



materiales de apoyo a la acción educativa
orientación educativa

Alteraciones del comportamiento
en contextos educativos

Alteraciones del comportamiento: intervención educativa

2





materiales de apoyo a la acción educativa
orientación educativa

Alteraciones del comportamiento
en contextos educativos

Alteraciones del comportamiento: intervención educativa



Título:	ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS
Equipo específico de alteraciones del comportamiento:	Camarero Suárez, Francisco José De la Arada Domínguez, María Concepción Álvarez Castrillo, María Covadonga Sancho Rodríguez, Susana María García Castro, María Isabel González Sanz, María Teresa
Equipo educativo del Programa Trampolín:	Antuña Asenjo, Pedro Orrego Álvarez, José Manuel Álvarez Rodríguez, Jesús Álvarez González, Eduardo Peláez Díaz, Carmen
Coordina:	Servicio de Participación y Orientación Educativa
Revisión de textos:	Felicidad Balbuena Aparicio
Entidad colaboradora:	Fundación Vinjoy
Colección:	Apoyo a la acción educativa
Edita:	Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional Servicio de Participación y Orientación Educativa
Promueve:	Consejería de Educación y Ciencia
Preimpresión:	Asturlet
Impresión:	Artes gráficas Covadonga
Depósito legal:	AS-1991-2011
ISBN:	978-84-694-3781-0
Copyright:	<p>©2011 Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional.</p> <p>La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, "Cita e ilustración de la enseñanza", puesto que se "trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan con fines docentes".</p> <p>Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.</p> <p>Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y del Copyright.</p> <p>Todos los derechos reservados.</p>

2.1 MEDIDAS DE INTERVENCIÓN EN EL CENTRO Y EN EL AULA	5
Intervención escolar a nivel general	7
Intervención escolar a nivel conductual	8
Análisis funcional de la conducta.....	11
Estrategias de intervención	18
Estrategias de supervisión.....	20
Técnicas de control	22
Tutorías individuales	23

2.2 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE	27
Didáctica en el inicio de clase.....	30
Didáctica en la explicación de contenidos	33
Didáctica en la comprobación de la comprensión	36

2.3 INCIDENTES EN EL ÁMBITO ESCOLAR Y FAMILIAR	39
Pautas para el aula y para el centro educativo.....	39
Pautas para las familias.....	44

Medidas de intervención en el centro y en el aula

2.1

En este documento distinguimos dos niveles de intervención: la intervención general sobre la conducta, el aprendizaje y las familias, y la intervención específica sobre una alteración del comportamiento que requiere de recursos externos y medios específicos.

Las alteraciones de comportamiento a *nivel general* son respuestas desadaptadas del sujeto hacia él mismo y hacia el entorno. Las repercusiones de estas alteraciones en el aula y en el centro requieren de una respuesta educativa pautada y eficaz.

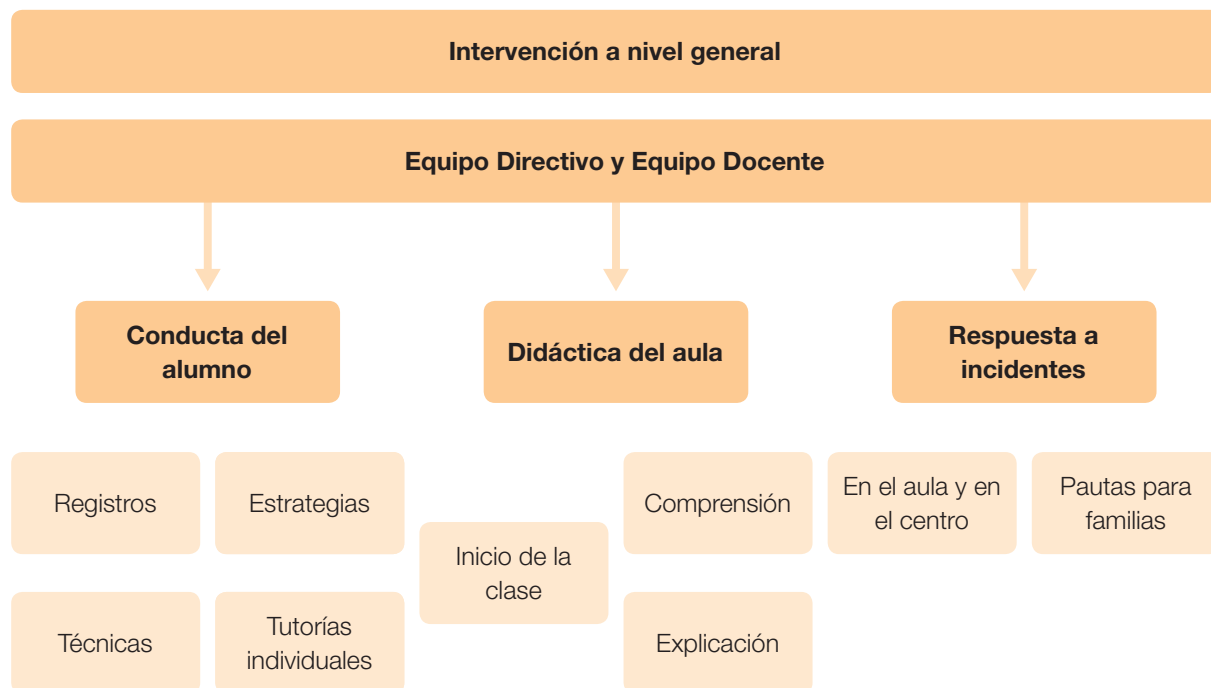
Las alteraciones del comportamiento a *nivel específico* reflejan conductas muy desadaptadas al medio escolar, producto de trastornos de personalidad y de conducta que presenta el alumno o alumna.

Nivel general

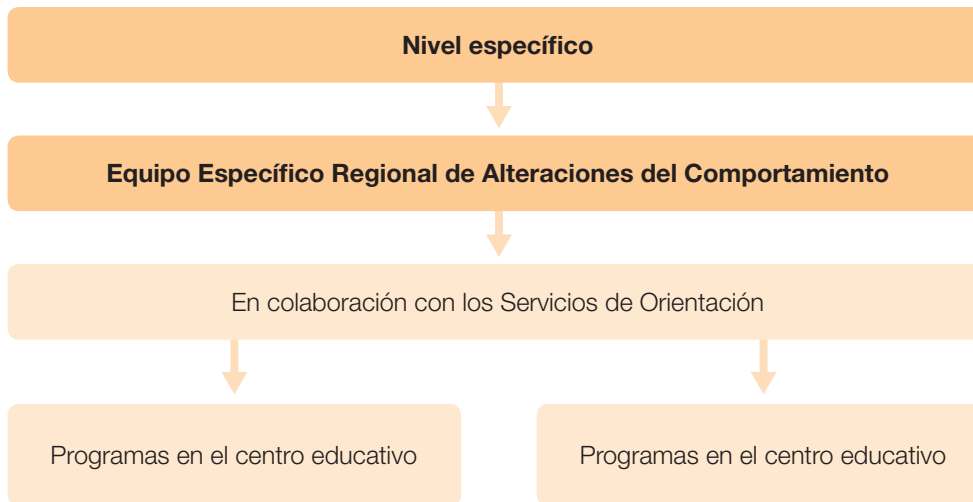
Nivel específico

La clasificación de niveles supone un continuo y nunca una categorización cerrada de pautas en función de cada caso específico, ya que las estrategias de intervención son comunes en los distintos casos.

La clasificación atiende a la intervención con el alumnado a nivel conductual y didáctico, y a la intervención familiar:



En el nivel específico los recursos disponibles se orientan a la intervención sobre alumnado que presenta alteraciones de conducta, a las que se responde desde el Equipo Específico de alteraciones del comportamiento (EAC) en el ámbito educativo y familiar, en colaboración con los servicios de orientación de cada centro educativo.

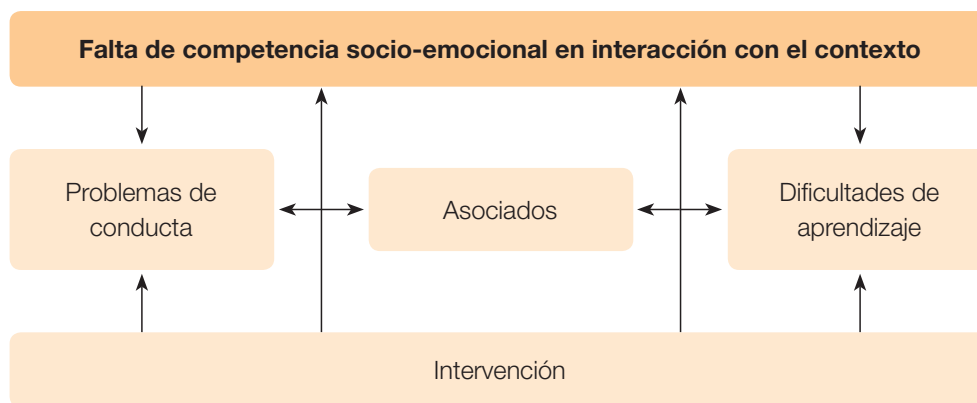


Intervención escolar a nivel general

La suma de las conductas de disrupción, de indisciplina y los conflictos generados en el aula se derivan del malestar del alumno y su interacción con una situación dada: respuesta educativa inadecuada, problemas familiares, carencias educativas, problemática social... Estos problemas de conducta no se presentan de forma aislada, sino que se suelen asociar de forma simultánea con dificultades de aprendizaje.

Prácticamente la totalidad de las conductas desajustadas, como la falta de respeto, la desmotivación, la falta de autocontrol entre otras, son consecuencia de carencias en la competencia socio-emocional.

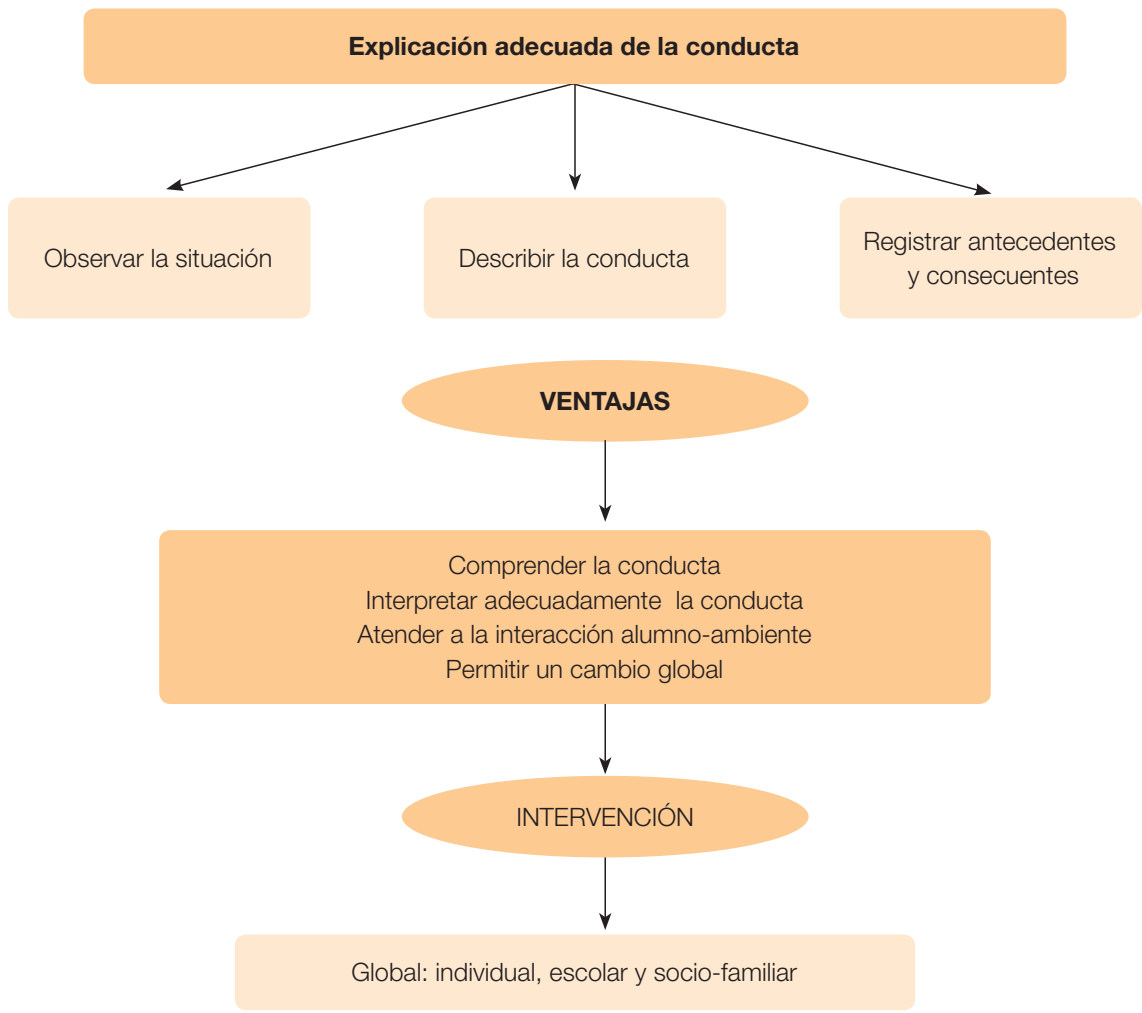
Las carencias manifiestas en estas situaciones propician un clima desfavorable para el aprendizaje y la convivencia, por lo que requieren una intervención planificada sobre la conducta y el aprendizaje.



Para intervenir en estos niveles se presentan las herramientas adecuadas a nivel de centro educativo, para la intervención con el alumnado, profesorado y familias.

Intervención escolar a nivel conductual

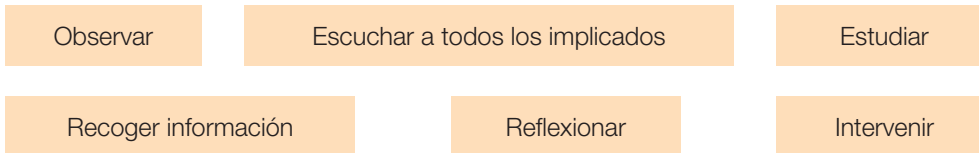
El paso previo a una intervención adecuada es el análisis completo de la conducta. Para analizarla correctamente hemos de observar, describir y registrar, tanto la conducta como la situación en la que tiene lugar. Esto nos permite comprender la conducta e interpretarla correctamente al prestar atención a la interacción del alumno o alumna con el ambiente. La consecuencia de este análisis nos da paso a una intervención global sobre el alumno o alumna y el contexto.



Por el contrario, las interpretaciones precipitadas y las etiquetas causan serios inconvenientes a la hora de analizar la conducta, dificultan su comprensión, se producen valoraciones equivocadas y generalizaciones injustas, no tienen en cuenta la interacción alumno-ambiente, por lo que se provocan desacuerdos en la interpretación y consideran el problema inalterable e interno al niño o niña. Estas dificultades interfieren con la intervención.

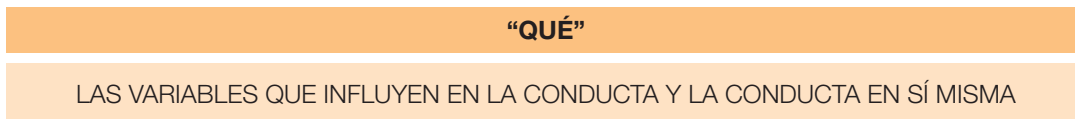


En los siguientes apartados se encuentran los instrumentos de observación e intervención. Para utilizar estas herramientas el punto de partida es la observación de la conducta, la recogida de información por parte de los implicados en la educación del alumno, y por último, el estudio y la reflexión previa a cualquier tipo de intervención:

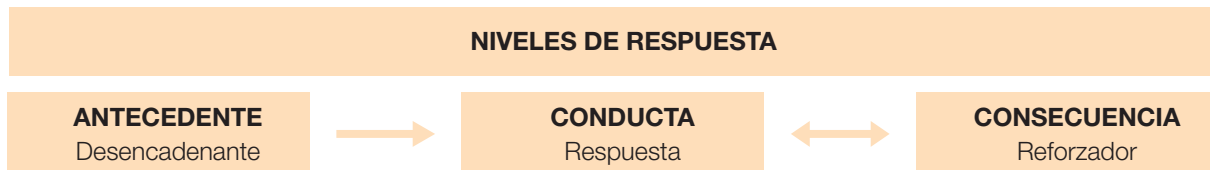


El análisis funcional de la conducta

Para explorar la conducta utilizamos registros e instrumentos que nos permiten analizar los antecedentes, la propia conducta y las consecuencias que se derivan de la misma. En este proceso se atiende al “qué, cuándo y cómo” registrar el comportamiento.



La conducta no se da de modo aislado, no ocurre “porque sí”, no es previsible, está influida por los antecedentes y por sus consecuencias que actúan como reforzadores de la respuesta. Estos tres aspectos son los niveles de respuesta de la conducta.



“CUÁNDO”

EL REGISTRO DE LAS CONDUCTAS SE PUEDE REALIZAR SIMULTÁNEAMENTE O CON POSTERIORIDAD AL DESARROLLO DE LA MISMA

Explorar la conducta en el momento en que se produce y con posterioridad al mismo, nos va a permitir beneficiarnos de las ventajas que comporta un registro en profundidad, un análisis adecuado seguido de la reflexión sobre lo observado nos conduce a plantear estrategias y técnicas adecuadas de intervención.

MOMENTO DE REGISTRO DE LAS CONDUCTAS		
	REGISTRO SIMULTÁNEO	REGISTRO POSTERIOR
VENTAJAS	Observar las reacciones con precisión, su intensidad y su interacción con el entorno.	Observar y valorar la actuación de las contingencias como reforzadoras de la conducta.
INCONVENIENTES	Incluir las impresiones subjetivas que produce la conducta puede interferir puntualmente en la valoración de la misma.	La demora en el análisis de la conducta dificulta la objetividad sobre la conducta observada.

“CÓMO”

CON REGISTROS QUE NOS PERMITEN ANALIZAR LA CONDUCTA

Cuando el análisis de la conducta es realizado por el propio profesor o profesora, puede utilizar una plantilla de observación, un registro de incidencias en el aula o ambos instrumentos. El hecho de recoger por escrito las conductas inadecuadas, nos va a permitir alejarnos de las primeras impresiones que nos producen y valorarlas con mayor objetividad.

El registro de incidencias se acompañará de la observación sobre una o varias conductas determinadas, que por su intensidad, frecuencia y duración son graves para el alumno o alumna y para el grupo, y por ello son prioritarias en el trabajo de intervención.

REGISTRO DE LOS PARÁMETROS DE LA CONDUCTA

Frecuencia

Intensidad

Duración

El tipo de registro válido para contabilizar la frecuencia de una conducta nos permite observar los periodos y días en los que la conducta es más reiterativa. Hablamos de un análisis cuantitativo y cerrado de la conducta. El resultado final nos facilita analizar el “cuándo” se produce la conducta desajustada, bien en determinadas asignaturas, con determinado profesor o profesora, en días en los que tiene actividades que no se ajustan a los intereses del alumno. Las rayas de cada casilla señalan las veces que la conducta “levantarse sin permiso del pupitre” se repite cada día de la semana.

REGISTRO CONDUCTUAL EN EL AULA. EJEMPLO: LEVANTARSE SIN PERMISO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	TOTAL/HORA
1º HORA						6
2º HORA						6
3º HORA						9
4º HORA						8
5º HORA						9
6º HORA						15
TOTAL/DÍA	9	13	11	7	13	TOTAL: 53

Se observa que el alumno aumenta la conducta indeseada a lo largo de la semana y conforme transcurre la mañana. Hay determinadas sesiones en las que la frecuencia es muy alta, esto nos llevará a explorar qué materias cursa en esas horas y a preguntarnos la causa de la intensidad de dicha conducta.

El siguiente registro es abierto y nos permite llevar a cabo un análisis más cualitativo, tanto de conductas desajustadas como tomar nota de las conductas positivas. Las preguntas nos facilitan el análisis de antecedentes y consecuentes de los comportamientos. Las mismas cuestiones aplicadas a las conductas positivas nos llevan a conocer cómo suscitar comportamientos adecuados en el alumno o alumna.

Registro de observación de una conducta	
Alumno o alumna:	Curso:
Fecha:	
Profesor o profesorado:	Hora:
Área o Materia:	
<u>Antecedente:</u>	
¿En qué situación (aula, pasillo...) se encuentra?	
¿Con quién está? (personas implicadas)	
¿Qué estímulos se presentan? (lo provoca un compañero, se aburre,...)	
<u>Respuesta:</u>	
¿Qué hace o dice el alumno o alumna?	
<u>Consecuente:</u>	
¿Qué ocurre después?	
¿Qué le dice o hace el profesor?	
¿Cómo reaccionan sus compañeros?	
Conductas positivas:	

La exploración completa de la conducta, que además dirige el trabajo de intervención posterior, es el **ANÁLISIS FUNCIONAL DE LA CONDUCTA**, tarea que puede ser realizada por el profesor o profesora o mediante un registro conjunto con el alumno o alumna sobre una situación ya ocurrida. La ventaja de la exploración conjunta es que la implicación del alumno en el análisis promueve en él una actitud hacia el cambio. El análisis funcional de la conducta se realiza con este modelo de observación denominado “Registro de niveles de respuesta ABC” donde “A” son los antecedentes a la conducta, “B” la conducta o respuesta en todas sus variables: cognitiva, fisiológica, motriz y verbal, y “C” son las consecuencias de la conducta que actúan también como reforzadores de la misma (Golstein y Keller, 1991).

En el cuadro siguiente aparecen los tres niveles de respuesta ABC, de los aspectos analizados en cada nivel se derivan distintas consecuencias. Mediante el método de análisis veremos cómo en la conducta del alumno han repercutido tanto los antecedentes como los consecuentes.

REGISTRO DE NIVELES DE RESPUESTA				
A	B			C
ANTECEDENTES	CONDUCTA			CONSECUENCIAS
DESENCADENANTES	RESPUESTA. REACCIÓN			QUÉ PASA DESPUÉS
SITUACIÓN Contexto	QUÉ PIENSO Cognitivo	QUÉ SIENTO Fisiológico	QUÉ HAGO Motriz y verbal	REFORZADORES
¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Quiénes?	Pensamientos automáticos	Signos del sistema nervioso autónomo, endocrino y muscular	Respuestas enmascaradoras de protección. Conductas automáticas de defensa (lucha-huída)	Contingencias

Un ejemplo sobre la práctica nos ilustra sobre cómo realizar este trabajo de análisis funcional de la conducta. El caso práctico se refiere a un alumno de 2º de educación secundaria obligatoria (ESO) que recibe un castigo por su actuación impulsiva. En la hora de tutoría el profesor tutor llama la atención al alumno porque está moviendo

la silla, haciendo ruido y mirando hacia atrás, le dice: “estate quieto, no paras de molestar, como siempre”. A la recriminación el alumno contesta: “no hay derecho, en este Instituto me tienen manía”, el tutor amenaza con un parte, el alumno se indigna, siente rabia e impotencia, le sudan las manos y siente presión en el estómago, no puede controlarse, tira con fuerza un libro al suelo e insulta al tutor. El tutor le lleva a Jefatura de Estudios y recibe un parte que culmina con una expulsión, debido a la acumulación de sucesivos partes a lo largo del trimestre.

Más adelante el orientador trabaja con los implicados en el hecho, el profesor tutor y el alumno, para hacer un análisis funcional de la conducta.

REGISTRO DE NIVELES DE RESPUESTA				
A	B			C
ANTECEDENTES	CONDUCTA			CONSECUENCIAS
DESENCADENANTES	RESPUESTA. REACCIÓN			QUÉ PASA DESPUÉS
SITUACIÓN Contexto	QUÉ PIENSO Cognitivo	QUÉ SIENTO Fisiológico	QUÉ HAGO Motriz y verbal	REFORZADORES
En clase. En la hora de tutoría (4º hora). El tutor hablaba sobre el Reglamento del centro. El alumno dice que “se estaba aburriendo” y “me puse a mover la silla porque me puse nervioso”	“En este IES me tienen manía”	Rabia, impotencia, le sudan las manos, siente presión en el estómago.	No puede controlarse: tira el libro al suelo, insulta al profesor.	La primera consecuencia es la llamada de atención del tutor que desencadena las tres respuestas anteriores. La segunda consecuencia es ir a Jefatura de Estudios, allí recibe un parte que culmina con una expulsión por acumulación de partes.

El sentido que tiene el registro es que orientador, tutor y profesorado realicen un trabajo de intervención sobre cada nivel registrado. En el nivel “A” una intervención de **reestructuración cognitiva** que lleve al alumno a identificar señales que en una situación le llevan a una reacción impulsiva: “cuando en clase hablan de un tema que no me interesa comienzo a moverme y a molestar”, a corregir la apreciación errónea que hace sobre la llamada de atención del profesor, “me tiene manía”, y a trabajar la empatía. Intervención en el nivel “B” para trabajar los aspectos relacionados con la **reactividad emocional**: “si me llaman la atención estallo, ya que no lo tolero”, donde habrá que trabajar la relajación y el entender los sentimientos de los demás, y por último en el nivel “C” se ha de hacer un trabajo sobre el manejo de **condicionamientos y reforzadores** que mantienen o extinguen la conducta, en este caso el alumno recibe la recriminación que le lleva a reincidir en una nueva conducta disruptiva, tira el libro e insulta al profesor. En este sentido, el manejo de contingencias por parte del profesor para provocar conductas adecuadas mediante refuerzo positivo y el autorrefuerzo por parte del propio alumno, suponen un trabajo que favorecerá la generalización de las conductas adecuadas.

Po tanto en el proceso de intervención partimos del análisis de la conducta recogido en el “Registro ABC” para intervenir con estrategias en los tres niveles de la conducta como se ha explicado en el ejemplo.

INTERVENCIÓN EN CADA NIVEL DE RESPUESTA		
ANTECEDENTES	REACCIÓN	CONSECUENCIAS
Reestructuración cognitiva	Reactividad emocional	Condicionamientos y reforzadores
Reestructuración de pensamientos, imágenes y emociones. Trabajo de empatía: puntos de vista y sentimientos “ espejo”	Respuestas alternativas Autoconsciencia Relajación Entender los sentimientos de los demás Recordatorios Autoverbalizaciones	Manejo de contingencias Autorrefuerzos

El registro de la conducta, según el análisis funcional, nos va a proporcionar ideas sobre las estrategias a emplear para extinguir, inhibir o disminuir los comportamientos inadecuados. Las estrategias y las técnicas de control se combinan en el trabajo de intervención sobre las alteraciones del comportamiento, se explican en los siguientes apartados y se exponen en la práctica en las fichas finales.

Estrategias de intervención

En todas las alteraciones de comportamiento se observan cuatro patrones comunes que muestran las dificultades cognitivas, emocionales y socio-familiares de este alumnado. Para abordar cada uno de los patrones se han diseñado una serie de estrategias de intervención para desarrollar en el aula y en el centro educativo, así como técnicas definidas que se exponen en las fichas finales.

Las **ESTRATEGIAS** se organizan en cuatro grupos que corresponden al trabajo sobre los **patrones comunes a todas las alteraciones del comportamiento** definidos a continuación:

FALTA DE CONTROL E IMPULSIVIDAD

Se manifiesta con excesiva actividad motriz, gran impulsividad, dificultad para relajarse, hablar excesivamente, interrumpir, no respetar turnos...

ESTRATEGIAS

Respiro motor

Supervisión

Refuerzo de conductas alternativas

FALTA DE ATENCIÓN Y MEMORIA DE TRABAJO

Dificultades para mantener la atención, seguir instrucciones, escuchar, no perseverar, dificultad para retener sucesos en la mente, poca capacidad para anticipar, escaso autocuestionamiento.

ESTRATEGIAS

Regulación
Apoyo metodológico
Autoinstrucciones
Planificación
Ejecución
Revisión

BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y DESEO DE RECONOCIMIENTO

Se detecta en el temor al fracaso e irritación ante las correcciones que le lleva a encubrir sus fallos y a comportarse inadecuadamente. Al mismo tiempo se manifiesta con excesivas llamadas de atención hacia sus iguales y hacia los adultos.

ESTRATEGIA

Ignorar la conducta inadecuada
Refuerzo positivo y confianza
Afrontamiento y aplicación de consecuencias
Relajación

FALTA DE HABILIDADES SOCIALES Y RELACIÓN NEGATIVA CON LOS COMPAÑEROS

Reacciones desproporcionadas ante sucesos sin importancia. No respetar las reglas implícitas en la relación con los demás: interrumpir a los demás, gritar, hacer ruidos y gestos inoportunos, hacerse el gracioso, imitar...Dificultades para detectar y entender los sentimientos de los demás.

ESTRATEGIA

Grupos de relación
Reconocimiento social
Autocontrol
Mejora de la autoestima

Estrategias de supervisión

El alumnado con alteraciones del comportamiento es muy sensible a las actuaciones y actitudes del profesorado en el aula: llamadas de atención, reacciones, reprimendas por su conducta... Mantener las modificaciones deseables en el comportamiento del alumno o alumna, comienza por iniciar transformaciones en nuestras propias actitudes y conductas y una supervisión constante.

Los cambios producidos en el alumno una vez empleadas las estrategias de intervención han de ser sometidos a supervisión constante. El proceso de supervisión continua sobre los cambios referidos anteriormente requiere de habilidades, actitudes y conductas que no interfieran en el proceso positivo de cambio y que no se convierta en vigilancia,

Entendemos por supervisión continua el conjunto de actitudes, verbalizaciones y conductas del profesor, orientadas a mantener cambios positivos que ya se hayan logrado.

SUPERVISIÓN CONTINUA REQUIERE MODIFICACIÓN DE:

ACTITUDES

VERBALIZACIONES

CONDUCTAS

Las estrategias verbales y no verbales por parte del profesorado van a reforzar las conductas adecuadas en el alumnado. Las estrategias no verbales se refieren a actitudes y conductas, y las estrategias verbales implican el lenguaje oral. Cada estrategia verbal se corresponde con una no verbal.

ESTRATEGIAS VERBALES	ESTRATEGIAS NO VERBALES
VERBALIZACIONES	ACTITUDES Y CONDUCTAS
Transmitir expectativas de éxito ajustadas a sus posibilidades.	Manifestar mediante una expresión positiva la expectativa que tenemos sobre él o ella.
Reconocer y valorar sus logros.	Mostrar gestualmente el reconocimiento por el logro alcanzado.
Acordar consignas para ejecutar determinadas conductas.	Recordar la consigna mediante un gesto previamente acordado.
Extinguir la conducta del alumno con una consigna verbal acordada.	Prever situaciones del aula que pueden ser complejas para el alumno para prevenir conductas inadecuadas.
Pautar la conducta con avisos y demandas breves. Evitar discursos demasiado largos.	Regular su atención mediante el contacto ocular y nuestro movimiento en el aula: situarnos en distintos lugares, pasear, evitar los movimientos rutinarios...
Elogiar sus ejecuciones satisfactorias	Contacto visual: mirada de aprobación.
Desaprobar su conducta con una palabra dirigida individualmente a él o ella.	Evitar las desaprobaciones en voz alta ante el grupo de iguales, realizarlas con la mirada y si tenemos que utilizar la palabra acercarnos al alumno y dirigirnos a él personalmente.
Duración breve y concisa de las intervenciones.	Proximidad física en los diálogos y llamadas de atención.
Preguntas conversacionales para pedir información que incluyen frases efectivas para suscitar información: "Dime más acerca de esto".	Afecto adecuado manifestado en el tono emocional en la interacción: tono de voz, expresión facial, modulación y volumen de la voz.

¿Cómo comprobaremos que nuestras estrategias son adecuadas? La adecuación de las estrategias verbales y no verbales del profesor o profesora que actúa como modelo tiene consecuencias observables en el alumnado.

La adecuación de las estrategias del profesorado se valoran a través de respuestas observables del alumnado:

- Conductas adecuadas y más afines a las deseables.
- Comentarios autorreveladores por parte del alumno: transmite información acerca de si mismo sobre gustos, aficiones, experiencias...
- Componentes de refuerzo o cumplidos: comentarios del alumno al profesor que muestran acuerdo con la intervención.
- Tono emocional del alumno en la interacción: afectuoso, cordial, interesado en el diálogo.
- Actitud abierta a la continuidad de la intervención.

Técnicas de control

Las técnicas de control se utilizan para las alteraciones de comportamiento general y específico. Se aplican de modo aislado o vinculadas a cada una de las estrategias de intervención.

Las técnicas son individuales y grupales. En la aplicación práctica se combinan unas con otras para trabajar sobre la conducta. Las técnicas individuales se agrupan en función de dos objetivos: aprender una conducta o extinguirla. Las técnicas grupales se orientan al trabajo sobre habilidades sociales y son herramientas metodológicas en las que los individuos forman parte activa del proceso.

TÉCNICAS INDIVIDUALES	
INHIBIR CONDUCTAS	ENSEÑAR CONDUCTAS
Tiempo fuera Extinción Castigo Coste de respuesta Contrato de conducta Control del estímulo Sobrecorrección	Refuerzo positivo Economía de fichas Modelado Refuerzo diferencial

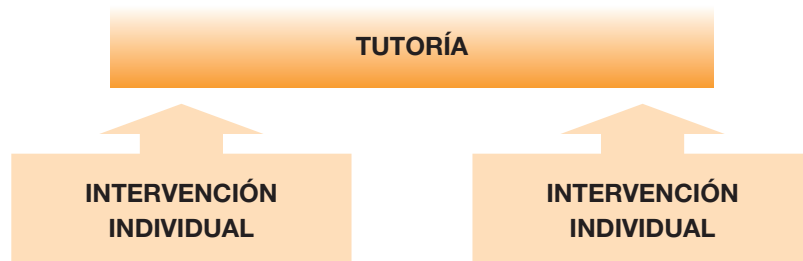
TÉCNICAS GRUPALES
Habilidades sociales Entrenamiento en resolución de conflictos Democracia participativa Aprendizaje cooperativo Dinámica de grupos

La mayoría de estas técnicas sirven para actuar de manera preventiva ante los problemas de comportamiento y ante la agresividad en un grupo-aula o en el centro educativo, y para ir consiguiendo objetivos a largo plazo. Por tanto en los casos en los que se pretenda intervenir con un alumno problemático, las técnicas grupales deben usarse como complemento de las medidas individuales de intervención.

Tutorías individuales

La problemática que genera la conducta alterada produce malestar en el entorno y en el alumno o alumna que percibe su incapacidad para el autocontrol, deseos de reconocimiento insatisfechos y frustración continua por la falta de logros, entre otros aspectos. Estas características hacen referencia a un tipo de alumno o alumna que

necesita un modelo que guíe su conducta en un espacio individual, en definitiva un tutor o tutora al que vamos a dotar de una herramienta de trabajo adecuada a dos momentos diferentes: la intervención individual y la intervención en situaciones de crisis.



Las actitudes del profesor o profesora y las disposiciones a motivar al alumno o alumna son las mismas.

ACTITUDES EN LA INTERVENCIÓN	
Tutor o tutora	<ul style="list-style-type: none"> • Sintonía emocional y tolerancia • Comunicación positiva • Acompasar • Empatía y asertividad • Autocontrol: reactividad versus proactividad • Escucha activa • Transmitir credibilidad: “si quieres, conmigo puedes alcanzar éxitos”
Alumno o alumna	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración en el proceso • Aceptación • Motivación hacia el cambio • Compromiso • Esfuerzo • Perseverancia

En los dos tipos de intervención se establecen objetivos y medidas.

INTERVENCIÓN INDIVIDUAL	
Objetivos	Actuaciones y medidas
Conocer la situación del alumno a nivel personal, familiar y social.	Acercamiento al alumno. Intercambio de información.
Establecer límites.	Pactar objetivos. Acuerdo de compromisos: contrato de conducta.
Seguimiento de la evolución del alumno.	Revisión de acuerdos y pautas. Acotar el tiempo de intervención (breve) Registro de variables por escrito.
Incentivar y mantener la motivación hacia el cambio.	Reconocimiento verbal de logros: comprobar la rentabilidad del esfuerzo desde los primeros días.
Adquirir la autorregulación emocional.	Análisis conjunto de reacciones en distintas situaciones: conocerse y establecer nuevos objetivos.
Mejorar la autoestima.	Planteamiento de expectativas ajustadas: simples y posibles.

INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CRISIS	
Objetivos	Actuaciones y medidas
Detener la espiral de disrupción y descontrol.	Persuadir para lograr el control. Acuerdo sobre señales de aviso ante la falta de control.
Bajar la ansiedad.	Advertencias calmadas, breves, creíbles, firmes y afectuosas.
Reconducir la conducta.	Emplear técnicas individuales de inhibición de conductas desadaptadas.
Aceptar las consecuencias.	Aplicar y asumir consecuencias. Sanciones formativas y referidas a la conducta.

Orientaciones didácticas en la práctica docente

2.2

El profesorado siempre modifica los niveles de aula, su actuación nunca es neutral: contribuye al clima de convivencia, al desarrollo de la competencia socio-emocional, promueve la motivación, activa la atención y procura la adquisición de conocimientos por parte del alumnado (Vaello Orts, 2003)

La acción docente se dirige directamente a la promoción del aprendizaje del alumno e indirectamente a minimizar los conflictos generados en el aula (Coll, Palacios y Marchesi, 1990). Los principios metodológicos en el aula guían el desempeño docente:

Partir del nivel de desarrollo del alumno

Conocer la capacidad cognitiva del alumno: razonamiento y capacidad de aprendizaje, y su nivel de conocimientos previos con el fin de planificar una programación adecuada al progreso escolar que puede desarrollar.

Construir aprendizajes significativos

Requiere evaluar dos aspectos: por una parte revisar la significatividad de los contenidos por sí mismos en cuanto a su estructura lógica, y por otra parte la significatividad que tienen para el alumno en función de sus actitudes y de su motivación.

Aprender a aprender

Supone emprender una serie de medidas dirigidas a que el alumno desarrolle habilidades y estrategias que faciliten futuros aprendizajes de una manera autónoma. La planificación implica la toma de conciencia inicial sobre el proceso de aprender y la respuesta a las preguntas: “¿cuándo? y ¿cómo?” aprender. La autorregulación incluye tanto el nivel cognitivo y motivacional-afectivo, comprende la conciencia de aprender, el control durante el proceso de aprender y la autoevaluación. La memoria comprensiva es la habilidad por la que los nuevos conocimientos pasan a formar parte de un esquema de conocimientos y puede recuperarse cuando sea necesario.

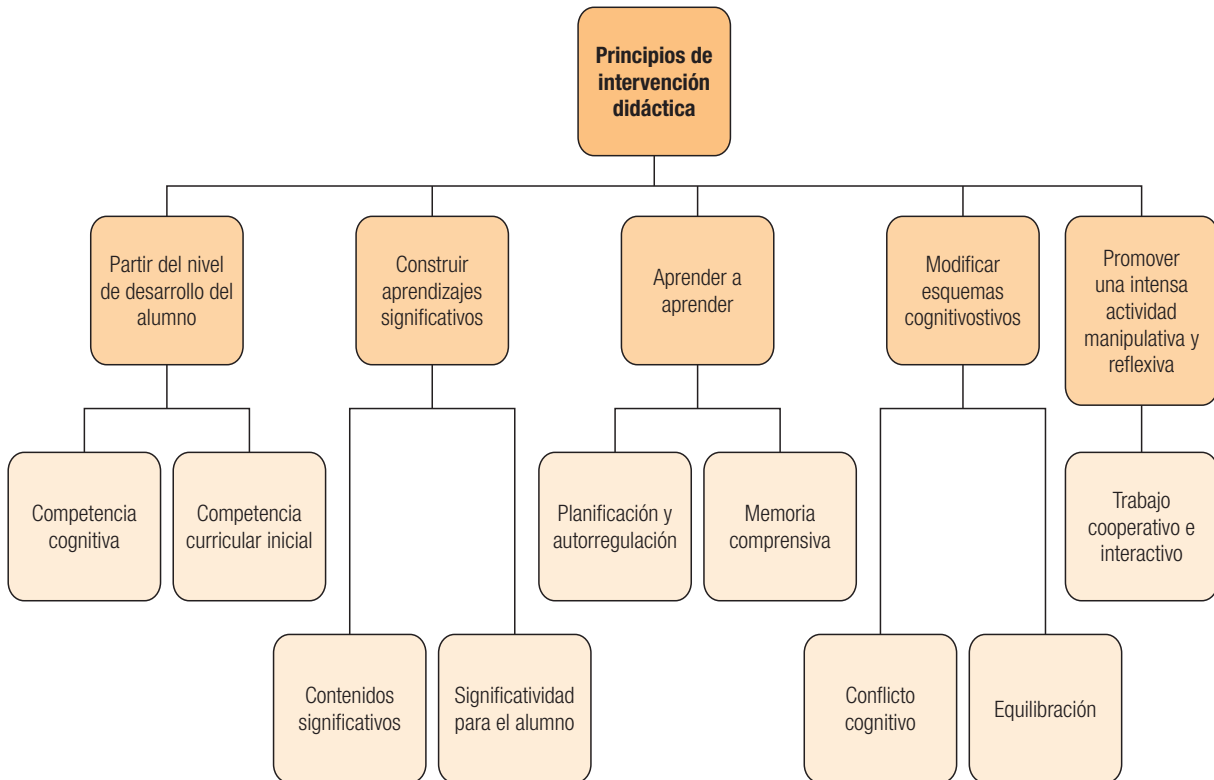
Modificar esquemas cognitivos

Un esquema es una estructura mental determinada, el tipo de organización que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje que está en función de sus conocimientos, de la capacidad de abstracción, de la capacidad de relación y de categorización. La organización cognitiva implica al modo en el que el alumno se enfrenta a los estímulos, cómo los asimila, y cómo modifica posteriormente su organización, la asimilación. Para Piaget asimilación y acomodación interactúan mutuamente en un proceso de equilibración. Cuando los esquemas del alumno entran en contradicción entre sí o con los acontecimientos externos se produce el conflicto cognitivo y se rompe el equilibrio. En ese momento se produce la búsqueda de respuestas, los interrogantes, la investigación y los descubrimientos hasta llegar al conocimiento y volver al equilibrio cognitivo. La planificación de la enseñanza se dirige a la modificación de esquemas que permiten el progreso del alumno.

Promover una intensa actividad manipulativa y reflexiva en el marco de un estilo de enseñanza práctico

En este sentido el trabajo cooperativo tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre ellos. Las interacciones de los participantes entre sí y con los contenidos o materiales de aprendizaje cuentan con la figura del profesor que actúa como mediador y facilitador entre ambos: toma decisiones previas acerca del grupo de aprendizaje y la distribución de materiales, explica la estructura de la tarea y define la meta, modela el tipo de aprendizaje cooperativo, orienta

la efectividad del grupo de aprendizaje cooperativo, interviene si es necesario y evalúa la evolución del grupo y los resultados.



La aplicación de estos principios no se entiende de forma estática ya que el aprendizaje es un proceso continuo de recepción, transformación, recuperación y transferencia de la información. Nos encontramos en el aula con alumnado diverso en capacidades, competencias y conductas. La intervención didáctica en el aula ha de adaptarse a las tres fases del proceso con todo el alumnado y en particular con el alumnado que presenta alteraciones del comportamiento.

En la fase de recepción el alumno realiza los procesos de sensibilización y atención, en la segunda fase, la de transformación, los procesos desarrollados son la comprensión y la retención de la información, y en la última fase, la de recuperación, los procesos que entran en juego son la evocación, la transferencia y la comunicación oral y escrita.

Las estrategias de aprendizaje relacionadas con cada proceso han de estar modeladas desde la didáctica del aula. La intervención del profesor se hace más efectiva al establecer pautas metodológicas distribuidas durante los tres momentos de la enseñanza: el inicio de clase, la explicación de contenidos y la comprobación de la comprensión. Se establece una relación entre las fases de aprendizaje, los procesos cognitivos y la temporalización didáctica en el aula (Camarero, 1999):

FASES DE APRENDIZAJE	PROCESOS COGNITIVOS	TEMPORALIZACIÓN DIDÁCTICA
Recepción	Sensibilización Atención	Inicio de la clase
Transformación	Comprensión Retención	Explicación de contenidos
Recuperación y transferencia	Evocación Transferencia Comunicación	Comprobación de la comprensión

Didáctica en el inicio de clase

Las demandas escolares en alumnos con alteraciones del comportamiento provocan resistencias, debido al escaso interés académico que presentan y a que no encuentran utilidad a las tareas escolares. El inicio de la clase es el momento idóneo para sensibilizar al alumno y reconducir su atención. La sensibilización del alumno ante el aprendizaje supone la intervención del profesor para crear un clima de trabajo en el aula. El alumno sensibilizado hacia el aprendizaje está preparado para desarrollar motivación, actitud positiva hacia el problema y control emocional.

FASE DE RECEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN

SENSIBILIZACIÓN DEL ALUMNO

MOTIVACIÓN

ACTITUD POSITIVA HACIA
EL PROBLEMA

CONTROL EMOCIONAL

El conjunto de motivos que impulsan al alumno a emprender la tarea está mediatizado por sus pensamientos, por sus intereses y por su conducta. Además influyen en la actitud hacia la tarea y como consecuencia en sus sentimientos de competencia o incompetencia (control emocional) hacia la demanda que se le pueda presentar.

La motivación se incrementa positivamente cuando se mejoran sus expectativas de eficacia provenientes de ejecuciones satisfactorias.

La motivación se afianza cuando los éxitos se atribuyen a causas intrínsecas: capacidad y trabajo.

Los éxitos generan actitudes positivas que repercuten en el equilibrio emocional del alumno en las situaciones de aprendizaje.

El manejo de corrientes atencionales desde el inicio de la clase hace necesario conocer cómo es la curiosidad general del grupo, si está concentrada en algunos miembros del grupo, distribuida entre todos ellos o dispersa. Los refuerzos positivos facilitan su manejo y permiten desarrollar periodos de atención de calidad. La mejora de la atención de cada individuo en sus tres vertientes es uno de los objetivos del profesor: global, selectiva y sostenida.

FASE DE ENTRADA DE LA INFORMACIÓN

ATENCIÓN

GLOBAL
SELECTIVA
SOSTENIDA

La atención funciona como un foco que se ensancha o contrae según la voluntad del alumno en interacción con las habilidades del profesor. El alumno puede focalizarse en una parte de la información o de la explicación e ignorar el resto, puede mantener secuencias más o menos largas de atención en el tiempo.

Las corrientes atencionales en el aula se manejan con la proximidad o el alejamiento físico, el contacto ocular, los silencios, los tiempos de espera, la introducción de verbalizaciones inesperadas pero oportunas y la actividad intensa y heterogénea.

El profesor necesita herramientas didácticas para crear un clima de sensibilización y lograr la atención del grupo de alumnos ante el aprendizaje. Estos son los indicadores didácticos en el proceso de entrada de la información:

INDICADORES DIDÁCTICOS EN EL INICIO DE LA CLASE

- Contextualización y finalidad: explicar el contenido, la importancia y el por qué del tema.
- Ubicación de la unidad didáctica y relación con otros contenidos: situar al alumnado en la estructura de conocimientos pertinentes al tema.
- Exploración de los conocimientos previos: activar los aprendizajes previos que permitan el progreso (evaluación inicial a través de la indagación, de preguntas...)

Estas tres pautas no son sucesivas, una vez explorados los conocimientos previos se ha de reconducir la atención del alumno sobre el tema, contextualizarlo brevemente -no olvidemos que los alumnos con alteraciones del comportamiento presentan déficits en la memoria de trabajo y en la atención y necesitan repasar las referencias previas- y presentar el marco inicial en el que se encuadra la unidad a explicar. Hay que realizar un trabajo de vuelta a la contextualización y ubicación del tema cuantas veces sea necesario.

Didáctica en la explicación de contenidos

En la fase de transformación de la información el alumno realiza dos procesos cognitivos fundamentales: el proceso de comprensión mediante el análisis, organización de la información y síntesis de la misma, y el proceso de retención de los contenidos previamente seleccionados.

FASE DE TRANSFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN

COMPRENSIÓN

RETENCIÓN

La comprensión va más allá del entendimiento, implica hacer propia la información recibida, captar las ideas principales estableciendo relaciones entre ellas. Retener es hacer propia la información, integrarla junto con la que ya se conoce.

La exploración de las palabras clave del texto y el subrayado constituyen el paso previo y primero para lograr la comprensión.

Establecer relaciones entre palabras conduce a la reconstrucción de ideas principales. Los resúmenes y esquemas facilitan la retención de los contenidos.

La enseñanza en el aula promueve el desarrollo de estos instrumentos cuando se adecua a las capacidades del alumnado, parte de sus conocimientos previos, los contenidos de la clase están estructurados y se vinculan a la práctica.

Los componentes emocionales están intrínsecamente ligados a los aspectos cognitivos, las actitudes del profesorado hacia el grupo en general, hacia cada alumno individual y hacia la propia materia de aprendizaje, van a propiciar la motivación y el interés del alumnado en este segundo momento que denominamos “la explicación de contenidos”.

INDICADORES DIDÁCTICOS EN LA EXPLICACIÓN DE CONTENIDOS

- Actitud del profesor versus actitud del alumno:
 - Explicaciones motivadoras acercando el tema a su vida cotidiana.
 - Interés del contenido y el procedimiento.
- Desarrollo de la clase:
 - Explicaciones dinámicas que permitan una participación frecuente por parte del alumnado.
 - Clases estructuradas y organizadas.
 - Explicación adaptada a niveles: dar respuesta a la diversidad en cuanto a la asimilación, motivación e intereses.
 - Variedad de recursos utilizados: presentar el tema utilizando distintos soportes didácticos.

Los indicadores se interrelacionan en la dinámica de una clase ordinaria. Estos elementos no se pueden contemplar de forma aislada. Las **actitudes del profesor y del alumno** se van a ver recíprocamente influidas. Podemos decir que la motivación y el interés se perciben en la actitud. La permeabilidad del alumno puede facilitar la apertura al aprendizaje, actitudes positivas del profesor inciden en cambios a corto y medio plazo en el alumno.

La metodología y los recursos empleados constituyen los recursos básicos del **desarrollo de la clase**: adaptarse al grupo para seleccionar el material didáctico y emplear los principios metodológicos explicados anteriormente, muestran actitud activa hacia el proceso de enseñanza.

Planificar una clase en todos los aspectos: temporalización y organización de los contenidos, entre otros, supone que previamente el profesor ha evaluado al grupo: quiénes lo forman, cómo está organizado, si hay co-

hesión entre los alumnos,... las preguntas previas a la planificación nos hablan de nuevo de actitudes docentes hacia el análisis para producir cambios.

Y por último, la **pedagogía de la vida cotidiana** transmite el interés del docente por vincular a la práctica lo enseñado y una exploración del aprendizaje de cada alumno que le lleva a enseñar para aprender significativamente los contenidos.

Actitud del profesor versus actitud del alumno



Didáctica en la comprobación de la comprensión

El proceso de aprendizaje llega a su término con la fase de recuperación y transferencia de la información. Esta meta es el punto de partida de aprendizajes posteriores, tanto de contenidos como de nuevos procedimientos de aprendizaje. Los procesos cognitivos implicados en esta fase son la memoria, la transferencia y la comunicación de la información.

FASE DE RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA INFORMACIÓN

EVOCACIÓN

TRANSFERENCIA

COMUNICACIÓN ORAL Y
ESCRITA

Estos procesos se verán facilitados por el trabajo previo de transformación: cuanto mayor haya sido la transformación, más fácil será la recuperación.

Evocar la información es tener acceso a ella, hay un primer momento de búsqueda de información en la memoria y una decisión posterior para determinar si la información buscada es aceptable. La transferencia es la aplicación del conocimiento a múltiples contextos. Y por último, la comunicación es, hasta cierto punto, la finalidad de la actividad mental.

La evocación se verá facilitada por la vinculación de los contenidos a apoyos visuales (imágenes, gráficos) y la organización previa de los mismos.

La pedagogía de la vida cotidiana siembra en el alumno la necesidad de conocer, de participar, y por tanto de aprender para comunicar.

La didáctica del aula se organiza para facilitar el desarrollo de estos procesos cognitivos que suponen el afianzamiento del aprendizaje y su resultado en la ejecución de actividades escolares, en el uso que el alumno hace de la información en diferentes contextos y en las pruebas de evaluación.

Los indicadores didácticos para facilitar la adquisición de información tienen al mismo tiempo la función de facilitar la comprensión y la función de comprobar la adquisición del aprendizaje.

INDICADORES DIDÁCTICOS EN LA COMPROBACIÓN DE LA COMPRENSIÓN

- Trabajo en grupo: garantizar la interacción y el diálogo sobre el aprendizaje con todo el alumnado.
- Utilización de medidas ante la falta de comprensión:
 - Plantear tareas de distintos niveles de dificultad que atiendan a la diversidad del alumnado en el aula.
 - Fragmentar las actividades que son demasiado largas.
- Ejercicios y tareas sobre la comprensión:
- Tareas con formato simple y claro.
 - Cantidad ajustada.
- Ejercicios y tareas de evaluación:
 - Tareas variadas de evaluación del procesamiento de la información: hipótesis, búsqueda, razonamiento y conclusiones.
 - Incluir actividades de autoevaluación.
 - Evitar la comparación entre alumnos al comunicar los resultados de los aprendizajes.
- Supervisión de las tareas y refuerzo constante.

El comportamiento humano

2.3

Pautas para el aula y para el centro educativo

Los conflictos generados en el aula generalmente se deben a carencias socio-emocionales entrenables que se unen con las dificultades escolares: falta de hábitos de trabajo, problemas de comprensión, dificultades en la planificación de tareas,...

En el transcurso de una clase ordinaria el profesor demanda ejecución de conductas adecuadas y realización de tareas escolares, al mismo tiempo proyecta unas expectativas sobre la respuesta de cada uno de los alumnos y alumnas. En la respuesta del alumnado con alteraciones del comportamiento a las demandas educativas y escolares se muestran muchas de las carencias socio-emocionales en forma de conducta enmascaradora de disrupción y/o conflicto. En ese momento entra en juego la interacción entre el profesor y el alumno. La intervención ponderada y eficaz necesaria para afrontar incidentes y situaciones críticas en el aula, puede pasar a ser una conducta deseable por parte del profesor, y se inicia lo que llamamos la “espiral de coacción”, el alumno genera una conducta disruptiva, el profesor da órdenes para que la conducta remita, el encadenamiento de órdenes genera más intranquilidad en el alumno y da paso a la desobediencia, el profesor amenaza con el castigo, la intolerancia del alumno hacia el castigo y la percepción de que va a ser excluido, genera el conflicto acompañado de agresión. La espiral continúa con el anuncio y ejecución de nuevos castigos en un pulso que se mantiene en el tiempo y no soluciona el problema.

La metáfora de espiral es una imagen explicativa de cómo se desarrollan los momentos críticos:



La actitud del profesorado en el aula cumple la función de modelado de la conducta del grupo de alumnos. El perfil del docente se define a nivel personal por una serie de actitudes y de capacidades que desarrolla a lo largo de su experiencia laboral. Estas cualidades se refieren a las habilidades didácticas, habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales, que sumadas dan como resultado el equilibrio emocional en las relaciones en el aula.

El coste personal del profesor en el desarrollo de estas cualidades es una tensión, o estrés laboral, que declina una vez afianzadas las habilidades y obtiene la recompensa de unas relaciones emocionales equilibradas en el aula, resultado de un trabajo docente satisfactorio.

HABILIDADES DIDÁCTICAS

Planificación y organización
Concisión en mensajes
Reiterativo con métodos diversos
Adecuado al contexto cultural

HABILIDADES INTRAPERSONALES

Autorregulación
Autocontrol

HABILIDADES INTERPERSONALES

Interacción Social
Capacidad comunicativa
Empatía
Solución de problemas
Estimulante
Buen comunicador

**EQUILIBRIO EMOCIONAL
EN LAS RELACIONES EN
EL AULA**

TIEMPO DE EXPERIENCIA LABORAL

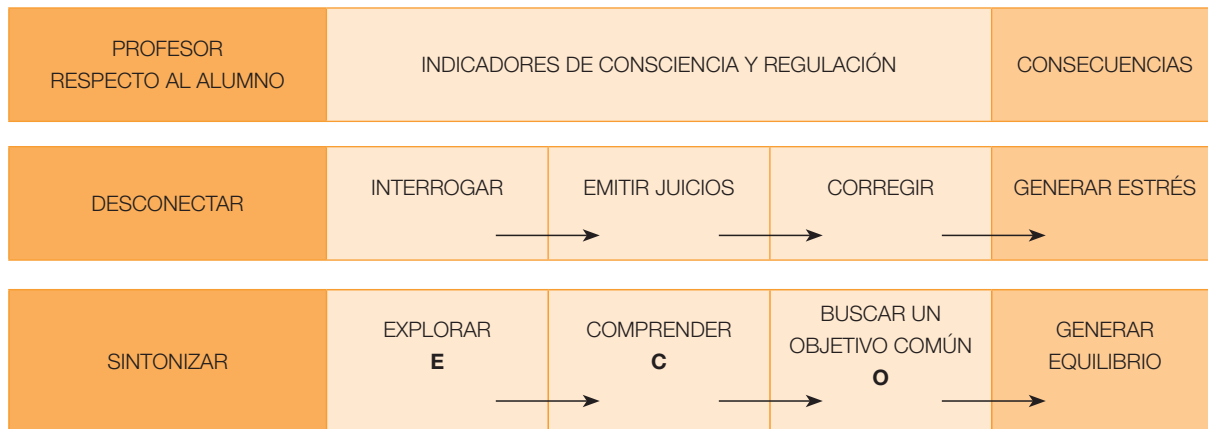
El proceso de adquisición de habilidades personales y didácticas consta de una serie de fases que se han de trabajar de forma **consciente**, con el fin, no sólo de resolver los posibles incidentes, sino también de lograr un clima de aula equilibrado y de conseguir cambios actitudinales y conductuales, en el profesor y en el alumno, que se mantengan en el tiempo.

Este es un proceso que puede ser complejo debido a las resistencias personales y a los hábitos adquiridos en el desempeño de la función docente.

¿Qué dos alternativas se presentan ante una “espiral” de incidentes en el aula?

DESCONECTAR con el alumno: ante la disrupción el profesor reacciona haciendo preguntas con expectativa de respuesta negativa, emite juicios de valor sobre la conducta y sobre la persona del alumno, y por último corrige precipitadamente la conducta etiquetándole e imponiéndole un castigo.

CONECTAR con el alumno: consciente de la relación profesor-alumno y de las reacciones que el incidente producen en él, el profesor toma la decisión entre intervenir directamente o esperar, alejándose psicológicamente de la situación a la espera de que se abra una “ventana de oportunidad” para hacer una intervención flexible y creativa. Para tomar la decisión de alejarse, ha de conocer la propia vulnerabilidad al estrés que producen los incidentes del aula y cómo este factor personal repercute en el manejo de la situación. Haga lo que haga, las actuaciones han de dirigirse a disminuir el estrés en el alumno y en la situación para poder explorarla, inhibir juicios negativos y correcciones precipitadas. De este modo, el profesor podrá buscar un objetivo común con el alumno para reconducir la situación y generar equilibrio en las relaciones de aula. A este modelo de comunicación lo denominamos el modelo **ECO** (**E**xplorar, **C**omprender y buscar un **O**bjetivo común).



Una vez que se ha dado el primer paso de preparación, **establecer las condiciones personales**, y se ha logrado un clima de aula en el que es prioritario acompasar y dirigir la conducta del alumno a situaciones deseables para sí mismo y para el resto del grupo, el profesor puede iniciar la **intervención** con pautas de respuesta.

PAUTAS DE RESPUESTAS ANTE INCIDENTES EN EL AULA	
PASO 1: ESTABLECER CONDICIONES PERSONALES	PASO 2: INTERVENCIÓN
<p>Conciencia de la vulnerabilidad al estrés: reducir niveles de estrés.</p> <p>Conciencia del yo: rigidez cognitiva para valorar los hechos.</p> <p>Conciencia de los demás: empleo del modelo de comunicación ECO para describir el comportamiento, no intentar interpretarlo, evaluar el clima emocional del aula y las relaciones intragrupo, comprender y expresar los sentimientos provocados por la situación,...</p> <p>Autorregulación de la situación: flexibilidad y creatividad.</p>	<p>Concentrarse en los aspectos que se pueden cambiar, ser específico.</p> <p>Manejar las corrientes atencionales del aula: proximidad física, redistribución del espacio y de las mesas de trabajo, contacto ocular,...</p> <p>Sugerir el cambio considerando las necesidades de todos.</p> <p>Dejar libertad para cambiar o no. Presentar las consecuencias del rechazo de las propuestas de cambio.</p> <p>Ante el desafío, ofrecer otras alternativas de solución (ej. si no lo escribes, dibújalo); si no da resultado no enfrentarse, mantenerse firme, ignorar la conducta y hablar después.</p> <p>Después del desafío, tiempo personal para hablar dejándole explicarse, escucha activa, buscar soluciones para otra ocasión, recordar los límites y respetar al alumno en todo momento.</p> <p>Evitar el abuso de la expulsión del aula y utilizar una secuencia de advertencias previamente acordadas: 1ª que se levante al lado de la silla, 2ª que se sitúe al final de la clase, 3ª si pierde el control completamente tendrá que salir del aula.</p>

Pautas para familias

La calidad en las relaciones familiares se muestra en la puesta en práctica de habilidades y en el desarrollo de un potencial que requiere un entrenamiento que comienza por conocer y comprender las necesidades de los hijos, sintonizar con sus sentimientos, afrontar con respeto las situaciones críticas que puedan presentarse y mejorar la comunicación, practicando la escucha activa y expresando claramente el mensaje que queremos transmitir.

Estos son algunos de los aspectos a trabajar y que permitirán a los padres regular de modo consciente sus propias emociones para después acompasar y acompañar a los hijos en situaciones complejas.

CALIDAD EN LAS RELACIONES FAMILIARES

Regulación emocional consciente

Comprensión de las necesidades de los hijos

Sintonización empática

Afrontar eficazmente situaciones críticas

Respeto y autonomía como guía de objetivos

Mejora de la comunicación: escucha activa y expresión clara

Las pautas a seguir ante los incidentes generados en el ámbito familiar se han de entrenar antes de que la conducta “estalle” en una situación concreta. Autorregular las emociones es una tarea que se ejercita en el día a día y permite el desarrollo de la atención plena (Siegel, 2005).

En el siguiente gráfico se enumeran los rasgos definitorios para el desarrollo de la autorregulación emocional basada en la atención plena (Santamaría, M.; Cebolla, A.; Rodríguez, P. y Miró, M. (2006). *La práctica de la meditación y la atención plena: técnicas milenarias para padres del siglo XXI*. En *Revista de Psicoterapia*, vol. 17, nº 66/67, págs. 157-175.).

ATENCIÓN PLENA PARA EL FOMENTO DE HABILIDADES FAMILIARES

- Atención a la experiencia inmediata.
- Apreciación positiva de lo que nos rodea y de quienes nos rodean.
- Aumento de la autoconciencia de ser padres.
- Percepción del hijo como una persona diferente e independiente.
- Actitud de curiosidad y apertura hacia la propia experiencia de cada momento.
- Aceptación de uno mismo y de los demás.
- Afrontamiento del estrés que ocasiona el comportamiento del hijo con prácticas de meditación y relajación.
- Búsqueda de momentos con tu hijo estando presente con él y para él o ella.

La propuesta de entrenamiento en relación a los hijos conlleva el ejercicio de pautas que guían el recorrido para la consecución de estrategias de autorregulación emocional vinculadas a la vida cotidiana.

PAUTAS FAMILIARES

¿Cómo es mi hijo o hija?

- Diferenciar “las proyecciones” que se realizan sobre los hijos de lo que ellos son en realidad.
- Aceptación de mi hijo tal como es, independiente de mí mismo como padre o madre.

¿Cómo afrontar la ira?

- Tener en cuenta las señales de enfado.
- Reconocer nuestros sentimientos y pensamientos.
- Tomar conciencia de lo que se experimenta sin juzgarlo.
- No suprimir la ira, sino modularla, regular la intensidad.
- Plantearse las causas de la ira, qué es lo que la produce, obstáculos en las expectativas, ideas preconcebidas de lo que se quiere, reacciones correctoras para imponerse a los esquemas del hijo...
- Proceso de empatía con el hijo: aceptación, entender cómo se siente, transmitir comprensión.
- Búsqueda de alternativas: registro de conductas y análisis funcional.

Aprendiendo a (no) preocuparse

Las rumiaciones sobre el pasado y el futuro impiden ver el presente.

Los pensamientos catastrofistas nos infligen estrés e infelicidad.

Reconocer patrones de preocupación no productivos, aceptándolos, dejándolos ir, para centrarnos en el aquí y ahora.

Encontrar calma en el día a día

Meditación informal: en la vida cotidiana alejándonos del “piloto automático”.

Compartir y disfrutar en momentos especiales

Momentos de aceptación y acogida con tu hijo en un clima de atmósfera “nutritiva” física y emocional.

Registro de dichos momentos de alegría y creatividad.

Momentos de crisis

Cuando todo parece ir mal, cuando hemos metido la pata, pensamos que nunca cambiaremos, que no hay solución, experimentamos sentimientos de culpa.

Es entonces cuando debemos practicar la compasión, para iniciar la reparación ante el niño.

Poniendo y quitando límites a nuestros hijos

Debemos preguntarnos: ¿Qué esperamos de nuestro hijo? ¿Qué espera él de nosotros? ¿Son expectativas razonables?

Hemos de crear un marco que dé seguridad, flexible y que se vaya modificando con la edad y con el niño “real” al que va dirigido.

Estableciendo límites a las conductas del hijo que sean ajustadas a las expectativas, con normas que respondan a principios, no por obediencia ciega, y límites que tengan relación con aquello que pueda afectarles negativamente en su crecimiento o bienestar: horarios, alimentación, respeto, ocio y estudio...

Ayudando a ajustar las expectativas que nuestros hijos tienen de nosotros, ya que a veces se sentirá traicionado por nuestros enfados o actuaciones o por un supuesto rol de amigo.

Como educadores debemos implicarnos en aspectos disciplinarios de control y supervisión ligados a la confianza, a los que no podemos renunciar y que no están presentes en el rol de amigo.

¿Cómo conoceremos la percepción que tiene nuestro hijo ante las normas?

Tomando nota de cómo él comunica lo que espera de ti: frases tipo “nunca”, “siempre”..., tono de voz, gestos que acompañan; y evaluar si son necesarios o están al servicio de nuestros propios miedos o de la propia comodidad.

El arte de conversar

Evaluar el contenido de las conversaciones con nuestros hijos:

¿Qué quedaría si hiciéramos desaparecer todas las órdenes, los reproches y los “venga de prisa vamos”?

Fomentar las habilidades de escucha activa, atención plena y percepción del lenguaje no verbal que acompaña a la conversación.

Revisión del entrenamiento

Rellenar cuestionarios y expresar las experiencias significativas.



UNIÓN EUROPEA

Fondo Social Europeo



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



GOBIERNO DEL
PRINCIPADO DE ASTURIAS

