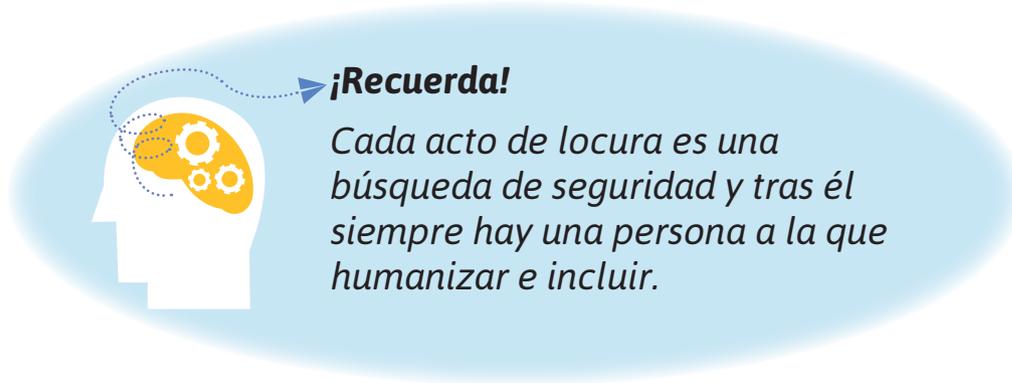
<p>Recuerde que la persona afectada probablemente se siente aterrada por haber perdido el control mental y emocional.</p>
<p>Durante los estados de crisis, el afectado escucha voces, siente que diferentes objetos le están hablando, es decir, tiene alucinaciones y puede tratar de actuar de acuerdo a las alucinaciones que está sufriendo. Esta actuación puede llevarle a usar la violencia verbal (y ocasionalmente física) contra los objetos y contra las personas más estresantes para él en esa situación (profesores... otros adultos que intenten contenerle).</p>
<p>Por eso en el momento de manifestación más aguda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Mantengamos la calma</b>, sin amenazar ni gritar al alumno/a, usando frases sencillas con tono pausado y claro.</li> </ul>



- Si se ha producido una agresión **nunca hay que ir a sujetar al agresor** (le crearemos más tensión y estrés) sino a proteger a la víctima rodeándola con nuestro cuerpo. A la vez diremos *¡NO! ¡No debes agredir a nadie!*, con voz firme pero no violenta.
- Tratemos de que siempre estén por lo menos **dos personas con el afectado/a**. Si es necesario, una de estas personas debe llamar al 112 o al profesional de salud mental designado, mientras que la otra permanece con el alumno/a.
- **Si el afectado está sentado, no nos pongamos de pie frente a él, sentémonos también cerca de él pero evitando el contacto visual directo y sin tocarle** y procurando conceder lo que nos solicite, siempre que no sea peligroso o irrazonable.
- Debemos situarnos entre el afectado y la salida pero sin bloquear el acceso a la puerta.
- **Lo más probable es que haya que hospitalizar al afectado. Si es adolescente o mayor de edad, tratemos de convencerlo de que lo haga en forma voluntaria**, evitando un tono condescendiente o autoritario. Expliquémosle que en el hospital le aliviarán los síntomas, y que no se le mantendrá internado si el tratamiento puede continuarse en la casa o fuera del hospital o en algún otro ambiente protegido.
- **Si hay que llamar a la policía, se les debe explicar bien que el paciente necesita una evaluación psiquiátrica y que se les ha llamado para que ayuden**. Hagamos saber a la policía si el afectado ha estado hospitalizado anteriormente.
- Si es posible y la persona afectada no está demasiado alterada se puede intentar distraerle con actividades tranquilizantes (ponerle unos cascos con música, ponerle al ordenador con algún juego o video de su interés...).

### ACTUACIONES DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA REINCORPORACIÓN DEL ALUMNO/A

- El centro educativo deberá reclamar y recibir del departamento médico que atendió el caso información sobre las previsiones de repetición del episodio, el trato que el alumno/a requiere, las posibilidades de integración académica y las condiciones psíquicas (atención, concentración, esfuerzo cognitivo...) que presenta.
- Al comienzo de cada mañana, comprobar el estado psíquico del alumno/a y valorar si se ha tomado la medicación prescrita. Si es así le dejamos entrar en las aulas, en caso contrario (si vemos al alumno/a alterado o con señales de no estar medicado) informaremos a Jefatura de Estudios y Orientación para **llamar a la familia para que se lo lleve a casa y tome la medicación**. El alumno o alumna quedará fuera del aula o, en su caso, bajo la supervisión de Orientación.
- El alumno/a debe saber (y asumir) que se le va a **tratar como al resto de sus compañeros/as**; que se van a anotar sus incumplimientos de normas y que se le van a aplicar las medidas educativas que le correspondan.
- Cuando haya que **corregir una conducta inadecuada** (utilización del móvil, usar los auriculares, molestar, pasividad, realizar otras actividades distintas a las propuestas, ausentarse sin permiso...) **habrá que hacerlo desde la calma**: se le advierte y se le comunica que tenemos la obligación de informar de una conducta contraria a la convivencia.
- Cuando Jefatura de Estudios tenga conocimiento de las conductas será, junto con Orientación los encargados de aplicar las medidas educativas que correspondan.
- **En el caso de que el alumno/a se mostrase alterado con la corrección del profesor/a se dará aviso a Jefatura de Estudios u Orientación** para que intervengan sacando al alumno de clase y actuando en consecuencia.
- Durante la realización de las tareas y trabajos tenemos que tener en cuenta que los pacientes de este signo suelen tener **problemas con las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención y concentración, planificación y orden**; por lo tanto necesitará ayudas en estas cuestiones.



**¡Recuerda!**

*Cada acto de locura es una búsqueda de seguridad y tras él siempre hay una persona a la que humanizar e incluir.*

**2.3.5. Ira, agresividad y violencia**

La ira es un sentimiento, humano, que nos invade en reacción a determinadas conductas de otros o a la nuestra propia. Cuando alguien con su comportamiento nos incomoda o nos produce daño (objetivo o subjetivo) sentimos deseos de devolverle con la misma moneda. Cuando algo no sale como nosotros deseamos (expectativas insatisfechas) nos sentimos enojados. La ira es una emoción básica y totalmente normal que cumple una función vital: defender nuestros derechos cuando interpretamos que algo o alguien los está vulnerando. Los sentimientos humanos son todos lícitos aunque no lo sean algunas de las maneras en que se manifiestan. Todos tenemos derecho a sentir (ira, odio, amor, alegría, miedo...) pero el comportamiento con que lo expresamos debe ser ético y respetuoso con los demás; para ello las personas hemos desarrollado habilidades de autocontrol.

Como es obvio, el sentimiento de ira está presente en algunas de las interacciones que se producen en los centros educativos. Las relaciones de los alumnos y alumnas entre sí y con el profesorado pueden ocasionar colisión de intereses, experiencias traumáticas o aversivas y conflictos que tienen al sentimiento de ira como máximo protagonista. Lo importante es que las personas que lo padecen sepan manejarlo, contenerlo y comportarse de manera madura y adecuada; existen, al respecto algunas estrategias que (bien utilizadas por el profesorado) han dado buenos resultados y que, de forma resumida, exponemos a continuación.

**ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR/APRENDER A CONTROLAR EL SENTIMIENTO DE IRA**

<b>PRIMERA</b> <b>Asume el protagonismo de tus sentimientos</b>
El único capaz de crear y controlar tu ira eres tú. Reflexiona y llega a conclusiones.
■ Yo soy el responsable de mis estados emocionales a pesar de que haya algo que los provoque.
■ ¿Cuáles son las situaciones y eventos que me provocan enfado?
■ ¿Quiénes suelen ser las víctimas de mis ataques de ira?
■ Yo soy el responsable de mis actos, esté enfadado o no.
<b>SEGUNDA</b> <b>Para el sentimiento de ira a tiempo, antes de que te lleve a hacer algo inadecuado</b>
Tómame unos segundos para controlar la ira. Cuando notes que el enfado empieza a aparecer, cuenta hasta diez y...



### TERCERA Haz ejercicios de relajación

- Respira profundamente con el diafragma, notando cómo el aire entra y sale de tu barriga.
- En cada inspiración lenta que hagas repite una palabra o frase que transmita tranquilidad como «relax» o «calma».
- Al mismo tiempo, rememora una situación vivida que te transmita calma y serenidad.
- Si quieres, puedes ponerte de fondo alguna canción de relajación con el volumen bajo.

### CUARTA Analiza sentimientos y reacciones

Haz un ejercicio de introspección repasando estados emocionales de otras personas y los sentimientos que promueven en ti:

- Fíjate en actitudes, emociones y comportamientos positivos de la gente que te rodea y anótalos en un papel.
- Cuando detectes algo negativo que te molesta en una persona, anota la acción y piensa si realmente ese acto merece una crítica y un enfado.
- Si vas a criticar algo hazlo de forma objetiva, específica y constructiva.
- No hagas la crítica cuando estés enfadado/a, hazla en otro momento cuando estés más calmado/a.

### QUINTA Elimina los pensamientos negativos

Los pensamientos negativos suelen estar presentes en la génesis y el mantenimiento de los sentimientos de ira; en nuestras intervenciones intentaremos que aquellos de nuestros alumnos/as, invadidos por sentimientos de ira, descubran qué tipos de pensamientos negativos están presentes en su funcionamiento habitual y los modifiquen o sustituyan por otros más funcionales y positivos.

- Inferencias arbitrarias: Sacar conclusiones de una situación no respaldadas por los hechos (adivinación de intenciones negativas en los demás o interpretación de los pensamientos del otro): profecía autocumplida, pensamiento anticipatorio...
- Selección negativa: Seleccionar los detalles negativos de la situación, ignorando los demás.
- Sobregeneralización: Extraer juicios de valor a partir de un solo suceso negativo.
- Magnificación o minimización: Valorar de forma exagerada o minimizar hechos que nos afectan.
- Personalización: Atribuírnos la causa o responsabilidad de todo lo negativo.
- Pensamiento "todo o nada": Considerar como fracaso todo lo que no responda a nuestras expectativas máximas, y exageradas.
- Etiquetado: Explicar los hechos por factores intrínsecos negativos que me definen, por etiquetas negativas que me he puesto.
- Descalificaciones automáticas de lo positivo: Quitar importancia a los propios éxitos o rasgos positivos, y considerarlos "lo normal".
- Atribución de maldad: considerar a las otras personas malvadas e intencionales en sus hechos.

<b>SEXTA</b> <b>Expresa tus sentimientos</b>
Cuando sientas enfado o ira...
■ Coge una hoja y escribe lo que piensas y lo que sientes.
■ Cuando acabes..., léela y luego destrúyela.
■ No tengas miedo a manifestar tus sentimientos ante los demás.
■ Exprésalos al natural y/o verbalízalos.

<b>SÉPTIMA</b> <b>Aprende a comunicarte de forma asertiva</b>
■ Utiliza un tono de voz bajo y una fluencia verbal lenta.
■ Habla de tus sentimientos, en lugar de decir lo que piensas sobre la otra persona o el hecho que te ha provocado el enfado.
■ Pide a la otra persona que haga lo mismo y toma conciencia de cómo se siente ella.
■ Adopta una actitud corporal relajada.

<b>OCTAVA</b> <b>Desarrolla autocontrol</b>
■ Dirige tu atención hacia señales útiles y agradables, olvida los pequeños detalles negativos que puedan distorsionar tu percepción.
■ Reconoce el sentimiento de enfado y sé consciente de que debes reducirlo para tu bien.
■ Piensa en las consecuencias negativas de tu pérdida el control.
■ Pregúntate cuál es el verdadero motivo por el que estás enfadado/a.
■ Ofrece "mensajes en yo" (modo asertivo de comunicación) para solucionar el problema con la otra persona.

Uno de los productos de la ira es la agresividad. La agresividad es tanto un estado de ánimo como un comportamiento y tiene un origen multicausal con desencadenantes internos (frustración, miedo, odio, búsqueda de satisfacciones...) y externos (ambiente familiar y social, experiencias traumáticas y violentas...). La agresividad puede ser pasiva (la persona rumia en su interior acciones violentas) o activa (se producen comportamientos violentos hacia personas, animales u objetos) y manifestarse con diversa intensidad y adoptando formas distintas:

**Agresividad Verbal:**

- Insultos y amenazas dirigidos hacia otras personas en presencia de estas.
- Verbalización de los pensamientos agresivos internos.

**Agresividad Física:**

- Actos violentos dirigidos hacia personas, animales u objetos con intención de producirles daño.

**Agresividad Gestual:**

- Expresión facial amenazante y airada.
- Gestos amenazantes, obscenos o provocadores.

**Agresividad cognitiva:**

- Elaboración de pensamientos negativos.
- Planificación de acciones violentas (venganza...).

Cuando en nuestro centro detectamos a alumnos y/o alumnas con comportamientos agresivos debemos planificar nuestra intervención centrándola en los siguientes objetivos:

- Modificar las actitudes y creencias que justifican la violencia.
- Trabajar el reconocimiento de las emociones agresivas.
- Facilitar estrategias que permitan a los alumnos/as interiorizar la responsabilización personal de los comportamientos agresivos y violentos.
- Modificar la génesis del comportamiento agresivo: sentimiento–pensamiento–acción, cambiando los hábitos agresivos.
- Favorecer la empatía con la víctima o víctimas.
- Enseñar/Aprender otras conductas de relación más positivas.

**PROTOCOLO DE ACTUACIÓN ANTE CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL AULA**

Los actos violentos y/o agresivos nunca pueden pasarnos desapercibidos ni quedar impunes, debemos detectarlos siempre y tomar las medidas educativas que el Reglamento de Convivencia del Centro tenga previstas al respecto. Cuando se ha producido en el centro escolar un comportamiento agresivo deberemos realizar las siguientes acciones:

**PRIMERA FASE  
Proteger a la víctima**

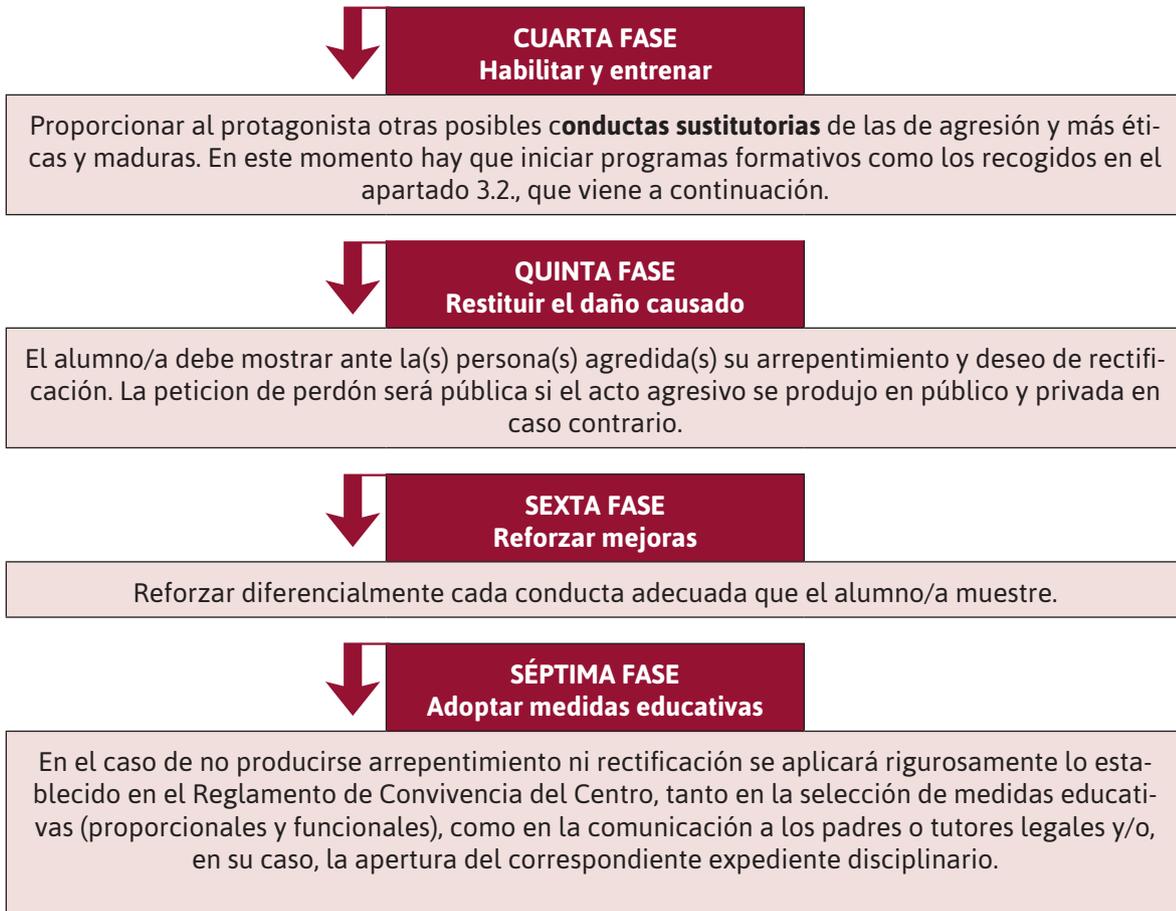
Incluso con nuestro cuerpo y apartarla del lugar. No sujetaremos al agresor, eso le añadiría más tensión y estrés y hace que se sienta, a su vez, agredido encontrando en ello justificación para seguir mostrándose violento.

**SEGUNDA FASE  
Calmar la situación**

Apartar al agresor a un lugar donde no encuentre ningún tipo de refuerzo social a su conducta y dejar que vaya calmándose poco a poco. Si el alumno o alumna se deja podemos promover su relajación mediante los procedimientos señalados más arriba.

**TERCERA FASE  
Facilitar la introspección**

Que el alumno o alumna protagonista de la agresión **reflexione sobre su acto y los sentimientos que lo desencadenaron**; para ello proponemos utilizar un instrumento como el recogido en el **ANEXO 25. "Registro personal de episodios de agresividad"** (pág. 190-192). Una vez completado el instrumento conviene analizar los datos que ofrece y comentarlos con el alumno o alumna redactor/a de manera que facilitemos su introspección y la valoración ética de su conducta.



### APLICACIÓN DE CONSECUENCIAS. MEDIDAS EDUCATIVAS

La aplicación de medidas es un proceso clave en la corrección y mejora del comportamiento disruptivo. De su ajuste, equidad y sistematicidad dependerá en gran medida el éxito o el fracaso de nuestra intervención. Por ello proponemos que el equipo docente reflexione detenidamente sobre esta cuestión.

Desde nuestro punto de vista, ante un comportamiento inadecuado, negativista, disruptivo o molesto, el profesorado debe **ofertar al alumno o alumna dos posibilidades:** o ajusta su conducta a la norma o, en caso contrario, se le aplicarán las consecuencias previstas.

Las acciones que supongan un incumplimiento voluntario, consciente y duradero de las normas establecidas deben ir siempre acompañadas de su consecuencia educativa que se aplicará en todos los casos.

#### Relación de posibles consecuencias en función de la conducta mostrada:

- No realizar las tareas propuestas:
  1. Permanecer más tiempo en el Centro hasta que las haga.
  2. Permanecer trabajando durante una parte del recreo hasta que termine.
  3. Permanecer trabajando mientras los demás hacen una actividad distinta.
  4. En ningún caso resulta recomendable mandar estas tareas no realizadas en la escuela para que las termine en casa (eso sería trasladar nuestra responsabilidad a la familia).

- Molestar deliberadamente; interrumpir o dificultar el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje:
  5. Ser apartado de la clase al lugar seleccionado para Tiempo Fuera hasta que se comprometa a comportarse adecuadamente.
- Agredir verbal o físicamente a compañeros o a profesores:
  6. Ser apartado del espacio donde produjo la agresión y “recluido” en el lugar de Tiempo Fuera. Una vez calmado darle modelos de reflexión sobre los posibles sentimientos que tuvo y los que desencadenó en los demás (Ver **ANEXO 25**).
  7. Pedir perdón a la persona agredida (verbalmente o por escrito) en público (si la agresión ha sido pública) o en privado.
  8. Reconstituir de alguna forma el daño causado si es posible hacerlo (que sea el propio alumno/a agresor quien piense la forma de hacerlo).

### LA CONTENCIÓN FÍSICA

Cuando el comportamiento del alumno o alumna produzca una disrupción grave del funcionamiento de la clase, suponga un riesgo para la seguridad de las personas o haya producido daño físico a compañeros o profesores, el agresor/a deberá ser apartado del lugar en el que muestra ese comportamiento con un triple objetivo: facilitar el discurrir de las tareas docentes con el resto del alumnado, hacerle ver que la autoridad está en el profesorado y facilitar que se tranquilice y reflexione sobre su conducta.

Si la agresión ha ido dirigida a otras personas lo prioritario es proteger a estas envolviéndolas con nuestro cuerpo y retirándolas de la presencia del agresor.

Cuando el alumno o alumna agresores mantienen en el aula este tipo de conductas y no las reconducen a pesar de nuestras llamadas de atención hay que alejarlos del aula para evitar daños más importantes. Lo más habitual es que el alumno o alumna infractor abandone la clase de forma voluntaria ante nuestra demanda; si no es así y se niega a abandonar el aula persistiendo en su comportamiento, en los centros de Secundaria habrá que seguir el protocolo establecido para atender los Brotes Psíquicos (Ver apartado 2.3.4) y llamar al 112 para que intervengan la policía y/o los servicios médicos.

Si la persistencia en la conducta la produce un alumno o alumna de Educación Primaria físicamente manejable, para retirarlo del lugar, será preciso aplicar procedimientos de contención que deberán estar previamente especificados en el Reglamento del Centro y puestos en conocimiento de la Comunidad Educativa.

Estos procedimientos deberán cumplir los siguientes requisitos:

1. La fuerza empleada será proporcional a la resistencia que el chico/a ofrece. Debe ser firme pero no agresiva.
2. El empleo de la fuerza física no deberá acompañarse de gestos que impliquen ira o agresividad.
3. La contención física deberá desaparecer en cuanto el chico/a no muestre resistencia.
4. Siempre hay que ofertar la doble posibilidad: *“si muestras esta conducta te contengo y te aparto; si te comportas mejor dejas de contenerte y podrás reincorporarte al aula”*.

La contención física se realizará siempre abordando al agresor/a por detrás, sujetando sus brazos y, en volandas, retirarlo del lugar (¡cuidado con las patadas y los cabezazos!). Si el chico/a nos pide que no lo sujetemos así y se compromete a aceptar ser retirado andando de la mano del profesor/a, se le autoriza.

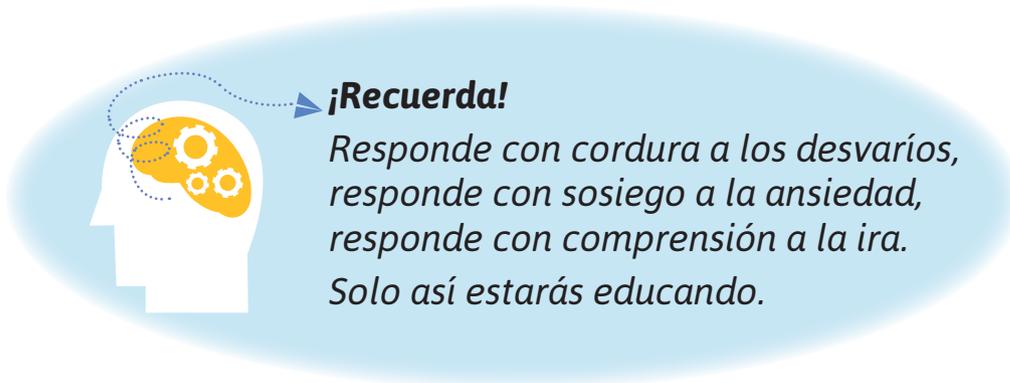
Cuando apliquemos contención no tenemos que caer en la trampa de mostrarnos cariñosos ni razonables; hay que ser firmes y estrictos. La interacción y el razonamiento se demorarán hasta los últimos momentos del Tiempo Fuera: cuando el alumno/a esté calmado y más predispuesto al cambio de actitud.

### EL CONTROL DEL ALUMNO EN TIEMPO FUERA

Una vez que hemos llevado al agresor o agresora menor de edad al lugar reservado para la aplicación del Tiempo Fuera suele ocurrir que se muestra muy irritado y dirige su rabia contra el profesor/a y contra los objetos presentes. En previsión de riesgos para él/ella, para el profesor o profesora y para los elementos físicos deberemos:

- Retirar del aula o alejar de las posibilidades de acceso del alumno/a todos los materiales y objetos hacia los que suele dirigir sus agresiones (ordenador, estuches, cajas, armarios con puertas de cristal...). Dejar en el aula solamente los elementos imprescindibles para la estancia y el trabajo (moqueta o alfombra, mesa y sillas y material escolar individual).
- Le daremos instrucciones sobre lo que debe hacer y lo instigaremos (si fuese necesario) a hacerlo: *"Siéntate que vas a hacer la ficha de lengua que estábais haciendo en clase"*.
- Si el alumno/a golpea con sus zapatos la puerta o una zona acristalada y mete mucho ruido o puede producir alguna rotura peligrosa, deberíamos recurrir a descalzarlo y dejarlo con los calcetines hasta que se calme. Esta medida (y cualquiera otra de contención) deberá figurar en el Reglamento del centro y ser explicada razonadamente a los padres.
- El alumno/a tiene que permanecer en Tiempo Fuera todo el tiempo que sea preciso pero hay que procurar que su estancia allí le resulte muy poco placentera (que prefiera estar en su clase). Durante este tiempo nadie asomará la cabeza ni interactuará con él o ella.
- En la medida de lo posible, mientras el alumno/a está en Tiempo Fuera, en su clase ordinaria sus compañeros deberían realizar alguna actividad especialmente atractiva y divertida o recibir algún premio especial con la intención de que, cuando se entere, valore más su pérdida.

Generalmente los alumnos y alumnas que requieren medidas de contención y alejamiento como estas, durante el proceso de imposición de límites, suelen utilizar estrategias de manipulación y tergiversación de la situación que requieren del profesorado, además de acciones coherentes, una gran dosis de paciencia y seguridad.



### 2.3.6. El consumo de drogas

En los centros educativos de Secundaria y de Formación Profesional es habitual la presencia de alumnos y alumnas que consumen, con diversa asiduidad, sustancias incompatibles con la realización de las actividades académicas y que, a corto o largo plazo, son perjudiciales para su salud física y psíquica. Estas sustancias, que reciben el nombre genérico de drogas, podemos agruparlas, en función de sus efectos sobre el sistema nervioso de la persona que las consume, de la siguiente manera:

<b>Depresoras del sistema nervioso</b>
Alcohol
Hipnóticos (Pastillas para dormir y Barbitúricos)
Ansiolíticos (Benzodiacepinas: Diazepam, Lorazepam, Bentazepam...)
Opiáceos (Heroína, Morfina, Codeína y Metadona)
Tranquilizantes
Inhalantes

<b>Estimulantes del sistema nervioso</b>
Tabaco (Nicotina...)
Anfetaminas, Metanfetaminas, Speed
Cocaína y otros derivados
Xantinas (Cafeína, Teobromina)

<b>Sustancias psicodélicas o perturbadoras</b>
Alucinógenos (LSD, Mescalina...)
Cannabinoides (Hachís, Marihuana...)
Éxtasis, Ketamina

Como es evidente no todas las sustancias afectan al sistema nervioso de la misma manera ni con la misma intensidad; mientras que los efectos de algunas de ellas pueden pasar desapercibidos para un observador inexperto (especialmente si la dosis consumida es pequeña), otras llevan a la persona que las consume a un estado psíquico incompatible con las funciones y tareas de la vida ordinaria y, de manera muy especial, con las exigencias académicas que requieren poner en marcha múltiples y complejas funciones cognitivas (atención, memoria, reflexión, relación, análisis...).

#### “ESPACIOS LIBRES DE DROGAS”

Los centros educativos son, por ley, espacios libres de drogas; como cualquier otra institución social, deben, en el tema que nos ocupa, diseñar programas y estrategias de prevención e intervención con objetivos que van desde desalentar el consumo inicial, hasta reducir las nocivas consecuencias sanitarias, sociales y académicas de su uso/abuso. Para ello, deberán incorporar programas de información, asesoramiento, sensibilización y reeducación y establecer coordinaciones eficaces con otras instituciones especializadas para la intervención temprana, el tratamiento, la rehabilitación, la prevención de recaídas, el postratamiento y la reinserción social. Básicamente los objetivos a alcanzar en este ámbito por cualquier centro educativo ya sea de Primaria como de Secundaria son:

- Sensibilizar al profesorado en relación a su rol preventivo como agente educativo de la salud.

- Favorecer la adquisición de hábitos básicos de salud en toda la Comunidad Educativa
- Desarrollar entre el alumnado capacidades y habilidades de interacción y manejo social
- Desarrollar entre el alumnado sentimientos de identidad y habilidades de independencia personal.
- Diseñar un contexto físico y social sano y, por tanto, libre de drogas.

Para abordar estos objetivos, lo primero que un centro educativo debe construir es su propia definición de **“Espacio Libre de Drogas”**, esta se fundamentará en dos principios básicos:

1º. EN EL INTERIOR DEL RECINTO ESCOLAR NADIE PUEDE CONSUMIR, EXHIBIR  
O MANIPULAR NINGUNA DE LAS SUSTANCIAS MENCIONADAS.

2º. A LAS CLASES NADIE PUEDE ACUDIR HABIÉNDOLAS CONSUMIDO PREVIAMENTE  
Y/O ESTANDO BAJO SU INFLUENCIA Y AFECTACIÓN.

Lograr que nuestros centros se constituyan efectivamente en espacios libres de drogas no es una tarea sencilla; a pesar de la contundencia de la ley, la experiencia nos dice que en muchos de ellos el uso de estas sustancias, su exhibición e incluso su venta está al orden del día; por ello, cada centro atendiendo a sus propias características y a las de la población que atiende deberá contruir su propio programa de prevención/intervención. Nosotros recomendamos para este proceso seguir las siguientes fases:

<b>PRIMERA</b>	Diseñar propuestas y actividades formativas para el Equipo Docente, las familias y el Personal de Administración y Servicios. El asesoramiento participante de especialistas y la colaboración de profesorado de otros centros pioneros son procedimientos muy adecuados a este respecto.
<b>SEGUNDA</b>	<p>a) Explorar los conocimientos y experiencias que tiene el alumnado sobre el consumo de drogas. Para ello podemos utilizar cuestionarios individuales como el que ofrecemos en el <b>Anexo 26. “Cuestionario sobre el uso de sustancias”</b> (pág. 193-195). Los datos obtenidos (que deben tratarse con la máxima confidencialidad) nos servirán para ajustar y concretar su programa formativo.</p> <p>b) Realizar actividades formativas con el alumnado para dotarles de mayores habilidades sociales y de autocontrol (Ver apartado 3.2. “Intervención formativa” en el capítulo siguiente) y sobre el uso/abuso de sustancias y sus efectos sobre la salud física, psíquica y emocional.</p>
<b>TERCERA</b>	Revisar y modificar el Reglamento de Convivencia del Centro incluyendo en él las normas reguladoras del consumo de sustancias por los miembros de la Comunidad Educativa, así como las consecuencias y medidas derivadas de su incumplimiento.
<b>CUARTA</b>	Informar a todos los miembros de la Comunidad Educativa (alumnado, familias, profesorado y personal de administración y servicios) de la nueva normativa, de las medidas establecidas y de los procedimientos de supervisión y control.
<b>QUINTA</b>	Publicar masivamente la nueva situación normativa “Centro libre de drogas”. Carteles, murales, señales de prohibición... Exposición de las producciones plásticas del alumnado. Representaciones teatrales semejantes a las recogidas en el <b>ANEXO 18. “La linterna mágica”</b> (guiones a elaborar por el alumnado).
<b>SEXTA</b>	Realizar un control riguroso por parte de toda la Comunidad Educativa del funcionamiento de la norma y aplicación sistemática, en el caso de incumplimiento, de las consecuencias y medidas recogidas en el Reglamento de Convivencia.

## SEÑALES FÍSICAS Y COMPORTAMENTALES DEL CONSUMO. AFECTACIONES DEL SISTEMA NERVIOSO

Uno de los problemas más relevantes a los que se enfrenta el profesorado es cómo intervenir en el caso de que un alumno o alumna asista a clase bajo los efectos de alguna sustancia previamente consumida. El profesorado suele, con alguna frecuencia, mirar para otro lado (dejar que duerma, procurar que moleste lo menos posible...), en otros casos actúa centrando su intervención en las conductas (síntomas) del sujeto (llamándole la atención, aplicando consecuencias a sus molestias...). Lo más adecuado sería centrar la intervención en el consumo y hacerlo evidente al alumno o alumna y a sus compañeros. En estos casos es muy habitual que el sujeto niegue que haya consumido nada; sin embargo, las señales (físicas, psíquicas, emocionales...) que presenta suelen ser muy claras:

Comportamentales
Hilaridad excesiva, descontrolada y descontextualizada
Salidas de tono, mensajes fuera de contexto
Lenguaje trabado y dificultoso
Somnolencia descontrolada
Cambios en su conducta: pereza, apatía o hiperactividad
Cambio de amigos
Aislamiento en relación con su familia
Absentismo escolar - Bajón en el rendimiento
Mentir y/o robar
Cambios en el estado de ánimo: irritabilidad o depresión

Físicas
Ojos enrojecidos
Dilatación o disminución de las pupilas y poca reactividad a la luz
Ojeras
Aspecto descuidado y falta de interés por la higiene personal
Temblores
Movimientos descoordinados

Buena parte de las señales comportamentales (cambio de conductas, hábitos y amigos...) nos permitirán conocer si nuestro alumno o alumna es consumidor/a habitual, otras nos informarán de sus consumos recientes (ojos enrojecidos, pupilas dilatadas, somnolencia, hilaridad...).

El consumo de sustancias por parte de un alumno o alumna no es un problema exclusivo del centro educativo sino, también, familiar y social; por lo que conviene que desde la escuela, el instituto o el colegio se programen sesiones preventivo-formativas con las familias en las que se deben tratar los siguientes temas:

Sustancias más habitualmente consumidas por los chicos/as y jóvenes
Edades de inicio
Señales de consumo (físicas y comportamentales)
Normativa del centro en relación al consumo
Medidas educativas contempladas en el Reglamento de Convivencia



Procedimientos de coordinación centro-familia-centro
Estrategias de control (vigilancia-diálogo-respeto-ayuda)
Recursos especializados disponibles en el entorno

## INTERVENCIÓN EN EL CASO DE CONSUMOS

- Cuando uno de nuestros alumnos ha acudido a clase bajo los efectos de sustancias estupefacientes, puesto que muestra alguna o varias de las señales recogidas en las tablas anteriores, el profesor o profesora responsable de la sesión debe actuar siguiendo los procedimientos recogidos expresamente en el Reglamento de Convivencia y que, básicamente, podrían ser los siguientes:

Llamar a un responsable del centro (miembro del Equipo Directivo o de Orientación) para entre todos:

- 1°. Valorar el estado del alumno/a y estimar si ello se debe al consumo de sustancias.
  - 2°. En caso afirmativo, retirar al alumno/a del aula y llevarlo a un espacio privado.
  - 3°. Informar a la familia (en el caso de alumnado menor de edad).
  - 4°. Adoptar las medidas recogidas en el Reglamento de Convivencia.
- En el caso de sospechar que en las inmediaciones del recinto escolar se consume o se trapichea con drogas es conveniente dar aviso a los departamentos especializados de las fuerzas de seguridad (Guardia Civil, Policía Municipal, Foral o Nacional) para que realicen controles periódicos con efectos disuasorios y/o sancionadores.
  - Cuando un profesor o profesora sospecha que uno de sus alumnos es portador o ha exhibido/venido dentro del recinto escolar, alguna de las sustancias ilegales señaladas anteriormente debe solicitar al alumno o alumna en cuestión la entrega de la sustancia para su destrucción; en el caso de que se niegue, se llamará a las fuerzas de seguridad para que realicen la intervención de la sustancia y tomen las medidas pertinentes (este procedimiento deberá estar contemplado en el Reglamento de Convivencia y ser conocido por todos los miembros de la Comunidad Educativa).
  - El tabaco es una droga legal y no produce alteraciones del sistema nervioso que dificulten o impidan el funcionamiento cognitivo exigido en las clases. El alumnado puede poseerlo, pero su manipulación, exhibición y consumo están prohibidos dentro del recinto escolar. La trasgresión de esta norma por cualquier miembro de la Comunidad Educativa tendrá las consecuencias que determine el Reglamento de Convivencia.
  - Cuando el recinto escolar es amplio y presenta múltiples espacios y rincones suele aprovecharse esta circunstancia para consumir en ellos, de manera oculta e impune, tabaco u otras sustancias. Para evitar esta circunstancia el Equipo Docente debe establecer, con fines disuasorios y coercitivos, turnos de vigilancia de estos espacios.

## MEDIDAS EDUCATIVAS ANTE CONSUMOS

Las medidas educativas a adoptar en el caso de trasgresión de cualquiera de los dos principios básicos que construyen el concepto “**Espacio Libre de Drogas**”:

<p>1°. EN EL INTERIOR DEL RECINTO ESCOLAR NADIE PUEDE CONSUMIR, EXHIBIR O MANIPULAR NINGUNA DE LAS SUSTANCIAS MENCIONADAS.</p> <p>2°. A LAS CLASES NADIE PUEDE ACUDIR HABIÉNDOLAS CONSUMIDO PREVIAMENTE Y/O ESTANDO BAJO SU INFLUENCIA Y AFECTACIÓN.</p>
--

Deberán ser determinadas y seleccionadas teniendo en consideración los criterios de equidad, proporcionalidad, ética y educación, de manera que no sean percibidas por el alumnado exclusivamente como sancionadoras sino como formativas y justas. En este sentido no podremos aplicar las mismas medidas a alumnos/as con condiciones personales, familiares o sociales distintas puesto que quizá esas condiciones estén en la base de su dependencia, su descontrol y de su capacidad para establecer objetivos de mejora y llevar a cabo acciones para conseguirlos. Este tipo de alumnos/as pertenecen a grupos de alto riesgo y presentan, por ello, mayor necesidad de ayuda personal y especializada y una especial sensibilidad a la hora de adoptar medidas educativas ya que, algunas de ellas, pueden conllevar un aumento (no deseado) de la exclusión y marginación que ya de por sí y por sus condiciones sufren.

<b>Grupos de riesgo entre la población infanto-juvenil</b>
Los niños y jóvenes con un nivel de escolarización escaso o nulo.
Los niños y jóvenes atendidos por instituciones de bienestar social.
Los niños y jóvenes sin hogar "chicos de la calle".
Los jóvenes y niños en las situaciones de conflicto o después de los conflictos.
Los menores en el mercado de trabajo.
Los niños y jóvenes que viven en entornos con un alto nivel de abuso de drogas.
Los delincuentes infantiles y juveniles.

Las medidas educativas que nosotros proponemos son del siguiente tipo:

- Realizar un compromiso de enmienda firmado por el alumno o alumna infractor/a en presencia de su tutor/a, la Jefatura de Estudios y sus padres o tutores legales (en el caso de menores de edad).
- Asistir a programas de reeducación y terapia organizados por instituciones especializadas (SUSPERTU, Proyecto Hombre...).
- Realizar acciones en beneficio de la Comunidad Educativa: limpieza del centro y su entorno (recogida de desperdicios y colillas), labores de ayuda en el mantenimiento del mobiliario e instalaciones (reparaciones y remozado).
- Realizar acciones en beneficio de la sociedad: ayudar a personas con dependencia y/o discapacidad: acompañarles en sus desplazamientos, tareas y actividades de ocio... Este tipo de trabajos deberán establecerse previo convenio entre el centro escolar y la institución encargada de las personas con dependencia o discapacidad, contar con la aceptación de las partes implicadas y estar sujetos a supervisión continua.
- Realizar tareas académicas complementarias o de recuperación a presentar en plazos determinados.
- Ayudar a compañeros/as de cursos inferiores a superar sus dificultades académicas (con supervisión directa).
- En el caso de alumnado reincidente y/o con comportamientos graves que suponen un peligro para la persona que los produce, para sus compañeros y para el resto de la Comunidad Educativa, el Equipo Docente, además de aplicar algunas de las medidas anteriores podrá,

excepcionalmente, seleccionar y aplicar otras medidas educativas igualmente contempladas en el Reglamento de Convivencia como son:

- Obligación de acudir al centro un cuarto de hora antes y de salir un cuarto de hora después que el resto del alumnado.
- Pérdida del derecho a la realización de actividades complementarias y salidas. Pérdida del derecho a participar en el recreo colectivo.
- Expulsión de las clases durante un tiempo determinado con obligación de acudir al centro y trabajar individualmente en otros espacios.
- Expulsión del centro durante un tiempo determinado con obligación de realizar tareas académicas y presentarlas en la fecha de reincorporación y obligación de asistencia a programas terapéuticos especializados.
- Expulsión del centro. Rescisión de matrícula. Traslado a otro centro...



**¡Recuerda!**

*Al infractor lo respetas, valoras su historia personal y le tiendes la mano, pero su conducta te disgusta, se lo haces saber y aplicas consecuencias proporcionales y justas.*

## 3. NIVELES DE INTERVENCIÓN EN CONDUCTA

---

### 3.1. Intervención preventiva

La intervención preventiva pretende el establecimiento de las bases necesarias para construir un clima de convivencia ajustado a los objetivos de la institución; la primera parte de este trabajo está dedicada casi en su totalidad a ello. La manipulación consciente y ordenada del medio físico (espacios, mobiliario, luminosidad, recursos materiales...), del medio social (distribución del alumnado, agrupamientos, roles, normas...) y la garantía de que en el centro y en el aula se van a atender y satisfacer las necesidades básicas de las personas son los tres elementos sobre los que construimos el clima social de la institución. La intervención preventiva queda siempre bajo la responsabilidad de los profesionales en el centro educativo y de los padres en el hogar y constituye la más natural y ecológica de las intervenciones puesto que se articula en los contextos habituales de convivencia en los que van a producirse las posibles disrupciones comportamentales.

Para valorar si las medidas preventivas puestas en marcha han dado los resultados apetecidos deberíamos revisar el cumplimiento en nuestro centro/aula de algunos principios psicosociales básicos como son: el respeto, el acogimiento, la seguridad y comodidad, la facilitación, la empatía, la confianza, la identidad, la funcionalidad, la experiencia y la responsabilidad. En el **ANEXO 27. "Principios psicosociales básicos a evaluar en nuestra aula/centro"** (pág. 196) ofrecemos un instrumento que facilita esta tarea. La respuesta (positiva o negativa) a estas cuestiones nos indicará en qué aspectos deberemos profundizar para corregirlos y en cuáles tendremos que mantener el esfuerzo para conservarlos.

### 3.2. Intervención formativa

Muchos de los conflictos y problemas que suceden en los grupos sociales están originados o mantenidos por la incompetencia o la carencia de habilidad que soportan las personas que los protagonizan. La inmadurez, las limitaciones en la capacidad de introspección, la escasez de recursos para establecer relaciones sanas, las experiencias traumáticas o contraeducativas, los errores perceptivos, la irreflexión, el descontrol emocional y otras muchas posibles disfunciones psicosociales son la explicación, muchas veces oculta a observadores inexpertos, del comportamiento desajustado y del enquistamiento de los conflictos.

En estos casos, el problema tiene una raíz formativa: necesitamos conocer de qué conocimientos, habilidades y destrezas (necesarias para abordar con éxito los problemas), carecen las personas en conflicto para intentar ayudarles a obtenerlas mediante actuaciones formativas.

#### 3.2.1. Habilidades comunicativas

Con alguna frecuencia la carencia de habilidades comunicativas está en la raíz de los comportamientos desajustados. Cuando alguien no sabe o no puede expresar sus ideas, sentimientos, necesidades o intereses a través de los cauces expresivos verbales y no-verbales habituales, recurre a otras formas expresivas menos maduras e inadecuadas (comportamiento instrumental-manipulador). En estos casos, nuestra prioridad será no solamente eliminar las conductas disruptivas sino (y especialmente) proporcionar al alumno/a en cuestión las habilidades comunicativas de que carece. Esta cuestión se hace especialmente relevante en el caso de algunos trastornos psiquiátricos como el Trastorno del Espectro Autista en los que la comunicación interpersonal resulta deficitaria, rígida o escasamente sutil.

Las habilidades comunicativas más importantes que deberemos trabajar con las personas que carezcan de ellas (profesorado / familia / compañeros / alumno/a) son:

## ■ ESCUCHA ACTIVA

Además de la capacidad de percibir lo que el otro nos dice, escuchar incluye poner el pensamiento en marcha para comprender, interpretar y valorar el mensaje tomando conciencia de su posible tergiversación o manipulación intencional. Saber escuchar es muy importante en la comunicación, en muchas ocasiones pasamos mucho tiempo pendientes de lo que nosotros pensamos y de lo que nosotros decimos en lugar de escuchar al otro. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no solo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está intentando expresar.

Las actitudes que han de estar presentes en la interacción activa son:

- **Disposición psicológica:** estar en el momento presente, prestar atención constante y observar al otro: identificar el contenido de lo que dice, los objetivos y los sentimientos.
- **Confirmación de escucha:** es lo que se conoce como la función fática del lenguaje verbal (*ya veo, umm, uh*, etc.), parafrasear lo que el otro dice, resumir, hacer preguntas..., y del lenguaje no verbal (contacto visual, gestos, inclinación del cuerpo, sonrisa ligera...).

La escucha activa se puede entrenar personal y privadamente (el profesorado y los padres) y trasladarla con relativa facilidad a las aulas; simplemente es preciso organizar las conversaciones y debates académicos bajo las siguientes consignas:

- \* Procuraré no distraerme mientras otro habla. Le miraré a la cara.
- \* No puedo interrumpir al que habla.
- \* No voy a juzgarlo y querer imponer mis ideas, solo escucharé las suyas.
- \* No ofreceré ayuda de manera prematura y con falta de información.
- \* No puedo rechazar y no validar lo que el otro esté sintiendo.
- \* Al dar mi opinión no descalificaré al otro.
- \* No intentaré contar mis ideas en vez de escuchar las suyas.

Una vez que estas consignas son utilizadas con soltura, en una segunda fase de entrenamiento nos plantearemos desarrollar la formulación de preguntas, la utilización del parafraseo y del resumen de manera que el alumnado construya hábitos de escucha activa más maduros y eficaces.

## ■ VALIDACIÓN EMOCIONAL

La validación emocional consiste en comunicar al interlocutor que se le ha atendido y que se entiende y valora la posición emocional desde la que habla. Este procedimiento mejora la comunicación puesto que proporciona al otro reconocimiento y comprensión y tiene un efecto positivo sobre la relación al crear un ambiente de confianza. Decirle a la otra persona que le has entendido, demostrarle que le has estado escuchando y dejarle claro que respetas su opinión son suficientes para crear un entorno comunicativo propicio. Los expertos en comunicación social y en el manejo de masas son especialmente sutiles con esta potente habilidad.

## ■ LENGUAJE NO VERBAL

La postura corporal, el contacto visual o los gestos son tan importantes en la comunicación como el mismo mensaje verbal. El componente verbal se usa para transmitir información, el componente no verbal para comunicar estados emocionales y actitudes personales. Los mensajes no verbales muchas veces no conscientemente emitidos ni recibidos son, sin embargo, muy eficaces, configurando y condicionando en gran manera lo que se pretende decir; debido a esa potencia el profesorado y los padres deberían conocerlos y utilizarlos en su beneficio.

El dominio de los recursos comunicativos verbales y no verbales puede ser entrenado en las aulas. Algunos de los aspectos sobre los que podemos entrenarnos a nosotros mismos y entrenar al alumnado en este ámbito son:

- **Planificación de la conversación:** Antes de conversar sobre un tema con nuestros alumnos/as o estos/as entre sí, es preciso que cada uno de los participantes repase las ideas que tiene sobre el tema, las organice y prevea las posibles ideas de los demás.
- **Aprender a mostrarnos tal como somos:** Huir del fingimiento y de la adopción de posturas falsas o “políticamente correctas”. Expresarnos como lo hacemos habitualmente.
- **Observar a los demás:** Dedicaremos un tiempo consciente a observar al que habla y a los que escuchan intentando detectar las emociones que presentan.
- **Huir del protagonismo:** Adoptar siempre la idea de que lo importante son los demás y lo que piensan. “Yo no soy más que un aportador más”.
- **Escucha activa:** Aunque se nos ocurran grandes ideas o respuestas muy oportunas esperamos concentrados en lo que los demás expresan
- **Lenguaje no verbal:** Seremos conscientes de nuestra actitud corporal. Utilizaremos recursos no verbales para informar al otro de nuestra actitud de escucha y comprensión (sonrisa, cuerpo erguido, inclinación de la cabeza hacia el interlocutor, asentimientos...)
- **No criticar:** En ningún momento haremos críticas a lo que los demás dicen; simplemente presentaremos nuestras propias ideas.



### **¡Recuerda!**

*Si hablas, a lo mejor te escuchan.*

*Si escuchas, seguro que entiendes.*

### 3.2.2. Habilidades sociales

Una parte de los desajustes comportamentales tienen su origen en las dificultades de integración, participación y actuación social que presentan las personas que los muestran. No en vano el comportamiento es, siempre, un acto social que nos permite influir sobre los demás, conseguir cosas o dar salida a sentimientos y emociones. Cuando la persona que actúa lo hace de forma inadecuada, descontextualizada o desproporcionada su comportamiento es sentido por los demás como molesto o problemático. Desde este punto de vista, parece que lo más adecuado sería actuar directamente sobre la conducta pues es esta la que se significa como nociva; sin embargo esta actuación no impediría que tarde o temprano volviese a reproducirse de la misma manera ya que la persona no posee herramientas para hacerlo de una forma más madura y adaptada.

El desarrollo de habilidades de interacción social maduras y ajustadas es uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo. Si, a pesar de nuestros esfuerzos, algunos de nuestros alumnos y alumnas no han conseguido alcanzar un nivel suficiente para actuar con eficacia y ajuste en los distintos contextos sociales y con diversos interlocutores, necesitarán ayudas específicas para lograrlo.

Pero, ¿cómo podemos enseñar las habilidades sociales en el aula, cuando el resto del alumnado ya las ha adquirido, sin interferir con el programa establecido? Las posibilidades son algunas de las siguientes:

#### ■ APRENDIZAJE VICARIO

Se aprende a actuar socialmente observando cómo se desenvuelven eficazmente otras personas en una situación de interacción. El aprendizaje por imitación se ha revelado como una poderosa fuente de aprendizaje que moldea progresivamente la conducta social. Lo que debemos hacer es disponer situaciones y experiencias en las que mostrar maneras de actuar sanas y socialmente ajustadas. Los eventos y conflictos de cada día pueden ser aprovechados para ofrecer modelos a imitar. Estos modelos pueden ser proporcionados por el profesor o profesora, por los compañeros o a través de los medios de comunicación (seleccionando previamente su contenido). En algún caso será necesario evidenciar ante el alumno o alumna en cuestión las habilidades puestas en marcha y su eficacia: *“esto es lo que tú podrías hacer cuando te enfrentes a situaciones o conflictos parecidos”*.

#### ■ RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO

La adquisición de habilidades sociales se potencia mediante el reforzamiento social o *feedback* positivo dispensado por los interlocutores. Con el reforzamiento se consigue que la conducta social mostrada se mantenga o aumente mejorando su cualidad. En el aula hemos de ser especialmente sutiles a la hora de retroalimentar a nuestro alumnado cuando muestra una nueva habilidad o destreza en sus relaciones interpersonales: *“¡Lo has hecho muy bien! Me ha encantado cómo has actuado en este caso”*.

#### ■ EXPECTATIVAS COGNITIVAS

Son predicciones sobre la probabilidad de afrontar con éxito una determinada situación. En función de la experiencia personal, cada cual desarrolla unas expectativas favorables o desfavorables sobre el resultado que espera al afrontar un determinado reto o conflicto social. Las expectativas positivas se adquieren como resultado de experiencias exitosas y las negativas se adquieren como resultado de los fracasos vividos.

En este sentido, lo conveniente es proporcionar todas las ayudas necesarias para que las experiencias que proporcionemos sean resueltas con éxito por nuestros alumnos y alumnas. A algunos de

ellos/as será necesario verbalizarles expresamente nuestras propias expectativas positivas sobre su actuación. *“En algún momento tú vas a tener que enfrentarte con este tipo de problemas, ya sabes cómo los hemos enfrentado en otras ocasiones... estoy seguro/a que lo vas a hacer perfectamente bien”.*

### ■ SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Explicaciones claras, concisas y centradas en las habilidades que constituyen el objetivo del entrenamiento. Informan al alumno o alumna acerca de cómo lo debe realizar y constituyen una guía orientativa sobre la forma de actuar, qué decir y cómo hacerlo: *“Cuando te dirijas a tus compañeros tienes que mirarles a los ojos, levantar un poco la cabeza y decir con claridad lo que quieres transmitirles... antes lo llevaremos escrito y lo leeremos ensayándolo, luego lo dirás de corrido...”.*

### ■ ROLE PLAYING

Consiste en la representación de papeles o roles. Es un procedimiento mediante el cual se practican respuestas más deseables para una determinada situación de conflicto interpersonal. Es un procedimiento muy frecuentemente empleado en el entrenamiento de las habilidades sociales. Mediante estas técnicas el sujeto practica y ensaya las conductas apropiadas todas las veces que sea necesario. Una posible secuencia del *role playing* puede ser:

- \* Descripción de una situación o problema.
- \* Representación de lo que el sujeto suele hacer en dicha situación.
- \* Identificar las posibles cogniciones negativas.
- \* Identificar los objetivos adecuados para el sujeto.
- \* Modelado de las conductas por parte del profesor/a o de otros compañeros/as.
- \* Práctica de la habilidad.
- \* Evaluación de la efectividad.

### ■ JUEGOS SOCIALES

Los juegos sociales (son numerosos los disponibles en el mercado) han sido utilizados con buenos resultados para el desarrollo de habilidades sociales del alumnado. Su objetivo es generar hábitos de relación sanos y maduros a través de la participación en experiencias lúdicas gratificantes.

### ■ PROGRAMAS ESPECÍFICOS PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES

El desarrollo de las habilidades de interacción social es imprescindible en el proceso de humanización, no en vano somos seres sociales que configuramos nuestro carácter y personalidad gracias al contacto con otros. El sistema educativo debe favorecer y promover experiencias sociales exitosas y progresivamente más maduras y complejas. La evaluación de las habilidades sociales adquiridas por nuestro alumnado y de aquellas que aún no ha logrado desarrollar es el punto de partida para la elaboración de programas y propuestas específicas de formación.

La observación del comportamiento social de nuestro alumnado es una de nuestras herramientas, pero también, cuando el alumnado es suficientemente maduro, podemos preguntarles directamente cómo se sienten en este aspecto; para ello podemos utilizar instrumentos como el que ofrecemos en el **ANEXO 28. “Cuestionario de autoevaluación de habilidades de interacción social”** (pág. 197-198).

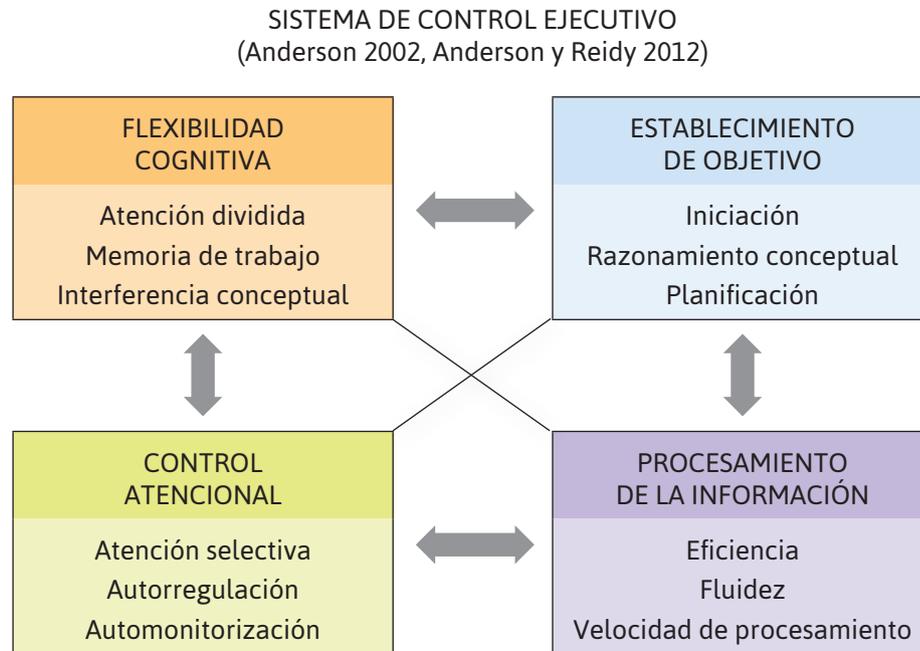
Una vez identificadas las necesidades del alumnado en relación con sus habilidades sociales será el momento de iniciar acciones formativas. Los numerosos programas disponibles en el mercado para este objetivo (ver: Inés Monjas, Maite Garaigordobil, entre otros) suelen ser muy exhaustivos y requerir bastante tiempo y esfuerzo; sin embargo, se han mostrado, con mucha frecuencia, muy eficaces. Nos remitimos a ellos en el caso de que fuera oportuno implementarlos.

### 3.2.3. Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas son habilidades cognitivas complejas necesarias para controlar y autorregular la propia conducta. Su adecuado desarrollo nos permite realizar correcta y eficientemente muchas de las actividades del día a día. Entre las funciones ejecutivas más importantes y comúnmente aceptadas están las siguientes:

MEMORIA DE TRABAJO	Almacenamiento temporal de la información y su procesamiento (manipulación y transformación) durante un periodo concreto de tiempo.
PLANIFICACIÓN	Capacidad para generar objetivos, desarrollar planes de acción para conseguirlos y elegir el más adecuado en base a la anticipación de consecuencias.
RAZONAMIENTO	Facultad que nos permite resolver problemas de índole diversa de manera consciente estableciendo relaciones causales entre ellos.
FLEXIBILIDAD	Habilidad que nos permite cambiar algo que ya estaba previamente planeado, adaptándonos así a las circunstancias cambiantes de nuestro entorno.
INHIBICIÓN	Capacidad de ignorar los impulsos o la información irrelevante tanto interna como externa cuando estamos realizando una tarea.
TOMA DE DECISIONES	Elección entre varias alternativas en función de nuestras necesidades, sopesando los ventajas, inconvenientes y consecuencias de todas ellas.
ESTIMACIÓN TEMPORAL	Capacidad de calcular de manera aproximada el paso del tiempo y la duración de un suceso o actividad.
EJECUCIÓN DUAL	Capacidad de realizar dos tareas de diferente tipo al mismo tiempo prestando atención a ambas de manera constante.
<i>BRANCHING</i> (MULTITAREA)	Capacidad de organizar y realizar tareas óptimamente de manera simultánea, intercalándolas y sabiendo en qué punto están cada una en cada momento.

Otros autores, Anderson (2002), consideran que las funciones ejecutivas están íntima y profundamente interrelacionadas a pesar de que actúan, también, de manera independiente. Las categorizan en cuatro dominios interdependientes:



Buena parte de los trastornos que hemos señalado en el apartado 2.3. (y otros muchos no citados), presentan, entre su sintomatología básica, un déficit en el desarrollo de estas funciones. Neurológicamente las funciones ejecutivas están asociadas a las estructuras prefrontales del cerebro (corteza prefrontal dorsolateral, ventromedial, orbitofrontal y cíngula anterior). Afortunadamente gracias a la plasticidad cerebral, las funciones ejecutivas se pueden rehabilitar entrenándolas para mejorar su rendimiento. El alumnado con déficit en las funciones ejecutivas necesita que el centro educativo diseñe y ponga en marcha programas de intervención preferente en este ámbito.

A este respecto, ofrecemos en el **ANEXO 29. "Ejercicios multisensoriales para el entrenamiento de la atención y las funciones ejecutivas"** (pág. 199-204) una serie de fichas de trabajo dirigidas al alumnado de Educación Primaria y primeros cursos de Secundaria; estas fichas están elaboradas a partir de las propuestas por José Antonio Portellano Pérez en su manual "Cómo desarrollar la inteligencia. Entrenamiento neuropsicológico de la Atención y las Funciones Ejecutivas".

En Internet, por su parte, existen diversas propuestas para entrenar las funciones ejecutivas; entre ellas recomendamos las de **CogniFit** (gratuitas, muy amenas y on-line).

[www.cognifit.com/aplicaciones/html5/index/assessment/ASSESSMENT\\_AmPOr](http://www.cognifit.com/aplicaciones/html5/index/assessment/ASSESSMENT_AmPOr)

A la vez que llevamos a cabo estos programas de rehabilitación centrados en las funciones visoperceptivas, en la memoria y en la atención, sus filtros e interferencias, deberíamos abordar, también, la tarea de desarrollar en el alumnado habilidades de **organización, planificación y orden**: seguimiento de la agenda escolar, mantenimiento del orden y limpieza de la mochila, el pupitre y el material escolar, la previsión de materiales y acciones necesarias para alcanzar objetivos concretos, la revisión frecuente de los trabajos hechos y de las tareas pendientes... El desarrollo de estas habilidades aumenta la probabilidad de éxito personal, social y académico por lo que deben formar parte de los contenidos de enseñanza y aprendizaje (a todo el alumnado le vendrá bien adquirirlas pero, sin duda, son necesidades prioritarias y urgentes entre los que presentan disfunciones ejecutivas).

### 3.2.4. Impulsividad-Descontrol

La impulsividad y la falta de autocontrol forman parte de la sintomatología básica de algunos de los trastornos citados en el apartado B, pero también están presentes en muchos de los alumnos y alumnas que no los presentan. Las respuestas precipitadas, la falta de reflexión antes de actuar, las reacciones atolondradas, la intromisión en asuntos y conversaciones ajenas... son algunas de las conductas detectadas por los padres en el hogar y por el profesorado en las aulas que indican un posible trastorno en el autocontrol que será preciso confirmar o desmentir mediante las oportunas técnicas diagnósticas.

Los comportamientos típicos del estilo de respuesta impulsivo e irreflexivo son los siguientes:

- Responde anticipándose a las preguntas del profesor o de otros adultos.
- No respeta los turnos de intervención, se adelanta a las intervenciones de sus compañeros, no cumple con las rutinas prescritas de solicitud de palabra.
- Da respuestas vacías de contenido o irrelevantes y precipitadas cuando el profesor/a pregunta algo al grupo.
- Se entromete en las conversaciones de los demás.
- Habla de asuntos que nada tienen que ver con el tema que se está tratando... Desvía la conversación hacia sus temas.

### PROCEDIMIENTOS REEDUCATIVOS

La impulsividad y la falta de autocontrol son, por fortuna, al menos en parte reeducables. La tarea no es fácil puesto que ambas condiciones están impresas en el estilo reactivo de la persona desde el principio formando parte de sus hábitos de funcionamiento personal, social y académico más arraigados. Sabemos por experiencia que en estos casos no basta con las recomendaciones, las llamadas de atención y los castigos (aunque no haya que dejar de utilizarlos cuando sea oportuno) sino que es necesario aplicar programas específicos de entrenamiento y práctica. Nosotros recomendamos algunos de los siguientes:

#### **1°. Establecer y entrenar las reglas que regulan los intercambios comunicativos y los turnos**

El profesor/a y los padres diseñarán un procedimiento regulador de las intervenciones orales en su aula o en el hogar y lo pondrán en marcha haciendo entrenamientos frecuentes de las normas y procedimientos que establezcan, por ejemplo: levantar la mano, levantarse para responder, mirar y atender a la persona que habla, respetar los turnos de palabra, etc.

Las reglas fundamentales a cumplir son las siguientes:

- \* Escuchar mientras los demás hablan.
- \* No hablar por los demás. Solo cuando sea tu turno.
- \* No interrumpir a los demás.

#### **2°. Utilizar algunas estrategias didácticas**

##### **■ Entrenamiento en rutinas de “demora de respuesta”**

- \* Responder después de esperar un tiempo (por ej.: contar hasta cinco antes de contestar).
- \* Esperar a que el profesor haga una señal de aviso para contestar.
- \* Disponer de una silla de preguntas y otra de respuestas y trasladarse de una a otra.
- \* Respuesta diferida: responder después de formular la siguiente pregunta al siguiente compañero/a.

- **Entrenar el mantenimiento de turnos** sucesivos de habla en la realización de actividades verbales de juego conocidas: “Pasapalabra”, “Veo, Veo”, “La palabra encadenada”, etc.
- Proponer **actividades en las que solo puede hablar/responder aquella persona que posee un objeto concreto**; los participantes se lo van pasando para intervenir.
- **Realizar actividades que conlleven alternancia de turnos:**
  - \* Representar un telediario en el que los alumnos/as se turnan para dar las noticias.
  - \* Ruedas de chistes.
  - \* Mensajes enlazados.
- **Representar situaciones cotidianas de habla:**
  - \* Representación de diálogos.
  - \* Representaciones dramáticas sencillas (con y sin apoyo lector).
  - \* Role-playing de situaciones cotidianas, dilemas y conflictos.
- **Utilización de señales visuales y auditivas indicadoras de demora.** Podemos utilizar señales del tipo de las siguientes:
  - \* Una señal con la palabra STOP colocada delante del chico o del grupo en entrenamiento que se vuelva del revés cuando el tiempo de espera ha finalizado.
  - \* La palma de la mano levantada y mantenida así durante el tiempo de espera.
  - \* Un cronómetro en alto y que pulsaremos ostensiblemente para indicar que puede responder.
  - \* Señalizadores que establecen los requisitos previos para que el proceso pueda darse: Son señalizadores que indican los comportamientos que se configuran como requisitos para que las tareas puedan realizarse (escucha de instrucciones, señal de comienzo de trabajo, captación de la atención, petición de corrección o de explicaciones, demora de la respuesta, etc.). Pretenden establecer las conductas previas de atención y de formato de actividad.

### 3º. Técnicas conductuales

---

Algunas técnicas conductuales, bien aplicadas, pueden aportar eficacia a la intervención. Se utilizarán superpuestas a las estrategias y rutinas citadas anteriormente. Entre las más utilizadas por su probada eficacia están las siguientes:

- \* **Extinción:** Cuando las cosas no funcionan bien y los comportamientos verbales intrusivos del alumno/a son frecuentes y tienen como finalidad llamar la atención del profesor/a o de los compañeros, deberemos ignorarlos prestando atención de calidad, por el contrario, a los alumnos que se muestran respetuosos con el turno de intervención. Esto exige, antes de realizar la actividad, dejar claro qué se espera de ellos: *“Daréis una respuesta exclusivamente cuando se os pregunte u os toque el turno. Vuestras respuestas no se tendrán en cuenta cuando no se ajusten a esta norma”*. Habrá que ser coherente y sistemático en su aplicación, de manera que no se tendrá en cuenta ninguna respuesta inadecuada.
- \* **Reforzamiento positivo/diferencial:** Cuando las cosas van bien y el chico/a está poniendo esfuerzo en respetar las normas establecidas y demora sus respuestas, deberemos reforzarle. Fundamentalmente al inicio del entrenamiento es conveniente reforzarles cada vez que respeten el turno y por lo tanto demoren su respuesta. El refuerzo debe señalar el comportamiento que estamos resaltando. Así por ejemplo si vamos a elogiarlos les

diremos “¡Muy bien,... (nombre), has esperado el rato necesario antes de contestar, estoy muy contento/a por eso!”.

- \* **Economía de fichas:** seguimiento de un registro donde se anotarán los éxitos y fracasos de los alumnos durante los periodos de entrenamiento. Estos registros pueden adoptar muchas formas y ser cambiados con frecuencia para mantener el interés y atractivo. De los registros se podrá derivar la consecución de determinados premios. Los registros pierden su eficacia con el uso (por lo que conviene cambiar su formato con frecuencia) y son menos eficaces con alumnado de edades superiores a los diez años.

#### 4°. Propuestas de regulación a nivel cognitivo

---

##### ■ Entrenamiento en autoinstrucciones:

Todas las personas utilizamos el lenguaje para regular nuestra conducta. Aquellos que tienen problemas de atención e impulsividad, también lo hacen, pero no de la misma manera ni con la misma eficacia: presentan dificultades en el procesamiento de la información, que realizan de forma lenta, desorganizada e inestable, por lo que a la hora de resolver un asunto se saltan muchas fases del proceso y responden o actúan sin reflexionar fracasando en la tarea y frustrándose con sus resultados.

La **utilización de autoinstrucciones** para guiar la realización de la tarea, pretende frenar, organizar y secuenciar el pensamiento del alumno/hijo que presenta problemas en este aspecto, aumentando su eficacia en la solución de los problemas que se le plantean. Las autoinstrucciones suponen, en definitiva, una guía para ayudarles a actuar de forma reflexiva sin saltarse ningún paso en el proceso. El proceso de entrenamiento en autoinstrucciones es progresivo y secuencial; las fases a seguir son:

- \* **Modelado:** el adulto hace de modelo para el chico/a; realizará la tarea sin olvidarse de mencionar cada uno de los pasos, analizando y verbalizando de forma reflexiva toda la información y sus acciones, tomando decisiones de forma adecuada, etc.
- \* **Práctica guiada:** el chico/a realiza la tarea mientras el adulto va verbalizando en voz alta cada uno de los pasos.
- \* **Práctica con imitación:** el chico/a va nombrando en voz alta cada uno de los pasos mientras realiza una tarea similar.
- \* **Práctica autónoma:**  
El chico/a susurra las instrucciones al realizar una tarea similar.  
El chico/a piensa las instrucciones mientras realiza la tarea (autoinstrucciones encubiertas).
- \* **Generalización:** se generalizará la utilización de autoinstrucciones a otros tipos de tareas.

El entrenamiento en autoinstrucciones, puede resultar una técnica lenta y laboriosa, pero se ha mostrado muy eficaz en el tratamiento de la impulsividad. Puede utilizarse para múltiples objetivos pero si lo que pretendemos es controlar (en la medida de lo posible) la impulsividad que el alumno/hijo presenta a la hora de abordar sus actividades, vamos a centrar nuestro objetivo en conseguir que demore el inicio de las respuestas y adquiera hábitos de trabajo adecuados que le permitan realizarlas con mayor autonomía.

Para ello será necesario:

- Determinar las fases necesarias para ejecutar cada una de las tareas que le proponemos.
- Aplicar el proceso de entrenamiento desde el modelado hasta la generalización.

Diferentes tareas pueden implicar la ejecución de fases diferentes. Sin embargo, para muchas de ellas y a modo de ejemplo, una posible secuencia podría ser la siguiente:

**1. ¿QUÉ ES LO QUE HAY QUE HACER?**

“¿Qué tengo que hacer?”

**2. ¿CÓMO HAY QUE HACERLO?**

“¿Cómo tengo que hacerlo?”

**3. ¿QUÉ NECESITO PARA HACERLO?**

“¿Con qué materiales cuento y dónde están?”

**4. REALIZACIÓN DE LA TAREA.**

“¡Voy a hacer la tarea. Voy a estar sentado mientras la hago!”

“El primer paso es.... El segundo paso es.... el último paso es...”

**5. SOLICITAR LA CORRECCIÓN.**

“Voy a pedir al profesor/a que me corrija el ejercicio, levanto la mano”

**6. EVALUACIÓN.**

**7. REFUERZO Y RECONOCIMIENTO POR LA TAREA.**

“¡Me ha salido bien. He trabajado muy bien!”

**8. CORRECCIÓN.**

“¡No me ha salido bien. Voy a empezar desde donde he fallado!”

Es importante significar que este entrenamiento puede exigir al alumno/hijo mucha atención y resultarle por ello muy complicado. Para facilitar su aprendizaje, deberemos controlar inicialmente aspectos tales como:

- Dificultad de la tarea: las tareas deberán ser ajustadas a su nivel de competencia.
- Número de fases necesarias: las tareas deberán implicar pocas fases o incidiremos inicialmente solo en algunas de ellas, no en todas a la vez.
- Grado de conocimiento de las mismas: al principio las tareas deberán ser conocidas.
- Refuerzo continuo: el refuerzo debe aplicarse de forma continua, en cada una de las tareas superadas; en la medida en que vaya superando fases, dilataremos la obtención del mismo.

En el **ANEXO 30. “Entrenamiento en autocontrol”** (pág. 205-207) ofrecemos algunos ejercicios lúdicos para trabajar en el aula la demora de respuesta y el autocontrol.

### 3.3. Intervención directa o correctora

Todas las propuestas de intervención expuestas hasta este momento, a pesar de que han quedado clasificadas como “preventivas” o “formativas” son, sin duda también, intervenciones directas puesto que su objetivo prioritario es corregir los comportamientos desajustados o disruptivos y, por tanto, no estarían mal denominadas si apareciesen ubicadas en este apartado. En él vamos a avanzar repasando algunas técnicas, estrategias y procedimientos utilizados en la intervención directa sobre el comportamiento perturbador y la persona o personas que lo muestran.

Antes de nada debemos saber de qué conductas estamos hablando, concretándolas y determinando con qué frecuencia y quién las muestra en el aula. Para ello ofrecemos un instrumento-registro en el **ANEXO 31. “Inventario de conductas que dificultan o impiden el normal desarrollo de las clases”** (pág. 208-209). De la misma manera y considerando que es muy relevante conocer qué tipo de respuesta reciben esos comportamientos por parte del profesor o profesora y qué eficacia tienen esas intervenciones ofrecemos en el **ANEXO 32. “Registro cruzado. Comportamientos del alumnado-Intervenciones del profesorado”** (pág. 210-211), y en el **ANEXO 33. “Tabla registro de comportamientos y respuestas en el hogar”** (pág. 212-213) dos instrumentos que facilitan esta tarea a profesores y a padres.

Una vez concretado el problema (comportamientos y respuestas), los protagonistas y el contexto en el que se manifiestan, es el momento de detenernos en el análisis de las teorías psicopedagógicas más relevantes en el ámbito del comportamiento perturbador para aprovecharnos de las propuestas, técnicas y estrategias que se han mostrado más eficaces:

#### 3.3.1. Paradigma sistémico

La **Terapia Breve Centrada en Soluciones** (TBCS) es una de las propuestas terapéuticas más utilizadas en la actualidad para tratar problemas de comportamiento y en las relaciones interpersonales. El comportamiento disruptivo, antisocial o delincuente ha sido alguno de los ámbitos en los que ha mostrado su eficacia.

La TBCS es una intervención breve (pocas sesiones) y focalizada que apunta a la reestructuración de la percepción que la persona tiene sobre sí misma, sobre los otros, sobre una situación particular o sobre el mundo. No se trata al individuo y a su problema en forma aislada, sino que lo considera dentro de su contexto actual y de sus interrelaciones.

Las Terapias Sistémicas pueden centrar su foco en las soluciones (presente y futuro) y dejar de lado las causas y los fracasos previos (pasado) (Beyebach, 1995); pero también pueden hacerlo en el problema. La consideración del asunto demandado (en nuestro caso un problema de comportamiento en el aula o en el hogar) como un sistema en sí mismo (con sus conexiones, dependencias e interacciones) va a permitirnos intervenir sobre cualquier elemento o protagonista ya que según las premisas de las teorías sistémicas el cambio en uno de los elementos del sistema producirá inequívocamente cambios en los demás y en todo el sistema. La TBCS requiere para su aplicación la participación de un experto en sus técnicas y estrategias por lo que no puede ser llevada a cabo ni en las aulas ni en el hogar sin su supervisión; además es muy conveniente que los participantes en este tipo de terapias lo hagan de manera voluntaria y, en la medida de sus posibilidades, muestren poca resistencia a las intervenciones y propuestas que en ella se elaboren.

Básicamente consisten en poner a las personas en conflicto, demandantes de ayuda, en un contexto en el que se van a:

- \* Activar los recursos propios del sistema para abordar la resolución del problema.

- \* Reconocer las situaciones en las que el problema no se produce pudiendo haberlo hecho o se ha enfrentado con éxito: *Trabajo con excepciones* (S. Shazer, 1988):
  - 1º. Elicitar las ocasiones en las que se ha producido éxitos.
  - 2º. Marcar la excepción.
  - 3º. Ampliar y analizar: describir qué sucedió, quiénes participaron, cómo se sintieron, qué pensaron, en qué momento y lugar...
  - 4º. Atribuir control de forma retrospectiva: que las personas atribuyan sus avances a causas internas (hicieron, sintieron, pensaron) y si es posible estables (aprendizajes, cualidades que poseen...).
  - 5º. Seguir avanzando.
- \* Negociar/establecer objetivos relevantes para los participantes: concretos (operacionalizados en conductas observables), alcanzables, formulados en positivo y descritos inter-accionalmente (con afectación de todas las partes implicadas)
- \* Deconstruir buscando diferencias: cuando todo parece ir mal o no mejora se buscan pequeñas señales de que algo va bien en momentos determinados (días, lugares, puntos de vista personales, áreas de la vida). El trabajo consistirá en darles oportunidades para que descubran aquello que ya están haciendo bien.
- \* Trabajando sobre el problema:
  - 1º. Deconstruyendo significados: Rastrear los significados que las personas atribuyen al problema y ayudar a reinterpretarlos.
  - 2º. Trabajando en la secuencia de la queja: introducir pequeñas variaciones conductuales (cambios de hora, lugar, orden de hechos...)
  - 3º. Bloqueando soluciones intentadas: desenmascarar todos los intentos de solución ineficaces aplicados hasta el momento.
- \* Elogiando para conseguir compromiso: comentarios positivos sobre cualquier aportación realizada por los participantes o cualquier cualidad detectada en las sesiones relacionada con los objetivos pretendidos
- \* Las tareas: conductas propias y ajenas que ayudan a que las cosas vayan mejor. Poner en marcha acciones para conseguir avances: coherentes con la sesión, factibles, sencillas.
- \* Otras técnicas y estrategias a utilizar en las sesiones de trabajo:
  1. Establecer una relación empática, neutra y respetuosa.
  2. Estructurar las entrevistas: centradas en objetivos, en protagonistas...
  3. Redefinir: Detectar la historia problema y sus significados y ofrecer otros alternativos a los elaborados por los clientes.
  4. Lenguaje presuposicional: dar por supuesto y dejar claro que los cambios se van a producir.
  5. Preguntas circulares (Tomm, 1987, 1988): técnica que pretende construir realidades terapéuticas interrelacionales.
  6. Escalas subjetivas: para hacer valoraciones de diversos aspectos del problema: ampliar el punto de vista (quién lo ha notado, qué más cosas pueden cambiar...) o atribuir control (cómo lo has conseguido... qué más puedes hacer...)

7. Uso de metáforas: para transmitir de manera más visual y eficaz una información o una descripción de la situación.
8. Externalización: desprender de atribuciones internas a determinados problemas y situarlos fuera.

Desde esta perspectiva sistémica el proceso de intervención ante problemas de comportamiento en el hogar y/o en las aulas podría seguir los siguientes pasos:

1. Identificar y definir las conductas problemáticas más frecuentes que produce el alumno o alumna.
2. Identificar cuáles son las respuestas del entorno (padres, profesores, compañeros...) ante las conductas del chico/a.
3. Identificar el relato problemático elaborado por los participantes y dotarlo de nuevos significados.
4. Discriminar y analizar las excepciones (momentos o situaciones sin manifestación del problema o con éxito en su manejo). Hacerlas evidentes.
5. Determinar los elementos sobre los que trabajar (el alumno/a, los padres, el profesorado..., la conducta, las respuestas).
6. Determinar los objetivos de mejora.
7. Diseñar y proponer tareas relacionadas con los objetivos (conductas alternativas ya presentes y habilidades de control ya ejercidas).
8. Uso de estrategias y técnicas específicas para incidir en determinados aspectos (lenguaje presuposicional, escalas de valoración, preguntas circulares, metáforas...)
9. Evaluar... Probar... Cambiar.

### 3.3.2. Paradigma cognitivo-conductual

Las técnicas y estrategias de intervención sobre el comportamiento disruptivo elaboradas desde el paradigma cognitivo-conductual han tenido un uso generalizado en los centros educativos, en las familias y en instituciones sociales de atención a la infancia y adolescencia desde hace varias décadas. La evidencia científica de sus éxitos es incuestionable, por lo que han sido consideradas de uso preferente y prioritario en diversas situaciones y ante muchos tipos de problemas.

Algunas de estas técnicas como la Extinción, el Refuerzo (positivo y diferencial), el Modelado, la Economía de fichas, la Generalización, la Aplicación de Consecuencias (castigo) y el seguimiento de Autoinstrucciones son sobradamente conocidas y ya han sido mencionadas anteriormente por lo que no nos detendremos en ellas. Veamos algunas otras:

#### ■ REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

La reestructuración cognitiva es una de las técnicas básicas en el tratamiento de la mayor parte de trastornos psíquicos. Esta técnica se basa en la modificación de los esquemas de pensamiento de la persona a través de diversos métodos, identificando los propios patrones de pensamiento y su influencia sobre su vida y generando junto a él alternativas cognitivas más adaptativas y funcionales.

Se modifican creencias, actitudes y puntos de vista, todo ello con el objetivo de hacer que la persona pase a interpretar las cosas de otro modo y se plantee diferentes objetivos y expectativas.

Estas modificaciones tienen el poder de hacer que aparezcan nuevos hábitos y que desaparezcan esas rutinas que son poco útiles o generadoras de malestar. De esta manera, se propicia que sea la propia persona la que se involucre en contextos, iniciativas, tareas con potencial terapéutico, y a las que no se habría expuesto en el caso de haber conservado el viejo sistema de creencias.

La reestructuración cognitiva requiere la presencia y el seguimiento de un terapeuta especializado por lo que no puede ser aplicada en las aulas por los profesionales docentes que, en su caso, deberán derivarlo a otras instancias.

## ■ ENTRENAMIENTO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El entrenamiento en resolución de problemas es un tipo de tratamiento cognitivo-conductual a través del cual se pretende ayudar a los sujetos a hacer frente a determinadas situaciones que por sí mismos no son capaces de solucionar. Está especialmente indicado en el caso de alumnos/as con problemas de ansiedad y miedos, con dificultades en la toma de decisiones y en el abordaje de problemas.

En este tipo de técnica se trabajan aspectos como la orientación hacia el problema en cuestión, la formulación del problema, la generación de posibles alternativas para solucionarlo, la toma de una decisión respecto a la más apropiada y la verificación de sus resultados. En resumidas cuentas, se trata de saber enfocar las situaciones complicadas del modo más constructivo posible, sin dejarse llevar por los miedos y la ansiedad.

## ■ TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y DE RESPIRACIÓN

La activación física y psíquica es un elemento de gran importancia a la hora de explicar algunos problemas comportamentales. La impulsividad, la agresividad y la reactividad descontrolada son algunos de los que pueden ser reducidos mediante el uso de técnicas de relajación y respiración controlada, aprendiendo a partir de ellas a gestionar las sensaciones corporales y la mente.

Dentro de este grupo encontramos la relajación progresiva de Jacobson, el entrenamiento autógeno de Schultz o las técnicas de respiración.

## ■ MANEJO DEL COMPORTAMIENTO A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA TIEMPO DE ACTIVIDAD PREFERIDA (TAP)

Esta técnica de refuerzo diferido es aplicable en el caso de rabietas, desatención, molestias deliberadas, omisión de trabajo... Suele dar buen resultado con alumnos y alumnas menores de edad sin trastornos específicos de comportamiento. Cuando se trabaja con alumnos o alumnas afectados de negativismo desafiante u otro tipo de trastornos que rechazan las normas y se muestran resistentes ante las figuras de autoridad habrá que utilizarlo muy eventualmente y como complemento a otro tipo de estrategias más complejas. Con alumnado mayor de edad no se recomienda utilizarla puesto que presenta una mecánica demasiado infantil. La técnica consiste en:

- 1°. Se indaga entre el alumnado cuáles son las actividades que prefieren realizar si se les permitiese.
- 2°. Se aclaran, si es mediante un programa específico mejor, las normas de obligado cumplimiento y aquellas prioritarias en las que vamos a poner especial esfuerzo (ver programa de instalación de normas. Apartado 7 de la primera parte).
- 3°. Se entrega a los alumnos un Tiempo de Actividad Preferida. Por ejemplo, se les da una hora de manualidades y plástica a realizar durante la tarde de los viernes en lugar de matemáticas.

- 4°. Los alumnos/as pueden conservar el TAP entregado si su comportamiento es ajustado y desperdiciarlo a través de su mal comportamiento.
- 5°. Cuando un alumno/a se porta de manera contraria a las normas establecidas se pulsa el cronómetro hasta que deponga su actitud. El tiempo transcurrido se descontará del TAP.
- 6°. Cuando los alumnos/as, durante sesiones de entrenamiento expreso, se portan adecuadamente pueden ser premiados con tiempo adicional a añadir a sus TAPs.
- 7°. Los resultados se van anotando en una hoja de registro pública.

### 3.3.3. Disciplina positiva. Consecuencias lógicas

Estos paradigmas, uno de cuyos principales representantes es **Rudolf Dreikurs**, nos ofrecen estrategias muy concretas y de utilidad práctica para la atención educativa del alumnado desafiante, negativista o con comportamientos disruptivos:

1°. Ubicar al alumno o alumna en la clase en una posición cercana al profesor/a. Rodearlo de alumnos tranquilos y más maduros.

#### 2°. Ante estos comportamientos **NO DEBEREMOS**:

- ✗ Hacer como que no se ha visto u oído; dejar pasar el tiempo sin hacer nada.
- ✗ Hacer razonar y reflexionar al alumno/a sobre su comportamiento mientras lo está mostrando; exigirle explicaciones.
- ✗ Caer en la trampa de indagar en los motivos del conflicto (ante excusas como “él ha empezado primero” o “yo no tengo la culpa”).
- ✗ Mostrarnos tensos y alterados; responder a su conducta con violencia verbal o física.
- ✗ Hacer valoraciones negativas sobre el alumno/a; compararlo con los demás.
- ✗ Amenazarle con medidas que no vamos a aplicar.
- ✗ Atenderle cuando se porta mal (acercándonos a él/ella, hablándole, tocándolo...).
- ✗ Darle recompensas por portarse bien (lo condicionamos a esperarlas).
- ✗ Ser rencorosos y manifestarlo.

#### 3°. Ante estos comportamientos **ES MUY CONVENIENTE**:

- ✓ Dar instrucciones e información previa (con claridad y precisión) sobre lo que se debe hacer y cómo se debe hacer (**Normas y Límites**).
- ✓ Responder con la mayor rapidez posible, **no dejar pasar ningún comportamiento** de este tipo sin respuesta. Es preciso mostrar al alumno/a que controlamos todo lo que hace y que la autoridad (y el poder) está en nuestras manos.
- ✓ Concentrarnos en el **comportamiento actual** y olvidar todos los anteriores no haciendo ninguna referencia a ellos.
- ✓ Establecer claramente las **consecuencias** que se derivarán de cada conducta; dárselas a conocer al chico/a; **aplicarlas** sistemáticamente.
- ✓ Ofertar al alumno/a la posibilidad de **reajustar su comportamiento** o salir de clase y aplicarle las consecuencias negativas correspondientes.
- ✓ Si el alumno/a no ajusta su conducta; **aplicar la consecuencia prevista** (expulsión, sanción, tareas...) de forma inmediata y sin permitir ningún tipo de excusas o explicaciones.

- ✓ Aplicar las consecuencias con la mayor **calma** posible, sin que nuestro gesto delate tensión. Mostrar **firmeza** desde el afecto. Hay que hacer ver al alumno que a él lo apreciamos pero no nos gusta su comportamiento
- ✓ Al volver a la clase darle la **posibilidad de rectificar su conducta** (restituir el daño causado o sobrerrealizar las conductas positivas contrarias a la problemática mostrada).
- ✓ Prestarle **atención diferenciada y de calidad en los momentos en los que su conducta es ajustada** y eficaz. No hacer referencias ni comparar su conducta actual con la negativa de otros momentos.
- ✓ **Hablar** con el chico/a sobre su comportamiento una vez pasado, “**en frío**”; aprovechar para ello cuando se haya comportado bien, en privado, al final de las clases... Remitirle su capacidad de ajuste para el futuro y nuestras expectativas de éxito.

Por su parte **F. H. Jones**, para establecer una disciplina adecuada, propone las siguientes fases:

**1ª.** Durante los momentos de explicación individual (en los que se suele producir interrupción por parte de los alumnos no atendidos) hay que utilizar la secuencia: **elogiar – estimular** (informar sobre lo que hay que hacer) – **retirarse**.

**2ª. Poner límites:**

El profesor o profesora debe ser omnipresente: percibir todo lo que sucede en el aula y responder a todo ello inmediatamente. La convivencia y su control es prioritaria en la acción educativa. Hay que intervenir siempre:

1. Girarse, mirar directamente al alumno/a disruptivo, decir su nombre... Si no funciona...
2. Acercarse al pupitre del alumno/a y esperar hasta que pliegue su actitud sin decirle nada.
3. Si se consigue, retirarse, dar las gracias y tras comprobar que han vuelto a la tarea, alejarse despacio.

El alumnado conflictivo, durante este proceso de imposición de límites, suele utilizar estrategias de manipulación que requieren acciones coherentes del profesorado. En la siguiente tabla ofrecemos las respuestas que el profesorado debe dar a este tipo de actitudes manipuladoras:

Actitudes de los alumnos/as	Respuestas coherentes del profesorado
Aparentar desconocimiento y pedir ayuda desviando la atención hacia la enseñanza	Demorar la ayuda (no caer en la trampa)
Negar su responsabilidad en el hecho	No discutir con ellos. Aplicar consecuencias
Culpabilizar a los demás	No hacerles caso; no intentar indagar
Acusar al profesor/a de incompetencia profesional.	No dejarse impresionar; ese no es motivo para portarse mal
Instar al profesor/a a que “les deje en paz”	No reaccionar. Aplicar consecuencias
Insultar al profesor/a o a los presentes	Mantenerse firme demostrando autocontrol
Ofender al profesor/a o a los presentes	Relajarse; permanecer callado y esperar. Si es preciso, al finalizar la clase llamar al alumno para hablar y aplicar consecuencias

Si no funciona..., olvidar la ira y...

4. Apoyar las palmas sobre el pupitre del alumno/a, mantener la mirada fija en él o ella y dar la instrucción con claridad. Si no funciona..., no demostrar alteración ni enojo y...
5. Bajar la cabeza a la altura de la del chico/a y, con tranquilidad, dar otra vez las instrucciones. Esperar a que las cumpla. Si nada de esto funciona..., con la mayor tranquilidad posible...
6. Aplicar consecuencias: las consecuencias que seleccionemos ante comportamientos disruptivos, agresivos o irrespetuosos deben ser consecuencias lógicas, es decir, la consecuencia tiene que pertenecer al mismo rango topográfico de la conducta mostrada pero en sentido contrario. Si el alumno/a ha roto algo, lo arregla, limpia, ordena o paga; si el alumno/a ha molestado a sus compañeros en la clase será quien recoja la clase al final o deberá permanecer más tiempo en el aula para recuperar el tiempo perdido... Algunas consecuencias entre las que podremos optar para responder, educativamente, a las conductas del alumnado son:
  - \* Advertencia verbal en privado.
  - \* Realización de tareas en beneficio de la comunidad educativa (limpieza del recinto, mantenimiento...).
  - \* Ayuda a personas dependientes y con diversidad funcional.
  - \* Anotar en la agenda información a los padres o tutores legales.
  - \* Prolongar su permanencia en el centro.
  - \* Pérdida de privilegios (deportes, juegos, salidas...).
  - \* Reunión con los padres para medidas conjuntas.
  - \* Sesión en la Comisión de Convivencia.
  - \* Expulsión interna (a otra aula). Tiempo fuera.
  - \* Expulsión temporal externa (con control escolar y trabajo educativo). Medida excepcional ante conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.
  - \* Otras medidas excepcionales contempladas en el Reglamento de Convivencia del Centro.
  - \* Intervención coordinada con redes terapéuticas especializadas (Suspertu, CSM, Protección del menor o de la mujer...).

### **¡Asunto importante a tener en cuenta!**

En las aulas y en el hogar ocurre con mucha frecuencia que cuando se inicia una intervención sobre el comportamiento desajustado de algún alumno/a o hijo/a, en los primeros momentos, se produce un incremento de las conductas inadecuadas, de su intensidad y de su frecuencia. Esto ocurre porque el muchacho/a tiene experiencia previa de éxito con su conducta inadecuada y quiere mantenerlo. Solamente si no caemos en la desesperanza y somos consistentes y persistentes en la aplicación de normas y medidas y el alumno/a o hijo/a comprueba que por ese camino no va a conseguir lo que pretende, el comportamiento, poco a poco, comenzará a mejorar.

Juan Carlos Torrego e Isabel Fernández en su “*Proyecto Atlántida. Protocolos de convivencia democrática*” exponen muchas de las propuestas preventivas y de control que hemos venido desgranando a lo largo de nuestra exposición. Los recogemos a continuación por su claridad esquemática:

<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO DE LA SESIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Programar la sesión</b> (muy organizada pero flexible)</p> <p style="text-align: center;">Guión de la sesión.</p> <p>Informar del plan y negociar alternativas.</p> <p>Espacio y agrupamientos adecuados.</p> <p>Ritmo: presión/atracción/pausas.</p> <p>Participación: turnos/escucha.</p> <p>Prever cambios de actividad.</p> <p style="text-align: center;"><b>Refuerzos positivos</b> (Verbales y no verbales)</p> <p style="text-align: center;"><b>Buenas relaciones interpersonales.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ACUERDOS METODOLÓGICOS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Compromisos generales.</b></p> <p>Alta atención del profesor: supervisión y control de posibles desajustes.</p> <p>Elaboración participativa de normas y consecuencias.</p> <p>Promover el éxito: refuerzo y apoyo.</p> <p>Fomentar buenas relaciones.</p> <p style="text-align: center;"><b>Acuerdos metodológicos.</b></p> <p>Agrupamientos diversos.</p> <p>Metodologías diversas.</p> <p>Aprendizaje cooperativo y entre iguales.</p> <p>Diversas estrategias de evaluación.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PROCESO DE COMUNICACIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><b>No verbal.</b></p> <p>Gestos/miradas que indiquen conducta.</p> <p>Corporal: Invadir el espacio del alumno/a.</p> <p>No prestar atención (disrupción leve).</p> <p>Silencio de espera para reconducir dispersiones generalizadas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estilo y tono.</b></p> <p>Cercanía y humor (no sarcasmo) en exposiciones.</p> <p>Llamadas de atención serias y breves.</p> <p>Explicitar consecuencias y proponer alternativas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Contenido y técnicas.</b></p> <p>Indicaciones centradas en la tarea.</p> <p>Mensajes en YO. Expresión de sentimientos.</p> <p>Bombardeo de ideas.</p> <p>Reflexión grupal sobre lo sucedido.</p>	<p style="text-align: center;"><b>MEDIDAS GRADUALES</b></p> <p>(Conectadas con las normas del aula y centro)</p> <p>Cambio temporal de sitio y compañía.</p> <p>“Tiempo fuera”</p> <p>Charla breve tras la clase.</p> <p>Recordar compromisos y normas.</p> <p>Pérdida de recreo.</p> <p>Permanencia en el centro tras las clases.</p> <p>Contrato de acuerdos/compromisos.</p> <p>Entrevista con tutor.</p> <p>Nota a la familia.</p> <p>Contacto telefónico con la familia.</p> <p>Reflexión personal y autocorrección.</p> <p>Derivación a Equipo Directivo.</p> <p>Redacción de parte. Apertura de expediente.</p> <p>Expulsión temporal o permanente.</p>



# 3<sup>a</sup> PARTE



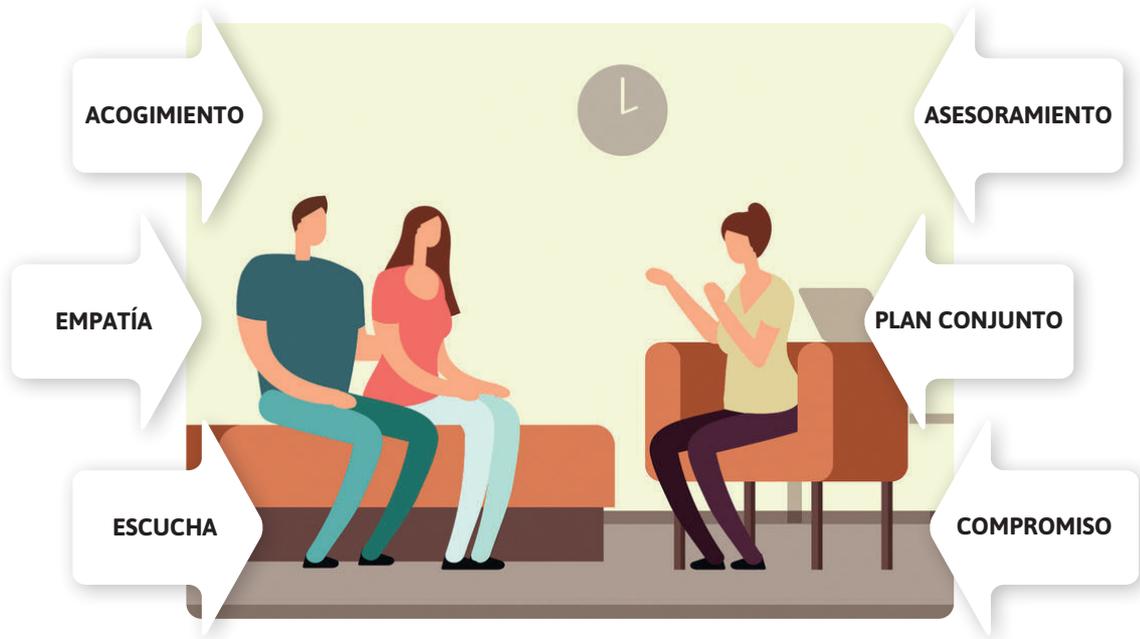
## LA RELACIÓN CON LAS FAMILIAS. COLABORACIÓN O CONFLICTO

Una cuestión que no podemos olvidar es que cada uno de los alumnos y alumnas con trastornos o dificultades de comportamiento que permanecen seis horas durante los días lectivos en nuestras aulas, son hijos e hijas a tiempo completo en sus hogares; si en el aula ocasionan problemas y complican el clima escolar, nos imaginaremos con facilidad el tipo e intensidad de los conflictos que producen en su casa. Los padres de este alumnado no son culpables de sus conductas (aunque en algunos casos, esporádicos, puedan ser parte del problema), tampoco podemos esperar que sean ellos los responsables únicos a la hora de solucionar y poner freno al comportamiento desajustado de sus hijos en el centro educativo. La labor, para ser eficaz, debe ser conjunta y coordinada. En nuestra experiencia está que es mucho mejor tener a la familia a nuestro lado, como aliada, que enfrente, como enemigo. Buscar alianzas y establecer coordinaciones eficaces, concretas e inclusivas es la clave de la relación Familia-Centro. Conozcamos mejor qué sucede en el seno de las familias cuando descubren que tienen un hijo o una hija con este tipo de problemas:

### Lo primero: LAS DUDAS



En este momento de incertidumbre no es extraño que los padres acudan en busca de ayuda y asesoramiento a los profesionales del centro educativo. Nuestra disposición y actitud ha de participar de las siguientes condiciones:



**a) Acogimiento:**

Recibirlos de buen grado, mostrándonos cercanos y agradables en el trato. Interesándonos por su problema pidiéndoles información detallada para concretar su demanda.

**b) Escucha:**

Utilizar los recursos expresivos de la escucha activa, la validación emocional y el lenguaje no verbal para transmitir interés positivo por su demanda y los datos que ofrecen.

**c) Empatía:**

Mostrar comprensión por su problema y por sus puntos de vista. Interpretar la situación desde su contexto particular. Hacerse cargo de sus preocupaciones. Evidenciar y legalizar sus sentimientos.

**d) Asesoramiento:**

Informar sobre lo que se conozca del problema del alumno/a. Derivar a especialistas y a asociaciones de familias (si fuera necesario). Dar pautas y orientaciones (si fuera oportuno).

**e) Compromiso:**

Hacerse cargo del caso. Informar a los padres de nuestra experiencia en casos similares y de nuestra actitud de ayuda. Informar sobre lo que se va a hacer en el centro.

**f) Plan conjunto:**

Elaborar un esbozo de plan de actuación de la familia y del centro escolar. Establecer los procedimientos de coordinación y traslado de información.

## PROCESO DE DETERIORO DE LAS RELACIONES PATERNO/MATERNO/FILIALES:

Una vez que el trastorno que presenta el chico/a se ha manifestado, con frecuencia, suele producirse un proceso progresivo de deterioro de las relaciones entre los padres y el hijo/a que, si no se reconduce, va a añadir un nuevo componente negativo y frustrante al problema ya existente. El proceso en escalada que suelen recorrer muchas familias presenta las siguientes fases:

### PROCESO DE DETERIORO DE LAS RELACIONES PATERNO-FILIALES



Cada uno de estos intentos suele ir acompañado del consiguiente fracaso. Hablar con el hijo/a y explicarle qué se espera de él/ella para que cambie de actitud y de comportamiento no da resultado (aunque no haya que dejar de hacerlo) puesto que su capacidad de autocontrol está reducida o ausente y, desde luego, condicionada por su estado neurológico. Las advertencias y amenazas, eficaces con otros, en estos casos no funcionan o lo hacen muy provisional y situacionalmente.

El castigo, por su parte, añade sentimientos negativos y rechazo, y la agresividad se enquistaba en rencor y acaba desautorizándonos y volviéndose en nuestra contra.

Esta escalada de fracasos en los intentos de control del comportamiento y de normalización del funcionamiento familiar tiene consecuencias emocionales que no pueden pasarnos desapercibidas y que debemos considerar y tener siempre presentes durante nuestros contactos con las madres y padres de este alumnado:

### RESPUESTAS EMOCIONALES DE LAS FAMILIAS



**A) Desorientación:**

Los padres no saben qué pasa ni cómo actuar... lo que hacen no funciona y no conocen otras estrategias.

**B) Evasión deliberada:**

Se produce tras la experiencia repetida de fracaso. Mirar para otro lado, dejar hacer, desviar la atención hacia otras cuestiones, huir de responsabilidades personales, buscar que otros intervengan... son algunas de las actitudes que están detrás de esta respuesta emocional.

**C) Inestabilidad de respuestas:**

Actuar ante unos comportamientos en una situación y no hacerlo ante los mismos en otro momento o contexto. Dar respuestas y hacer intervenciones contradictorias en función del estado de ánimo del responsable o mantener actitudes opuestas entre el padre y la madre en relación con el comportamiento de su hijo/a, son algunos de los comportamientos parentales que producen más desconcierto entre sus hijos llegando a incrementar la conducta que se pretende eliminar.

**D) Negación:**

Consiste en restar importancia al problema normalizando la conducta del hijo/a. La forma de solucionar en problema es negando su existencia. Esta reacción emocional suele ser más externa que interna (aunque no se actúe se sufre en silencio manteniéndose un alto grado de preocupación no evidenciada).

**E) Racionalización:**

Se hace un intento de explicarse las causas y orígenes del problema. Con frecuencia tras la autoexplicación (por ejemplo: "mi padre era igual") devienen actitudes de pasividad y evasión.

**F) Culpabilización – Depresión:**

"Echar balones fuera" y culpabilizar al otro/a del comportamiento del hijo/a es una de las reacciones emocionales más nocivas y destructivas del clima familiar. En esta situación el chico/a encuentra legalizada su conducta por uno de sus progenitores que la explica atribuyendo al otro la responsabilidad y causa del problema.

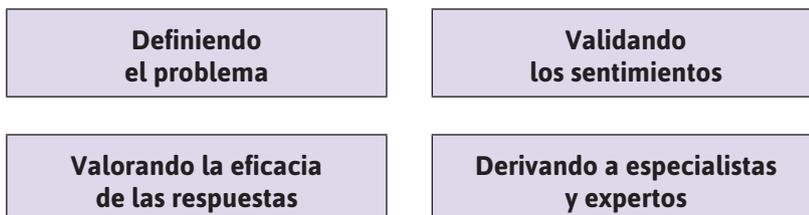
El sentimiento de incompetencia y fracaso y el deterioro progresivo del clima familiar (en su conjunto) y de la pareja (en particular) puede llegar a producir estados de ansiedad y depresivos graves en la madre, en el padre o en ambos.

**G) Agresividad:**

Colisión emocional con empleo de la violencia verbal y/o física hacia el hijo/a y/o hacia la pareja. Acusaciones y enfrentamientos.

**LA INTERVENCIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL CENTRO ESCOLAR CON FAMILIAS:**

Esta escalada de incertidumbre y sufrimiento en la que viven y conviven muchas de las familias con hijos o hijas con trastornos del comportamiento, queda, en su mayor parte, fuera de las competencias de los profesionales educativos ordinarios (para ello existen otros recursos en los Servicios Sociales de cada Comunidad y Ayuntamiento); sin embargo, no puede pasarnos desapercibida, hemos de tenerla muy en cuenta en nuestras relaciones con ellas. Desde nuestro puesto y condición ante estas situaciones hemos de actuar:



### a) Definiendo el problema:

Las familias suelen demandar a los profesionales educativos asesoramiento e intervención para mejorar el comportamiento de su hijo/a. Esta demanda enfoca la atención exclusivamente en el alumno/a; sin embargo, pueden existir otros factores, desenfocados para los padres, que condicionan y modulan la conducta y son decisivos, desde un punto de vista sistémico, en la búsqueda de soluciones. Nuestra labor será desmenuzarlos, analizarlos, hacerlos evidentes y tenerlos en cuenta en la intervención:

- \* Composición de la familia. Miembros relevantes. Roles ejercidos.
- \* Clima familiar. Hábitos sociales de la familia. Estilo comunicativo.
- \* Experiencias traumáticas vividas por el alumno/a en el seno familiar, social o escolar.
- \* Estilo reactivo de la familia y de cada uno de sus miembros. Opiniones personales de los padres sobre el control y la aplicación de consecuencias:

#### ESTILOS REACTIVOS DE LAS FAMILIAS

<b>FAMILIA SUMISA</b> Renuncia a la autoridad. Cede a los deseos del chico/a.	<b>FAMILIA CONTRADICTORIA</b> Desacuerdo entre los padres. Culpabilización mutua.
<b>FAMILIA AUTORITARIA</b> Máxima atención a las normas y a su cumplimiento.	<b>FAMILIA COHERENTE</b> Consistente-persistente. Flexible-respetuosa.

**El análisis y valoración del sistema familiar (relaciones interpersonales, carencias y recursos, roles, estilos comunicativos, frecuencia y calidad de las interacciones, objetos, motivos y situaciones de colisión y encuentro...) nos permitirá contextualizar el problema, concretar las dificultades y conocer los recursos disponibles, datos, todos ellos, muy relevantes a la hora de planificar, ajustar y concretar las posibles intervenciones.**

Sin embargo, en múltiples ocasiones el comportamiento del alumno o alumna en el hogar es tan grave, persistente y distorsionador que no se explica solamente por la influencia del contexto familiar y sus interacciones, sino que surge de condiciones psicopatológicas personales y, por ello, requiere ser considerado como objetivo directo y prioritario de la intervención. En esos casos deberemos intentar conocer qué tipo de comportamientos son más frecuentes y preocupantes y cómo afectan al funcionamiento familiar; para ello podemos proponer a los padres la utilización de instrumentos como los que ofrecemos en los **ANEXOS 33**. “Tabla registro de comportamientos y respuestas en el hogar” (pág. 212-213) y el **ANEXO 34**. “Prospección del comportamiento en el hogar” (pág. 214-215). El primero de ellos contrasta las conductas del chico/a con las respuestas de los padres y su eficacia; el segundo, permite hacer descripciones más detalladas del problema, concreta la demanda y permite establecer procedimientos de coordinación y acciones conjuntas.

### b) Validando los sentimientos. Humanizando los errores:

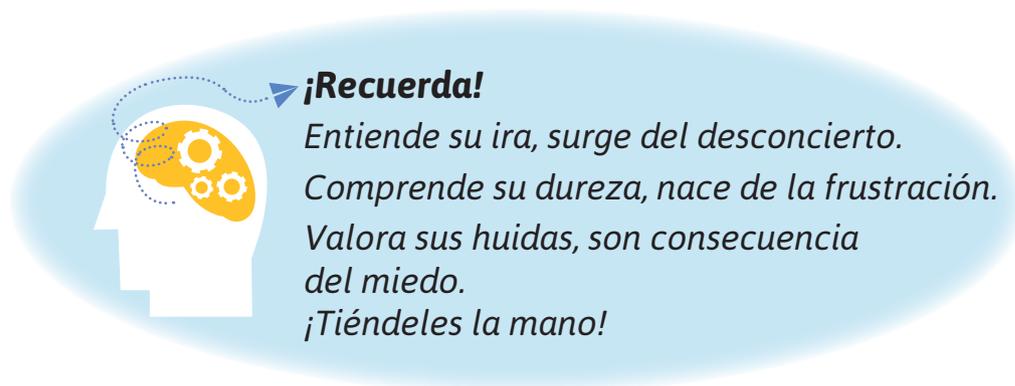
Tras cada una de las demandas que las familias nos trasladan hay, sin duda, una gran carga emocional derivada de sus experiencias de fracaso y de las expectativas insatisfechas. Sentir amargura, tristeza, miedo, desconcierto... es natural e incluso saludable; estos sentimientos muestran su capacidad de reacción ante los sucesos (sensibilidad). Es muy importante que las familias sientan legalizados

sus sentimientos y emociones, incluso los más negativos, y que valoren su propia capacidad de auto-control en momentos en los que les inundan y sobrepasan (“*Desearía pegarle por lo que ha hecho... estoy lleno de ira... pero me contengo porque sé que no es eficaz ni ético...*”).

Una de las cuestiones que más dolor ocasiona a los padres de chicos/as con trastornos del comportamiento es la ineficacia de sus estrategias de control; este sentimiento de incompetencia generalizada está en la base de muchas de las disfunciones y conflictos familiares. Desde el centro educativo hemos de dejar muy claro que los errores en la crianza y en la educación son, también, algo natural (todo el mundo tiene derecho a cometerlos), suceden porque no somos perfectos. Lo que deben evitar los padres es la culpabilización del otro o de uno mismo y que ese sentimiento los paralice. Cuando se comete un error hay que analizar qué ha funcionado mal y corregirlo (el error, reflexionado, es el primer paso hacia el éxito).

En este sentido, durante nuestras entrevistas con las familias hemos de incidir muy especialmente en las siguientes cuestiones:

- Ni el chico/a ni los padres son culpables.
- Es humano sentir desconcierto, miedo, culpabilidad...
- Los sentimientos no nos pueden paralizar; aprovechémoslos para avanzar.
- Lo normal es cometer errores y también que otros los cometan.
- Si seguimos haciendo las mismas cosas siempre obtendremos los mismos resultados.
- Busca asesoramiento especializado y apoyo emocional.



### c) Valorando la eficacia de las respuestas:

Existen una serie de estrategias para el manejo del comportamiento de niños, adolescentes y jóvenes universalmente aceptadas y utilizadas: los reglamentos y normas, las llamadas de atención y reprimendas, la inducción al reconocimiento del error y al propósito de enmienda, la aplicación de castigos y penas... A estas estrategias es a las que los padres y madres con chicos/as con trastornos del comportamiento recurren de forma espontánea y natural, descubriendo desde los primeros momentos que no dan resultado o lo hacen muy inestable, momentánea y situacionalmente. Los padres suelen probarlas todas. Es, en este momento, necesario analizarlas y valorar su eficacia real con el fin de que el padre y la madre (ambos) sean conscientes de lo que hacen y qué resultados obtienen; especialmente útil es detectar aquellas situaciones o estrategias que en determinados momentos han dado buen resultado para, a partir de ellas, inducir a la mejora. En el **ANEXO 33. “Tabla registro de comportamientos y respuestas en el hogar”** ofrecemos un instrumento que nos permitirá registrar este tipo de datos.

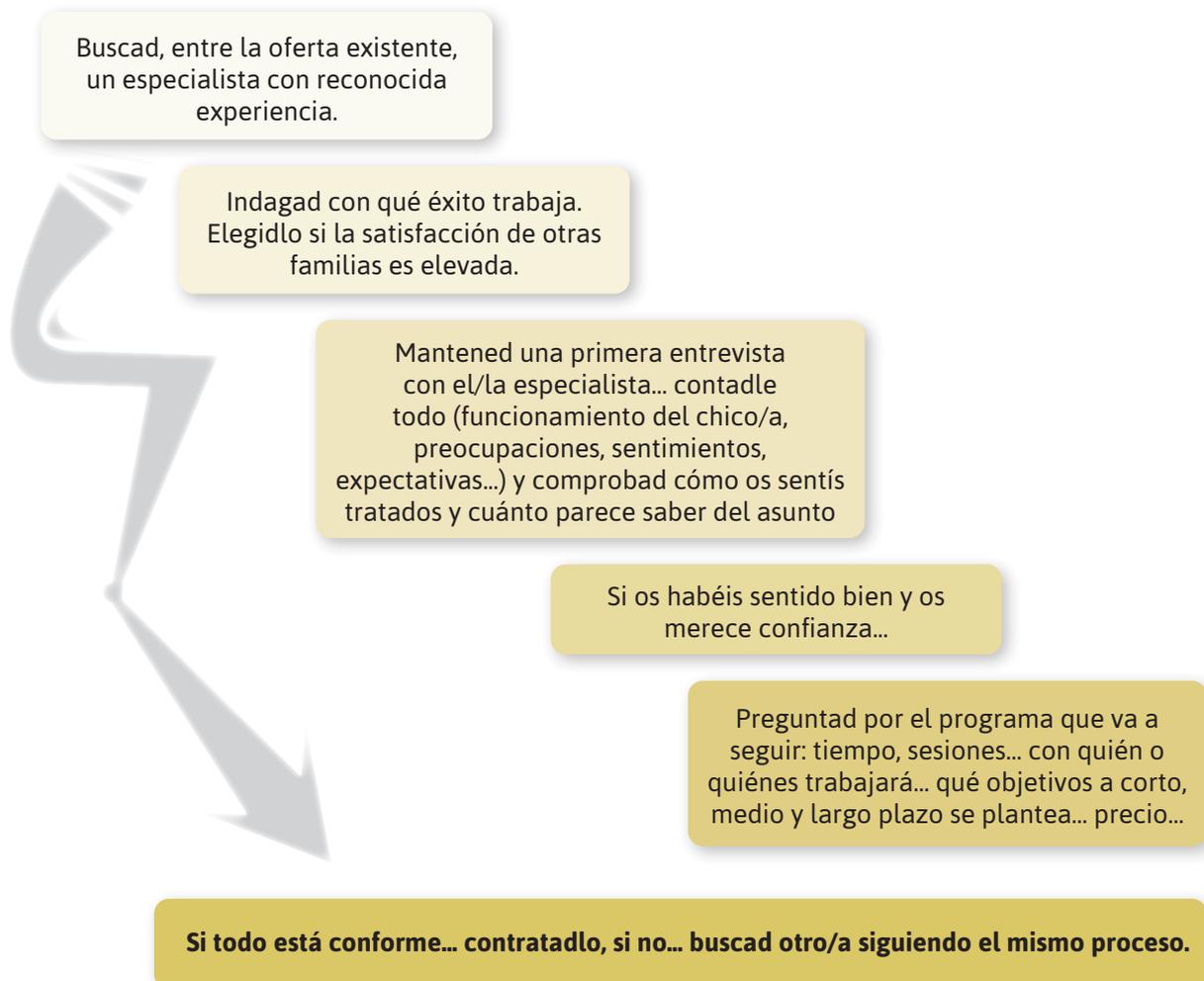
Una vez cumplimentada esta exploración habrá que mostrar las evidencias de éxito y fracaso de las respuestas y, en este último caso, encontrar alternativas para probar. En el análisis de las respuestas no solamente es importante detenernos en cuáles de ellas tienen éxito y cuáles no, sino también en la manera en que son aplicadas por cada uno de los progenitores o adultos relevantes (la calidad de una respuesta depende en gran manera de la forma en que se aplica); en algunos casos, en lugar de cambiar el tipo de respuesta convendría intentar que los participantes cambien progresivamente la actitud con la que la emprenden.

#### d) Derivando a especialistas y/o expertos:

Las demandas de diagnóstico, valoración y respuesta formuladas por las familias a los centros educativos, en algunos casos, pueden requerir la intervención de especialistas y expertos. La competencia de los profesionales educativos se circunscribe al contexto escolar y a todos aquellos otros que lo afectan de una u otra manera. El diagnóstico diferencial, la aplicación de programas específicos para el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades, los desarreglos familiares, las relaciones de pareja, el desarrollo y autocontrol emocional de los miembros de la familia... son cuestiones que, una vez detectadas, deben trasladarse a los profesionales e instituciones públicas y privadas que los trabajan habitualmente (Gabinetes psicológicos y psicopedagógicos, Centros de la mujer, Servicios Sociales, Asociaciones de familias...).

Nuestra responsabilidad es proporcionar a la familia criterios para realizar una búsqueda de calidad:

#### PROCESO DE BÚSQUEDA Y CONTRATACIÓN DE ESPECIALISTAS Y EXPERTOS

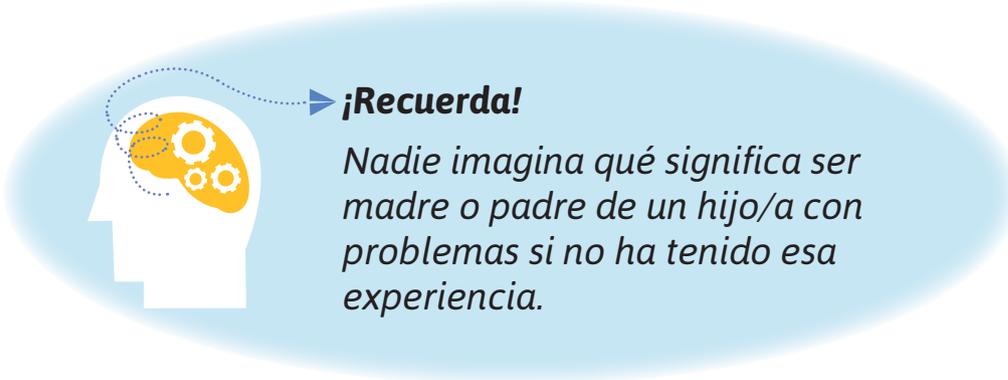


## LA COORDINACIÓN CON LAS FAMILIAS:

Como ya hemos señalado en apartados anteriores, las familias con hijos o hijas con comportamientos disruptivos derivados o no de trastornos psiquiátricos están acostumbradas a recibir malas noticias. Las quejas de vecinos, parientes y padres de otros chicos/as a causa del mal comportamiento de su hijo/a suelen ser frecuentes. Una vez iniciada la escolarización la familia confía en que la situación cambie y el centro sea capaz de solucionar los problemas; sin embargo, demasiadas veces suele suceder todo lo contrario, las malas noticias solamente cambian de procedencia, ahora vienen de la Escuela.

Como bien sabemos, es muy difícil establecer una relación interpersonal sana y eficaz, ya sea de amistad o de trabajo, a partir de experiencias constantes de frustración y descorazonamiento; en estas situaciones los interlocutores huyen de la relación, se ignoran, se culpabilizan mutuamente o se agreden. Si esto es así lo que debemos hacer para que la relación de la familia con el centro escolar camine por cauces adecuados es evitar, por todos nuestros medios, que estos sentimientos de fracaso y desasosiego se produzcan. Nuestra propuesta de coordinación con las familias se basa en los siguientes principios:

- 1°. Lo que sucede en el aula se soluciona en el aula. Si es posible no debe trascender a otros espacios. Informaremos a los padres solo cuando la conducta es grave.
- 2°. Debemos **aumentar la frecuencia de las comunicaciones positivas**. Informarles de cualquier avance o mejoría por ligera que sea, agradecer su colaboración y atribuir los éxitos a sus esfuerzos.
- 3°. Las reuniones con las familias tienen como objetivo prioritario proporcionarles ayuda profesional. Las centraremos en el qué podemos hacer juntos en lugar de centrarlas en lo sucedido.
- 4°. El Plan de intervención conjunto (normas, exigencia, medidas...) se elabora entre los profesionales del centro y los padres de los menores de edad sin la presencia del alumno/a.
- 5°. Al alumno/a, menor de edad, se le llama a la reunión para informarle de las decisiones y representar ante él o ella un frente común compacto y sin fisuras.



## RELACIÓN DE ANEXOS DE LA PARTE SEGUNDA Y TERCERA

N°	INSTRUMENTO-REGISTRO	PÁGINAS
19	Cuestionario de autopercepción de NEE, intereses y expectativas	181-182
20	Autovaloración de Conductas Antisociales	183
21	Protocolo para la detección de alumnado en riesgo psicosocial	184-185
22	Indicadores de apego problemático	186
23	Entrevista sobre la niñez	187-188
24	Problemas más frecuentes causados por un apego traumático	189
25	Registro personal de episodios de agresividad	190-192
26	Cuestionario sobre el uso de sustancias	193-195
27	Principios psicosociales básicos a evaluar en el aula/centro	196
28	Cuestionario de autoevaluación de habilidades de interacción social	197-198
29	Ejercicios multisensoriales para el entrenamiento de la atención y las funciones ejecutivas	199-204
30	Entrenamiento en autocontrol	205-207
31	Inventario de conductas que dificultan o impiden el normal desarrollo de las clases	208-209
32	Registro cruzado. Comportamientos del alumnado - Intervenciones del profesorado	210-211
33	Tabla registro de comportamientos y respuestas en el hogar	212-231
34	Prospección de comportamientos en el hogar	214-215



# 4<sup>a</sup> PARTE



# ANEXOS

## 1ª PARTE



## ANEXO 1

### Análisis colectivo del comportamiento disruptivo y desadaptado

Modificado de "Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria".  
Equipo de Psíquicos y Conductuales de Secundaria. CREENA. 2000"

#### 1º. ¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO?

<i>Identificación de las conductas problemáticas</i>	SÍ	NO
Son conductas contra la organización y las normas		
Tienen relación con las tareas		
Se deben a un déficit de autocontrol emocional		
Se manifiestan siempre o frecuentemente en la relación con el profesorado		
Se manifiestan en la relación con compañeros		
Su origen está en un déficit de autoestima		
Se deben a una falta de responsabilidad		
Suponen un rechazo manifiesto a los derechos y deberes		
Otras:		

<i>¿Qué está configurando el comportamiento problemático?</i>	SÍ	NO
La conducta es producto del estado biológico del alumno/a		
El comportamiento es de origen psíquico		
La conducta se debe a un déficit de habilidades y destrezas		
El comportamiento está modulado por experiencias traumáticas previas		
¿Has logrado discriminar algunos estímulos antecedentes o desencadenadores? Cítalos:		

<i>¿Cuál es la finalidad del comportamiento problemático?</i>	SÍ	NO
Llamar la atención del adulto		
Llamar la atención de sus compañeros		
Superar la frustración		
Prestigiarse ante otros		
Lograr ventajas (no trabajar, no hacer exámenes...)		
¿Has detectado alguna otra finalidad? Cítalas:		

#### 2º. ¿QUÉ PODEMOS HACER?

<i>¿Qué conductas problemáticas son, a tu juicio, prioritarias?</i>	SÍ	NO
Las que implican daño o riesgo de daño físico o psíquico		
Las que interfieren en la actividad educativa		
Las que producen segregación o aislamiento		
Las que es posible modificar o controlar con mayor facilidad		

**¿Qué procedimientos has utilizado para modificar la conducta problemática?**

**1. Técnicas de modificación de conducta de carácter operante**

	Uso		Eficacia	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Economía de fichas - Costo de respuesta				
Tiempo fuera				
Sobrecorrección				
Reforzamiento diferencial de conductas alternativas				
Castigos, consecuencias negativas, aplicación del Reglamento...				
Otras: cítalas				

**2. Técnicas de carácter observacional-autoobservacional**

	Uso		Eficacia	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Modelado (ofrecer modelos adecuados para imitación).				
Autocontrol emocional				
Entrenamiento en asertividad				
Entrenamiento habilidades sociales				
Entrenamiento en relajación				
Autoobservación-registro				
Otras: cítalas				

**3. Técnicas de modificación de conducta de carácter cognitivo**

	Uso		Eficacia	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Autoinstrucciones				
Resolución de conflictos y problemas				
Análisis de consecuencias				
Reestructuración emocional y cognitiva				
Métodos "paso a paso"				
Otras: cítalas				

**4. Procedimientos de anticipación y prevención**

	Uso		Eficacia	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Establecer un sistema normativo consensuado y público				
Establecer relaciones tutoriales personalizadas				
Utilizar como agentes a alumnos con carácter prosocial y relevancia en el grupo				
Proponer pactos y contratos con el alumno/a				
Crear un clima de clase abierto, comunicativo y respetuoso				
Preparar las clases incidiendo especialmente en la motivación hacia la tarea o unidad				
Aplicar tu sentido del humor tanto a la hora de responder como para interpretar lo que el alumno/a hace				
Otras: cítalas				

## ANEXO 2

### Cuestionario de autorreflexión sobre mi práctica docente

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Desearía hacerlo más	Desearía hacerlo menos
<b>CUMPLIMIENTO DE NORMAS</b>						
Soy puntual en entradas y salidas						
Empiezo la sesión solo cuando tengo la atención de todos						
Dedico tiempo a que mis alumnos/as conozcan las normas y las cumplan						
Al final de la clase hago un resumen del funcionamiento del grupo y pido opiniones						
Dedico tiempo a los alumnos/as que muestran interés y que trabajan más						
Dedico tiempo a los alumnos desinteresados y menos trabajadores						
Procuro cumplir lo que les digo (fechas, actividades, salidas, premios...)						
Interrumpo a los alumnos con comentarios cuando están trabajando						
Me entero de cuanto pasa en el aula y actúo en consecuencia						
Cuando se portan mal prefiero ignorar, no darme por enterado						
Reprendo públicamente a los alumnos/as que no cumplen las normas						
Tras la clase llamo y hablo con el alumno/a que no se ha ajustado a las normas						
<b>HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN</b>						
Miro a los alumnos/as mientras explico y doy instrucciones						
Me preocupo de hablar de forma clara para que mis alumnos me entiendan						
Escucho a los alumnos/as y trato de entenderles						
Saludo cuando entro y me despido cuando salgo de clase						
Emito mensajes en primera persona: "Yo...", "Me siento mal cuando..."						
Evito la descalificación tanto individual como pública						

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Desearía hacerlo más	Desearía hacerlo menos
<b>HABILIDADES DE RESPUESTA A LOS CONFLICTOS</b>						
Me controlo cuando la situación me desborda en clase						
Siempre afronto los problemas de conducta						
Si hay problemas en clase recorro a otros para que los solucionen (Tutor/a, Dirección...)						
Busco soluciones cuando surgen problemas, no los dejo pasar						
Expreso a mis alumnos/as lo que me molesta de su comportamiento						
Evito los conflictos para no sentirme mal						
Realizo críticas constructivas						
Recibo bien las críticas, las encajo y dedico tiempo a analizarlas						
Respondo agresivamente cuando me retan						
<b>HABILIDADES DE RELACIÓN CON LOS ALUMNOS/AS</b>						
Llamo a mis alumnos/as por su nombre						
Me intereso por cada uno de ellos/as						
Tengo en cuenta sus opiniones y aportaciones						
Conozco sus intereses y aficiones						
Cuando un alumno/a me necesita, siempre le dedico mi tiempo						
Suelo estar de buen humor en clase						
Hablo individualmente con casi todos los alumnos/as, especialmente con los que menos colaboran en clase						
<b>USO DE ESTRATEGIAS DOCENTES</b>						
Disfruto enseñando y con el contacto con los alumnos/as						
Planifico cada sesión de trabajo						
Dedico un tiempo al inicio de la sesión a motivar a mis alumnos para la tarea						
Utilizo herramientas diversas para la transmisión de los contenidos						
Distribuyo la atención entre todos los alumnos/as						
Mantengo supervisión continua de las tareas y trabajo y de la evolución individual de cada alumno/a						
Ofrezco a mis alumnos/as tareas diferenciadas en función de su competencia académica						

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca	Desearía hacerlo más	Desearía hacerlo menos
Propongo actividades variadas que impliquen distintas acciones: escuchar, escribir, razonar, hablar...						
Propongo actividades que requieren distintos agrupamientos: individual, parejas, pequeño grupo...						
Aclaro las dudas cuando las presentan						
Me anticipo a las dificultades y pienso en las ayudas que puedo ofrecer						
Ofrezco al alumnado modelos de ejecución de procedimientos y tareas y hago que se fijen en ellos						
Guío a mis alumnos/as en las ejecuciones prácticas indicando los pasos y acciones necesarias						
Hago que mis alumnos/as realicen prácticas autónomas frecuentes de los procedimientos aprendidos						
Creo situaciones y propuestas para que mis alumnos/as apliquen y generalicen los aprendizajes adquiridos						
Paso la mayor parte de la sesión explicando						
Paso la mayor parte del tiempo sentado o en la pizarra						
Cuido los cambios entre actividades						
Cuido el final de clase dejando tiempo para cerrar la actividad, mandar tarea y despedirme						
Intento ajustar el currículo a las necesidades e intereses de mis alumnos/as						

#### RESUMEN DE MIS PUNTOS FUERTES

--

#### RESUMEN DE MIS PUNTOS DÉBILES

--

## ANEXO 3

### Autoobservación de funciones docentes

Adaptado de Marius Martínez Muñoz “Manual de orientación y tutoría”

#### CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

PROFESOR/A: .....

	Siempre	A veces	Nunca
Relaciono los temas y trabajos de clase con los intereses y expectativas de los alumnos/as			
Con frecuencia, en clase, expreso mis dudas sobre el tema que estamos abordando			
Con frecuencia hago preguntas en clase para iniciar el diálogo			
Programo trabajos para desarrollar en clase			
Podría decir que en mis clases se favorecen las discusiones en grupo			
Procuro formar grupos de trabajo diferentes para no favorecer la creación de subgrupos permanentes en la clase			
Tengo interés en que los alumnos tomen decisiones sobre aspectos que les afectan			
Cuando detecto problemas de relación entre los alumnos/as procuro iniciar enseguida alguna estrategia			
Creo que doy una imagen de profesor confiado, asequible y abierto a los alumnos/as			
Con frecuencia comento en clase problemas relacionados con el aprendizaje de la asignatura que sé que afectan a algunos alumnos/as			
Procuro no favorecer a unos alumnos/as más que a otros/as			
Procuro mantener la atención de los alumnos/as			
Presto especial atención a los casos problemáticos relacionados con el aprendizaje			
Desde principio de curso procuro detectar los problemas de aprendizaje para resolverlos lo antes posible			
Favorezco tareas de colaboración			

	Siempre	A veces	Nunca
Procuro que la materia no se haga dura ni difícil de seguir			
Con los programas, esquemas, agenda de trabajo y las introducciones sobre los temas, los alumnos/as siempre saben qué tienen que hacer			
Con frecuencia recuerdo a los alumnos/as los objetivos del curso, los compromisos y normas a seguir			
Con cierta frecuencia comentamos en clase los acuerdos relacionados con la marcha del curso			
Creo que controlo la temporización del programa			
Creo que controlo bien la metodología didáctica			
Actúo de forma menos flexible cuando se trata de contenidos, pero cedo en la manera como los quieren aprender			
Con la distribución del mobiliario y la decoración procuro que la clase sea un lugar agradable para estar			
Utilizo estrategias metodológicas suficientemente variadas como para interesar a los alumnos/as			
Cuando noto pequeños síntomas de descontento o indicios de desánimo, cambio la forma de enseñar			
Estoy siempre abierto a las propuestas de cambiar las estrategias, hablando con los alumnos tanto respecto a los contenidos como al método utilizado			
Soy inflexible con los comportamientos desajustados y que interrumpen las clases			
Mantengo la calma cuando se producen actitudes inadecuadas de algunos alumnos			
Tras la sesión llamo aparte y hablo con los alumnos/as que no se han ajustado a las normas			
Estoy en contacto con las familias tanto para compartir conflictos como para informar de éxitos			
El equipo de profesores/as mantenemos un buen nivel de colaboración y compenetración ante conflictos			
Pido ayuda sin problemas a mis compañeros/as docentes ante dudas didácticas o problemas de control			

## ANEXO 4

### Observación de estrategias en la gestión y organización de la clase (1)

Fuente: Sánchez-Cano y Bonals. 2005

PROFESOR/A OBSERVADO.....

PROFESOR/A OBSERVADOR.....

DESCRIPTORES	FRECUENCIA		
	Siempre	A veces	Nunca
Aula organizada en el aspecto grupal; distribución clara de funciones			
Organización grupal uniforme con reglas claras en todas las sesiones (materias)			
Equilibrio entre el tiempo dedicado a actividad del profesor/a y el dedicado a actividad de los alumnos/as			
Conexión con aprendizajes y contenidos o actividades anteriormente trabajados. Se recuerda lo trabajado anteriormente haciendo participar a los alumnos/as			
Se conecta el tema con la realidad actual, con experiencias de los alumnos/as, con otros aprendizajes			
Se recogen las opiniones y puntualizaciones de los alumnos/as para reconducir el tema y sus actividades			
Pocos contenidos, bien trabajados, simplificación			
Al inicio de la sesión: explicación previa de qué se va a hacer y cómo se va a trabajar			
Se espera a que haya silencio para hablar			
Se distribuyen las tareas individuales o por los grupos			
Se regulan los cambios de actividad; se cierran las actividades			
Se señala y se controla el tiempo disponible para realizar tareas			
Se recuerdan hábitos o procedimientos y normas generales (levantar la mano, no levantarse del sitio...)			

## Observación de estrategias en la gestión y organización de la clase (y 2)

Fuente: Sánchez-Cano y Bonals. 2005

DESCRIPTORES	FRECUENCIA		
	Siempre	A veces	Nunca
Se mantiene en general un tono suave de voz para forzar el silencio y la escucha			
Se utilizan procedimientos prosódicos (elevación del tono, silencios, gesticulación...) para captar y reclamar atención			
Anticipación a conductas disruptivas o de desatención ("X ¿necesitas algo?")			
Desplazamiento por toda la clase para dar sensación de control y proporcionar ayudas individuales			
Proporciona refuerzo emocional individual a algún alumno/a o grupo que lo necesita			
Se subdivide el trabajo en partes para facilitar su realización			
Se proporciona ayuda personalizada			
Pocos deberes, se asegura de que los tengan claros			
Se permiten la autocorrección de los errores y la rectificación			
Se asegura de la comprensión lectora adecuada			
Comentarios positivos dirigidos a alumnos/as concretos			
Comentarios positivos dirigidos a grupos o a la clase			
Comentarios negativos dirigidos a alumnos/as concretos			
Comentarios negativos dirigidos a grupos o a la clase			
Uso combinado de recursos didácticos: explicaciones orales, lecturas, esquemas, materiales audiovisuales...			
Prevención de los elementos distorsionadores: ambiente físico, distribución del alumnado, horarios vacíos...			

## ANEXO 5

### Observación de estrategias docentes

PROFESOR/A OBSERVADO.....

PROFESOR/A OBSERVADOR.....

MATERIA IMPARTIDA .....

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Utilizada a menudo	Utilizada a veces	No utilizada
Administración de tests y pruebas objetivas			
Creación de grupos de especialización			
Búsqueda de la comprensión			
Consulta de datos (internet, libros, folletos...)			
Demostraciones (modelos y ejemplificaciones)			
Diálogos, conversaciones, debates...			
Diversidad de enfoques sobre el mismo contenido			
Diversidad de actividades			
Empleo de simulaciones			
Estudio de casos			
Exigencia de exhaustividad			
Exigencia de exactitud			
Experimentos científicos			
Explicación de la relevancia del trabajo o contenido			
Expresión clara de los objetivos			
Realización de fichas de trabajo			
Interacción en grupo. Discusiones en asamblea			
Lección magistral			

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Utilizada a menudo	Utilizada a veces	No utilizada
Retroinformación sobre éxitos y fracasos			
Pautas para el trabajo de los alumnos/as			
Planificación de las acciones o tareas			
Práctica supervisada de destrezas			
Práctica autónoma de destrezas			
Preguntas abiertas			
Recuerdo y memorización			
Reflexión sobre la experiencia o tarea hecha			
Resolución de problemas			
Toma de notas y apuntes			
Torbellino de ideas			
Trabajo en grupo organizado			
Trabajo individual			
Trabajo por parejas			
Utilización de medios audiovisuales			
Aclaración de dudas			
Tolerancia de errores			
Anticipación de expectativas positivas			
Observación del alumnado y su funcionamiento			
Estrategias para captar la atención			
Llamadas al orden y vuelta al trabajo			
Refuerzo y alabanzas por el trabajo			
Aplicación de medidas necesarias para el control			

**OBSERVACIÓN DE ESTRATEGIAS DOCENTES. PUESTA EN COMÚN Y CONCLUSIONES.**

Júntate con otro compañero/a observador y comparad vuestros guiones de observación. Anotad las destrezas que habéis señalado como positivas y aquellas que ambos habéis considerado no presentes en el profesor/a observado.

**Destrezas que hemos señalado como bien desarrolladas:**

.....

.....

.....

.....

.....

**Destrezas que consideramos no adquiridas:**

.....

.....

.....

.....

.....

**REUNIÓN CON EL PROFESOR/A OBSERVADO:**

El portavoz de la pareja expone las conclusiones a las que han llegado los observadores y las analizan y valoran con el profesor/a observado. A continuación se toman las decisiones oportunas para desarrollar las destrezas no adquiridas.

**Posibles acciones a realizar para el desarrollo de destrezas docentes eficaces:**

	Escenificación ante compañeros.
	Entrenamiento en el aula con observadores.
	Entrenamiento en el aula con autoobservación.
	Entrenamiento con grabación audiovisual.
	Observación de profesores/as con destrezas muy desarrolladas.

## ANEXO 6

### Cuestionario al alumnado sobre las funciones docentes ejercidas

Señala con una X la casilla que exprese mejor lo que piensas de tu profesor/a respecto a cada uno de los ítems que te proponemos.

NOMBRE DEL PROFESOR O PROFESORA .....

	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
<b>ASPECTOS ACADÉMICOS</b>					
Explica bien. Le entendemos.					
Se nota que le gusta la materia que imparte.					
Mantiene el orden en clase.					
Conecta los aprendizajes con lo que sabemos y con temas reales o actuales.					
Utiliza herramientas diversas para las explicaciones: pizarra, libros, ordenadores, cintas audio, cintas video...					
Plantea actividades variadas (escritura, respuesta oral, ordenador...)					
Plantea actividades para realizar con agrupamientos distintos (individual, pequeño grupo...)					
Propone las tareas con claridad (qué hay que hacer, quién, cómo, cuánto tiempo...)					
Respeto los tiempos de trabajo permaneciendo en silencio y no interrumpiendo con observaciones ni llamadas de atención.					
Se adapta a nuestras necesidades académicas y nos ofrece la ayuda y el apoyo que necesitamos.					
La secuencia de actividades está planificada de antemano y las transiciones entre una y otra se producen con normalidad, sin tiempos muertos.					
Ayuda cuando tenemos dudas o dificultades					

	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
<b>ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS</b>					
Saluda cuando entra en clase y se despide de nosotros/as cuando acaba.					
Es simpático/a y agradable. Se muestra cercano/a.					
Se preocupa de nosotros/as, nos pregunta, nos anima...					
Tiene sentido del humor.					
No permite las faltas de respeto entre los alumnos/as (insultos, burlas...)					
Manifiesta expectativas positivas sobre cada uno de nosotros. Nos anima a progresar.					
Refuerza nuestros éxitos y evita los mensajes de desvalorización .					
Actúa siempre de la misma manera, no discrimina, es justo. Su trato para con todos es igualitario.					
Es coherente. Hace lo que dice.					
Cuenta con nosotros, nos pide opinión y la tiene en cuenta.					
Se muestra tolerante.					
Es firme en sus convicciones y en la aplicación de sancione.					

## ANEXO 7

### Cuestionario sobre clima escolar (1)

Adaptación de Tagiuri R. 1967

FORMATO PARA RESPUESTAS INDIVIDUALES

PARTICIPANTE.....

CARGO .....

#### ACTITUDES DEL PROFESORADO

*Coloca una equis (X) en el gradiente de valoración.*

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	GRADO DE ACTITUD (-+)										ELEMENTOS FACILITADORES	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Hay un ambiente de continua disputa y competencia entre el profesorado												El profesorado se apoya mutuamente
El profesorado considera el Centro como algo negativo												El profesorado se siente orgulloso de su Centro
El profesorado elude el trabajo, desea marcharse cuanto antes de él												El profesorado disfruta con su trabajo y se siente realizado profesionalmente en el Centro
El profesorado se siente apático y negativo con respecto a su tarea												El profesorado manifiesta optimismo, energía y entusiasmo
El profesorado intenta no involucrarse en el Centro												El profesorado se implica en la problemática del Centro
El profesorado es individualista y poco profesional en su trabajo												El profesorado es productivo en sus tareas individuales y de equipo
El profesorado se pasa el día renegando de su trabajo, de sus compañeros y compañeras, del alumnado y del Centro en general												El profesorado tiene una postura crítica, pero positiva, hacia su trabajo y la organización del centro

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN .....

.....

.....

.....

**RELACIONES ENTRE ESTAMENTOS**

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	RELACIONES SOCIALES										ELEMENTOS FACILITADORES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No hay trabajo de equipo											En el centro se funciona habitualmente en equipo
El clima de relación entre el profesorado es negativo											El profesorado se relaciona entre sí, tanto dentro como fuera del Centro
No existe comunicación entre el profesorado											Hay un grado óptimo de comunicación entre el profesorado
No existe comunicación entre el profesorado y las familias del alumnado											Hay un grado óptimo de comunicación entre los profesionales del centro y las familias
No existe comunicación entre el profesorado y el alumnado											Hay un grado óptimo de comunicación entre profesorado y alumnado

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN .....

.....

.....

.....

## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	GRADO EN LA GESTIÓN										ELEMENTOS FACILITADORES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
La distribución de funciones es autocrática											La distribución de funciones es democrática
El profesorado intenta eludir el cumplimiento de sus funciones											El profesorado asume y lleva a cabo las funciones asignadas
La comunicación de la información es mala y fluye en sentido vertical											La información, así como la toma de decisiones, fluye en sentido horizontal
No hay una toma de decisiones ágil											La toma de decisiones es ágil
La gestión es poco eficaz											La gestión es eficaz
Los problemas se resuelven sobre la marcha, predomina la improvisación sobre la previsión											Las soluciones a situaciones (bajas, sustituciones) están previstas de antemano
No hay una coordinación estructurada, ni tampoco de tipo informal											Están establecidos los medios y agentes de coordinación, que posibilitan la respuesta a las necesidades
El Equipo Directivo funciona de manera independiente sin tener en cuenta la opinión del resto del profesorado. Suele ser inflexible en la toma de decisiones y en la gestión											El Equipo Directivo mantiene buenas relaciones con todo el profesorado, se muestra flexible en sus decisiones y en la gestión
El Equipo Directivo toma sus propias decisiones y no se interesa por las sugerencias del resto del profesorado											El Equipo Directivo respeta las decisiones tomadas democráticamente y acepta las sugerencias que se le hacen
El Equipo Directivo no pone los medios para potenciar suficientemente al profesorado											El Equipo Directivo potencia las competencias profesionales del profesorado
No hay un conocimiento exacto de las necesidades del Centro											Hay un conocimiento de las necesidades del Centro
Los recursos no están debidamente aprovechados											Hay un aprovechamiento máximo de los recursos

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN .....

.....

.....

.....

**PERCEPCIÓN DEL AMBIENTE ESCOLAR POR EL ALUMNADO**

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	AMBIENTE ESCOLAR PERCIBIDO POR EL ALUMNADO										ELEMENTOS FACILITADORES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
El alumnado se siente coartado a la hora de expresar ideas, opiniones...											El alumnado siente que puede expresar opiniones
Hay un rechazo al centro (se percibe la existencia de castigos, el alumnado viene al centro forzado)											El centro es percibido como un lugar agradable (el alumnado viene contento y con ganas al centro)
Es el profesorado el que establece las normas. El alumnado es coaccionado (siente que continuamente obedecen, que son reñidos incesantemente)											El alumnado participa en la elaboración de normas (el alumnado percibe que es tenido en cuenta)
El alumnado no se siente satisfecho (siente deseos de no acudir a clase, hace piras, se alegra si un día no hay clase)											Hay percepción positiva del alumnado hacia el centro. Acude a actividades voluntarias
El alumnado siente que el centro es desagradable, se aburre											El centro se considera como gratificante, divertido, estimulante

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN .....

.....

.....

.....

**ÁMBITOS EN LOS QUE ES PRIORITARIO TRABAJAR**

PROPUESTAS DE MEJORA .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Cuestionario sobre clima escolar (2)

(Adaptación de Tagiuri R. 1967)

### FORMATO PARA EL RESUMEN DE LOS DATOS

DEPARTAMENTO .....

GRUPO.....CENTRO.....

#### ACTITUDES DEL PROFESORADO

*Escribe el número de valoraciones obtenidas en cada casilla y el sumatorio total.*

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	VALORACIONES POR CASILLAS										ELEMENTOS FACILITADORES	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Ambiente competitivo											Ambiente de apoyo mutuo	
Rechazo hacia el centro											Orgullo hacia el centro	
Trabajo desagradable											Trabajo agradable	
Apatía y negativismo											Optimismo y entusiasmo	
No Implicación											Implicación alta	
Individualismo, poca profesionalidad											Colaboracionismo y productividad	
Críticas negativas											Críticas positivas	

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN (recoge las anotadas en cada cuestionario).....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**RELACIONES ENTRE ESTAMENTOS**

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	VALORACIONES POR CASILLAS										ELEMENTOS FACILITADORES	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Sin trabajo de equipo											Sí hay trabajo en equipo	
El clima de relación es negativo											Relaciones positivas y cordiales	
Sin comunicación entre el profesorado											Muy buena comunicación entre el profesorado	
No hay comunicación con las familias											Grado óptimo de comunicación con las familias	
No hay comunicación entre el profesorado y el alumnado											Grado óptimo de comunicación entre profesorado y alumnado	

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN (recoge las anotadas en cada cuestionario).....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	VALORACIONES POR CASILLAS										ELEMENTOS FACILITADORES	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
La distribución de funciones autocrática											La distribución de funciones democrática	
Los profesionales eluden el cumplimiento de sus funciones											Los profesionales asumen las funciones asignadas	
Canales de comunicación inadecuados y verticales											Comunicación fluida y multidireccional	
Procedimientos engorrosos en la toma de decisiones											Agilidad en la toma de decisiones	
Gestión poco eficaz											Gestión eficaz	
Improvisación en la resolución de problemas											Previsión y claridad en la resolución de problemas	
Ausencia de coordinación estructurada											Medios y agentes de coordinación claros y conocidos	
Equipo Directivo independiente y aislado											Equipo Directivo integrado en el grupo	
Equipo Directivo inflexible en la toma de decisiones y en la gestión											Equipo Directivo flexible y abierto a sugerencias	
Equipo Directivo poco motivador y proveedor de medios											Equipo Directivo motivador y asertivo	
Desconocimiento de las necesidades del Centro											Conocimiento compartido de las necesidades del Centro	
Recursos desaprovechados											Aprovechamiento máximo de los recursos	

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN (recoge las anotadas en cada cuestionario).....

.....

.....

.....

.....

**PERCEPCIÓN DEL AMBIENTE ESCOLAR POR EL ALUMNADO**

ELEMENTOS QUE DIFICULTAN	VALORACIONES POR CASILLAS										ELEMENTOS FACILITADORES	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
El alumnado se siente coartado a la hora de expresar ideas, opiniones...											El alumnado siente que puede expresar opiniones	
Rechazo al centro											El centro percibido como un lugar agradable	
El alumnado se siente coaccionado											El alumnado participa en la elaboración de normas	
El alumnado no se siente satisfecho											Percepción positiva del alumnado hacia el centro	
El alumnado siente que el centro es desagradable, se aburre											El centro se considera como gratificante, divertido, estimulante	

CAUSAS DE ESTA SITUACIÓN (recoge las anotadas en cada cuestionario).....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

**ÁMBITOS EN LOS QUE ES PRIORITARIO TRABAJAR**

PROPUESTAS DE MEJORA.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## ANEXO 8

### Lecturas dialógicas. Guión para la recogida de datos e ideas

PROFESOR/A: .....

CAPÍTULO:.....FECHA: .....

**Recoge las tres ideas principales que te ha sugerido la lectura de este capítulo:**

1ª .....

2ª .....

3ª .....

**Qué ideas crees pueden ser aprovechables para tu práctica docente:**

1ª .....

2ª .....

3ª .....

**¿Qué necesitarías (ayuda, colaboración...) para ponerlas en marcha en tus clases?**

1ª .....

2ª .....

3ª .....

**¿Con qué propuestas no estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué?**

.....

.....

.....

RECOGE AQUÍ LAS IDEAS MEJORES DE TUS COMPAÑEROS/AS

## ANEXO 9

### Compromisos de Confidencialidad

En el presente documento formalizamos y firmamos los criterios de confidencialidad que, a partir de este momento, van a regular la trasmisión de datos personales de los alumnos/as entre los responsables del Departamento de Orientación y otros profesionales docentes y no docentes.

Condiciones personales del alumno o alumna	
Diagnóstico 1:	Código:
Diagnóstico 2:	Código:
Datos relevantes de la historia personal:	

Funcionamiento por ámbitos							
Rendimiento		Respeto a normas		Respeto a otros		Asistencia	
+	-	+	-	+	-	+	-

Criterios para la transmisión de informaciones y datos relacionados con las condiciones personales del alumnado	X
Deseo que no se informe a ningún profesional docente de mis condiciones personales	
Autorizo que se informe solamente a mi tutor/a sobre mis condiciones personales	
Autorizo que se informe al Equipo Docente de mi grupo sobre mis condiciones personales	
Autorizo a compartir mis datos personales con cualquier profesional que trabaje conmigo	

Compromisos del Departamento de Orientación y la Tutoría
Los profesionales del Departamento de Orientación y la Tutoría se comprometen a cumplir con los deseos manifestados en el apartado anterior por el alumno o alumna.
El Departamento de Orientación y la Tutoría, siguiendo la autorización del alumno/a, se comprometen a compartir datos con otros profesionales exclusivamente con el objetivo de contextualizar y mejorar sus intervenciones.
El Departamento de Orientación y la Tutoría se comprometen a informar al alumno o alumna de todos los datos proporcionados a terceros y a solicitar, excepcionalmente, su autorización expresa para compartir sus datos en otros foros (congresos, jornadas...).

Fdo.: El alumno/a

Fdo.: El padre

Fdo.: La madre

Fdo.: El Tutor/a

Fdo.: El Orientador/a

Fecha:.....

## ANEXO 10

### Trabajo grupal en dilemas

#### Instrucciones

**La tarea va a ser:**

- \* Leer una historia que nos planteará dudas sobre el funcionamiento moral de sus protagonistas.
- \* Analizar y valorar lo que pasa.
- \* Responder a las cuestiones que se plantean.
- \* Sacar conclusiones.

**Formar grupos de cuatro o cinco personas:**

- \* Se colocan en torno a cada mesa cuatro o cinco sillas y una vez explicada la tarea se pide que formen grupos sentándose en la silla que quieran con los compañeros que les apetezca.
- \* Cada grupo se forma espontáneamente sin que el profesorado intervenga en su configuración.
- \* Si al final hay alumnos o alumnas aislados se recuerda a la clase que es preciso que todos/as pertenezcan a algún grupo.
- \* Si alguien no quiere participar en la actividad o no acepta su inclusión en un grupo se le pide que participe como observador/a.

**Distribuir entre los miembros de cada equipo las siguientes funciones:**

SECRETARIO es el que anota lo que se dice.

COORDINADOR es el que distribuye los tiempos de participación y da y quita la palabra.

PORTAVOZ es quien expone ante la clase las conclusiones a las que el grupo ha llegado.

## “La bicicleta amarilla”

Javier estaba encantado. Venía por la avenida, camino de su casa, montado en su radiante bicicleta nueva; en cada sprint y en cada curva notaba el dominio de su cuerpo sobre la máquina; dar a los pedales rítmicamente y notar cómo aceleraba su corazón eran sensaciones nuevas y muy placenteras para Javier.

Ya hacía tiempo que deseaba tener una como las de los ciclistas profesionales, pero sus ahorros no le alcanzarían hasta, al menos, dentro de dos años. A finales del verano su padre, que conocía su pasión, le había prometido comprársela si aprobaba con buenas notas la primera evaluación. El sábado pasado fueron a la tienda y nada más entrar le encantó esa, por su color amarillo brillante y su cuadro estilizado y agresivo. No lo dudó.

Llegó sudando a su barrio, al entrar en su calle se fue encontrando con amigos y conocidos que le saludaban:

- ¡Menuda bici! ¿Es nueva?
- Javier, ¡ya me la dejarás para dar una vuelta!

Él les sonreía, decía que sí con la cabeza:

- ¡Otro día cuando nos veamos en la plaza te la dejo un rato!

Cuando llegó delante de su portal, apoyó la bici en la farola y revisó los pedales, la cadena, la transmisión y los frenos para ver que no tuvieran ni una mota de polvo. Recordó que esa misma tarde tenía que comprar una buena cadena para poder dejarla atada en cualquier parte.

En ese momento, su madre asomó por la ventana del tercer piso y le dijo:

- Javier, ve a la tintorería y recoge las mantelerías, que ya están limpias y por la tarde cierran.
- Ahora no puedo mamá, estoy con la bici.
- Pues déjala ahí apoyada un momento y ve corriendo que es un paquete grande.

Javier así lo hizo, echó un último vistazo a su bici y salió disparado hacia la tintorería que estaba a la vuelta de la esquina.

Allí se encontró que tenía otras dos clientas antes que él, que no parecían tener prisa, conversando animadamente con la dueña del local.

Cuando al cabo de diez minutos le entregaron el paquete con las mantelerías fue hacia casa y...

*¡SU BICICLETA HABÍA DESAPARECIDO!*

Buscó por la escalera, por la calle, por los otros portales y ¡nada! Su bicicleta no aparecía.

Se acercó a preguntar a la frutería de enfrente y la frutera le dijo:

– Hace un rato vi al muchacho ese magrebí que antes me robaba fruta mirando tu bicicleta, se sentó en el sillín y la miraba por todas partes, luego me distraje y no vi nada más. Cuando al rato volví a mirar la bici no estaba.

En el bar de al lado, Julián, el camarero, le dijo:

– Yo he visto a tres muchachos que no son de este barrio mirando tu bicicleta; se han bajado de una furgoneta blanca y la miraban con mucho interés. Luego han venido clientes y me he puesto a lo mío... Cuando he vuelto a mirar no he visto ni a la bici ni a los tres chicos.

Un cliente del bar que oía la conversación comentó:

– Ahora que me acuerdo, hace un rato uno de tu cuadrilla estaba andando con una bicicleta amarilla por la acera de enfrente, iba y venía... Luego me he olvidado y al rato ya no estaba ni el chico, ni la bicicleta.

Javier no pudo saber en qué orden se produjeron estas situaciones, por lo que no estaba seguro de si se la había llevado su amigo, si fue el muchacho magrebí o fueron los tres chicos con la furgoneta. Iba a subir a casa a llamar a su amigo y después a la policía.

#### CUESTIONES

*¿Quién, a vuestro juicio, pudo llevarse la bicicleta de Javier? .....*

.....

*¿Qué castigos aplicarías tú a los culpables?.....*

.....

*¿Por qué pensáis que pudo ser esa persona(s) la que se la llevó? .....*

.....

#### DESENLACE

Cuando Javier subió a casa, su madre se preocupó al verlo tan alterado y triste:

- ¿Qué te pasa?, ¿por qué vienes así?

- Alguien me ha robado la bicicleta que dejé apoyada en la farola como me dijiste. Voy a llamar a mi amigo Marcos por si la tiene él y después llamaré a la policía. Tengo algunos sospechosos. ¡Qué rabia!

Su madre le respondió:

– Anda, ve al salón que ha venido tu padre.

– ¡Papá, me han robado la bicicleta!.

– Calla, calla, despistado... Cuando he venido la he visto apoyada en la farola, la he cogido y la he metido en el cuarto de bicis que hay en el portal. Esta es la llave.

#### CUESTIONES A PLANTEAR

*A la hora de buscar culpables, ¿hemos utilizado indicios, prejuicios o pruebas? .....*

.....

*¿En qué se diferencian los indicios de las pruebas?.....*

.....

*Si has utilizado prejuicios para atribuir culpabilidad, ¿cuáles han sido los tuyos? .....*

.....

## “El dilema de Heinz”

(Lawrence Kohlberg)

La mujer de Heinz está enferma de cáncer, y se espera que muera pronto si no se hace nada por salvarla. Sin embargo, existe un medicamento experimental que los médicos creen que puede salvar su vida: una forma de radio que un farmacéutico acaba de descubrir.

Esta sustancia es muy cara. El farmacéutico en cuestión, que pretende obtener beneficio de su descubrimiento, está cobrando muchas veces más cantidad de dinero de lo que le cuesta producirla (le cuesta 1.000 euros la dosis y cobra 5.000).

Heinz reúne todo el dinero que puede para comprarla, contando con la ayuda y el préstamo de dinero de todos sus conocidos, pero solo alcanza a reunir 2.500 euros de los 5.000 que cuesta el producto.

Heinz acude al farmacéutico, a quien le dice que su esposa se muere y le pide que le venda el medicamento a menor precio o que le deje pagar la mitad más tarde. El farmacéutico, sin embargo, se niega, aduciendo que debe ganar dinero con él ya que ha sido quien lo ha descubierto y que el precio de venta (5000 €) es inamovible. Dicho esto, Heinz se desespera y se plantea robar la medicina.

### CUESTIONES A PLANTEAR

1. ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué? .....

.....

2. En el caso de que Heinz no quisiese a su esposa, ¿debe robar de todas formas la droga para ella? ¿Por qué? .....

.....

3. Suponiendo que la persona que está a punto de morir no es su esposa, sino una extraña, ¿crees tú que Heinz debe robar la medicina? ¿Por qué? .....

.....

4. Como robar es un delito, entonces, ¿puede afirmarse que Heinz actuaría mal si roba el medicamento? .....

.....

5. ¿Te parece adecuado el proceder del farmacéutico? ¿Está defendiendo sus derechos? .....

.....

6. Si la enferma fuera un familiar tuyo, ¿qué harías tú (si estuvieras en el lugar de Heinz)? .....

.....

7. ¿Qué valores se enfrentan en este dilema? .....

.....

## ANEXO 11

### Datos a registrar en la fase de configuración de los grupos

Nombres, funciones y líder de cada grupo (X) (el que lleva la voz cantante)

#### Grupo A

Secretario/a	
Coordinador/a	
Portavoz	
Vocal	
Vocal	

#### Grupo B

Secretario/a	
Coordinador/a	
Portavoz	
Vocal	
Vocal	

#### Grupo C

Secretario/a	
Coordinador/a	
Portavoz	
Vocal	
Vocal	

#### Grupo D

Secretario/a	
Coordinador/a	
Portavoz	
Vocal	
Vocal	

#### Grupo E

Secretario/a	
Coordinador/a	
Portavoz	
Vocal	
Vocal	

#### Grupo F

Secretario/a	
Coordinador/a	
Portavoz	
Vocal	
Vocal	

Alumnos/as que han permanecido algún tiempo sin ser elegidos o encontrar ubicación:

.....  
.....  
.....

Alumnos/as que han mostrado rechazo a formar parte de un grupo o hacia la actividad:

.....  
.....  
.....

Alumnos/as más comprometidos con la formación de grupos y la inclusión de compañeros/as:

.....  
.....  
.....

Alumnos o alumnas que han mostrado rechazo a otros:

.....  
.....  
.....

Alumnos o alumnas más comprometidos con la tarea:

.....  
.....  
.....

## ANEXO 12

### Prueba sociométrica “Haciendo amigos”

*Vamos a formar grupos de amistad, juego o trabajo. Selecciona de entre tus compañeros y/o compañeras de clase a aquellos/as con los que más te apetecería formar grupo para...:*

#### **Pasar una noche de marcha en Sanfermines:**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

#### **Hacer una acampada el fin de semana en el monte:**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

#### **Hacer un trabajo grupal de ciencias decisivo para aprobar la asignatura:**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

#### **Formar una Comisión para defender los derechos del alumnado en el Centro:**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

## ANEXO 13

### Observación y registro de datos de los primeros días

Apariencia del grupo						
Cohesionado			Atento		Buen clima	
Dividido			Distraído		Mal ambiente	
Centrado en la tarea			Manejable		Confiado	
Pasivo			Duro		A la expectativa	

**Los alumnos/as que suelen ocupar los lugares más alejados de la pizarra son:**

--	--	--

**Los alumnos/as que se muestran más pasivos son:**

--	--	--

**Los alumnos/as que se muestran más aislados son:**

--	--	--

**Los alumnos/as que demandan más atención son:**

--	--	--

**Los alumnos/as que muestran más dificultades de aprendizaje son:**

--	--	--

**Roles específicos** (anota los nombres)

Líder A	Líder B	Líder C
Cohorte	Cohorte	Cohorte

Bufón	Agresor/a	Ignorado/a

Bloqueador/a Negativista	Buscador/a de reconocimiento	Animador/a Conciliador/a

**Los alumnos/as con los que debo mantener una entrevista personal son:**

NOMBRE .....			
<b>Motivos</b>			
Potenciar relación		Recordar normativa	
Solicitar colaboración		Apercibir, llamar la atención	
Agradecer		Explicar, informar...	
Pedir datos		Otros:	

NOMBRE .....			
<b>Motivos</b>			
Potenciar relación		Recordar normativa	
Solicitar colaboración		Apercibir, llamar la atención	
Agradecer		Explicar, informar...	
Pedir datos		Otros:	

NOMBRE .....			
<b>Motivos</b>			
Potenciar relación		Recordar normativa	
Solicitar colaboración		Apercibir, llamar la atención	
Agradecer		Explicar, informar...	
Pedir datos		Otros:	

## **ANEXO 14**

### **Instalando la normativa del aula**

[Actividad 1]

#### **Análisis de situaciones sociales**

Se ofrecen a continuación cuatro historias en las que distintas personas, en contextos naturales variados, experimentan la necesidad de regular su funcionamiento mediante normas, puesto que de no disponer de ellas o al incumplirlas se producen conflictos, desarreglos y problemas.

#### **Procedimiento:**

Se realiza la distribución del alumnado de la clase en grupos de cuatro o cinco personas, se entrega a cada grupo una historia para que la lean, la analicen y respondan a las cuestiones que se plantean a continuación.

Se nombra a uno de ellos SECRETARIO/A, con la función específica de anotar todas las aportaciones del grupo, y, a otro PORTAVOZ, responsable de la comunicación a la Asamblea de las conclusiones obtenidas en el grupo.

Una vez completadas las actividades propuestas en las cuatro historias, se celebra una asamblea en la que cada grupo comunica, a través de sus portavoces, las deliberaciones y conclusiones a las que han llegado.

Un SECRETARIO/A GENERAL de la asamblea se encarga de recoger por escrito todas las conclusiones de cada uno de los grupos y de la asamblea.

## PRIMERA

### “El equipo de Mauricio”

*En una fábrica de transistores el equipo de trabajo que se ocupa del montaje está formado por cinco personas. Cada semana reciben 100 euros extra si han conseguido montar entre todos un total de 1.250 transistores; generalmente superan ampliamente esta cantidad, por lo que todos cuentan con el suplemento de 100 euros en su sueldo.*

*Mauricio, uno de los trabajadores, es un muchacho muy simpático al que le gusta mucho la jerga y trasnochar. Muchas mañanas llega un poco tarde al trabajo, pero últimamente su tardanza es mayor, se llega a retrasar hasta más de una hora; además, durante la jornada laboral se queda amodorrado y no cumple bien con sus tareas.*

*Los compañeros de Mauricio le han avisado de que, por su culpa, ellos tienen que trabajar más para llegar a montar 1250 transistores, pero él parece no entenderlo.*

*Esta semana el equipo de trabajo, a pesar de su esfuerzo, ha conseguido montar 1203 transistores y el viernes cada trabajador del equipo recibe su sueldo con 100 euros menos de los esperados.*

#### TRABAJO EN EQUIPO

Escribid en la columna “Normas del Equipo” aquellas que, según vuestra experiencia y las informaciones de que disponéis, suelen tener los equipos de trabajo en las empresas.

Pensad que pertenecéis a ese equipo de trabajo. ¿Cuáles de esas normas serían **obligatorias** (O), cuáles **recomendables** (R) y cuáles **innecesarias** (I)?

Anotadlo con una equis en la casilla correspondiente.

Normas del Equipo	(O)	(R)	(I)
1ª.			
2ª.			
3ª.			
4ª.			
5ª.			
6ª.			

Anotad las **CONSECUENCIAS** que la conducta de Mauricio tiene sobre el equipo.

1 <sup>a</sup> .
2 <sup>a</sup> .
3 <sup>a</sup> .
4 <sup>a</sup> .
5 <sup>a</sup> .

Anotad, también, dos **CONSECUENCIAS** de la conducta de Mauricio sobre él mismo.

1 <sup>a</sup> .
2 <sup>a</sup> .
3 <sup>a</sup> .
4 <sup>a</sup> .
5 <sup>a</sup> .

¿Qué podrían hacer los compañeros de Mauricio para **AYUDARLE**?

1 <sup>a</sup> .
2 <sup>a</sup> .
3 <sup>a</sup> .
4 <sup>a</sup> .
5 <sup>a</sup> .

¿Qué debería hacer Mauricio para **MEJORAR** y para restituir el daño causado?

1 <sup>a</sup> .
2 <sup>a</sup> .
3 <sup>a</sup> .
4 <sup>a</sup> .
5 <sup>a</sup> .

## SEGUNDA

### “El festival de Canciones”

*Varios compañeros de una clase llevaron a la profesora de Música una inscripción para participar en un concurso televisivo musical. Deben preparar una canción e interpretarla en el programa. Todos están muy ilusionados porque nunca han estado en un plató de TV y además quieren ganar el premio mayor: un viaje a “Port Aventura”.*

*La orquesta queda organizada de manera que un grupo tocará las flautas y otro las guitarras, Marta el violonchelo, Julián la batería, Estibaliz el xilófono y Mario el saxo.*

*Durante los ensayos todos participan y procuran aprenderse bien la melodía y ajustar sus acordes. Mario se sabe la canción de memoria porque es muy bueno en música, por eso está aburrido y mientras los demás se esfuerzan, él se dedica a hablar, canturrear, tocar otras canciones con el saxofón y molestar a los demás. La profesora le llama con frecuencia la atención pero no hace caso y continúa erre que erre.*

#### TRABAJO EN EQUIPO

**Para conseguir una meta como la que este grupo quiere alcanzar es necesario recorrer un largo camino, poner mucho esfuerzo y tomar muchas decisiones:**

¿Cuáles serían las etapas que tiene que recorrer este grupo para lograr que todos se esfuercen y consigan una buena interpretación musical? Ordenadlas colocando delante los ordinales.

	Hacer un ensayo general con público.
	Determinar las consecuencias por incumplir las normas y molestar.
	Comprometerse individualmente en el cumplimiento de las normas y tareas.
<b>1º</b>	Seleccionar la canción a interpretar.
	Ensayar la canción durante varias sesiones.
	Interpretar la canción en el plató de televisión ante las cámaras.
<b>2º</b>	Distribuir los instrumentos musicales entre los participantes.
	Determinar las normas básicas de funcionamiento del grupo.

¿A tu juicio a qué se deben comprometer los miembros de este grupo musical si quieren conseguir lo que pretenden? Recoge las opiniones de tus compañeros.

1ª.
2ª.
3ª.
4ª.
5ª.

¿Cómo se deberían organizar los ensayos para que todo funcionase bien? Anota, también, las ideas de tus compañeros seleccionando las tres que te parecen mejores.

1ª.
2ª.
3ª.
4ª.
5ª.

En el caso de que Mario, con todas las ayudas de sus compañeros y de su profesora, no cambiase de actitud, ¿QUÉ SE DEBERÍA HACER PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA?

1ª.
2ª.
3ª.
4ª.
5ª.

## TERCERA

### “La guerra de Pertegaz”

*Martín era soldado del tercer batallón de Artillería durante la guerra de “Pertegaz”. Una noche que le tocaba hacer guardia en un puesto de vigilancia se escapó del cuartel para estar con sus amigos. Esa noche el cuartel fue atacado por la zona donde él debía vigilar y el enemigo consiguió destrozarse dos edificios y apoderarse de gran cantidad de material bélico.*

*Cuando, por la mañana, se enteró de lo ocurrido, desarregló su ropa, embadurnó su cara de barro y se hizo algunas heridas bien visibles. Acudió al cuartel diciendo que había sido hecho prisionero y que consiguió escapar en un descuido de sus captores. Fue ascendido por sus jefes por su coraje y valentía.*

*Luego, pudo comprobar que dos de sus mejores amigos resultaron gravemente heridos; uno de ellos, que sabía dónde había pasado la noche Martín, seguramente perdería su pierna.*

#### TRABAJO EN EQUIPO

Colocad una equis (X) delante de cada palabra que según vuestro criterio describe el comportamiento de Martín. Añadir otras definiciones.

<input type="checkbox"/>	Preocupado
<input type="checkbox"/>	Cobarde
<input type="checkbox"/>	Divertido
<input type="checkbox"/>	Responsable
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

<input type="checkbox"/>	Irresponsable
<input type="checkbox"/>	Sincero
<input type="checkbox"/>	Mentiroso
<input type="checkbox"/>	Valiente
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

¿Qué debería hacer Martín con sus dos amigos heridos? Seleccionad con **SÍ** las acciones que creas adecuadas y con **NO** las que te parezcan inadecuadas o poco éticas.

SÍ / NO	
<input type="checkbox"/>	Esperar a que se curen y salgan del hospital para ir a verles y hablar con ellos.
<input type="checkbox"/>	Ir a visitarlos inmediatamente.
<input type="checkbox"/>	Reconocer ante ellos su culpabilidad.
<input type="checkbox"/>	Rogarles que no cuenten la verdad a sus superiores.
<input type="checkbox"/>	Ofrecerles toda la ayuda que necesiten.
<input type="checkbox"/>	Mostrarse dispuesto a reparar, de algún modo, el daño que les ha causado.
<input type="checkbox"/>	Intentar convencerles de que fue hecho prisionero y así mantener su amistad.
<input type="checkbox"/>	Ponerse en contacto con sus familias y asumir ante ellos la culpa.

Anotad las consecuencias que tendrá el comportamiento de Martín sobre él mismo.


Según tu opinión qué debería hacer Martín para reparar el daño causado.

1ª.
2ª.
3ª.
4ª.
5ª.

Martín fue ascendido por sus jefes creyéndolo un buen soldado. Qué debería hacer en relación a este asunto. Coloca **SÍ** o **NO** según vuestro criterio. Anotad otras ideas que se os ocurran.

<b>SÍ / NO</b>	
	Aceptar el ascenso sin decir nada.
	Renunciar al ascenso por motivos personales.
	Abandonar el ejército y emigrar a otro país.
	Comunicar a sus jefes la verdad de lo ocurrido y asumir consecuencias.

## CUARTA

### “El Pipero”

Una cuadrilla de amigos se reunían en una bajera para estar juntos, ver los partidos de la televisión y jugar a la Play Station; entre todos habían acordado comprar un frigorífico de segunda mano y llenarlo con refrescos para consumirlos más baratos que en los bares. Cada persona metía en una caja 50 céntimos por cada refresco que consumía.

Luis y Leticia, un viernes por la tarde que no tenían ni un céntimo y estaban solos en la bajera, cogieron de la caja todo el dinero que había (22,50 euros) para gastárselo el fin de semana. No dijeron nada a nadie pero, no se sabe cómo, los demás amigos se enteraron de que habían sido ellos.

#### TRABAJO EN EQUIPO

Si vosotros y vuestros amigos fueseis los propietarios de ese pipero, ¿cuáles serían las normas que seleccionaríais para regular su funcionamiento?

##### En relación con la limpieza y cuidado del local:


##### En relación a la economía, los ingresos y los gastos:


##### Con respecto a las relaciones entre los amigos:


Si vosotros fueseis amigos de Luis y Leticia, ¿qué habríais hecho ante una conducta como la que mostraron?

--

## ACTA DE LA ASAMBLEA

[Actividad 1]

### Conclusiones del Primer Equipo


### Conclusiones del Segundo Equipo


### Conclusiones del Tercer Equipo


### Conclusiones del Cuarto Equipo


FIRMAS DE LOS PARTICIPANTES

## ANEXO 15

### Instalando la normativa del aula

[Actividad 2]

#### Selección de las normas de convivencia

En esta actividad el grupo va a tratar de definir y seleccionar las normas que regularán nuestro funcionamiento en el día a día.

**Procedimiento:**

Se distribuye al alumnado en grupos de cuatro o cinco personas. Cada uno de los grupos selecciona y anota las normas que sería oportuno tener en nuestra clase en cada uno de los momentos seleccionados y también en nuestras relaciones con los demás.

Una vez finalizada esta tarea se realiza una asamblea para la puesta en común de las normas seleccionadas en cada uno de los grupos. En esta asamblea se decidirán las normas que el grupo considera prioritarias; para ello se colocará una equis (X) en la casilla correspondiente. Se levanta acta firmada con las normas seleccionadas como prioritarias por toda la clase.

## Seleccionamos las normas reguladoras de cada momento

A LA HORA DE ENTRAR EN CLASE Y EMPEZAR LA SESIÓN	Necesaria	Prioritaria
Dejar nuestra ropa en el perchero		
Mantenernos en absoluto silencio		
Colocar en su sitio la mochila		
Dejar todos los objetos innecesarios (estuches, móviles...) guardados		
Sentarnos en nuestro sitio y permanecer allí sin movernos		
Preparar el material que se necesita para empezar la sesión		

DURANTE LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR O PROFESORA	Necesaria	Prioritaria
Nos mantendremos en silencio		
Atenderemos al profesor o profesora		
Levantaremos la mano para solicitar la palabra		

DURANTE EL TRABAJO INDIVIDUAL O EN PAREJAS	Necesaria	Prioritaria
Permaneceremos sentados		
Para levantarnos pediremos permiso		
Guardaremos silencio absoluto		

DURANTE LAS SALIDAS, ENTRADAS Y CAMBIOS DE CLASE O ASIGNATURA	Necesaria	Prioritaria
Mantener conversaciones sin elevar la voz		
Desplazarnos con tranquilidad, sin correr ni empujar		

## Seleccionamos las normas que regularán nuestras relaciones interpersonales

NORMAS EN LA RELACIONES INTERPERSONALES: CON COMPAÑEROS, COMPAÑERAS Y PROFESORADO	Necesaria	Prioritaria
Respetar las opiniones, creencias y maneras de ser de cada cual		
Tratarnos con cordialidad		
Intervenir en caso de observar malos tratos hacia determinadas personas		
Obedecer las consignas y órdenes de las figuras de autoridad		
Ayudar a las personas que lo necesiten		

**ACTA DE LA ASAMBLEA**

[Actividad 2]

Normas fundamentales seleccionadas para nuestra clase

1ª.
2ª.
3ª.
4ª.
5ª.
6ª.
7ª.

FIRMAS DE LOS PARTICIPANTES



3º. DURANTE EL TRABAJO INDIVIDUAL O EN PAREJAS	
Normas seleccionadas	Ventajas y beneficios por cumplirlas
	.....
	.....
	.....
	.....
	<b>Consecuencias negativas por no cumplirlas</b>
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

4º. DURANTE LAS SALIDAS, ENTRADAS Y CAMBIOS DE CLASE O ASIGNATURA.	
Normas seleccionadas	Ventajas y beneficios por cumplirlas
	.....
	.....
	.....
	.....
	<b>Consecuencias negativas por no cumplirlas</b>
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

5ª. LAS RELACIONES ENTRE PERSONAS (Con el profesorado – Con los compañeros y compañeras)	
Normas seleccionadas	Ventajas y beneficios por cumplirlas
	.....
	.....
	.....
	.....
	<b>Consecuencias negativas por no cumplirlas</b>
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

## ANEXO 17

### *Compromiso Personal*

*Yo,.....*

*Acepto nuestro Reglamento y me comprometo  
a cumplirlo y a ayudar a mis compañeros y  
compañeras para que así lo hagan.*

*En ..... , a ..... de..... del año .....*

## ANEXO 18

### LA LINTERNA MÁGICA

(Carlos Ollo Oscáriz y Carmen Izal Zubialde)

#### Actividad

Dividida en tres momentos:

- PRIMERO: Representación de una pequeña escena teatralizada de un conflicto interpersonal relevante por su importancia u oportunidad.
- SEGUNDO: Realización de un análisis en grupos de tres de lo acontecido en la escena, de los personajes y de sus conductas y sentimientos... cumplimentando un cuestionario.
- TERCERO: Puesta en común de los cuestionarios grupales. Elaboración de conclusiones.

#### Materiales

- \* Una cámara videograbadora.
- \* Un foco.
- \* Una claqueta de cine.
- \* El espacio delantero de un aula (retirando las dos primeras filas bastaría).

#### Personajes

Cada historia requiere de diferentes personajes, por lo que habrá que seleccionarlos de entre los alumnos/as voluntarios/as.

#### Casting

Al principio del curso/trimestre se hace pública una convocatoria para cubrir los siguientes puestos:

- \* Guionistas.
- \* Actores (4 o 5).
- \* Actrices (4 o 5).
- \* Operador/a de cámara.
- \* Claquetista.
- \* Director/a

Los artistas seleccionados, bajo la dirección de la persona elegida como Director/a, realizarán ensayos para que la representación tenga calidad suficiente. El centro facilitará los materiales requeridos, un espacio para ensayar y el tiempo necesario para hacerlo.

#### Temas y guiones

Los temas a trabajar tienen que ver con los diferentes problemas de relación interpersonal que suceden habitualmente en la vida ordinaria de los adolescentes y jóvenes de hoy o de estos con el resto de la sociedad.

El criterio fundamental para diseñar la obra que ocupa la primera fase de la actividad es su brevedad; no más de tres minutos. Una vez finalizada la representación, todos los actores mirando y señalando al público con el dedo dirán en voz alta: **“Y tú, ¿qué opinas?, y tú, ¿qué harías?”**, dando paso a la segunda y tercera fases que no deben superar entre ambas los veinte minutos de duración.

Los temas pueden ser, entre otros:

- \* Acoso entre iguales.
- \* Violencia de género.
- \* El maltrato y los buenos tratos entre personas.
- \* Consumo de sustancias.
- \* La soledad.
- \* La dependencia psicológica – La presión social.
- \* Las relaciones sexuales.
- \* El respeto a las diferencias y a los diferentes.
- \* Egoísmo-Altruismo.
- \* Las normas y la libertad.
- \* La adicción al juego.
- \* El uso y abuso de las redes sociales.
- \* Cualquier otro que interese y/o tenga relación con sucesos recientes.

### **Contexto de representación y trabajos**

Las obras están pensadas para ser representadas en aulas de E.S.O. y Formación Profesional de Grado Medio, aunque pueden aplicarse, para alguno de sus temas, en el último curso de Primaria y primero de Bachillerato.

Los GUIONISTAS, con la participación del Director/a, se encargarán de:

- \* Elaborar los guiones de cada tema seleccionado.
- \* Diseñar los cuestionarios con las preguntas a plantear al público asistente.

Los guionistas, junto con la persona nombrada Director/a dispondrán de un tiempo que no podrá exceder de una semana para la elaboración de la obra a representar y la selección de los protagonistas.

Los ACTORES y ACTRICES se encargarán de:

- \* Memorizar el guión de su personaje.
- \* Ensayarlo.
- \* Representarlo.

EL PERSONAL TÉCNICO (director/a, cámara, iluminador /a y claquetista) se encargarán de:

- \* Grabar los ensayos y la representación final.
- \* Archivar los productos filmados.
- \* Hacer un montaje con los productos archivados.

Los actores, actrices y el personal técnico, bajo la supervisión del Director/a, dispondrán de tres días para realizar los ensayos y, finalmente, la representación o representaciones en las aulas.

EL PÚBLICO de:

- \* Ver la obra.
- \* Aplaudir.
- \* Completar en grupos de tres el cuestionario.
- \* Participar en la puesta en común. Sacar conclusiones.

## “La jauría y el ratón”

### GUIÓN

Se da claqué y se inicia la grabación con un plano amplio iluminando con el foco a cuatro personas, **Z**, **Y**, **X** y **W** (con su denominación visible en el pecho) que están charlando entre sí en un rincón del aula. Mientras hablan entre risas se empujan, golpean y sujetan. **A** está apartado al otro lado.

La cámara se acerca a los cuatro personajes

**Y** (dirigiéndose a **Z**) tras recibir un golpe en la espalda un poco más fuerte de lo normal:

– **Joder tío, te has pasao. Que haces daño...**

– **¿Y qué pasa? ¡A ver si te voy a dar otra!**

**W** (se ríe y da un golpecito cariñoso en la espalda de **Z**)

– **¡Tranqui, jefe!**

**X** (poniéndose en medio):

– **¡Hala, dejadlo ya. Que estáis siempre igual!**

**Y** (respondiendo con cara de enfado):

– **Es que es muy bruto y hace daño; ya se lo he dicho mil veces.**

La cámara deja al grupo y se centra en **A**

**A** desde el otro lado de la clase va en la dirección del grupo. Cuando los ve, se para dubitativo, agacha la cabeza y sigue adelante sin mirarlos.

Cuando **A** está cerca del grupo la cámara amplía el enfoque y recoge a todos

**W** se da cuenta de la presencia de **A** y agarrando a los demás, dice:

– **¡Mirad quién viene por ahí! El “pringao”.**

**Z** se adelanta y dirigiéndose a **A** le dice:

– **¡Hombre! Si tenemos aquí a “Campanilla”. ¡Acércate!**

**A** se sobrecoge y se queda parado. **Z** lo coge de la cabeza y lo lleva hasta el rincón empujándole hasta hacerle caer de rodillas.

**Z** dice dirigiéndose a todo el grupo:

– **Vamos a ver qué nos cuenta “Campanilla” y qué nos ha traído de regalo en la mochila.**

– **¡Eso, eso! Vamos a ver los regalitos** (corean los demás)

Mientras **Y** se aparta un poco con cara de disgusto, **W** y **X** abren la mochila y van sacando todo lo que hay dentro riendo:

– **(W): ¡El estuchito del nene! ¡Qué mono!**

– (X): **¡El cuadernito que le compró mamá! ¡Ja, ja!**

– (W): **Y el bocadillo... ¡Bien!, ya tenemos almuerzo.**

A se levanta y dice compungido:

– **Pero, ¿qué os he hecho yo?, ¿por qué no me dejáis en paz?**

– **Porque eres nuestro pringao favorito y harás lo que yo quiera** (dice Z)

Y sujeta a Z y dice:

– **Dejadlo marchar, que está a punto de llorar... y negando con la cabeza: No me gusta nada...**

De pronto, W mirando hacia el fondo de la clase dice:

– **¡Cuidado! ¡El profe!**

A se levanta, recoge su mochila y sale corriendo; Z le da una colleja.

Los demás se van despacio, disimulando...

De repente se paran todos (A, Z, Y, W, y X) y señalando con el dedo al público dicen:

**Y tú, ¿qué opinas?**

**Y tú, ¿qué harías?**

La cámara abandona al grupo y enfoca al público.

Tras unos segundos, se apaga el foco y la grabación y se entregan los cuestionarios a completar en grupos de tres.

**FIN**

**“La jauría y el ratón”**

## CUESTIONARIO

Denominad a cada personaje con algunos de los adjetivos de la lista, poniendo un guión en las casillas correspondientes:

ADJETIVO	A	Z	Y	X	W
Irritado					
Agresivo					
Triste					
Alegre					
Estúpido					
Dominante					
Deprimido					
Preocupado					
Aliviado					
Asqueado					
Triunfante					
Avergonzado					
Temeroso					
Feliz					
Enojado					
Culpable					
Cobarde					
Dependiente					

¿Cuáles son las conductas que habéis observado en cada personaje?

A	Z	Y	X	W

Agresividad verbal – Agresividad física – Sumisión – Dominancia – Huida – Evitación – Cobardía – Otras (señálalas).

**¿Por qué creéis que cada uno de ellos actúa de esa manera?**

<b>A</b>	
<b>Z</b>	
<b>Y</b>	
<b>X</b>	
<b>W</b>	

**¿Qué deberían hacer cada uno de los personajes para mejorar esta situación?**

<b>A</b>	
<b>Z</b>	
<b>Y</b>	
<b>X</b>	
<b>W</b>	

**¿Qué haríais vosotros en un caso como este?**

--

**CONCLUSIONES:**

--

## “Enemigas íntimas”

### GUIÓN

Obra en tres escenas.

Se distribuye la escena en tres espacios diferentes aunque próximos entre sí. En el primero están sentadas dos chicas (**MA** y **MI**). Están manipulando sus móviles mientras conversan. En el segundo están de pie, hablando y mirando sus móviles una chica (**ME**) y un chico (**Y**), y en el tercero hay una chica (**MU**) sentada, estudiando y con el móvil al lado. Todas ellas con sus letras identificadoras pegadas en un lugar bien visible para el público (hombro, espalda, pecho).

Se da claqué diciendo: “Enemigas Íntimas” **Escena uno:** “La intimidad rota en pedazos”

Se inicia la grabación y se ilumina a **MA** y **MI** que están conversando:

- (**MA**): *La sosa de MU me tiene más que harta con sus peinaditos y sus ojitos de viciosa*
- (**MI**): *¿Te molesta haberla visto hablando con tu chico? ¿Eh?*
- (**MA**): *Es que es una furcia y una empollona... ¡se va a enterar!*

**MA** marca un número en su móvil.

Se enciende otro foco para iluminar también a **MU** que permanece sentada estudiando. Suena su móvil. Lo coge y dice:

- (**MU**): *¡Vaya!, un número oculto... no lo cojo*
- (**MA**): *No me coge la muy guarra.*

**MU** deja el móvil y sigue estudiando... **MA** vuelve a llamar... el móvil suena otra vez...

- (**MU**): *¿Sí..., quién eres? ¿quién es?*

**MA** y **MI** cuchichean, ríen entre dientes... poniendo voz masculina **MA** dice:

- (**MA**): *Oye, que me han dicho que eres una guarra... que te vas con todos.*
- (**MU**): *¡Qué dices, tío!... ¿quién eres y cómo te atreves a decirme eso?.*
- (**MA**) (risitas sofocadas): *A ti no te importa quién soy... lo importante es lo que tú eres y todo el mundo se va a enterar... ¡que lo sepas!*
- (**MU**): *¡Qué dices! ¡Vete a paseo!* Y cuelga airada.

Se apagan los focos.

Se da claqué delante de **ME** e **Y** diciendo: “Enemigas Íntimas” **Escena dos:** “bofetadas desde el aire”  
Y se inicia la grabación iluminándolas.

- (**ME**): *¡Mira, mira!* (enseñando a **Y** su móvil). *¡Han enviado una foto de MU en topless! ¡Qué demasiao, la gente del insti va a flipar!*
- (**Y**): *Se la voy a reenviar a los chicos... seguro que les encanta.*

– (ME): **¡Eso! ¡Y que se fastidie la empollona!**

Y manipulan el móvil como si la reenviaran.

Se apagan los focos y la grabación.

Se da claqué diciendo “Enemigas Íntimas” **Escena tercera: “Desenlace”**.

Se encienden los focos y se ilumina a Y y ME que van al encuentro de MA y MI.

– (ME): **¿Habéis visto? ¿os habéis enterado?**

– (MA) (poniendo cara de extrañeza): **¿Qué pasa, qué pasa con tanto aspaviento? ¿Se ha muerto alguien o qué?**

– (Y): **¡No!, mirad a MU en el móvil, sale casi en pelotas... ¡Ja, ja, ja! ¡Qué noticia para el “Sálvame”!**

– (MI) cuando el ojo a MA: **Va a pagar bien caro el hablar con tu chico... ¿eh?**

– (ME): **¡Me parece que nos estamos pasando... como se entere de quiénes hemos sido nos puede denunciar!**

– (MI): **Pues ya sabéis... todas mudas... tú también, Y.**

El foco se desplaza lentamente hacia donde está MU.

– (MU) Sollozando y llevando sus manos a la cabeza: **Pero... ¿quién habrá sido y por qué lo hace?... ¡Qué vergüenza, no puedo volver al instituto! ... Pero... ¡Si yo no me he metido con nadie! ¿Qué voy a hacer?**

Se amplía el foco y la grabación hace un plano general. Tras unos segundos, suena un móvil y todas las actrices se vuelven hacia el público y señalándolo con el dedo dicen en voz alta:

**Y tú, ¿qué opinas?**

**Y tú, ¿qué harías?**

La cámara abandona al grupo y enfoca al público.

Tras unos segundos, se apaga el foco y la grabación y se entregan los cuestionarios grupales.

**FIN**

**“Enemigas íntimas”**

## CUESTIONARIO

Denominad a cada personaje con algunos de los adjetivos de la lista, poniendo un guión en las casillas correspondientes:

ADJETIVO	MA	Y	MU	ME	MI
Irritada					
Agresiva					
Triste					
Alegre					
Manipuladora					
Dominante					
Deprimida					
Preocupada					
Celosa					
Asqueada					
Triunfante					
Avergonzada					
Temerosa					
Acomplejada					
Enojada					
Culpable					
Cobarde					
Dependiente					

Definid el comportamiento de cada cual señalando si lo que hacen es una conducta contra las normas morales, o un delito o una conducta normal:

Tipo de conducta	MA	ME	Y	MI	MU
Amoral					
Delictiva					
Normal					

**¿Por qué creéis que cada uno de estos personajes actúa de esa manera?**

<b>MA</b>	
<b>ME</b>	
<b>Y</b>	
<b>MI</b>	
<b>MU</b>	

**¿Qué deberían hacer cada uno de los personajes para mejorar esta situación?**

<b>MA</b>	
<b>ME</b>	
<b>Y</b>	
<b>MI</b>	
<b>MU</b>	

**¿Qué haríais vosotros/as en un caso como este?**

--

**CONCLUSIONES**

--

## “El amor está en el aire”

### GUIÓN

Se distribuye la escena en dos espacios diferentes. En el primero están tres chicas (**1, A y B**) y un chico (**C**), en una mesa charlando animadamente. En el segundo está un chico (**5**) con el móvil en la mano. Todos ellos con su identificación en un lugar visible.

Se da claqué y se inicia la grabación iluminando a **5**, que manipula su móvil y hace una llamada.

Se enciende otro foco para iluminar al grupo de cuatro amigos que charla entre risas. Suena el móvil de **1**. Lo mira y responde.

- **(1): ¡Hola!**
- **(5): ¿Dónde estás?**
- **(1): En la cafetería.**
- **(5): ¿Con quién?**
- **(1): Con A, B y C.**
- **(5): ¿Qué hacéis?**
- **(1): Nada... ya hemos hecho el examen... y estamos decidiendo dónde comer unos bocatas...**

**5** cuelga el teléfono sin despedirse. Se apaga el foco que le ilumina.

**1** guarda el móvil.

- **(A): Era él, ¿verdad?**

**1** asiente con la cabeza.

- **(C): ¡Ya tardaba!**
- **(B) (mirando a C): Oye... ¿a ti qué te importa?**

Se enciende el foco que ilumina a **5**. Está manipulando el móvil. Suena el teléfono de **1**.

- **(1): ¡Hola!**
- **(5): ¿Con quién chateabas anoche tan tarde por whatsapp?**
- **(1): Con B... tenía unas dudas sobre el examen...**
- **(5): Ya... y cuelga. Se apaga el foco que le ilumina.**

**1** guarda de nuevo el móvil.

- **(A) (mirando preocupada a 1): Otra vez él, ¿no?**
- **(1): Sí...**
- **(C) (con fastidio): ¡Mira que es pesado...!**
- **(B a C): ¡Déjale en paz!**
- **(1): Me llama porque se preocupa por mí.**

Se desplaza el foco e ilumina a **5**, que entra en la cafetería y se acerca al grupo. Coge de la muñeca a **1** y la lleva aparte.

– (5): **¡Vaya pintas llevas! Te he dicho muchas veces que no te pongas esa ropa... ¿No ves cómo te miran?... A ese idiota se le van los ojos.**

– (1): **Pero... si voy como todas...**

– (5): **Y ese maquillaje... pareces una buscona.**

– (1) (bajando la cabeza): **No creo que sea para tanto...**

– (5): **Anda, coge tus cosas. Nos vamos.**

– (1): **Pero... íbamos a comer un bocadillo...**

– (5): **Diles que no puedes. Te espero fuera.**

**5** se va sin despedirse. **1** vuelve a la mesa y empieza a recoger sus cosas. El foco la sigue e ilumina al grupo.

– (1): **Tengo que irme.**

– (C) (molesto): **¡Ya lo ha fastidiado todo el tío ese, como siempre! De verdad, no entiendo cómo lo aguantas...**

– (B): **¡Oye!... ¡que ya es mayorcita! Ella sabrá lo que hace.**

– (A): **Ya nunca puedes estar con nosotros... ¿No ves lo que te está haciendo?**

– (1): **Es que... me quiere mucho... y quiere que estemos siempre juntos.**

– (A): **¿De verdad crees que te quiere?**

Tras unos segundos todas se vuelven hacia el público y señalándolo con el dedo dicen:

**Y tú, ¿qué opinas?**

**Y tú, ¿qué harías?**

La cámara abandona al grupo y enfoca al público.

Tras unos segundos se apaga el foco y termina la grabación. Se reparten los cuestionarios grupales a contestar de tres en tres.

**FIN**

**“El amor está en el aire”**

## CUESTIONARIO

Imaginad que vosotros sois unas personas próximas a estos personajes. Seguramente pensaríais en ellos y lo que les pasa. ¿Qué opinión tendríais sobre cada uno?

Persona	Yo creo que esa persona es...
1	
5	
A	
B	
C	

¿Qué conductas habéis observado en el personaje 5?

¿Qué conductas habéis observado en el personaje 1?

¿Qué conductas habéis observado en los personajes A, B y C?

**¿Por qué creéis que cada uno de ellos actúa de esa manera? Piensa hipótesis posibles.**

<b>1</b>	
<b>5</b>	
<b>A</b>	
<b>B</b>	
<b>C</b>	

**¿Qué deberían hacer cada uno de los personajes para mejorar esta situación?**

<b>1</b>	
<b>5</b>	
<b>A</b>	
<b>B</b>	
<b>C</b>	

**¿Qué haríais vosotros en un caso como este?**

--

**CONCLUSIONES**

--

# **ANEXOS**

## **2<sup>a</sup> Y 3<sup>a</sup> PARTE**



## ANEXO 19

### Cuestionario de autopercepción de NEE, intereses y expectativas

NOMBRE Y APELLIDOS.....

GRUPO.....NIVEL ESCOLAR.....

Estoy tomando alguna medicación en la actualidad (rodea)  SÍ  NO

Coloca una equis (X)

1. Dificultades y necesidades percibidas	Ninguno	Poco	Bastante	Mucho
<b>A. Tengo problemas con la vista</b>				
• Necesito gafas, situarme cerca de la pizarra y buena iluminación			SÍ	NO
• Necesito lupas, lentes correctoras, macrotipos... y buena iluminación			SÍ	NO
<b>B. Tengo problemas de audición</b>				
• Necesito audífonos y ambiente sonoro sin ruidos			SÍ	NO
• Necesito emisor/receptor de FM			SÍ	NO
<b>C. Tengo problemas motrices</b>				
• Necesito silla de ruedas o ayudas en el desplazamiento			SÍ	NO
• Necesito ayuda técnica para la manipulación de objetos y la escritura			SÍ	NO
<b>D. Tengo problemas de atención en clase; me distraigo</b>				
<b>E. Dificultad para concentrarme al estudiar</b>				
<b>F. Dificultad para memorizar, retener datos o entender</b>				
<b>G. Dificultad para razonar y reflexionar algunos contenidos</b>				
<b>H. Dificultad en tareas manuales y prácticas</b>				
<b>I. Dificultad para trabajar de forma individual (solo - sola)</b>				
<b>J. Dificultad para trabajar en pareja o grupo pequeño</b>				
<b>K. Problemas de relación con mis profesores y/o profesoras</b>				
<b>L. Problemas de relación con mis compañeros o compañeras</b>				
<b>M. Problemas personales: ansiedad, tristeza, depresión...</b>				
<b>N. Problemas de salud física (cardíaca, pulmonar, digestiva...)</b>				
<b>Ñ. Problemas de comunicación</b>				
<b>O. Problemas de lenguaje (comprensión y/o expresión)</b>				
<b>P. Problemas con la lectura y la escritura</b>				
<b>Q. Problemas con el cálculo y las matemáticas</b>				
<b>Tengo un certificado de discapacidad</b>		SÍ	NO	%

2. Plan y Técnicas de estudio	Ninguno	Pocos	Bastante	Muchos
• Estoy llevando en la actualidad un plan de estudios en casa (rodea)			SÍ	NO
R. Dificultad para seguir mi plan diario de estudios				
S. Dificultad en técnicas de estudio (resumen, subrayar...)				
T. Problemas para estudiar en casa (lugar, hora...)				

Número de minutos de estudio en casa					
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado

3. Intereses y expectativas		
Dentro de dos años me gustaría estar... (rodea)	Trabajando	Estudiando

**Me gustaría trabajar o estudiar...** (elige tres opciones por orden de preferencia):

0. Si no lo sé, o no tengo pensado aún qué estudiar o qué hacer, pongo aquí una X (equis): <input type="checkbox"/>
1°.
2°.
3°.

**Motivos de mi elección:**

**Mis aficiones preferidas a las que dedico más tiempo son...**

## ANEXO 20

### Autovaloración de Conductas Antisociales

Extraído de “Tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores”

José Luis Graña Gómez • M<sup>º</sup> José Rodríguez Biezma

Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid

Completamente FALSO (1)	Bastante FALSO (2)	Ni VERDADERO ni FALSO (3)	Bastante VERDADERO (4)	Completamente VERDADERO (5)	
Con frecuencia no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	1	2	3	4	5
Cuando no estoy de acuerdo con mis compañeros, discuto abiertamente con ellos	1	2	3	4	5
He peleado con otros para demostrar que era superior que ellos	1	2	3	4	5
He destrozado cosas para divertirme	1	2	3	4	5
Si una persona me desagrada o me molesta puedo acabar golpeándola	1	2	3	4	5
A menudo no estoy de acuerdo con la gente que me rodea	1	2	3	4	5
He gritado a otros cuando me han irritado o enfadado	1	2	3	4	5
He participado en peleas de pandillas para sentirme mejor valorado	1	2	3	4	5
Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también	1	2	3	4	5
Cuando la gente me molesta, discuto con ellos	1	2	3	4	5
He usado la fuerza física para que otros hicieran lo que yo quería	1	2	3	4	5
Me he enfadado o enfurecido cuando he perdido en un juego	1	2	3	4	5
Me suelo implicar en las peleas usando mucha violencia para hacer daño	1	2	3	4	5
Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	1	2	3	4	5
He usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros	1	2	3	4	5
Me he sentido bien después de pegar o gritar a alguien	1	2	3	4	5
Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	1	2	3	4	5
Mis amigos dicen que discuto mucho	1	2	3	4	5
He pegado a otros para defenderme	1	2	3	4	5
He llevado armas para usarlas en una pelea	1	2	3	4	5
Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos	1	2	3	4	5
He gritado a otros para aprovecharme de ellos	1	2	3	4	5
He reaccionado furiosamente cuando otros me han provocado	1	2	3	4	5
He conseguido que otros se junten para ponerse en contra de alguien	1	2	3	4	5
Me he enfadado o enfurecido cuando no me salgo con la mía	1	2	3	4	5
He amenazado a gente que conozco	1	2	3	4	5
Me he enfadado cuando otros me han amenazado	1	2	3	4	5
He llegado a estar tan furioso que rompía cosas	1	2	3	4	5
He destrozado cosas porque me sentía enfurecido	1	2	3	4	5

## ANEXO 21

### Protocolo para la detección de alumnado en riesgo psicosocial

Este cuestionario está pensado para ser completado por los/las docentes de los centros educativos de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria con alumnos o alumnas que presenten comportamientos peculiares, mala alimentación y aspecto descuidado...

NOMBRE DEL ALUMNO/A: .....

TUTOR/A: .....

NIVEL ESCOLAR: .....FECHA: .....

#### INDICADORES EN EL ALUMNO/A

Absentismo injustificado y frecuente.	SÍ	NO
Impuntualidad frecuente	SÍ	NO
No trae almuerzo o no es el adecuado	SÍ	NO
Higiene personal deficiente y/o ropa sucia	SÍ	NO
Ropa inadecuada para el tiempo que hace	SÍ	NO
Se muestra cansado y se duerme en clase	SÍ	NO
Problemas médicos no atendidos	SÍ	NO
Asiste a la escuela enfermo	SÍ	NO
Pasa demasiado tiempo en la calle sin supervisión de adultos	SÍ	NO
Pasa mucho tiempo solo en casa	SÍ	NO
Más descontrolado tras el fin de semana	SÍ	NO
Retrasa la vuelta a casa. No quiere volver	SÍ	NO
Retrasos y/o dificultades de aprendizaje	SÍ	NO
No dispone del material escolar necesario	SÍ	NO
No hace las tareas de casa	SÍ	NO
Se niega a trabajar en clase	SÍ	NO
No presta atención ni puede concentrarse	SÍ	NO
Mantiene una actitud provocadora	SÍ	NO
Tiene dificultades para relacionarse	SÍ	NO
Juega solo o deambula sin amigos. Prefiere jugar con niños más pequeños	SÍ	NO
Conductas de aislamiento, introversión y retraimiento	SÍ	NO

Presenta dolores frecuentes sin causa aparente	SÍ	NO
Es blanco de las burlas de los demás	SÍ	NO
Provoca o participa en peleas	SÍ	NO
Presenta conductas agresivas y/o rabietas severas y persistentes	SÍ	NO
Roba material o pertenencias de otros	SÍ	NO
Cuenta experiencias extrañas para su edad	SÍ	NO
Actitudes excesivamente defensivas ante el contacto físico	SÍ	NO
Problemas de relación con adultos hombres	SÍ	NO
Problemas de relación con adultos mujeres	SÍ	NO
Conductas sexuales impropias de su edad	SÍ	NO
Comportamiento sexual provocador	SÍ	NO
Pudor excesivo, inapropiado o inexplicable	SÍ	NO
Verbaliza que nadie le quiere	SÍ	NO

#### INDICADORES FAMILIARES

Los padres no acuden a las citas ni a las reuniones del colegio	SÍ	NO
Se enfrentan a los profesionales del colegio. Dan la razón al niño/a en caso de conflicto	SÍ	NO
Muestran interés pero no siguen las recomendaciones y orientaciones	SÍ	NO
No justifican el absentismo de su hijo/a o lo hacen falseando los motivos	SÍ	NO
No permiten la participación de su hijo/a en actividades extraescolares o excursiones	SÍ	NO
No colaboran en los gastos básicos de escolarización	SÍ	NO
Muestran un trato desigual entre los hermanos/as	SÍ	NO
Indicios de consumo de sustancias tóxicas en el entorno familiar	SÍ	NO
Familia perteneciente o en contacto con grupos sociales de riesgo	SÍ	NO

#### CONCLUSIONES

Aparecen indicios suficientes para sospechar riesgo psicosocial	SÍ	NO
Informar a los padres o tutores legales	SÍ	NO
Informar del caso a (subrayar): Dirección, Servicios Sociales, Servicios Médicos, Fiscalía	SÍ	NO

## ANEXO 22

### Indicadores de apego problemático

(1) INEXISTENTE	(2) POCO FRECUENTE	(3) BASTANTE FRECUENTE	(4) MUY FRECUENTE	(5) CONSTANTE	
Presenta cambios frecuentes de rol según las situaciones (intenta adaptarse a las novedades, a los interlocutores, a las demandas...)	1	2	3	4	5
Adopta posturas opuestas según los casos (descontrol-controlador, amable-perverso, etc.)	1	2	3	4	5
Muestra reacciones excesivas (ira, alegría desbordada, enfado...) ante los cambios y las novedades	1	2	3	4	5
No es extraño que su excitación acabe derivando en conflicto	1	2	3	4	5
Muestra obsesión con el control adoptando posturas sumisas o sometiendo en exceso a otros	1	2	3	4	5
Insiste en crear y exigir el cumplimiento de reglas propias en los juegos sociales	1	2	3	4	5
Funciona muy bien durante la interacción individual (a solas) con el adulto	1	2	3	4	5
En el grupo discute las exigencias y las reglas e intenta sabotear las situaciones positivas y la confianza puesta en él/ella	1	2	3	4	5
Interpreta, reconoce y verbaliza adecuadamente la cualidad moral de las cosas y las acciones; sin embargo, no cumple lo acordado.	1	2	3	4	5
Ante conductas inadecuadas no muestra signos de culpabilidad, vacilación o temor	1	2	3	4	5
Atribuye y recrimina a otros por sus propios actos	1	2	3	4	5
Sentimiento de pertenencia al grupo poco desarrollado (ellos/yo en lugar de nosotros)	1	2	3	4	5
Necesidad de supervisión constante, incapacidad para iniciar o terminar sus trabajos de manera autónoma	1	2	3	4	5
Dificultades para mantener la atención y la concentración durante largos periodos de tiempo	1	2	3	4	5
Aprendizaje memorístico basado en la repetición y el establecimiento de rutinas.	1	2	3	4	5
Percepción de los detalles y las diferencias pero dificultades para percibir los aspectos comunes o las propiedades	1	2	3	4	5
Problemas en los procesos de autoevaluación y autocrítica	1	2	3	4	5

## ANEXO 23

### Entrevista sobre la niñez

#### Instrucciones

*Ya sabes que estás teniendo problemas de comportamiento en las aulas y que esto te va a perjudicar de una manera o de otra.*

*El profesorado y yo mismo/a pensamos que merece la pena hacer un esfuerzo para ayudarte porque te apreciamos como persona aunque no nos guste lo que haces.*

*Las personas que se portan inadecuadamente aprenden poco y no son bien aceptados por los grupos sociales; no queremos que esto te ocurra a ti.*

*Hoy te he llamado para mantener una entrevista contigo. No te voy a juzgar, lo que me digas no lo voy a utilizar en tu contra, todo lo que aquí hablemos es absolutamente confidencial y está en tu mano darme o no autorización para compartirlo con tu tutor/a.*

*¿Quieres continuar con la entrevista o la dejamos para otro momento?*

*(Si acepta se continúa; si no, búscalos/a otro día).*

*¡Bien, has aceptado! Mi intención es conocerte mejor para poder ayudarte a superar los problemas de comportamiento que estás teniendo en las clases.*

*Voy a hacerte preguntas sobre tu vida durante tu infancia; puedes contestarlas o no según te parezca; pero ten en cuenta que yo necesito saber más cosas de ti para poder ayudarte con más seguridad y eficacia.*

*Muchas gracias por tu ayuda... Seguro que nos sirve para mejorar tu situación.*

## Entrevista sobre la niñez

ALUMNO/A:.....

AUTORIZACIÓN A LA ENTREVISTA  SÍ  NO

GRUPO O NIVEL.....FECHA DE ENTREVISTA.....

RESPONSABLE:.....

<i>Describe tu familia: tus padres, tus hermanos y hermanas, otros familiares próximos</i>
<i>¿Con quiénes te llevabas mejor?</i>
<i>¿Con quiénes te llevabas peor?</i>
<i>¿Qué es lo mejor que te ha pasado en los primeros años de tu vida?</i>
<i>¿Qué es lo peor que te ha pasado en los primeros años de tu vida?</i>
<i>Si algo hubieses podido cambiar ¿qué hubieses cambiado de tu infancia?</i>
<i>¿A qué persona estás más agradecido/a porque se ha portado bien contigo?</i>
<i>¿Hay algo que quieras contar que crees que es importante y no lo has contado?</i>

Documento confidencial. Custodia en el Dto. de Orientación

## ANEXO 24

### Problemas más frecuentes causados por un apego traumático

ALUMNO/A:.....

PROFESOR/A: .....

*Rodea, para cada descripción, el grado en que se cumple en el alumno o alumna:*

<b>Dificultades para discriminar y separar con claridad la fantasía de la realidad y para percibir las sutiles manifestaciones del mundo interno de las personas</b>			
Interpretaciones erróneas de los estados de ánimo	Alto	Medio	Bajo
Manifestaciones excesivas de estados de ánimo personales	Alto	Medio	Bajo
Utilización indiscriminada de mentiras y pseudomentiras	Alto	Medio	Bajo

<b>Dificultades para discriminar matices y grados en lo cognitivo y en lo afectivo</b>			
Ambivalencia indiscriminada de los afectos (me quieres / me odias)	Alto	Medio	Bajo
Problemas a la hora de asumir responsabilidades y repartir cargas y culpas	Alto	Medio	Bajo
Problemas cognitivos a la hora de hacer estimaciones y juicios críticos	Alto	Medio	Bajo
Dificultades para asignar gravedad a un problema	Alto	Medio	Bajo
Dificultad en el manejo de proporciones (en la relación y también sobre material físico: alto-bajo; grande-pequeño; caro-barato...)	Alto	Medio	Bajo

<b>Inflexibilidad de pensamiento</b>			
Dificultades para comprender argumentos o sentimientos de otros	Alto	Medio	Bajo
Dificultades para modificar actitudes erróneas a pesar de comprobarlas ineficaces	Alto	Medio	Bajo
Confusión ante tareas poco definidas y concretas	Alto	Medio	Bajo
Confusión ante tareas complejas con variables interdependientes (gramática...)	Alto	Medio	Bajo

<b>Indiscriminación de figura – fondo</b>			
Desenfoco del adulto (sobre todo en contextos grupales)	Alto	Medio	Bajo
Cambios frecuentes de focos de interés	Alto	Medio	Bajo
Trabajo poco consistente y sistemático	Alto	Medio	Bajo

## ANEXO 25

### Registro personal de episodios de agresividad

Adaptación de H. Kassinove y R. Tafrate. 2002

#### Descripciones

**Este episodio de agresividad ocurrió:** *(Indica el día y la hora)*

.....

**Este episodio de agresividad ocurrió en:** *(rodea)*

Casa       Clase       Calle       Patio       Otros:.....

**El blanco de mi agresividad fue:** *(indica el nombre de la persona o el objeto que agrediste)*

.....

**La situación en la que me comporté agresivamente fue la siguiente:** *(relata qué estaba pasando en ese momento)*

.....

.....

.....

#### Valoraciones

*Coloca una equis (X) junto a cada pensamiento que tuviste.*

	Pensé que era una de las peores cosas que me habían hecho
	Pensé que no era capaz de afrontar o manejar esa situación
	Pensé que la otra persona tendría que haber actuado de otra manera
	Pensé que la otra persona era mala (un inútil, un gilipollas...)
	Pensé que yo no valía para nada, que era poco importante
	Empecé a pensar de forma caótica, razonaba con mucha confusión
	Pensé que la otra persona estaba actuando injustamente conmigo
	Pensé que la otra persona se merecía sufrir o recibir un castigo
	Otros pensamientos: cítalos:

### ¿Cuál fue la intensidad de tu agresividad en esta situación?

Rodea lo que te parezca más ajustado a la realidad de lo que sucedió.

Ninguna	Leve	Moderada	Intensa	Grave
---------	------	----------	---------	-------

### ¿Cuánto tiempo duró la agresividad?

Escribe el tiempo con cifras.

Días:	Horas:	Minutos:
-------	--------	----------

### ¿Qué sensaciones físicas experimentaste?

Coloca una equis (X) junto a cada una de las sensaciones físicas que experimentaste.

<input type="checkbox"/>	Tensión muscular	<input type="checkbox"/>	Pulso acelerado	<input type="checkbox"/>	Diarrea	<input type="checkbox"/>	Respiración rápida
<input type="checkbox"/>	Dolor de cabeza	<input type="checkbox"/>	Dolor de estómago	<input type="checkbox"/>	Ruborización	<input type="checkbox"/>	Temblores
<input type="checkbox"/>	Estómago revuelto	<input type="checkbox"/>	Hormigueos	<input type="checkbox"/>	Fatiga	<input type="checkbox"/>	Náuseas
<input type="checkbox"/>	Mareos	<input type="checkbox"/>	Sudoración	<input type="checkbox"/>	Indigestión	<input type="checkbox"/>	Sensación de irrealidad

## Comportamientos

Coloca una equis (X) en cada conducta que llevaste a cabo durante este episodio de agresividad.

<input type="checkbox"/>	Gritar, chillar...
<input type="checkbox"/>	Amenazar, insultar, hacer observaciones sarcásticas, ofensivas o injuriosas
<input type="checkbox"/>	Discutir, protestar...
<input type="checkbox"/>	Poner los ojos en blanco, "fundir" con la mirada, fruncir el entrecejo...
<input type="checkbox"/>	Cruzar los brazos, gesticular, adoptar posturas ofensivas, hacer gestos obscenos
<input type="checkbox"/>	Adoptar posturas amenazantes...
<input type="checkbox"/>	Golpear con las manos, dar patadas, estirar del pelo, apretar el cuello, arañar...
<input type="checkbox"/>	Empujar, poner zancadillas, arrojar piedras y otros objetos...
<input type="checkbox"/>	Romper, tirar, esconder o destruir objetos
<input type="checkbox"/>	Decir alguna maldad respecto al otro, difundir bulos y mentiras
<input type="checkbox"/>	Culpabilizar a otros con falsedades
<input type="checkbox"/>	Hacer algo secretamente para perjudicar al otro
<input type="checkbox"/>	Abrigar resentimiento
<input type="checkbox"/>	Coger manía a una persona
<input type="checkbox"/>	Guardarme las cosas para mis adentros

	Huir o retirarme de la situación
	Distraerme leyendo, jugando, haciendo otras cosas
	Pasar del otro, ignorarle

	Buscar una solución de compromiso
	Discutir sanamente
	Llegar a un acuerdo con la otra persona

Otros:	

### Consecuencias

¿Cómo te sentiste después de que se te pasara la agresividad? <i>Señálalo colocando equis (X).</i>	
Irritado/a	Aliviado/a
Satisfecho/a	Asqueado/a
Triste	Triunfante
Alegre	Avergonzado/a
Estúpido/a	Temeroso/a
Ansioso/a	Feliz
Deprimido/a	Enojado/a
Preocupado/a	Culpable

¿Qué efecto tuvo este episodio de agresividad sobre tus relaciones con los demás? <i>Coloca una equis (X) en la casilla correspondiente.</i>			
	Positivo	Negativo	Ninguno
Relaciones con mis compañeros/as			
Relaciones sociales con mis amigos/as			
Relaciones con mis profesores/as			
Relaciones con mis familiares			
Relaciones con otras personas: <i>(cítalas)</i>			

Haz una lista de las <b>consecuencias positivas</b> (a corto y largo plazo) de este episodio de agresividad:

Haz una lista de las <b>consecuencias negativas</b> (a corto y largo plazo) de este episodio de agresividad:

Firmado:

## ANEXO 26

### Cuestionario sobre el uso de sustancias

#### Instrucciones para completar el cuestionario

Este cuestionario tiene por objeto detectar:

- \* El grado de conocimiento e implicación del alumnado en el uso y consumo de tabaco y otras drogas.
- \* El conocimiento de la normativa del centro educativo en relación con los consumos.
- \* El grado de compromiso personal en la reeducación y el cambio.

Está pensado para ser suministrado a clases completas o a determinados grupos de alumnos/as que por sus características y funcionamiento ofrecen indicadores de consumo. También puede ser usado como guión en entrevistas individuales con determinados alumnos o alumnas que lo precisen

El cuestionario es confidencial y los datos que de él se obtengan no podrán ser trasladados a otras personas, ajenas al Departamento de Orientación y Tutoría, sin la autorización expresa del alumno o alumna correspondiente.

## Cuestionario sobre el uso de sustancias

Adaptación de CTCYS de Jesús M<sup>a</sup> Terradillos

*Este cuestionario es confidencial. Los datos que se obtengan no serán comunicados a nadie sin la autorización expresa y firmada del alumno o alumna. Se utilizarán para obtener información sobre el conocimiento y uso de sustancias y programar sesiones formativas con el alumnado.*

NOMBRE DEL ALUMNO/A .....

GRUPO/CLASE.....FECHA.....

¿Has fumado cigarrillos alguna vez en tu vida?	SÍ	NO
En el caso de que fumes, ¿cuántos cigarrillos fumas al día?.....		

¿Cuáles de estas sustancias has consumido alguna vez en tu vida? Rodéalas.					
Alcohol	Marihuana	Hachís	Cocaína	LSD	Heroína
MDMA	Speed	Éxtasis	Pastillas		

¿Cuántas veces al mes consumes estas sustancias? <i>Coloca la frecuencia en la misma casilla que seleccionaste en la pregunta anterior.</i>					

Si el próximo fin de semana quedas con tus amigos/as y queréis comprar drogas, ¿cuáles os serían más fáciles de conseguir? Rodéalas.					
Alcohol	Marihuana	Hachís	Cocaína	LSD	Heroína
MDMA	Speed	Éxtasis	Pastillas		

¿Alguno de tus amigos o amigas consume habitualmente alguna de estas sustancias? Rodéalas.					
Alcohol	Marihuana	Hachís	Cocaína	LSD	Heroína
MDMA	Speed	Éxtasis	Pastillas		

¿Los fines de semana soléis consumir en cuadrilla estas sustancias?	SÍ	NO
---	----	----

¿Tus padres y hermanos consumen habitualmente alguna de estas sustancias? Rodéalas.					
Alcohol	Marihuana	Hachís	Cocaína	LSD	Heroína
MDMA	Speed	Éxtasis	Pastillas		

En relación al consumo de sustancias ¿Necesitas ayuda de algún tipo?	SÍ	NO
¿Sabes a quién o a dónde acudir?	SÍ	NO

<b>¿Qué harían tus padres si se enterasen de que consumes alcohol? Rodea.</b>			
No les importaría	Se enfadarían	Me castigarían	Hablarían conmigo

<b>¿Qué harían tus padres si se enterasen de que consumes marihuana o hachís? Rodea.</b>			
No les importaría	Se enfadarían	Me castigarían	Hablarían conmigo

<b>¿Qué harían tus padres si se enterasen de que consumes cocaína u otras drogas? Rodea.</b>			
No les importaría	Se enfadarían	Me castigarían	Hablarían conmigo

<b>En relación con tu consumo de estas sustancias, ¿cuál crees que es tu nivel de control?</b>		
Consumo solo cuando yo quiero. Controlo muy bien	SÍ	NO
Consumo cuando tengo o me dan para consumir	SÍ	NO
Consumo solo con amigos o en ambiente festivo (bajera, discoteca, "findes"...)	SÍ	NO
Consumo siempre que puedo aunque tenga que ir a estudiar, a casa o a trabajar	SÍ	NO
"Tengo mono" cuando llevo un tiempo sin consumir	SÍ	NO

<b>¿Qué estarías dispuesto a hacer para evitar o reducir el consumo de estas sustancias?</b>		
Informar de mis consumos a mi familia y a los responsables educativos	SÍ	NO
Adoptar compromisos de abstinencia y hacer esfuerzos para lograrlos	SÍ	NO
Alejarme de las personas y situaciones que me llevan a consumir	SÍ	NO
Acudir a organismos especializados en drogodependencias	SÍ	NO
Asistir a un programa de desintoxicación si me lo proponen	SÍ	NO
Cambiar algunos de mis hábitos (hacer más deporte, recuperar amigos...)	SÍ	NO

**Estas son las normas básicas del centro educativo en relación con los consumos:**

<p>EN EL CENTRO NO SE PUEDE CONSUMIR, EXHIBIR NI MANIPULAR NINGÚN TIPO DE DROGAS (TABACO INCLUIDO).</p> <p>AL CENTRO NO SE PUEDE ACUDIR BAJO EL EFECTO DEL CONSUMO DE DROGAS.</p>
---

**¿Cuáles son posibles consecuencias que se derivan del incumplimiento de estas normas?**

.....

.....

.....

*Este cuestionario es confidencial. Quedará bajo la custodia del Departamento de Orientación.*

## ANEXO 27

### Principios psicosociales básicos a evaluar en el aula/centro

En los criterios del 1 al 6, coloca una equis (X) de color **rojo** para valorar su cumplimiento por el **alumnado** y de color **azul** (X) para valorar el del **profesorado**.

Valora los criterios del 7 al 11 con una sola equis (X) en **negro**.

CRITERIO	DESCRIPTOR	Mucho	Poco	Nada
<b>1 Respeto</b>	¿El profesorado y el alumnado es respetuoso con los demás, sea cual sea su condición y comportamiento?			
<b>2 Acogimiento</b>	¿El profesorado y el alumnado se muestran acogedores con las personas nuevas o con mayores dificultades de integración?			
<b>3 Seguridad</b>	¿El profesorado y el alumnado se sienten seguros en el aula?			
<b>4 Comodidad</b>	¿El profesorado y el alumnado se sienten cómodos en el aula?			
<b>5 Facilitación</b>	¿El profesorado y el alumnado facilitan ayudas sociales o académicas a los que las necesitan?			
<b>6 Empatía</b>	¿El profesorado y el alumnado muestra empatía hacia las demás personas?			
<b>7 Confianza</b>	¿Nuestro clima de clase es abierto y franco?			
<b>8 Identidad</b>	¿Nuestro clima de clase permite al alumnado identificarse con su grupo y sentir pertenencia a él?			
<b>9 Funcionalidad</b>	¿Nuestro clima de clase es funcional y permite desarrollar el trabajo académico con eficacia?			
<b>10 Experiencial</b>	¿Nuestro clima de clase permite disfrutar de experiencias exitosas de relación y trabajo?			
<b>11 Responsabilidad</b>	¿Nuestro clima de clase permite la autodeterminación y la responsabilización personal y grupal?			

## ANEXO 28

### Cuestionario de autoevaluación de habilidades de interacción social

Modificado de "Habilidades de interacción y autonomía social"  
(Equipo de Psíquicos y Conductuales de Secundaria. CREENA. 1998)

NOMBRE: .....NIVEL ESCOLAR:.....

*Lee las siguientes frases y marca una X en la columna que mejor refleje tu grado de acuerdo con el contenido de las mismas.*

HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL	Muchas veces	A veces	Casi nunca
<b>A. Habilidades de Presentación</b>			
Expreso con facilidad mis características personales (cualidades, intereses, aficiones...)			
Soy capaz de transmitir información sobre otras personas (familia, compañeros, profesores...)			
Cuando me encuentro con personas conocidas les saludo con naturalidad			
Utilizo fórmulas de cortesía (por favor, gracias, perdón...)			
Ante desconocidos soy capaz de presentarme con soltura			
Presento a mis amigos a las personas que no los conocen (padres...)			
Soy capaz de reconocer cualidades positivas en las personas			
Cuando veo en otras personas cualidades positivas se lo digo			
Me interesan y preocupan las cosas y problemas de amigos, compañeros, y familiares			
<b>B. Habilidades de Petición</b>			
Cuando necesito algo lo pido a la persona que puede proporcionármelo de forma adecuada			
Ayudo cuando me lo piden (presto cosas, colaboro en tareas, hago recados...)			
Si considero algo injusto lo hago saber de forma correcta			
Expreso lo que deseo y quiero de forma clara			
Cuando alguien me dice o hace algo que me molesta se lo hago saber de forma adecuada			
Si digo o hago algo que molesta a otra persona soy capaz de pedir perdón			
Si por algún motivo necesito algo lo pido con corrección (pido permiso, pido un material...)			

HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL	Muchas veces	A veces	Casi nunca
<b>C. Habilidades de Conversación</b>			
Escucho con atención a los demás cuando me hablan			
Cuento experiencias o vivencias personales a mis padres, amigos/as, compañeros y profesores			
Expreso mis opiniones en las conversaciones con otros			
Cuando me dirijo a personas mayores (padres, abuelos, profesores...) muestro respeto y les hablo de forma adecuada			
Respeto las opiniones de los demás aunque no coincidan con las mías			
<b>D. Derechos y deberes</b>			
Conozco mis derechos y soy capaz de defenderlos sin molestar ni herir a nadie.			
Cuando me equivoco o hago algo mal (ofendo a otro, molesto, hago daño...) soy capaz de reconocer mi error o mal comportamiento			
Soy capaz de aceptar críticas sin enfadarme			
Guardo los secretos que me cuentan otras personas			
Digo la verdad aunque me traiga consecuencias negativas			
Puedo mostrar desacuerdo con otra persona sin insultarla ni menospreciarla			
Cuando me provocan respondo adecuadamente sin agredir ni insultar			
<b>E. Afectividad</b>			
Soy capaz de distinguir y comunicar los sentimientos que experimento en diferentes situaciones			
Cuando quiero estar con alguien procuro conseguir que la otra persona también quiera estar conmigo (comparto un juego, le hablo de un tema interesante, le ofrezco ayuda...)			
Soy capaz de distinguir los sentimientos que personas cercanas experimentan en diferentes situaciones			
Diferencio en qué lugares y con qué personas puedo manifestar mi afecto de una u otra forma (abrazo y beso a mis padres, choco la mano con mis amigos, sonrío a un profesor/a...)			
Hablo con naturalidad del tema sexual, sin tratar siempre de hacer chiste del mismo			

## ANEXO 29

### Ejercicios multisensoriales para el entrenamiento de la atención y las funciones ejecutivas

Extraído y modificado de “Cómo desarrollar la inteligencia. Entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas”.  
José Antonio Portellano Pérez

#### MODALIDAD VISUAL:

1. Tachar un número.
2. Unir los números consecutivamente en una hoja de papel.
3. Tachar una letra.
4. Tachar un dibujo geométrico.
5. Tachar números pares.
6. Tachar números impares.
7. Dar un golpe al ver un determinado número escrito.
8. Dar un golpe al ver un determinado color.

#### MODALIDAD AUDITIVA

9. Golpear en la mesa al escuchar un número.
10. Golpear en la mesa al escuchar una letra.
11. Golpear en la mesa al escuchar un número impar.
12. Dar una palmada al escuchar un número doble que el anterior.
13. Dar una palmada al escuchar un mes que preceda al anterior.
14. Dar una palmada al escuchar un nombre de una determinada categoría fonológica.
15. Dar una palmada al escuchar una palabra de una determinada categoría semántica.

#### MODALIDAD HÁPTICA

16. Levantar la mano cada vez que el alumno perciba alguna figura sobre la piel (por ejemplo, una línea recta, un círculo...).
17. Identificar estímulos discriminantes (vibración, calor, humedad, aromas...)
18. Identificar el dedo sobre el que se ha aplicado un estímulo.
19. Identificar cuando se reciba estimulación simultánea en dos zonas diferentes de la mano (o en dos lugares en cada mano).

## TÉCNICA BASADA EN EL TEST STROOP

### Ejercicio 1.

---

**Modo de ejercitación:**

Leer las palabras de izquierda a derecha y de arriba abajo.

1°. Leer lo que la palabra expresa (letras).

2°. Leer el color en que está escrita (colores).

Cronometrar el tiempo empleado informando al alumno o alumna de su duración y repitiendo el ejercicio periódicamente, tratando de disminuir el tiempo de realización de la prueba.

**Objetivos:**

Estimular la atención sostenida, selectiva y excluyente, la capacidad para clasificar información, la capacidad de inhibición y flexibilidad mental.

AZUL	NEGRO	VERDE	AZUL	AZUL	ROJO	VERDE	AZUL	VERDE
ROJO	ROJO	NEGRO	AZUL	NEGRO	VERDE	ROJO	AZUL	ROJO
AZUL	NEGRO	ROJO	NEGRO	ROJO	VERDE	AZUL	NEGRO	ROJO
VERDE	NEGRO	ROJO	AZUL	AZUL	NEGRO	AZUL	NEGRO	NEGRO
ROJO	NEGRO	VERDE	VERDE	ROJO	NEGRO	VERDE	AZUL	ROJO
NEGRO	ROJO	AZUL	NEGRO	ROJO	VERDE	VERDE	ROJO	NEGRO
NEGRO	NEGRO	AZUL	ROJO	ROJO	AZUL	NEGRO	ROJO	AZUL
AZUL	AZUL	VERDE	ROJO	VERDE	ROJO	VERDE	AZUL	NEGRO
ROJO	ROJO	AZUL	NEGRO	AZUL	VERDE	NEGRO	NEGRO	AZUL
AZUL	NEGRO	ROJO	VERDE	AZUL	NEGRO	VERDE	ROJO	VERDE

## Ejercicio 3.

**Modo de ejercitación:**

Decir cuál es el número de elementos que hay en cada conjunto.

**Objetivos:**

Estimular la atención sostenida y selectiva, la capacidad para clasificar información, la capacidad de inhibición y flexibilidad mental.

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

## Ejercicio 7.

### Modo de ejercitación:

Encontrar las palabras que estén repetidas en 2, 3 o 4 conjuntos.

### Objetivos:

Estimular las funciones ejecutivas, la atención sostenida y la memoria de trabajo.

MESA ROMPER FLAN	SUSTO LIBRO PULPO	TRIGO NARIZ MANO	CARNE ÁRBOL TORRE	RELOJ CADENA FELIZ	PUENTE CARTA SUERTE	CARDO CROMO NUDO
GATO MANO ÁGUILA	QUEMAR MANO MESA	BASTÓN NUDO LIMÓN	MÚSICA RELOJ PUENTE	LIBRO ÁGUILA MENTA	CAMPO SUSTO VOLAR	OCHO MANO MESA
BARCO QUEMAR NUDO	CROMO FELIZ TRECE	GATO FELIZ ROSAL	CERDO VOLAR RELOJ	PAPEL MESA GRANO	PERCHA LIBRO MOSCA	BARCO PULPO OCHO

ESTÁN EN 4 CONJUNTOS				
----------------------	--	--	--	--

ESTÁN EN 3 CONJUNTOS				

ESTÁN EN 2 CONJUNTOS				

### Ejercicio 8.

**Modo de ejercitación:**

Encontrar los dibujos que estén repetidos en 2, 3, 4 o 5 conjuntos.

**Objetivos:**

Estimular las funciones ejecutivas, la atención sostenida, la memoria de trabajo, la visopercepción, la rapidez perceptiva y las funciones del hemisferio derecho.

**Número de veces que está repetido el dibujo:**

## Ejercicio 19.

---

**Modo de ejercitación:**

Unir los números del 50 al 1. En las casillas de la parte inferior anotar los números ausentes (los que faltan en la relación). Cronometrar la prueba, informar del tiempo empleado y repetir la prueba periódicamente.

**Objetivos:**

Estimular la flexibilidad mental, la capacidad de inhibición, la memoria prospectiva, la capacidad de previsión, las habilidades visomotoras, la rapidez perceptiva, la orientación espacial, el pensamiento secuencial, la memoria de trabajo y la atención focalizada y sostenida.

	<b>50</b>		28		17		6
	4		49		2		43
15			24		44		19
7			34				<b>1</b>
	42	33		48			5
	22		45	26			16
			40				23
				41			
	21	31		10		39	11
13	8	38				47	
	36	35		20			9

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## ANEXO 30

### Entrenamiento en autocontrol (contra la impulsividad)

Extraído de “Relacionarnos bien” de M. Segura y M. Arcas. 2007

#### Listas de palabras

##### Primer paso:

Se pide que los alumnos (por turnos o en grupo) den una palmada al final de las cuatro palabras si entre ellas está la palabra **BALÓN**.

Nunca se debe dar palmadas en mitad de la serie, sino cuando el profesor o profesora haya terminado de leer las cuatro palabras.

sombrero	zapato	silla	pantalón
mano	palo	planta	sillón
helado	<b>BALÓN</b>	tijeras	oreja
flan	sol	barranco	<b>BALÓN</b>
puerta	coche	freno	libro
clavo	<b>BALÓN</b>	gato	pato
<b>BALÓN</b>	lluvia	cocina	oso...

##### Segundo paso:

Se pide que los alumnos (por turnos o en grupo) den una palmada al final de las cuatro palabras si entre ellas está el nombre de un **COLOR**.

árbol	mesa	<b>MARRÓN</b>	madera
cielo	<b>AZUL</b>	hormiga	reloj
pelo	gafas	pluma	goma
ojo	maleta	mano	cuchara
<b>VERDE</b>	hierba	fuego	playa
pimiento	<b>ROJO</b>	autobús	cepillo
cabeza	nariz	manta	<b>GRIS</b>
camisa	botón	cortina	papel
teléfono	cuadro	<b>AMARILLO</b>	ratón...

##### Tercer paso:

Dar palmadas al final de las cuatro palabras si entre ellas están **BALÓN** y un **COLOR** (tienen que estar las dos).

amigo	bolsa	<b>MARRÓN</b>	tomate
manzana	<b>BALÓN</b>	globo	<b>BLANCO</b>
bebida	<b>NARANJA</b>	vaso	agua
cama	<b>ROJO</b>	<b>BALÓN</b>	almohada
<b>BLANCO</b>	lápiz	pizarra	<b>BALÓN</b>
red	árbitro	córner	<b>BALÓN</b>
risa	cara	<b>VERDE</b>	llave
<b>BALÓN</b>	lámpara	<b>NEGRO</b>	jamón

NOTAS:

Otra posibilidad de juego es la modalidad visual (trabajo en lectura): se enseñan cartulinas con las palabras de la lista y al enseñar la cuarta (si se cumple el criterio establecido) el alumno dará palmadas.

Las listas que podemos generar para este juego son tantas como palabras a asociar se nos ocurran (ESCUELA-DÍA DE LA SEMANA; EURO-NOMBRE DE UNA CHUCHERÍA; ALEGRÍA-NOMBRE DE INSTRUMENTO MUSICAL, etc.).

También permite utilizar cualquier lengua vehicular siendo muy fácil construir listados en euskera, inglés, francés, etc.

## Simón dice:

El juego consiste en que los alumnos, por turnos o en grupos, deben cumplir las órdenes que se les dan, pero solo si antes de la orden se ha dicho **“Simón dice...”**; en caso contrario DEBEN IGNORAR la orden que se les da.

Se recomienda hacer en primer lugar el juego con un pequeño grupo mientras los que tienen más dificultades y son más impulsivos observan.

### Lista de órdenes de Simón dice:

*Lo que aparece entre paréntesis es para que el profesor lo haga, no para leerlo a los alumnos.*

1. Simón dice: aplaude	16. Simón dice: haz lo mismo que yo (despedirse con la mano)
2. Tócate la nariz	17. Haz lo mismo que yo (dar una vuelta)
3. Aplaude	18. Haz algo diferente a esto (saltar)
4. Simón dice: da una vuelta	19. Haz lo mismo que yo (tocarse la rodilla)
5. Siéntate	20. Simón dice: haz algo diferente a esto (manos sobre los hombros)
6. Simón dice: cierra los ojos	21. Simón dice haz lo mismo que yo (ladrar)
7. Simón dice: di hola	22. Haz algo diferente que esto (cerrar los ojos)
8. Tírate de la oreja	23. Simón dice: haz algo diferente a esto (tocar el suelo)
9. Abre la puerta	24. Simón dice: haz lo mismo que yo (hacer la V de la victoria)
10. Simón dice: cruza los brazos	25. Haz lo mismo que yo (poner las manos en la cabeza)
11. Simón dice tócate la nariz	26. Haz algo diferente a esto (cerrar la boca con los dedos)
12. Despidete con la mano	27. Simón dice: no te pongas las manos en las caderas
13. Levanta los brazos	28. Haz algo diferente a esto (tirarse de la oreja)
14. Simón dice da una patada	29. Simón dice haz lo mismo que yo (tocarse la nariz)
15. Simón dice: da un paso al frente	30. Haz lo mismo que yo (ponerse a dormir sobre los brazos)

## ANEXO 31

### Inventario de conductas que dificultan o impiden el normal desarrollo de las clases

Modificación del Anexo 4. "Proyecto Atlántida. La convivencia democrática y la disciplina escolar". Orientadores de Jerez. 2003

Marca con una "X" las CONDUCTAS que aparecen CON MÁS FRECUENCIA entre el alumnado del aula.

FECHA DE CUMPLIMENTACIÓN: .....

1	Llegar tarde a clase a la entrada, después del recreo...	
2	No traer el material escolar	
3	Hacer actividades distintas a las propuestas	
4	No respetar a los compañeros (insultar, ridiculizar, gestos obscenos...)	
5	Discutir con los compañeros	
6	Hablar, cuchichear con otros compañeros cuando el profesor explica o cuando se trabaja en clase	
7	Enfadados violentos, pérdida del control	
8	Falsificaciones, usurpación de identidad, trampas administrativas	
9	Desobedecer sistemáticamente las normas e instrucciones	
10	Ponerse de pie, levantarse sin permiso en el desarrollo de las clases	
11	Dar vueltas (deambular) por la clase	
12	Salir al pasillo sin permiso	
13	Salir a otras dependencias del centro sin permiso	
14	Jugar en clase con otros compañeros/as	
15	Insultar o mofarse de compañeros/as con NEE	
16	Hablar mal de los compañeros (insultos, motes, difamaciones...)	
17	Usar el móvil en clase, enseñar contenidos a compañeros	
18	Mostrar un comportamiento nervioso e intranquilo ("no parar")	
19	Interrumpir las explicaciones con preguntas absurdas o irrelevantes, bromas, comentarios...	
20	Intentar llamar la atención alterando el desarrollo de la clase: hacerse el gracioso, provocar risas...	
21	Pelear entre compañeros (empujones, golpes, amenazas, agresiones...)	
22	Gritar, alborotar	

23	Cantar, silbar, reírse... molestando	
24	Golpear con los pies, dar palmadas, hacer ruido (sobre la mesa, con objetos...)	
25	Maltratar el material y el mobiliario (ensuciar, pintar, romper...)	
26	Acosar a otros, discriminar por género, sexo, raza, religión...	
27	Robar	
28	No respetar al profesor/a	
29	Escaparse de algunas clases o del centro	
30	Faltar a clase con frecuencia	
31	Perder el tiempo continuamente	
32	No atender a las explicaciones	
33	Enfrentarse al profesor (contestar, encararse, discutir...)	
34	No hacer los trabajos en clase	
35	Fumar o consumir sustancias en el recinto escolar	
36	Venir a clase afectado por consumos (dispersión, somnolencia, hilaridad...)	
37	Oponerse a las indicaciones del profesor/a	
38	Comer o beber en las clases, mascar chicle...	
39	Quitar, esconder, estropear, jugar... con el material de los compañeros	
40	Decir palabrotas y hacer gestos obscenos	

**Observaciones:** (grupos formados, reacciones mostradas ante la autoridad, ambiente general, grupos de aliados con el profesorado, etc.)

--

Alumnos/as que se significan especialmente	Motivos

## ANEXO 32

### Registro cruzado

### Comportamientos del alumnado - Intervenciones del profesorado

#### Instrucciones para rellenar el registro

1. Cada hoja corresponde a una sesión. Debe apuntarse el día y la sesión indicando su ordinal. Anotar el nombre del profesor/a y la asignatura o área que imparte en esa sesión concreta.
2. En la tabla aparecen en la primera columna (**Comportamientos**) distintos tipos de comportamientos y varias casillas en blanco para que el/la profesor/a pueda añadir otros si el que presenta algún alumno/a en un momento dado no responde a ninguno de los tipos ofrecidos.
3. En la tabla aparecen en la primera fila (**Intervenciones del profesorado**) 6 formas diferentes de responder a un comportamiento por parte de un/a profesor/a y una casilla en blanco para que el profesor/a pueda escribir el que ha utilizado si es un procedimiento diferente a los 6 anteriores. Si en una sesión utiliza más de un procedimiento diferente puede explicarlo añadiendo observaciones en el envés de la hoja.
4. **Cuando en clase se produzca un comportamiento desajustado el profesor/a apuntará al alumno/a o alumnos/as en el cuadro correspondiente en el que se cruzan el comportamiento y su intervención. Se anotará cada alumno/a con una clave (iniciales o número).**
5. En la última columna se anotará la eficacia de la respuesta del profesor/a sobre el comportamiento del alumno: si el comportamiento desajustado ha desaparecido o disminuido (en intensidad y/o frecuencia) se considerará que la respuesta del profesor/a ha sido eficaz y se pondrá **SÍ** en la columna de eficacia. Si el comportamiento desajustado se ha mantenido o aumentado (en intensidad y/o frecuencia) se considerará que la respuesta del profesor/a no ha sido eficaz y se pondrá **NO** en la columna de eficacia.
6. **Cualquier tipo de observación o detalle que el/la profesor/a considere relevante deberá anotarse en el envés de la hoja.**

## Registro cruzado

### Comportamientos del alumnado - Intervenciones del profesorado

PROFESOR/A: .....

ASIGNATURA: .....

COMPORTAMIENTOS	INTERVENCIONES DEL PROFESORADO							EFICACIA
	Ignorar	Llamar atención	Sanción	Hablar en privado	Expulsar a la Sala	Notificar a Jefatura		SÍ/ NO
Jugar, manipular o lanzar objetos...								
Molestar con ruidos, hablar o gritar en la clase								
Levantarse del sitio o salir de clase sin permiso								
Insultar a compañeros, menospreciarlos								
Pelearse con compañeros								
No acatar órdenes y tareas propuestas por el profesor								
Hacer trabajos distintos a los propuestos								
Desinterés, pasividad, inactividad								
Insultar o menospreciar al profesor/a								
Dormir en clase								
Llegar tarde o no asistir a clase								
Dañar el material o las instalaciones								
Utilizar el teléfono móvil								

## ANEXO 33

### Tabla registro de comportamientos y respuestas en el hogar

#### Instrucciones para completar la tabla registro

En la tabla aparecen en la primera columna (**Comportamientos**) distintos tipos de comportamientos y varias casillas en blanco para que los padres puedan añadir otros si el que presenta su hijo o hija no responde a ninguno de los tipos ofrecidos.

En la tabla aparecen en la primera fila (**Respuestas de los padres**) 5 posibles respuestas de los padres ante un comportamiento inadecuado de su hijo o hija.

Un día a la semana (preferentemente el lunes) los padres hacen un repaso de lo acontecido a lo largo de la semana anterior, poniendo una equis en la casilla donde se cruza el comportamiento mostrado por su hijo o hija con la respuesta que ellos dieron a ese comportamiento. Es posible que en cada fila haya una, dos o más equis puesto que los padres respondieron de una, dos o más formas.

Si los padres han actuado con otro tipo de estrategias no recogidas en la tabla adjunta, la apuntarán en el envés de la hoja.

En las dos columnas últimas se anotará la eficacia de la intervención paterna y/o materna ante el comportamiento de su hijo o hija.

La tabla completada se entregará, a la mayor brevedad posible, en el Departamento de Orientación donde se estudiará conjuntamente con los padres, analizando las diversas estrategias emprendidas.

La información proporcionada por el instrumento y detallada por los padres será utilizada para establecer planes coordinados de intervención entre el centro educativo y la familia.

## Tabla registro de comportamientos y respuestas en el hogar

COMPORTAMIENTO	RESPUESTAS DE LOS PADRES					EFICACIA	
	Recordar norma	Reprender	Amenazar	Ignorar	Sancionar	SÍ	NO
Insultos, amenazas y maltrato verbal						SÍ	NO
Violencia contra objetos. Destrozos						SÍ	NO
Violencia física contra personas						SÍ	NO
Robos en el hogar y fuera						SÍ	NO
Incumplir normas de puntualidad						SÍ	NO
No realizar responsabilidades						SÍ	NO
Falta de higiene y descuido personal						SÍ	NO
Rechazo activo hacia las órdenes de los adultos						SÍ	NO
Riñas y peleas con otros (hermanos...)						SÍ	NO
Groserías y palabrotas						SÍ	NO
<i>(otros, citar)</i>						SÍ	NO
						SÍ	NO
						SÍ	NO
						SÍ	NO
						SÍ	NO
						SÍ	NO
						SÍ	NO
						SÍ	NO

## ANEXO 34

### Prospección de comportamientos en el hogar

#### Demandas de la familia al centro educativo

NOMBRE DEL ALUMNO O ALUMNA.....

NOMBRE DE LOS INFORMANTES:

Padre o tutor legal.....  SÍ  NO

Madre o tutora legal.....  SÍ  NO

COMPORTAMIENTOS PROBLEMÁTICOS DEL ALUMNO/A EN EL ÁMBITO FAMILIAR		
Incumplimiento de normas (horarios, respeto, higiene, colaboración...)	SÍ	NO
Desobediencia	SÍ	NO
Oposición activa a los adultos	SÍ	NO
Provocaciones y conflictos	SÍ	NO
Agresividad verbal y/o física hacia personas	SÍ	NO
Agresividad hacia objetos (destrucciones y roturas)	SÍ	NO
Mentiras y engaños	SÍ	NO
Hurtos	SÍ	NO
Huidas del hogar, ausencias prolongadas sin permiso	SÍ	NO
Molestias reiteradas	SÍ	NO
Demandas constantes de atención	SÍ	NO
Rabietas o enfados frecuentes	SÍ	NO
Consumo de sustancias	SÍ	NO
Actos delictivos	SÍ	NO
Episodios de absentismo escolar	SÍ	NO
Otros comportamientos inadecuados:		
	SÍ	NO
	SÍ	NO

**Explique brevemente en qué consisten los comportamientos señalados con SÍ (gravedad, persistencia...)**

**Explique brevemente qué han hecho en la familia para intentar corregir esos comportamientos y con qué resultado**

**Explique de qué manera está afectando el comportamiento de su hijo o hija al resto de la familia y sus relaciones**

**Qué demandan al centro educativo en relación a su hijo o hija. De qué manera el centro educativo puede colaborar y ayudarles**

Al Tutor o Tutora

Al Equipo Docente

Al Departamento de Orientación

**Cuáles son los medios de comunicación que pueden utilizar para coordinar acciones con el centro educativo (entrevistas, teléfono, Whatsapp...). Indíquenlos.**

DECISIONES DE AYUDA Y COORDINACIÓN

Fecha:.....

*Documento confidencial a custodiar en el Departamento de Orientación.*



# BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, G.; ARROYO, À.; SAUMELL, C. (2011). "Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Infantil y Primaria". Barcelona: Editorial Graó.
- BARKLEY, R. A. (2002). "Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales". Barcelona: Editorial Paidós.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2010). "Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia". Barcelona: Editorial Gedisa.
- BEYEBACH, M. y HERRERO, M. (2018). "Intervención escolar centrada en soluciones. Conversaciones para el cambio en la escuela: un manual práctico para profesionales de la educación". Barcelona: Editorial Herder.
- BOLEA, E.; GALLARDO, A. (2012). "Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (vol. II). Secundaria". Barcelona: Editorial Graó.
- CARR, E. et al. (1994/1996). "Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento. Guía práctica para el cambio positivo". Madrid: Editorial Alianza.
- CHOQUE, J.W. (2014). "Aproximación a la Teoría de la Elección". Scientia. Revista de investigación. 3 (1).
- DREIKURS, R. (1957). "Psychology in the Classroom". ("Psicología en las aulas"). Nueva York: Harper & Row.
- DREIKURS, R. y SOLTZ, V. (1964). "Children—the Challenge". ("Los niños nos desafían"). Nueva York: Duell, Sloan & Pearce.
- EDWARDS, C. H. (2006). "El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase". Barcelona: Editorial CEAC educación.
- EQUIPO DE SECUNDARIA DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES. CREENA. (1998). "Habilidades de interacción y autonomía social". Gobierno de Navarra.
- EQUIPO DE SECUNDARIA DE PSÍQUICOS Y CONDUCTUALES. CREENA. (2000) "Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en Secundaria". Gobierno de Navarra.
- ESCRIBANO, L., GÓMEZ, M., MÁRQUEZ, C. y TAMARIT, J. (2003). "Buenas prácticas del profesional del autismo ante las conductas desafiantes: II. Proyecto Arcade". En ALCANTUD F. (Coord.), "Intervención psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo". Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2004). "Juegos cooperativos y creativos para niños (6-8) (8-10) (10-12)". Madrid: Editorial Pirámide.
- GARCÍA, F. y CEBERIO, M. (2016) "Manual de Terapia Sistémica Breve". Santiago de Chile: Editorial Mediterráneo.

- GATHERCOAL, F. (1997). "Disciplina juiciosa", 4ª ed. San Francisco: Caddo Gap Press.
- GLASSER, W. (1999). "Introducción a la Psicología del Control Externo y a la Teoría de la Elección". Barcelona: Paidós Ibérica.
- GLASSER, W. (1990). "La escuela de calidad: gestión de estudiantes sin coerción". Nueva York: Harper.
- GRAÑA GÓMEZ, J.L. y RODRÍGUEZ BIEZMA, M.J. (2010). "Tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores". Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Complutense.
- GÜELL I BARCELÓ, M. (2005). "¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores". Barcelona: Editorial Graó.
- KASSINOVE, H. y TAFRATE, R.C. (2005). "El manejo de la agresividad: manual de tratamiento completo para profesionales". Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- MAHONY, T. (2009). "El poder de las palabras. El uso de la PNL para mejorar la comunicación, el aprendizaje y la conducta". Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- NARDONE, G. y FIORENZA, A. (2004). "La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y problem-solving para los problemas escolares". Barcelona: Editorial Herder.
- PORTELLANO PÉREZ, J. A. (2005). "Cómo desarrollar la inteligencia. Entrenamiento neuropsicológico de la Atención y las Funciones Ejecutivas". Madrid: Editorial Somos.
- SÁNCHEZ-CANO, M. y BONALS, J. (2005). "La evaluación Psicopedagógica". Barcelona: Editorial Graó.
- SEGURA, M. y ARCAS, M. (2010). "Relacionarnos bien. Programas de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años". Madrid: Ediciones Narcea.
- SELEKMAN, M. (1996). "Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas". Barcelona: Gedisa.
- SZATMARI, P. (2006). "Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger". Barcelona: Paidós.
- TOMÀS, J. y CASAS, M. (2007). "Impulsividad vs. Agresividad: habilitación social, tratamiento, casos clínicos". Barcelona: Editorial Laertes S.A.
- TORREGO SEIJO, J. C. (2000). "Mediación de conflictos en instituciones educativas". Madrid. Ediciones Narcea.
- TORREGO, J. C. y FERNÁNDEZ, I. "Proyecto Atlántida, Protocolos de Convivencia Democrática. Protocolo de actuación ante la disrupción en el aula".
- VAELLO ORTS, J. (2011). "Cómo dar clase a los que no quieren". Barcelona: Editorial Graó.

## Páginas WEB de interés y utilidad

<https://creena.educacion.navarra.es/web/>

Página del Centro de Recursos de Educación Especial del Gobierno de Navarra.

Dispone de un completo fondo bibliográfico y documental para la valoración, diagnóstico y tratamiento del alumnado con necesidades educativas de ámbitos diversos.

<https://www.orientacionandujar.es/>

Excelente página que ofrece múltiples propuestas, recursos y materiales de acceso gratuito para la atención al alumnado con y sin necesidades educativas.

<https://www.fundacioorienta.com/es/>

Ofrece un servicio de ayuda y orientación para padres, madres, niños y jóvenes con intervenciones preventivas, diagnósticas y asistenciales especializadas en salud mental.

<https://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/diversidad/conducta/>

Ofrece numerosas propuestas y materiales, de origen diverso, en relación con los problemas de comportamiento en el ámbito escolar.

<https://proyctohombre.es/>

Trata el tema del consumo de drogas en múltiples ámbitos con propuestas y programas específicos de intervención en la escuela, el hogar, las prisiones...

<http://www.autismo.org.es/>

<http://www.asperger.es/>

Ofrecen recursos y propuestas para la atención a personas con trastornos generalizados del desarrollo.

<https://www.fundacioncadah.org/web/>

Ofrece numerosos recursos, propuestas y programas para la atención a familias, niños y jóvenes con TDA-H.

<https://eldefensordelprofesor.es/>

Servicio de atención inmediata y gratuita para los docentes que necesiten ayuda, apoyo y orientación ante cualquier tipo de situaciones de conflictividad y violencia en las aulas.

