

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología
/ 15-16

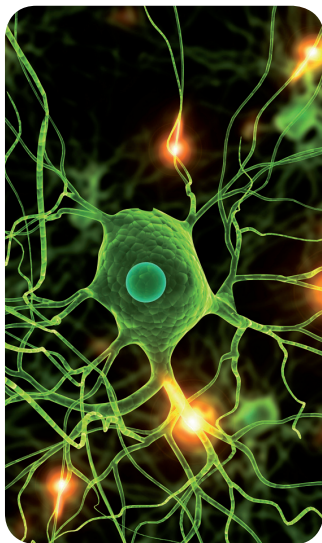
Psicología
de la Educación



excelencia Campus Internacional
UAM
CSIC+



**Disrupción en el aula:
Interviniendo para
mejorar el clima
motivacional**
*Rocío Castañeda
Bejarano*





DISRUPCIÓN EN EL AULA: INTERVINIENDO PARA MEJORAR EL CLIMA MOTIVACIONAL

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Trabajo presentado por:

Rocío Castañeda Bejarano

Tutor: Ernesto Panadero Calderón

CURSO 2015/2016
MÁSTER EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

*“No hay mejor mediador entre profesor
y alumno que una tarea motivadora
montada sobre un buen control”*

(Vaello, 2007, p.33)

ÍNDICE

Resumen

1. Introducción	1
2. Contextualización.....	3
3. Marco teórico	4
3.1. La disrupción en el aula: concepto y consecuencias.....	4
3.2. Principales factores de la disrupción en el aula	8
3.3. Evolución de las intervenciones sobre la disrupción en el aula.....	10
3.4. El clima motivacional de aula: eje vertebrador de esta intervención	12
3.5. Otros aspectos que influyen en la disrupción de aula.....	14
4. Construcción conjunta de la demanda.....	16
5. Objetivos de la intervención.....	17
6. Método	18
6.1. Marco metodológico	18
6.2. Participantes.....	20
6.3. Desarrollo e implementación de la intervención	20
6.4. Instrumentos de evaluación sobre el efecto de la intervención	31
7. Resultados	32
8. Discusión de los resultados	37
9. Limitaciones y prospectivas	39
10. Conclusiones.....	41

Referencias bibliográficas

Anexos

Resumen

El presente trabajo plantea un proyecto de intervención e innovación educativa cuyo objetivo principal es disminuir el alto nivel de disrupción a través de la mejora del clima motivacional de aula. Esta intervención tiene lugar en un grupo de cuarto curso de Educación Primaria de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, caracterizado dicho curso por la presencia de frecuentes conductas disruptivas que impiden el desarrollo fluido de las clases. Para ello, se lleva a cabo una intervención basada en el modelo educativo de asesoramiento psicopedagógico mediante el cual se trabaja de forma colaborativa con las docentes de referencia de este grupo sobre las estrategias pedagógicas que configuran un clima motivacional orientado al aprendizaje. El proyecto se sustenta sobre la base teórica que defiende la importancia de ajustar el entorno escolar a los criterios que permiten optimizar el aprendizaje. Los resultados obtenidos tras la intervención son una mejora en el comportamiento del alumnado, debido a cambios instruccionales en las prácticas docentes y un mejor clima de aula. Sin embargo, las docentes no percibieron cambios sustanciales, resultado este que se discute en profundidad en el documento.

Palabras clave

Disrupción en el aula, conductas disruptivas, clima motivacional de aula, estrategias pedagógicas, asesoramiento educativo, entorno de aprendizaje, prácticas docentes, educación primaria, concepciones profesorado.

Abstract

This project presents an idea of intervention and improvement within the educational system, which objective is to reduce the high level of disruption in classrooms through creating a motivational atmosphere amongst pupils provided by the teacher. This plan will take place in a fourth course of Primary Education which is half public and half private school in the Community of Madrid. It characterized by the presence of frequent disruptive behaviours during lessons. For that reason we carry out a new plan based upon a psychological and pedagogical approach which involves an educational counselling method by means of which we work in a cooperative way with the main teachers of reference for this group about the pedagogical strategies. The project relies on a theoretical basis, which defends the importance

of setting the scholar environment to the criteria that optimize learning. The results obtained after the intervention show an improvement in the students' behaviour, due to some changes in teaching practices and a better classroom atmosphere. However, the teachers did not notice any major changes, a result which we will discuss in depth in this document.

Keywords

Classroom disruption, disruptive behavior, classroom motivational atmosphere, pedagogical strategies, educational advice, learning environment, teaching practices, primary education, teachers' conceptions.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer al centro escolar las posibilidades de participación que me ha brindado y su voluntad por enriquecerse, al mismo tiempo, de las aportaciones del alumnado en práctica. Considero que esta experiencia me ha dado la oportunidad de acercarme a la realidad de los centros educativos y me ha permitido experimentar de primera mano aquellos elementos que promueven o dificultan el cambio hacia una mejora de la calidad de nuestras escuelas. También me gustaría agradecer al orientador su disponibilidad, cercanía, asesoramiento y ayuda. Igualmente, reconocer al profesorado de 4ºB que ha participado en esta intervención su flexibilidad, tiempo y dedicación. A los niños/as, por su sabiduría, cariño y por ilusionarme. A los profesores y compañeras del máster por acompañarme durante todo este largo y difícil viaje, por enseñarme, orientarme, enriquecerme, apoyarme y ampliar mi mirada a lo largo de todo este proceso. Y por último, a mi familia y amigas, por el apoyo incondicional brindado en todo momento.

Gracias a todos ellos por contribuir en mi crecimiento tanto personal como profesional y por hacer que cada día vea mi sueño más cerca.

1. Introducción

“Entre los múltiples problemas que supone dar clase, hay uno al que el profesorado se enfrenta con más frecuencia: la presencia de conductas disruptivas en el aula”. Este titular es el que nos podemos encontrar a menudo a la hora de realizar una revisión de la literatura científica sobre la temática de la disrupción. No obstante, en la realidad de un colegio también se hace habitual escuchar comentarios como: “Puf, estoy agotada, es que no hay manera de que estén en silencio y presten atención”, “Estoy harto de mi clase, ese ruido constante y los comentarios fuera de lugar me sacan de quicio”, “Tengo la voz rota de tanto mandar a callar y lo peor, no avanzamos en el temario”, “Es que no puedo hacer nada fuera de lo tradicional, en el momento en el que innovo, la clase se desmadra y no conseguimos terminar ninguna actividad”. Como se puede observar, detrás de dichos comentarios se esconde una gran carga de estrés que genera en el profesorado mayor insatisfacción profesional. Sin embargo, la disrupción en el aula también tiene graves consecuencias en el alumnado, ya que puede repercutir directamente en el aprendizaje perjudicando así el rendimiento académico. En este sentido, se podría afirmar que nos encontramos ante una problemática que afecta el derecho a la educación de todos los alumnos.

Pero, ¿qué se está haciendo desde los centros educativos al respecto? Se trata de un hecho constatado que hoy en día, a pesar de los avances en las investigaciones realizadas con el objetivo de identificar qué estrategias de afrontamiento de la disrupción contribuyen la disminución de conductas consideradas “inadecuadas” y averiguar que la gestión de un clima positivo de aula favorece dicha mejora, se sigue centrandó las causas de la disrupción en el alumnado. En relación a ello, se encuentran las concepciones tanto de quienes asumen principalmente la tarea de enseñar como quienes asumen principalmente la tarea de aprender (Pozo et al., 2006), las cuales impiden desarrollar una reflexión crítica sobre la propia práctica.

No obstante, se considera que el Departamento de Orientación tiene una labor fundamental en relación a ello, ya que entre sus funciones se encuentra la de actuar como palanca de cambio hacia la mejora de la escuela teniendo como objetivo máximo optimizar el logro académico de todos los estudiantes (Martínez, Krichesky y García, 2010). El orientador, tal y como explican estas mismas autoras, se trata de un agente interno de cambio en compromiso con la mejora del centro que colabora con los diferentes agentes educativos para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral y promueve la innovación en la práctica diaria. En este sentido, el orientador según su capacitación a nivel pedagógico, psicológico, estratégico y mediador es una figura relevante para desplazar el foco de actuación y centrarlo en el paradigma del

pensamiento reflexivo del profesor, de manera que el profesorado pueda tomar conciencia de la importancia de sus propios procesos y cuestionarlos (Martín y Cervi, 2006). La figura del orientador, en este caso, ofrece otras posibles maneras de representar la misma realidad y conseguir así un cambio de concepción.

A lo largo de estas páginas, por tanto, se expone un proyecto de intervención e innovación educativa basado en el modelo educativo de asesoramiento psicopedagógico, a través del cual el Departamento de Orientación de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid pretende ayudar a los docentes a construir un conocimiento sofisticado que les permita ajustar en cada momento la enseñanza a las características diversas del alumnado y a las cambiantes condiciones del aula. Para ello, se lleva a cabo una intervención educativa en un grupo del cuarto curso de Educación Primaria, considerado por el profesorado como un grupo con un alto nivel de disrupción y en el que resulta muy difícil dar clases. Dicha intervención se realiza a través de un asesoramiento instruccional dirigido a las docentes de referencia para el grupo. Por tanto, tiene como propósito asesorar a la tutora y profesora de Lengua y Matemáticas sobre las estrategias pedagógicas que, según Alonso-Tapia (2012), configuran un clima motivacional de aula. Con ello se pretende demostrar cómo a través de la implantación de dichas estrategias disminuye la frecuencia de conductas disruptivas en el aula y, a su vez, se optimiza la práctica docente. De esta forma, se pondría de manifiesto la relación entre la motivación y la disrupción, siendo ésta de carácter inverso.

Por último, entrando en el desarrollo del trabajo, éste se divide en varias partes. En primer lugar, se realiza una contextualización del centro escolar donde tiene lugar la intervención. En segundo lugar, se expone una contextualización teórica sobre la disrupción en el aula, con la finalidad de adquirir nociones básicas sobre dicha temática. En tercer lugar, se expone cómo se ha desarrollado la construcción de la demanda y se hacen explícitos los objetivos de la intervención. En cuarto lugar, se hace referencia al método utilizado y se expone el desarrollo de la intervención y evaluación. En quinto lugar, se muestran los resultados y se realiza una discusión de los mismos. Y finalmente, con la elaboración de los apartados de conclusiones, limitaciones y perspectivas, se cierra este trabajo.

2. Contextualización

El proyecto de intervención e innovación educativa que aquí se presenta constituye mi Trabajo Fin de Máster y está vinculado al Prácticum que he efectuado en el Máster en Psicología de la Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid.

Este trabajo se ha llevado a cabo en un centro educativo de carácter concertado situado en el distrito de la Latina, en Madrid centro. Se trata de una zona de clase media en proceso de modernización y rejuvenecimiento poblacional. Dicho colegio ofrece una línea educativa común entre los 3 y los 18 años y alberga la cifra de, aproximadamente, 1250 alumnos/as.

Las familias a las que atiende se caracterizan por poseer un nivel sociocultural medio alto (el 23,13% de los padres y el 27,11% de las madres han cursado estudios universitarios de Grado Superior) y un nivel socioeconómico profesional medio (entorno al 80% de las familias trabajan ambos progenitores). Nos encontramos, por tanto, ante un alumnado de clase media. El 10% de las familias son inmigrantes.

Este centro educativo pertenece a una institución independiente de todo grupo político, económico o religioso que promueve la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales. Así, dentro de este colegio se intenta promover una formación basada en la educación integral que permita formar un modelo de persona activa social y personalmente. Consideran importante dotar al alumnado de los hábitos, capacidades e instrumentos básicos que le faculten para adquirir un adecuado nivel de conocimientos, no sólo mientras dura la etapa de permanencia en la institución escolar, sino como actitud de convivir en un ambiente de respeto, tolerancia, participación y libertad, que conozcan sus derechos y sus deberes, que asuman y practiquen los valores que hacen posible la vida en sociedad y que respeten los derechos y las libertades constitucionales. Además, al tratarse de un Centro de Escolarización Preferente TEA, se pretende garantizar una educación común y de calidad para todos los alumnos y alumnas asumiendo de esta forma la atención a la diversidad como un objetivo prioritario.

Todo ello requiere responder a los planteamientos de una pedagogía activa que pretende alcanzar los objetivos con la participación del alumnado, a partir de su propia experiencia, potenciando su autonomía e iniciativa personal. De esta forma, se atribuye al profesorado el papel fundamental de mantener vivo el interés del alumnado, enseñándole a razonar, sugiriéndole dudas y puntos de vista diversos y orientando su investigación y trabajo. Es decir,

este colegio parte de un elemento vertebrador de carácter social y socializador de la educación escolar y su impacto, que fomenta métodos pedagógicos basados en el Constructivismo.

Nos encontramos, por tanto, ante un colegio con profesorado entusiasta y progresista que se identifica con una filosofía democrática y participativa, donde toda la comunidad educativa tiene cabida. De hecho, la importancia de la colaboración e implicación de la comunidad educativa en su conjunto es la pieza clave donde se sustenta el Proyecto Educativo del Centro.

La intervención a la que hace referencia este trabajo nace desde el Departamento de Orientación (en adelante, D.O.), compuesto por once miembros (tres psicólogos/as especializados/as en la rama educativa, seis profesoras de Pedagogía Terapéutica y dos integradores/as sociales). No obstante, debido a las etapas en las que ha tenido lugar el practicum, haremos referencia al D.O. responsable de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, el cual está constituido por un orientador, tres profesoras de pedagogía terapéutica y una integradora social.

Desde hace años, el D.O. constituye un importante promotor de iniciativas de innovación, de mejora de la calidad de la educación del centro, y de atención a la diversidad del alumnado, en especial del colectivo con necesidades educativas especiales. Asimismo, desde el D.O. y de acuerdo con el espíritu de colaboración impregnado en la filosofía del centro, también se le otorga gran importancia a favorecer el clima de convivencia; por lo que el D.O. también ayuda y asesora en el cumplimiento de normas. Por ende, en este colegio se concibe la orientación como un proceso que debe favorecer y estimular el desarrollo integral del alumno, tanto en sus aspectos cognitivos como sociales y afectivos. Es desde esta concepción desde la que se realiza nuestra intervención.

3. Marco teórico

3.1. La disrupción en el aula: concepto y consecuencias

La disrupción en el aula se ha convertido en una problemática que constituye una de las principales preocupaciones de la comunidad educativa (Simón, Gómez y Alonso-Tapia, 2013). Actualmente, se trata de uno de los problemas a los que los docentes se enfrentan con más frecuencia y que genera mayor insatisfacción profesional (Almong y Shechtman, 2007; Clunies-Ross, Little, y Kienhuis, 2008; Egyed y Short, 2006, citados en Simón y Alonso-Tapia, 2016). De hecho, la disrupción constituye una de las fuentes más importantes de estrés docente (Nelson, 1996). Sin embargo, dicha problemática no solo incide de forma negativa en el

profesorado, también lo hace en el alumnado. Se ha comprobado que la disrupción puede afectarles en ámbitos como el académico-profesional y personal, ya que además de perjudicar el rendimiento académico podría conducir a una falta de adaptación al medio escolar (Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010). Por tanto, la disrupción en el aula provoca un fuerte desgaste tanto de los docentes como del alumnado, e impide la presencia de un ambiente cordial y estimulante necesario para que el proceso educativo sea exitoso.

Como consecuencia de esta repercusión, nos encontramos ante un tema que viene siendo ampliamente atendido en la literatura científica, por lo que son muchas las investigaciones surgidas con el objetivo de identificar qué estrategias de afrontamiento de la disrupción contribuyen a definir un clima positivo de gestión de aula. Éste último, según Vaello (2003), entendido como el conjunto de condiciones ambientales en que se enmarcan las actividades del aula y que facilita la disminución de comportamientos disruptivos, incrementando a su vez la cooperación y las conductas prosociales.

En el Informe Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2013), se señala que mantener el orden en la clase, ya sea debido a comportamientos individuales o a comportamientos colectivos de pequeños grupos o de toda la clase, ha ocupado el 12,8% del tiempo de clase en el conjunto de países de la OCDE; cifra que es significativamente más alta en España (14,7%). En consecuencia, en este mismo informe se afirma que los comportamientos disruptivos influyen en el aprendizaje del alumnado y hacen que disminuya significativamente el tiempo destinado a la enseñanza. En la media de países de la OCDE, los docentes afirman que la mayor parte de su tiempo la emplean en la enseñanza y el aprendizaje (78,8%), mientras que en España es algo inferior (77,2%). No obstante, aunque en comparación con los datos obtenidos en el informe de 2008 se aprecie un progreso, nuestro país aún tiene margen de mejora para incrementar en las clases el tiempo que se dedica a la enseñanza, y reducir por tanto, el tiempo dedicado al mantenimiento del orden en la clase. Los datos correspondientes a dicha información nos dicen que con respecto al porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje ha aumentado tanto en la media de la OCDE (de 78,4% en 2008 a 79,1% en 2013) como en España (76,9% en 2008 a 77,3% en 2013), aunque en nuestro caso el aumento (solo de 4 décimas) no es estadísticamente significativo. Asimismo, esto ha supuesto la disminución del tiempo dedicado al mantenimiento del orden en la clase, que en nuestro país se ha reducido en un punto porcentual (15,7% en 2008 a 14,7% en 2013), pero es insuficiente para llegar al nivel del conjunto de países pertenecientes a la OCDE.

Estos datos parecen indicar que se han podido hacer esfuerzos para disminuir los tiempos dedicados a mantener el orden en clase, pero no están siendo del todo eficaces. Por tanto, ¿qué se puede hacer desde los centros escolares para que las estrategias destinadas en la disminución de la disrupción sean realmente efectivas?

Antes de responder a la pregunta anterior es preciso aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de conductas disruptivas. Como señalan Urbina, Simón y Echeita (2011), son muchas las definiciones que nos podemos encontrar al respecto dependiendo de las concepciones que la sustenten, pero de acuerdo con muchos de los trabajos previos consultados en el marco de esta investigación (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Muñoz del Bustillo, Pérez y Martín, 2006; Pino y García, 2007; Torrego y Moreno, 2003, citados en Urbina et al., 2011), todos vienen a coincidir que la disrupción en el aula hace referencia a: comportamientos del alumnado que interrumpen constantemente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo normal de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan a los docentes a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento. Además, se manifiestan de forma persistente y, con frecuencia, se presentan con la intención de romper el proceso de enseña-aprendizaje, o incluso que no llegue a establecerse (Simón et al., 2013). En suma, los problemas de conductas son:

Aquellas conductas que ocurren con suficiente frecuencia, intensidad o cronicidad en los distintos ambientes, de modo que resultan intolerables para los padres, los educadores u otras personas; que son incompatibles con el progreso escolar y/o que amenazan la seguridad o el bienestar del sujeto o de otros (Nelson y Rutherford, 1988, p. 46, citado en Simón, Sandoval y Martín, 2011, p. 149.).

Según el estudio realizado por Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010) con el objetivo de analizar la relación existente entre las habilidades emocionales de los estudiantes y la manifestación de conductas disruptivas en la enseñanza primaria, las conductas disruptivas más frecuentes en una clase no suponen la confrontación personal, sino situaciones como las siguientes: no respetar el turno de palabra (12%), hablar en voz alta en el momento equivocado (10,4%), interrumpir con frecuencia la clase (10,45%) o moverse frecuentemente (8,7%). Los ataques verbales (8,2%) o físicos (4,9%) son poco frecuentes.

En este sentido, también es importante tener en cuenta la edad del alumnado cuando se decida la causa de un problema de comportamiento determinado y si éste es o no un problema para la clase (Fontana, 2000). Es decir, ¿se puede exigir el mismo comportamiento a un alumno

de Infantil o Primaria que a uno de Secundaria?, ¿cabe la posibilidad de que los niños más pequeños aún no tengan interiorizadas las formas de proceder adecuadas?, o ¿un alumno de Infantil o Primaria tiene la misma capacidad de concentración y atención que uno de Secundaria? Estas son cuestiones de las que los docentes deben ser conscientes, siendo necesario modificar el procedimiento por el que se atribuyen motivaciones al comportamiento del alumnado según la etapa en la que se encuentren. Por consiguiente, es importante tener en cuenta que no todos los comportamientos que se consideran inadecuados se pueden definir como problemas disruptivos.

Por último, en relación con las consecuencias que conlleva la aparición de este fenómeno, según Fernández (2006) la disrupción en el aula:

- Retrasa y, en algunos casos, impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se convierte en un problema académico pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos.
- Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor) porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase.
- Propicia un clima de aula tenso con malas relaciones interpersonales tanto entre el profesorado y alumnado como entre los propios alumnos, e incluso entre los profesores.
- Separa emocionalmente a profesores y alumnos impidiendo en muchos casos planteamientos didácticos innovadores.

Se trata de un problema que no solo provoca efectos inmediatos en el desarrollo de las clases, sino que afecta a la calidad de la enseñanza (Simón y Alonso-Tapia, 2016). Existe una clara relación entre los problemas emocionales y de conducta con el bajo rendimiento académico, las dificultades para establecer relaciones sociales adecuadas con sus compañeros y el aumento de las posibilidades de abandono escolar (Simón et al., 2011). De hecho, Uruñuela (2010) diferencia dos categorías en cuanto al tipo de conductas disruptivas: por un lado, conductas que afectan a la institución como centro de aprendizaje (falta de rendimiento, molestar en clase, absentismo); y por otro lado, conductas que afectan a la institución como centro de convivencia (falta de respeto, conflictos de poder entre los docentes y un determinado alumno o grupo, conductas violentas).

3.2. Principales factores de la disrupción en el aula

A lo largo del tiempo, la disrupción en el aula se ha abordado desde visiones simplistas. Sin embargo, como apunta Gutiérrez (s.f.), desde hace tiempo se ha empezado a plantear que las causas de la disrupción no sólo pueden estar en el alumnado, sino que también influyen elementos como el estilo docente, la gestión del aula, y otros aspectos de las dinámicas de funcionamiento de los centros y del profesorado que subyacen a la aparición de estas conductas entre el alumnado. Como consecuencia de ello, nos encontramos ante un fenómeno que es el resultado de la interacción de múltiples factores (Fontana, 2000) y que, por lo tanto, debe ser afrontado desde una visión ecológica.

Tras la revisión bibliográfica realizada, a continuación se exponen aquellos factores que, bajo un punto de vista profesional se han considerado relevantes en la aparición de conductas disruptivas dentro del aula.

Son muchos los datos que demuestran la importancia de la organización, la política educativa y la práctica de las escuelas sobre el comportamiento del alumnado. Es decir, la **cultura de centro** es uno de los factores que desempeña un papel importante a la hora de influir sobre el comportamiento del alumnado y el clima que domina la vida del aula. La cultura moral escolar es entendida por Puig (2012) “como una cualidad global de las instituciones complejas que resulta de su sistema de prácticas educativas y del mundo de valores que crean” (p. 87). Por tanto, la forma en la que el equipo docente idea, organiza y pone en marcha un conjunto de prácticas formativas va a ser clave para la correcta formación de su alumnado. En este sentido, Fontana (2000) señala que la escuela que muestra una conciencia receptiva hacia las necesidades individuales del alumnado y que trabaja en una línea afectuosa, constructiva y positiva, tiene menos posibilidades de sufrir problemas de comportamientos antisociales que la escuela que adopta un papel más punitivo y está menos dedicada a los estudiantes.

En relación a este primer factor, se encuentran las **concepciones de los docentes**. Los resultados de diferentes investigaciones nos muestran que el profesorado atribuye las causas de las conductas disruptivas, principalmente, al propio alumnado o a sus familias (Calvo, 2002). Causas tales como que son conductas aprendidas en la familia, favorecidas por contextos sociales concretos, o directamente relacionadas con la personalidad del alumno (Gutiérrez, s.f.). Se trata por tanto de un hecho preocupante, ya que atribuyen la problemática a causas externas y ajenas al centro escolar, y no a su control como la razón de estas conductas (Defensor del pueblo-UNICEF, 2000, 2007).

Con ello, no se pretende negar la parte individual implicada en las conductas disruptivas ya que, como señala Marchesi (2004), las dificultades de conducta no vienen carentes de **componentes emocionales** y, al mismo tiempo, los problemas emocionales influyen en la existencia de alteraciones en el comportamiento. Lo mismo ocurre cuando, en ocasiones, las conductas disruptivas son una manifestación de unas **condiciones psicológicas**, tal y como puede suceder en el trastorno de conducta o trastorno por déficit de atención. No obstante, lejos de excusar el comportamiento del alumno, es importante dejar de centrarnos en la propia estructura psicológica del niño, y poner el foco en las acciones del entorno que le afectan. De esta forma, nos estaríamos alejando de la perspectiva que se basa en el “modelo del déficit” donde el diagnóstico del problema y la propuesta de medidas de carácter individual se dirigen exclusivamente al alumnado, y pasar así, a una actuación reflexiva por parte del centro en general y del profesorado en particular sobre su papel y la necesidad de introducir cambios y mejoras. Además, esta posición favorecería la inclusión, pues se comenzaría a hablar de “disrupción en el aula” y no de “alumno disruptivo” o de “alumno con conductas disruptivas” (Araújo, 2005). Y como consecuencia, disminuiría el uso de etiquetas diagnósticas evitando así estereotipar al alumnado, ya que lo único que aportan es una explicación causal de las mismas más centradas en el alumno y la opción de agrupar al alumnado en determinados grupos escolares específicos (Urbina et al., 2011).

Además de estos factores, el alumnado también puede actuar bajo conductas disruptivas por **aburrimiento** o por **necesidad de diversión**, propiciadas éstas por la sensación de fracaso y la dificultad de seguir la marcha de aprendizaje del grupo. Esto conduce, a veces, a una sensación de vacío y sinsentido que deriva en una falta de motivación, en la necesidad de llamar la atención del profesorado o de sus propios compañeros, y en otras múltiples consecuencias. Cada caso y circunstancia suelen ser un producto multifactorial de elementos personales, grupales y sociales (Torrego y Fernández, 2006).

En relación a ello, el último factor detectado hace referencia a las **estrategias pedagógicas**, las cuales también juegan un papel fundamental en la prevención de la disrupción. De acuerdo con Fontana (2000), el propio currículum puede ser responsable de algunos de los problemas de control de la clase con los que se encuentran los docentes. Cuando el currículum se percibe como interesante y significativo para sus necesidades, es más difícil que aparezca el aburrimiento y la frustración que preceden a los problemas de disrupción. Es por ello, que la elaboración de la unidad didáctica se convierte en un aspecto fundamental en la labor de un docente, pues se trata de un espacio de concreción y síntesis de decisiones sobre los objetivos,

contenidos y competencias, las estrategias metodológicas, la evaluación, el diseño y/o selección de materiales y la gestión del aula en relación con el contexto y las características del propio alumnado (Baelo, Arias y Madrid, 2011). Además, la mayoría de autores que han tratado el tema (Baker, Clark, Maier y Viger, 2008; Bear, 2009; Fernández, 2001; Supaporn, 2000; Thuen y Bru, 2009; Urbina et al., 2011; Vaello, 2007, etc. citados en Simón et al., 2013) han subrayado la importancia de elementos como la organización del aula, las relaciones interpersonales (alumno-profesor y entre alumnos), las estrategias de comunicación que se dan con cada profesor y grupo, la estructuración de la tarea, el ajuste curricular, las normas del aula y las rutinas que utiliza cada profesor en sus procesos de aula, la transición entre actividades, el apoyo académico, emocional y refuerzo que se ofrece al alumnado, la empatía, autoeficacia percibida, etc. En suma, la organización del espacio escolar también va a influir en la aparición de interrupción en el aula. Según Martín-Moreno (2007), la investigación pedagógica ha puesto de manifiesto que el espacio escolar es una importante variable en la creación de un determinado clima de trabajo en tanto que se puede configurar como un marco facilitante o limitante para el desarrollo de unos u otros modelos didácticos.

En definitiva, este trabajo de intervención parte del convencimiento de que para entender los problemas de interrupción, debemos partir de una perspectiva ecológica y sistémica (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008), en la que no sólo se considera al alumnado sino también sus diferentes contextos de desarrollo y educación en los que se desenvuelve (familia, escuela, comunidad, etc.) y la interacción multicausal entre ellos. Dentro del conjunto de contextos en que los niños se desenvuelven, en esta intervención nos centraremos en el contexto escolar con vistas a ofrecer posibles claves para responder de manera eficaz a las interrupciones de aula. En este sentido, y siguiendo a Alonso-Tapia (2012), consideramos que las ayudas que hay que proporcionar al alumnado requieren un cambio en el entorno de aprendizaje escolar, teniendo siempre como finalidad última ajustar el modo de trabajo escolar a los criterios que permiten optimizar el rendimiento académico y el desarrollo social y moral del alumno.

3.3. Evolución de las intervenciones sobre la interrupción en el aula

Tradicionalmente, el comportamiento disruptivo se ha visto como una característica individual del alumno, como resultado de una falta de habilidades por parte del docente en la gestión de la clase, o como una combinación de ambos factores (Cameron, 1998). Como consecuencia, durante las últimas décadas y especialmente desde los años setenta, las

intervenciones centradas en reducir el comportamiento disruptivo se han basado principalmente en las estrategias conductistas; por ejemplo, reforzando el comportamiento deseado a través de la alabanza y el elogio y la economía de fichas o eliminando el comportamiento no deseado mediante el uso de sistemas reductores tales como ignorar, tiempo fuera, etc. (Martens y Meller, 1990; Canter y Canter, 1992; Ringer, Doerr, Hollenshead, y Wills, 1993, citados en Kaplan, Gheen, y Midgley, 2002). Como se puede observar, detrás de estas acciones se refleja una concepción en la que la modificación de conducta arranca del reconocimiento de que la conducta que recompensa tiende a repetirse, mientras que la conducta que no es recompensada tiende a eliminarse. Más recientemente, algunos programas se han centrado en el entrenamiento de la autogestión (DuPaul y Hoff, 1998) o en la mejora de las habilidades sociales y la autorregulación (Nelson, 1996; Theodore, 2001).

Sin embargo, profesionales del ámbito educativo, han señalado que existen limitaciones a la hora de intervenir desde enfoques conductistas sobre el comportamiento disruptivo. Como alternativa a dicha estrategia, la literatura científica actual está haciendo hincapié en la necesidad de un enfoque más preventivo, tomando así una perspectiva integral en el entorno escolar y las prácticas de enseñanza, ya que se ha descubierto que existe una clara relación entre las características del ambiente educativo y el comportamiento del alumnado en clase (Kaplan et al., 2002). Por ello, siguiendo a Alonso-Tapia (2012), independientemente del nivel de prevención desde el que se va a trabajar, primero es preciso determinar qué características son las que configuran lo que puede considerarse como un entorno de aprendizaje adecuado en la escuela y, segundo, evaluar si tales características están presentes o si, por el contrario, es preciso modificar el modo de actuar del profesorado.

En relación con la actuación preventiva en el aula sobre las conductas consideradas disruptivas, son muchos los autores que destacan la existencia de una fuerte relación entre la motivación y la disrupción. Kaplan et al. (2002) encontraron que las conductas disruptivas varían dependiendo de la orientación motivacional de clase: a mayor orientación al aprendizaje, menos disrupción. Igualmente, Urdan y Turner (2005) subrayaron la importancia para la motivación de la mayoría de las variables instruccionales que configuran el clima motivacional de clase, e indirectamente para evitar la disrupción. Alonso-Tapia y Fernández (2008, 2009), por su parte, encontraron la relación entre clima motivacional de clase orientado al aprendizaje y la satisfacción.

En suma, en las últimas décadas ha aumentado el sentir por parte del profesorado y de la sociedad en general sobre la falta de motivación por aprender y sobre la proliferación de contextos de aula donde no existe un buen clima. En estos contextos imperan las conductas indebidas y la falta de disciplina de alumnos con el amparo y seguimiento del conjunto del alumnado (Torrego y Fernández, 2006).

3.4. El clima motivacional de aula: eje vertebrador de esta intervención

“El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen” (Vaello, 2007). En relación a esta cita, se encuentra lo que se conoce como “clima motivacional de clase”, clima que puede favorecer u obstaculizar en mayor o en menor medida el aprendizaje de los alumnos y que es configurado por lo que hace el docente en la clase (Alonso-Tapia y Pardo, 2006; Alonso-Tapia y Fernández, 2008, citados en Alonso-Tapia, 2012). De hecho, según este mismo autor, se ha comprobado que en la medida en que los docentes actúan bajo un clima motivacional de clase adecuado mejora el proceso de enseñan-aprendizaje de manera general y, entre otras cosas, el grado en que disminuyen los problemas de indisciplina y disrupción en el aula. Por tanto, es preciso conocer qué características configuran un buen clima motivacional de clase. Según Alonso-Tapia (2012) son las siguientes:

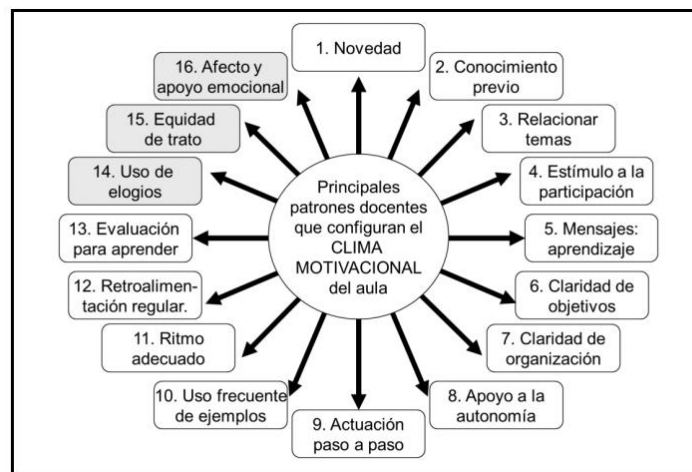


Figura 1. Componentes mínimos del clima motivacional de clase (Alonso-Tapia, 2012, p. 209).

Como se puede observar en la figura 1, los docentes deben cuidar especialmente cuatro aspectos principales: el comienzo de las actividades de aprendizaje, el desarrollo de las tareas

y actividades, la evaluación y el trato con el alumnado. Según Alonso-Tapia (2012) estos factores hacen referencia a:

- a) *Comienzo de las actividades de aprendizaje*: el docente debe despertar la curiosidad e interés de los alumnos a través de tareas novedosas y planteamientos de desafíos. Además, debe examinar qué saben los alumnos, relacionando los conocimientos previos con los nuevos a adquirir, de manera que se posibilite la experiencia de progreso gracias al aprendizaje acumulativo e integrado para estimular así la reflexión, implicación y participación. Es importante que el docente ayude a percibir la utilidad o relevancia de aprender lo que se les propone. Por último, en este primer contacto con la tarea, el docente debe señalar continuamente y de modo explícito, que el objetivo de actividad académica no son las calificaciones, sino aprender y adquirir competencias, llegando al dominio y la destreza.

- b) *Desarrollo de las actividades de aprendizaje*: el docente debe conseguir que sus alumnos durante la ejecución de las mismas sean capaces de autorregular el proceso de aprendizaje. Para ello, debe dejar claros los objetivos de aprendizaje así como la organización de las actividades, pues los alumnos necesitan saber cómo proceder y qué pasos dar, de lo contrario, sin una guía adecuada de cómo actuar se pueden sentir perdidos ante la realización de la tarea. También debe mostrar cómo actuar paso a paso, estrategia que resulta especialmente importante en el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje, y fomentar un trabajo regular pues “se aprende de los que se hace”; usar frecuentemente ejemplos y modelos que permitan “visualizar” el significado de los conceptos y cómo concretar los procedimientos; facilitar la autonomía a la hora de elegir qué hacer y cómo hacerlo; apoyar actividades en cooperación; y finalmente, ajustar el ritmo de trabajo a las posibilidades del alumno.

- c) *La evaluación de las actividades de aprendizaje*: este aspecto es uno de los que más contribuye a configurar un entorno que facilite la motivación y el aprendizaje. Así, la evaluación debe plantearse de manera formativa, que posibilite a los alumnos conocer qué han hecho mal y qué deberían hacer para aprender lo que todavía no saben (Marchesi y Martín, 2014). Por tanto, el profesor debe utilizar la evaluación para averiguar qué ayudas puede facilitar al alumno para que pueda aprender, y no para realizar una simple calificación de la tarea. Dicho planteamiento queda manifiesto tanto en el tipo de tareas que se proponen y en la frecuencia de las mismas, como en la cantidad y calidad de la retroalimentación que se da al alumno, la cual debe estar centrada en cómo hacer las cosas y no en el resultado. El

uso de elogios en este apartado también es relevante, ya que a través de éstos los alumnos obtienen información sobre la calidad y precisión de sus modos de actuar y del grado en que progresan sus competencias. Esta información favorece el incremento de su habilidad percibida, sus expectativas de autosuficiencia y su autoestima (Simón et al., 2013).

d) *A la hora del trato con los alumnos*: el docente debe tratar con equidad, sin favoritismos. Es importante que éste brinde las mismas oportunidades de participación a todos los alumnos, así como el mismo grado de afecto y apoyo emocional. Es decir, utilizar un modo de interacción igualitario en calidad y calidez (Simón et al., 2013).

Finalmente, es importante destacar que se ha demostrado que si un docente actúa del modo señalado, la disrupción tiende a disminuir claramente (Simón et al., 2013). Como consecuencia, es desde esta mirada desde la que pretendemos desarrollar nuestra intervención.

3.5. Otros aspectos que influyen en la disrupción de aula

Aunque son muchos los estudios que revelan la importancia del clima motivacional de clase, también se pone de manifiesto que incluso aunque un docente cree un clima como el mencionado, puede aparecer disrupción. Por lo tanto, además del clima motivacional hay que tener en cuenta otros elementos que también configuran la adecuada gestión de clase y, por consiguiente, contribuyen en la prevención de la disrupción de aula.

Según Fernández (2006), los elementos que ayudan a crear un clima adecuado son los siguientes: organizativos, estilo docente, relaciones interpersonales y currículum.

a) Elementos organizativos

Dentro de este apartado es fundamental tener en cuenta la distribución del espacio (organizar el aula físicamente de una manera que facilite la interacción entre profesores y estudiantes y permita disminuir distracciones), del tiempo (distribución de las materias dentro del horario semanal, gestión de pausas y descansos, etc.) y del alumnado (distribución basada en criterios relativos a la atención a la diversidad y a la inclusión).

También cobra importancia el tratamiento de las normas, es decir, los procedimientos de elaboración de las mismas. Para ello es fundamental que éstas sean consensuadas entre el alumnado y el profesorado, siendo de esta manera aceptadas y entendidas unánimemente y siendo responsables, sus creadores, del cumplimiento de las mismas.

Por otra parte, es necesario crear un clima en el aula en la que los estudiantes tengan un sentido de pertenencia y una motivación intrínseca para aprender (ecología de aula). Para ello es relevante la participación del alumnado en todo lo relativo a la organización de la clase, es decir, “ver el mundo a través de los ojos del alumno” (Visser, 2005 citado en Simón et al., 2011, p. 157). Según Rudduck (1994 citado en Martínez et al., 2010), “No podemos olvidar que la participación de los estudiantes en cualquier intervención o cambio docente resulta imprescindible para aumentar su garantía de éxito” (p. 114). Además, la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, reconoce el derecho de los niños a participar en las decisiones que afectan a su vida y a poder expresar su propio punto de vista. Los artículos 12 y 13 señalan que el niño debe ser escuchado y respetado, lo que significa que se le otorgue el derecho a decidir o a anular la decisión de los demás (Argos, Ezquerro y Castro, 2011).

b) Estilo docente

Este elemento hace referencia a las cualidades y habilidades personales del profesor a la hora de afrontar el escenario del aula y su actitud ante los conflictos, así como a la gestión y manejo que muestra en los procesos de interacción cuando guía la actividad educativa.

c) Relaciones interpersonales

Relativo a los procesos de relación y comunicación que se establecen entre el profesor y el alumnado, entre alumnos y entre el equipo docente que imparte clases a un mismo grupo de alumnos.

d) Currículum

De acuerdo con Parrilla (2001), el currículum es una herramienta que debemos considerar para hacer frente y prevenir los problemas emocionales y de conducta en el centro escolar. En este sentido, siguiendo a Marchesi y Martín (2014), hemos de ser conscientes de que el contexto concreto de actividad nos lleva a comportarnos de determinadas maneras y que, por consiguiente, la motivación y el interés del alumnado depende en gran medida del tipo de tarea de aprendizaje que se le presenta. Esto nos lleva a plantearnos que “las personas no tanto somos cuanto estamos” (p. 322).

Por último, debido a que las conductas problemáticas suelen darse cuando las condiciones son propicias, se debe tener siempre en cuenta la necesidad de crear un clima facilitador que haga más cómodo el trabajo escolar y más improbable la disrupción (Vaello, 2003). Como

señala Uruñuela (2010), las conductas disruptivas son la punta del iceberg, son las manifestaciones de algo que va más allá.

4. Construcción conjunta de la demanda

En la Junta de Evaluación Inicial, realizada el 7 de octubre de 2015, la tutora del grupo B de 4º de Primaria (y también profesora en el grupo de las asignaturas de Inglés, Ciencias (en inglés), Sociales, Proyecto y Plástica) junto con la profesora que imparte las asignaturas de Lengua y Matemáticas en el mismo, manifestaron al D.O. su preocupación por los problemas de disrupción presentes en el aula. Asimismo, demandaron asesoría y apoyo para disminuir el alto nivel de disrupción que decían caracterizar a la clase. Desde el D.O. se propuso una intervención en este sentido, la cual pasó a ser la temática de mi Trabajo Fin de Máster.

Toda la planificación de la intervención, toma como punto de referencia un modelo educativo de asesoramiento basado en la idea de que:

“Asesorar no es suplir la competencia de otros, sino al contrario, hacerla emerger de modo que determinadas tareas que no podían abordarse de forma independiente puedan ser encauzadas y llevadas a cabo mediante la ayuda que supone, generando competencia individual y autónoma” (Solé y Martín, 2011, p. 6).

Concebimos el asesoramiento como un proceso de construcción conjunta centrado en la mejora de las prácticas educativas, en el que asesor y asesorados trabajan sistemáticamente de manera colaborativa: definen conjuntamente la mejora que se va a abordar, elaboran conjuntamente las propuestas de concreción de la mejora, y se responsabilizan conjuntamente del desarrollo y aplicación concreto de las mejoras acordadas (Lago y Onrubia, 2011). En este proceso de colaboración, además, es posible ir acercando posiciones, compartiendo significados que paulatinamente pueden ir modificando concepciones, expectativas y significados previos (Solé y Martín, 2011). Por ende, este modelo de asesoramiento permite avanzar en el aprendizaje, la capacitación y la autonomía de los asesorados para resolver en momentos posteriores problemas similares a los que se van a abordar en esta intervención.

Por ello, desde un primer momento, se trató de establecer una relación de colaboración lo más horizontal posible con todos los agentes implicados, de forma que se pudiera llevar a cabo una construcción conjunta de la demanda y de la propuesta de la intervención, tratando al mismo

tiempo de corresponsabilizar a los agentes del proceso (tutora, profesora de Lengua y Matemáticas, alumnado y autora de este trabajo). Para ello, se procedió a compartir experiencias e ideas con los diferentes profesionales que trabajaban con este grupo clase y con el alumnado, a través de observaciones en el aula y entrevistas. Estas dos técnicas de recogida y análisis de la información cualitativas permitieron lograr una comprensión completa de la realidad que interesa, más allá de un punto de vista subjetivo y de la teoría general que existe (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

5. Objetivos de la intervención

Los objetivos propuestos para la intervención que aquí se presentan, son los siguientes:

Objetivo general: disminuir el nivel de interrupción a través de la mejora del clima motivacional de aula.

Objetivos específicos:

1. Disminuir la interrupción en el aula.
2. Generar cambios instruccionales orientados a una mejora del clima motivacional de aula.
3. Optimizar la estructura y disposición física del aula para mejorar la atención y concentración del alumnado.
4. Explorar posibles cambios conceptuales de las docentes a raíz del efecto de la intervención.

Además, también se han definido objetivos personales a conseguir con la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, los cuales son los siguientes:

1. Experimentar las funciones de una orientadora en una intervención desde un modelo de asesoramiento educativo.
2. Reflexionar sobre las barreras existentes a la hora de elaborar una propuesta de manera colaborativa con los distintos profesionales del centro.
3. Elaborar una propuesta de intervención centrada en la mejora de las prácticas educativas.
4. Provocar cambios que sean sostenibles en el tiempo.

6. Método

6.1. Marco metodológico

La intervención que se presenta en este proyecto de innovación está basada en dos de las principales funciones y tareas del orientador según Martínez et al. (2010). Por un lado, orientar la labor del docente hacia la mejora del alumnado y, por otro, dotar al profesorado de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula. Igualmente, desde el marco normativo en el que se enmarca a nivel de legislación educativa la intervención a desarrollar en este proyecto, es preciso hacer referencia a la Orden del 9 de diciembre de 1992 que, al margen de tratarse en este caso de ser un colegio concertado, es por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica encargados de la Educación Infantil y Primaria. Según dicha orden, entre las funciones del orientador, éste debe asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones del alumnado colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas.

En este sentido, la propuesta de intervención en la que se basa este trabajo consiste en lograr una disminución de las conductas disruptivas a través de una mejora en el clima motivacional de aula, ya que la presencia de conductas disruptivas hace referencia a un indicador y no a un problema en sí. Se trata, por tanto, de crear una necesidad de mejora en el profesor aprovechando la demanda realizada. Es decir, de manera estratégica, es una oportunidad para promover buenas prácticas y actuar desde un enfoque preventivo de cara al futuro. De este modo, se utilizó la problemática de la disrupción en el aula como detonante para fomentar el uso de estrategias pedagógicas que mejoren dicho clima. Para ello, se lleva a cabo un asesoramiento colaborativo dirigido a las docentes centrado en dichas estrategias pedagógicas, las cuales hacen referencia a las características que, según Alonso-Tapia (2012), debe reunir un clima motivacional de aula que favorezca la motivación por aprender y el aprendizaje.

Lejos de diseñar e implementar un programa desde un enfoque remedial, en el que la intervención quede simplificada en la realización de un programa de modificación de conducta, se ha optado por una actuación a nivel instruccional llevada a cabo por las profesoras. De esta manera, se pretende promover la innovación en la práctica diaria, empoderar a las docentes frente a la situación de su clase y conseguir un cambio sostenible en el tiempo que pueda favorecer a distintos grupos de alumnos en años posteriores. Por consiguiente, nos estamos alejando de la idea de llevar a cabo una acción impartida por una persona externa al aula,

acotada en el tiempo, fuera del currículum y centrada exclusivamente en el alumnado. Esta forma de actuar, a través de la realización de un programa, tiene consecuencias desfavorables para el grupo, como por ejemplo: no produce aprendizaje, provoca pérdida de calidad en la escuela, “desresponsabiliza” la labor de las docentes, potencia la idea de reacción y legitima la forma de trabajar como “apaga fuegos”. En suma, al tratarse de una intervención remedial, promueve un modelo de asesoramiento más clínico y desnaturaliza el acto de enseñar.

Bajo este enfoque de intervención, la orientación educativa debe asumir un rol clave en este proceso de innovación, cambio y mejora del contexto educativo. A grandes rasgos, esa labor se caracteriza por tender a capacitar al profesorado y a las escuelas, conjuntamente, para aprender a hacerlo mejor y tener siempre como foco prioritario la mejora de la enseñanza y aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2006). Por tanto, es importante que el orientador facilite orientaciones metodológicas y de evaluación que puedan favorecer la mejora de su práctica docente (Sampascual, Navas y Castejón, 2005). Recordemos que, como señala Domingo (2005), el corazón y núcleo de la acción asesora debe ser el currículum ofrecido/vivido por el alumnado en torno a problemas relevantes, con repercusión directa en el aula y desde una visión estratégica compatible con los personales procesos de autorrevisión y reconstrucción. De esta manera, se pretende promover la reflexión de los docentes sobre la acción educativa (Schön, 1994) y, además, favorecer cambios en sus concepciones para que asuman sus responsabilidades profesionales y sociales, y salgan de la cultura de la queja y del victimismo justificador (Domingo, 2005).

En relación a ello, es significativo destacar que con esta forma de actuar se estaría contribuyendo a la ampliación del campo de actuación del D.O. Una actuación que ha estado enmarcada a lo largo de los años en un enfoque más remedial (centrado éste principalmente en la evaluación psicopedagógica del alumnado y en intervenciones directas en aspectos como las necesidades educativas especiales). Actualmente, aunque la labor del orientador respecto al asesoramiento metodológico se caracteriza por cobrar más fuerza en los últimos tiempos, son todavía muchos los casos en los que no se lleva a cabo en su totalidad por experimentar ciertas dificultades como señala Sánchez (2000).

Finalmente, se ha tenido en cuenta el marco teórico en el que se enmarca la temática de este trabajo y se ha intentado actuar de acuerdo a lo que se expone en el mismo.

6.2. Participantes

Como se ha mencionado anteriormente, el alumnado al que va dirigido la intervención es el que forma el grupo B del cuarto curso de Educación Primaria de un centro educativo concertado de la Comunidad de Madrid. Dicho grupo está constituido por 24 alumnos, 11 chicas y 13 chicos con edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Este grupo fue creado en el primer curso de Educación Primaria, por lo que se trata de un grupo en el que todos sus componentes tienen gran familiaridad. Por ende, el grupo de 4ºB se ha caracterizado a lo largo de los años por ser un grupo complejo, en el que impartir clase resultaba ser una tarea un tanto complicada. El curso pasado, de hecho, se llevó a cabo una intervención en dicho aula sobre Habilidades Sociales, ya que presentaban problemas a nivel relacional.

En la actual intervención, también se ha contado con la participación de los diferentes docentes que dan clase en este grupo: tutora, y a su vez, profesora en el grupo de Inglés, Ciencias (en inglés), Sociales, Proyecto y Plástica, profesora de Lengua y Matemáticas, profesora de Educación Física y profesor de Música. No obstante, se ha requerido un compromiso y una implicación más activa tanto por parte de la tutora como de la profesora de Lengua y Matemáticas, ya que se tratan de las profesoras de referencia de 4ºB. A diferencia de los otros dos grupos que configuran el nivel de cuarto, ambas docentes imparten aproximadamente el mismo número de horas en esta clase. La profesora de Lengua y Matemáticas imparte once horas y la tutora imparte nueve horas y media. Por consiguiente, debido al tiempo que ambas pasan en la clase es muy importante que exista coherencia y consistencia en sus estilos educativos, además de una estrecha colaboración y fluidez en el intercambio de información. Ambas docentes dan clase por primera vez a este grupo. Por el contrario, la profesora de E.F. y el profesor de Música han impartido en años anteriores clase a estos alumnos y alumnas.

6.3. Desarrollo e implementación de la intervención

La intervención que aquí se representa tiene como objetivo principal trabajar conjuntamente con las docentes sobre cómo optimizar el clima de aula debido a la presencia de frecuentes conductas disruptivas. Para ello, se realizó un procedimiento extendido dado que se consensuó con las profesoras. Este procedimiento constó de tres fases: una evaluación inicial para detectar las necesidades, una planificación de la intervención con las profesoras, y la intervención en el aula.

La temporalización de la intervención en sus tres fases junto con la evaluación correspondiente de la misma tuvo una duración total de algo menos de un curso académico (2015/2016). Para ayudar a la visualización de todo el proceso de intervención, debido a su larga duración y complejidad de sus fases, a continuación se muestran las diferentes actuaciones realizadas a modo de cronograma:

TIEMPO	INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN
FASE 1. EVALUACIÓN INICIAL Y CONCIENCIACIÓN		
7 de octubre de 2015	Junta de Evaluación Inicial de 4º E.P.	
14 de octubre de 2015	Observación inicial a la tutora en la asignatura de Sociales	
19 de octubre de 2015	Observación a la tutora en la asignatura de Inglés	
21 de octubre de 2015	Observación a la profesora de Lengua y Mates en la asignatura de Mates	
26 de octubre de 2015	Observación a la profesora de Lengua y Mates en la asignatura de Lengua + profesor sustituto	
29 de octubre de 2015	Observación a la tutora en la asignatura de Proyecto	
11 de noviembre de 2015	Entrevista a la tutora	
16 de noviembre de 2015	Entrevista a la profesora de Lengua y Mates	
18 de noviembre de 2015	Observación a la tutora en la asignatura de Ciencias (Observadora 2)	
23 de noviembre de 2015	Observación a la profesora de Lengua y Mates en la asignatura de Lengua (Observadora 3)	
25 de noviembre de 2015	Observación a la profesora de E.F. y entrevista	
30 de noviembre de 2015	Observación al profesor de Música y entrevista	
9 de diciembre de 2015	Sesión con los alumnos y alumnas para recoger sus voces	
16 de diciembre de 2015	Reunión con las profesoras (retroalimentación + redescubrir la demanda conjuntamente + reflexión sobre la estructura y disposición física del aula)	
FASE 2. PLANIFICACIÓN E INTERVENCIÓN CON LAS PROFESORAS		
20 de enero de 2016	Reunión de planificación con las profesoras (Parte 1)	
27 de enero de 2016	Reunión de planificación con las profesoras (Parte 2)	
29 de enero de 2016	Envío de la circular a las familias	
FASE 3. IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA		
1 de febrero de 2016	Comienzo de la implementación de las estrategias pedagógicas en el aula por las profesoras	
15 de febrero de 2016		Observación sistemática a la tutora y profesora de Lengua y Mates
29 de febrero de 2016		Primera reunión de seguimiento
16 de marzo de 2016		Observación sistemática a la tutora y profesora de Lengua y Mates
30 de marzo de 2016		Segunda reunión de seguimiento
6 de abril de 2016	Sesión normas con la tutora y el alumnado (Parte 1)	
13 de abril de 2016	Sesión normas con la tutora y el alumnado (Parte 2)	
25 de abril de 2016		Observación sistemática a la tutora y profesora de Lengua y Mates
12 de mayo de 2016		Reunión final del D.O. con las docentes
23 de mayo de 2016		Grupo de discusión con el alumnado
(*) Además de todos estos espacios y tiempos formales, han tenido lugar encuentros informales con las profesoras y alumnado (por ejemplo, en la sala de profesores, comedor, pasillo, etc.) en los que se ha aprovechado para abordar ciertos aspectos de la intervención.		

Tabla 1. Cronograma de la intervención (Elaboración propia)

A continuación se definen ampliamente dichas fases:

- **Fase de evaluación inicial de la situación y concienciación**

Como se puede consultar en el cronograma anterior, esta fase tuvo lugar en el primer trimestre y se inició tras haber recibido la demanda de las docentes con respecto al grupo en cuestión. Dicha fase consistió en realizar un análisis de la problemática y obtener así datos relevantes que ayudaran a ajustar la intervención. Para ello, se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de la información:

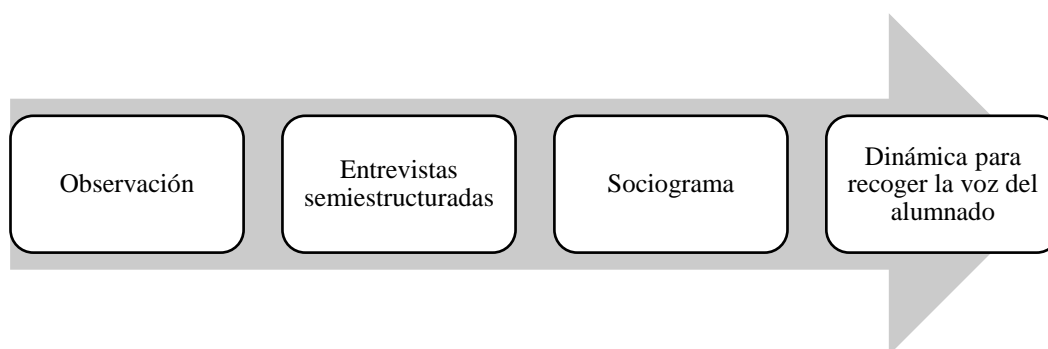


Gráfico 1. Técnicas de recogida de la información (Elaboración propia)

En primer lugar, con el objetivo de confirmar la existencia del problema manifestado, se realizó una primera observación en el aula de manera informal y en la que, efectivamente, se percibió un alto nivel de disrupción. Ésta tuvo lugar el 14 de octubre de 2015, en la clase de Sociales impartida por la tutora del grupo. Posteriormente, se siguió utilizando la **observación** como técnica principal de recogida de información a través de la cual se realizó una medición externa y no dependiente de la opinión de profesores y alumnos, a los que también se les preguntó. Por tanto, se realizaron seis observaciones más, distribuidas éstas en jornadas escolares diferentes y entre los distintos profesores que impartían clase en el grupo. Además, para que la observación fuese objetiva, se realizó un acuerdo inter jueces. Dos compañeras del D.O., también alumnas en prácticas, llevaron a cabo otras dos observaciones más (en adelante, observadoras 2 y 3). A la hora de triangular los datos se obtuvo un acuerdo de más del 95% en todos los casos. Así, se pretendió realizar un diagnóstico lo más objetivo posible y efectuar una intervención ajustada a las necesidades del aula en cuestión; además de fomentar el trabajo colaborativo dentro del D.O.

La técnica de observación se llevó a cabo analizando la interacción docente-alumnado. Así se observó a los alumnos en distintas situaciones naturales con diferentes profesores en varias asignaturas. Esto permitió conocer las causas de la problemática así como plantear una forma de proceder ante dicho problema. Para la observación se diseñó previamente un sistema de categorización (ver anexo 1) con el fin de tener claramente definidos aquellos aspectos a registrar. Con la ayuda de este código se recogieron notas de campo describiendo y narrando los acontecimientos. Estas anotaciones, posteriormente, pasaron a ser descritas en un instrumento denominado diario de campo (ver anexo 2). De esta forma, quedó configurado un sistema de registro de las diferentes situaciones naturales vividas que recogió la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva de la observadora (Massot et al., 2004).

En segundo lugar, también se consideró oportuno realizar **entrevistas** a los docentes que daban clase al grupo para así poder contrastar y ampliar los datos ya obtenidos. Además, era importante tener en cuenta que la entrevista cualitativa es una técnica de recogida de información complementaria de otras técnicas como la observación (Massot et al., 2004). Por tanto, se recogió un total de cuatro entrevistas (ver anexo 3), además de la opinión de un profesor con mucha experiencia en el colegio y que conocía bastante bien al grupo de años anteriores (ver anexo 2). Con este profesor se coincidió en una de las observaciones del aula, al encontrarse sustituyendo a la profesora de Lengua y Matemáticas que tuvo que abandonar la clase unos minutos y se mantuvo con él una conversación basada en un formato de entrevista no estructurada sobre la disrupción en el grupo. Sin embargo, para las demás entrevistas mencionadas, el formato utilizado fue el de entrevista semiestructurada. En suma, entre las finalidades de las entrevistas se encontraban conocer las concepciones subyacentes de los docentes acerca de la disrupción, las consecuencias que perciben, las soluciones probadas para partir de ellas y qué tipo de ayuda demandaban.

En tercer lugar, también se utilizó como técnica de recogida de información el **sociograma**. Una de las funciones del D.O. del colegio al que estamos haciendo referencia en este trabajo, es realizar sociogramas durante el primer trimestre a toda la etapa de Educación Infantil y Primaria, con la finalidad de poder estudiar cómo funciona la atracción interpersonal dentro de los diferentes grupos y cuáles son sus efectos directamente sobre la cohesión del grupo e indirectamente sobre la clase a la que pertenece dicho grupo (Gómez, 2002). Se trata de una medida de carácter preventivo, ya que tiene la posibilidad de detectar conflictos entre iguales que pueden estar ocultos en la red invisible de las relaciones, y así poder evitar posibles casos

de acoso escolar. Por este motivo, se aprovechó esta ocasión para analizar en concreto los datos obtenidos en el sociograma de 4ºB (ver anexo 4) y ampliar así la información sobre el clima relacional de la clase.

Por último, también se consideró relevante la **opinión del alumnado** ya que, según Clark y Moss, (2001, citados en Argos et al., 2011), el conocimiento acerca de los alumnos será incompleto hasta que no se tenga en cuenta los conocimientos que los propios estudiantes tienen acerca de sí mismos. No se trata de rechazar la visión adulta, sino, más bien, de completarla realizando un cómputo de perspectivas (la del alumno y la de los agentes educativos adultos). En este sentido, es importante que a la hora de abordar la problemática de la disrupción se faciliten espacios de reflexión conjunta en los que se pueda dar voz a los alumnos (Susinos, 2009). Así se permite a los agentes educativos adultos tener una amplia visión de la realidad educativa vivida y se trata al alumno como un agente social que tiene que ser escuchado y tenido en cuenta en aquellos temas que le afecte, ya que será el primer beneficiario (Argos et al., 2011). Por ello, se solicitó a la tutora un breve espacio de tiempo que sirviese para conocer dicha opinión. Ésta sugirió obtener esta información durante una de las tutorías. En dicha sesión se realizaron dos actividades. Primero, realizar preguntas abiertas sobre la percepción que tienen los alumnos acerca de la problemática existente en su clase. Segundo, conocer las causas de dicha problemática desde el punto de vista del alumnado. Estas actividades se pueden encontrar detalladamente en el anexo 5. Tras el análisis de la información obtenida mediante dichas técnicas, se confirmó la existencia de varios aspectos que nos llevaron a intervenir con ese grupo de la manera descrita en el presente documento. Dichos aspectos, serán presentados a continuación.

- **Resultados de la evaluación inicial**

Tras la información extraída de las observaciones y entrevistas, se concluyó que en general 4ºB se trataba de un grupo con interés por el mundo que le rodeaba y con muy buena capacidad de aprendizaje. No obstante, sus alumnos y alumnas manifestaban una motivación irregular y discontinua hacia el aprendizaje. El alumnado se mostraba poco interesado por los contenidos y propuestas de las clases, sobre todo, las impartidas por las profesoras de referencia (la tutora y profesora de Lengua y Matemáticas), y eran habituales los episodios de no aceptación de los límites y normas básicas del aula. Todo ello, provocaba la presencia de interrupciones frecuentes durante el desarrollo de esas clases. En Educación Física y Música, sin embargo, el

nivel de interrupción era minoritario. El grupo mostraba interés hacia las actividades propuestas en ambas asignaturas y respetaban las normas establecidas en dichas materias.

Mostraban especial dificultad a la hora de respetar el turno de palabra, escucharse, tanto entre ellos como a las profesoras, y eran frecuentes las conversaciones, cuchicheos, ruidos con la boca, canticos, comentarios inoportunos durante las explicaciones o proyecciones de vídeos, dibujar, jugar con materiales, hacer actividades de otras asignaturas, levantarse de la silla, entre otras. Consecuentemente, el clima de trabajo y el rendimiento académico estaban muy lejos de ser los adecuados. Además, varios alumnos manifestaban dicho malestar con dolores de cabeza o tripa. En contrapartida, según las diferentes técnicas utilizadas para la recogida de información pero en especial el sociograma realizado, estábamos ante un grupo cohesionado, con un clima afectivo muy positivo que permitía en su mayoría la inclusión de todos el alumnado de la clase, así como el fortalecimiento de la identificación y la mejora de la autoestima colectiva.

Asimismo, se percibió que se trataba de un grupo que carecía de referente de lo que sería un clima positivo de aula, y que, el grupo en general, había llegado a naturalizar el ruido y la agitación del aula, viéndose especialmente perjudicados aquellos alumnos con serias dificultades para organizarse y concentrarse en la tarea.

No obstante, se concluyó que eran varios los factores que podían estar influyendo en la dinámica negativa de la clase:

Factores que influyen en la interrupción del aula	Motivos
Estructura y disposición física del aula	Se trata de una clase rectangular con dos columnas colocadas en el centro, que impiden la adecuada visión de los alumnos que se encuentran en las mesas situadas al final de la clase y la conexión con las explicaciones. Además, al ser rectangular las mesas del final quedan demasiado retiradas de la pizarra.
Desorganización física de la clase	Mesas y sillas mal colocadas (descuadradas), estanterías repletas de materiales y desordenadas, pupitres llenos de materiales que favorecen a la distracción, papeles en el suelo, etc.
Dos profesoras como referentes para el grupo	Dos profesoras que aproximadamente imparten el mismo número de horas en el grupo, que tienen dos estilos educativos diferentes y entre las cuales no existe una suficiente coordinación.
Concepciones de las profesoras	Atribuyen las causas de la interrupción al alumnado y a sus familias. Manifiestan que el grupo desconoce cómo debe ser su comportamiento en clase, que no tiene concentración, ni muestra atención, no les llega los mensajes que se transmiten. También señalan la falta de autorregulación y la influencia que tiene el estilo educativo familiar. Esto provoca que centren toda la atención en el alumnado de forma individual y no desarrollen capacidad crítica sobre su papel como docente en dicha problemática.

Bajas expectativas depositadas en el grupo y actitud de las profesoras	Se muestran aferradas a la trayectoria del grupo en cursos anteriores y dan muchos mensajes negativos al grupo. Además, el cansancio, apatía y frustración que sienten lo proyectan al grupo.
Necesidad de trabajar las normas de aula y las consecuencias de su incumplimiento	Se ha trabajado las normas en clase en la asignatura de Inglés pero no de manera democrática, ni tampoco consensuando la existencia de consecuencias. Además, sólo se ha trabajado con una de las profesora (la tutora). El alumnado manifiesta no recordar las normas de clase y las profesoras apoyan dicha afirmación.
Clima de aula carente de motivación hacia el aprendizaje	Falta de estrategias pedagógicas que favorecen la existencia de un adecuado clima motivacional. Clases muy expositivas basadas en una metodología tradicional.
No involucrar al alumnado en la búsqueda de soluciones a la problemática	No se dedican tiempos y espacios para hablar sobre el problema percibido y buscar entre todos soluciones. Como consecuencia, no se tiene en cuenta la opinión del alumnado sobre por qué existe ese comportamiento y cómo se podría mejorar.

Tabla 2. Factores que pueden estar contribuyendo en la existencia de un alto nivel de disrupción (Elaboración propia)

Con respecto a la opinión del alumnado, tras el análisis de la sesión de tutoría se obtuvieron los siguientes resultados:

Sesión	Resultados	Conclusiones
1º Actividad (Percepción de la clase)	El alumnado es totalmente consciente de la problemática de su clase. Destaca el ruido del aula, frecuentes interrupciones, distracción permanente, falta de concentración y dificultad para trabajar en un ambiente con estas características. Incluso expone: <i>“aprenderíamos más si hacemos otro tipo de actividades”, “nos pasamos casi toda la hora escuchando y nos aburrimos”, “a veces me pierdo”</i> . Además, señala que se producen más interrupciones cuando el tema o actividad le parece aburrido o no le interesa.	El alumnado es consciente del nivel de disrupción de su clase y de las dificultades que experimentan a la hora de trabajar. Además, identifica el tipo de actividad cómo una posible causa de la presencia de conductas disruptivas.
2º Actividad (Causas de las conductas disruptivas)	Con respecto a los motivos de por qué en ocasiones el alumnado interrumpe, éste apunta varios pero principalmente destaca: por aburrimiento, porque no le interesa lo que está aprendiendo, y porque no oyen o ven bien y se distraen con otras cosas.	Las causas que señala el alumnado están principalmente relacionadas con la motivación.

Tabla 3. Opinión del alumnado respecto a la percepción de su clase y a los motivos por los que considera que existe la presencia de conductas disruptivas (Elaboración propia)

Una vez detectadas las necesidades del grupo, se convocó una reunión con las docentes que realizaron la demanda y se dio una retroalimentación de la información recogida. Ésta tuvo lugar en el aula de 4ºB el 16 de diciembre de 2015, con una duración de una hora. Durante la reunión, además de redescibir la demanda inicial y facilitar los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se procedió a un “debate-consenso” en el que todas las partes participaron para llegar a un acuerdo sobre lo que podía estar causando la disrupción y de qué manera se

podría abordar la problemática. En este sentido, las docentes apuntaron principalmente cinco factores:

1. Falta de autorregulación del alumnado.
2. Desconocimiento de las normas.
3. Asimilación de una rutina de trabajo no adecuada.
4. Estructura y disposición física de la clase.
5. **Desinterés por el aprendizaje → Falta de motivación.**

Como se puede observar, entre los factores que las profesoras destacaron como causantes de la disrupción se encontraba la desmotivación del alumnado hacia el aprendizaje, aspecto destacado también por el alumnado y por la autora de este trabajo durante el análisis de la evaluación inicial. Por ello, se consideró oportuno trabajar la problemática de la disrupción desde una aproximación ecológica-sistémica, ofreciendo así respuestas dirigidas a mejorar el contexto donde los hechos o fenómenos habían sucedido. Se optó, entonces, por una intervención basada en la mejora del clima motivacional de clase a través del asesoramiento sobre las estrategias pedagógicas que lo configuran, ya que se tuvo en cuenta la significativa relación existente entre la motivación y la disrupción.

Tras este acuerdo, se aprovechó este espacio para abordar la problemática de la estructura y disposición física de la clase, factor destacado por las docentes y por la autora de este trabajo, quienes lo consideran promotor de la disrupción y, como consecuencia, una barrera importante para el aprendizaje. En este caso, se comentó junto con las profesoras las complicaciones de la estructura del aula y se reflexionó sobre los inconvenientes de la distribución actual. Finalmente, se propusieron mejoras que, en la medida de lo posible, optimizaran el espacio y favorecieran la atención del alumnado.

- **Fase de planificación e intervención con las profesoras**

En esta segunda fase, teniendo en cuenta los acuerdos alcanzados y las aportaciones recogidas en la fase anterior, tuvo lugar una **reunión de planificación** a la que asistieron las dos profesoras de referencia para el grupo y la autora de este documento. Esta reunión, debido a la magnitud y complejidad de los temas a tratar, tuvo que desarrollarse en dos días diferentes.

Se comenzó el 20 de enero de 2016 y se siguió el 27, ambos días en la clase de 4ºB y con una duración de una hora cada una. La reunión tenía como finalidad negociar sobre qué estrategias pedagógicas señaladas por Alonso-Tapia (2012) eran necesarias trabajar para mejorar el clima motivacional de este grupo. Para ello, se mostraron las diferentes pautas de actuación que configuran un clima motivacional de aula orientado hacia el aprendizaje y se explicaron las ventajas de trabajar a través de las mismas. Posteriormente, las docentes fueron las encargadas de seleccionar aquellas estrategias que consideraban conveniente reforzar, siendo conscientes que algunas de las estrategias estaban siendo ya puestas en práctica. Las profesoras eligieron las siguientes estrategias (marcadas en azul):

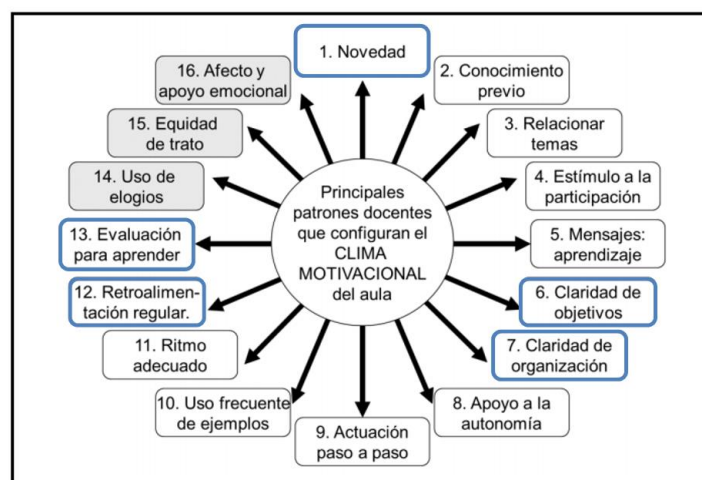


Figura 2. Principales patrones docentes sobre los que trabajar en esta intervención (Elaboración propia)

Como se puede observar en la figura 2, las profesoras destacaron cinco pautas distribuidas en cada uno de los tres momentos en los que se divide el proceso de enseñanza-aprendizaje, coincidentes con las seleccionadas por la autora de este trabajo. En primer lugar, reconocieron que al comienzo de la clase no despertaban la curiosidad en el alumnado por lo que iban a aprender. En segundo lugar, correspondiente al desarrollo de las actividades de aprendizaje, eran conscientes que no explicitaban los objetivos de la sesión y la organización de la misma, lo que podía estar provocando que el alumnado se sintiera perdido y diera lugar a la presencia de conductas disruptivas. Asimismo, destacaron la importancia de la retroalimentación regular, pero que por motivos de tiempo no siempre la llevaban a cabo, quedándose la mayoría de los casos en una retroalimentación final. No obstante, era relevante conocer que estos tres aspectos, a su vez, favorecían la autorregulación del alumnado en su proceso de aprendizaje y la autonomía del mismo. En tercer lugar, respecto al momento evaluación final, las docentes reconocieron que se limitaban a corregir los exámenes señalando los errores observados en

color rojo y reflejando la calificación final, ésta anunciada en letras y no en números. Por tanto, no se trataba de una evaluación para aprender.

A continuación, se expone en una tabla las diferentes estrategias pedagógicas señaladas para trabajar en esta intervención y el asesoramiento realizado sobre cada una de ellas. Es relevante destacar que dicho asesoramiento ha ido acompañado en todo momento de ejemplos significativos para las distintas asignaturas impartidas por ambas docentes, con el fin de que este trabajo fuese significativo para las docentes.

Estrategias pedagógicas seleccionadas	Asesoramiento
Novedad	<p>Se trata de una estrategia que debe ser utilizada al comienzo de cualquier clase, tema o realización de una actividad. Para despertar la curiosidad en el alumnado es necesario llevar a cabo dos actuaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empezar la clase con una pregunta que no tiene una única respuesta y que despierte la curiosidad por saber o comenzar con un ejemplo ilustrativo que les permita experimentar sobre lo que van a aprender. 2. Sin embargo, no basta con despertar la curiosidad para que los alumnos se impliquen. Es necesario hacer explícito la relevancia y utilidad de lo que se pretende enseñar.
Claridad de objetivos	<p>Es importante que una vez introducida la clase, tema o actividad, se expliciten los objetivos de las mismas. Para ello, tras haber despertado la curiosidad del alumnado y haber relacionado los nuevos conocimientos con los previos, las docentes deben señalar los objetivos a conseguir en dicha sesión. De esta manera, el alumnado conoce cuál es su finalidad en esa clase y puede trabajar para conseguir ese fin. Una buena técnica para ello es escribirlos en la pizarra o proyectarlos en la pizarra digital, de esta forma el alumnado puede visualizarlo cada vez que lo necesite.</p>
Claridad de organización	<p>Lo mismo ocurre con la organización de la sesión, es relevante que las docentes una vez que explican los objetivos de la clase expliciten la organización de la misma. Al igual que en la estrategia anterior, una buena opción es apuntarla en la pizarra o proyectarla en la pizarra digital. Asimismo, también es importante la organización de la información. Para ello, las docentes no deben esperar a que los alumnos pregunten, sino anticiparse tratando de ver qué han entendido, y proporcionar ejemplos concretos y cercanos a la experiencia de los alumnos. Hacer esto aclara confusiones, haciendo que los alumnos perciban con claridad la organización de la información. Consecuentemente, mantiene a los alumnos implicados y atendiendo. También es una forma de autorregular el proceso de aprendizaje y fomentar la autonomía del alumnado.</p>
Retroalimentación regular	<p>Ésta está centrada en el proceso y no en el resultado, y es otra forma de ayudar a los alumnos a autorregular el proceso de aprendizaje. Las docentes deben centrar la atención en los pasos que integran los procesos y en las distintas facetas de los conceptos, mostrando ejemplos y moldeando su adquisición. Es una forma de valorar el aprendizaje comunicando qué está mal y cómo superarlo, en vez de señalar tan sólo la calificación final. La retroalimentación ha de ser a lo largo de la sesión.</p>
Evaluación para aprender	<p>Algunas técnicas para hacer posible que la evaluación final sirva para aprender y no sólo para calificar es realizar comentarios a lo largo del documento, que resalten lo que está bien, lo que se podría mejorar y cómo. De esta forma, se ayuda al alumnado a conocer qué ha aprendido, qué necesita mejorar y cómo puede mejorarlo. Además, este aprendizaje estaría completo si se realiza con ellos, en gran grupo, la actividad o el examen, explicando cada uno de los ejercicios que lo compone. Con respecto a la calificación del examen, por ejemplo, para evitar que el alumnado se</p>

fije únicamente en ella y no atienda a los comentarios realizados, se podría dar la opción que ellos mismos corrijan sus propios exámenes y se califiquen.
--

Tabla 4. Asesoramiento sobre los patrones docentes seleccionados que configuran el clima motivacional de clase
(Elaboración propia)

Posteriormente, terminado este trabajo colaborativo sobre las estrategias pedagógicas seleccionadas para mejorar el clima motivacional de aula, se estableció la fecha de implementación, acordándose espacios y tiempos para el seguimiento de la intervención.

Asimismo, debido a la importancia de la relación familia-escuela con respecto a la educación integral del alumnado, se consideró conveniente informar a las familias de la intervención que iba a tener lugar en el grupo. La línea de acción debe llevarse a cabo de manera conjunta, por lo que tanto la tutora como las familias tienen la responsabilidad de ser partícipes y facilitarse mutuamente toda la información necesaria para que la escuela y la familia se sientan unidos y responsables del proceso educativo de los niños y niñas (Simón, 2013). Es por ello, por lo que se necesitan canales de comunicación que permitan la coordinación familia-escuela. En este caso, la autora de este trabajo junto con el orientador del D.O. se encargaron de redactar el documento informativo y, posteriormente, fueron las docentes las que lo revisaron para finalmente enviarlo a las diferentes familias a través de una **circular vía email** (ver anexo 6).

- **Fase de implementación de la intervención en el aula**

Esta tercera fase comenzó el 1 de febrero de 2016 (acordado por las docentes), con la puesta en práctica de las pautas docentes necesarias para mejorar el clima motivacional de clase. Asimismo, se acordó realizar tres reuniones de seguimiento, las cuales se resumieron finalmente en dos, debido a la falta de tiempo. No obstante, al final de la intervención se llevó a cabo una última reunión de evaluación, la cual se comentará en el siguiente apartado (6.4.). Las reuniones de seguimiento tenían como finalidad reflexionar sobre la implantación de las estrategias instruccionales trabajadas (dificultades, ventajas e inconvenientes) y sobre los posibles cambios conseguidos en el grupo.

Por otra parte, debido a la insistencia de las docentes sobre el incumplimiento de las normas por parte del alumnado y considerarse una necesidad tratar las mismas de manera democrática, se diseñaron dos sesiones donde se abordó el trabajo sobre las mismas (ver anexo 7). Para ello,

la tutora ofreció nuevamente una tutoría. Ambas sesiones tuvieron lugar el 6 y 13 de abril de 2016, a las que asistieron el alumnado, la tutora y la autora de este trabajo. La profesora de Lengua y Matemáticas no pudo estar presente porque tenía clase con otro grupo; pese a esto, la tutora se encargó de transmitirle toda la información necesaria. De esta forma, también se estaba favoreciendo la coordinación entre ambas. Por petición de la tutora, la responsabilidad de elaborar las sesiones recayó sobre la autora de este documento. Sin embargo, previamente en un espacio informal como es la sala de profesores, la tutora y dicha autora comentaron cómo se podía abordar esta temática. Además, tras el diseño, se volvieron a reunir y hablaron sobre el resultado final. A la hora de dirigir las sesiones se acordó que se realizaría de manera conjunta, participando ambas activamente en el transcurso de las mismas.

6.4. Instrumentos de evaluación sobre el efecto de la intervención

Como se ha mencionado anteriormente, este proyecto de intervención e innovación educativa se evaluó a través de un proceso de evaluación formativa y sumativa. Para ello, se llevaron a cabo varias actividades con el fin de valorar la consecución de los objetivos propuestos.

- Observaciones sistemáticas de seguimiento de la implementación de la intervención

Además de las observaciones realizadas para la evaluación inicial durante el primer trimestre, a lo largo de la duración de la intervención (segundo y tercer trimestre) también se llevaron a cabo varias observaciones, en concreto tres (ver anexo 8). La finalidad de dichas observaciones era comprobar la puesta en práctica de las estrategias pedagógicas que configuran el clima motivacional de clase y el funcionamiento de la gestión del grupo. De este modo, también se observaron los posibles cambios surgidos tanto en las docentes como en el alumnado. Para ello, se utilizó el mismo sistema de categorización elaborado para la primera fase.

- Reunión final del D.O. con las profesoras

Esta reunión acontece una vez terminada la implantación de la intervención debido a que concluye el periodo de prácticas (finales de mayo). A dicha reunión acudieron ambas docentes, el orientador del D.O. y la autora de este documento. Los objetivos de ésta fueron: hacer

explícita la finalidad de la intervención y recoger todo lo realizado a través de la entrega de un documento organizativo (ver anexo 9), conocer la opinión de las profesoras sobre la intervención, evaluar si perciben cambios tanto en ellas como en el alumnado, saber si perciben mejoras y si consideran que la intervención ha sido eficaz. De esta forma se cerró el trabajo realizado con las docentes.

- **Grupo de discusión con el alumnado**

Adicionalmente, es importante la percepción del alumnado sobre los cambios derivados de la intervención. Por ello, se realizó un grupo de discusión. Esta técnica cualitativa recurre a la entrevista realizada a un grupo de personas para recopilar información (Massot et al., 2004). El objetivo es favorecer que se hagan explícitas actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. En este caso, se elaboró un total de ocho preguntas estímulo, las cuales guiaron el grupo de discusión. Estas preguntas fueron de carácter abierto (ver anexo 10), para así permitir a los participantes responder ampliamente. También se tuvo en cuenta la edad de los participantes formulando las preguntas de forma comprensibles. Se seleccionaron 10 alumnos igualmente repartidos por sexo y con perfiles académicos heterogéneos.

El grupo de discusión duró 1 hora y 15 minutos. Al mismo acudieron los participantes y la autora de este documento, actuando ésta como moderadora del grupo, potenciando un clima cálido y de escucha activa. Asimismo, motivaba a aquellos participantes más reticentes y escuchaba y agradecía todas las opiniones. Al cierre del grupo se estableció un consenso sobre las conclusiones finales.

7. Resultados

A continuación, se muestran los resultados que se han obtenido a través de los instrumentos de evaluación anteriormente mencionados. Para ello, los resultados se presentan de acuerdo a las cuatro variables medidas durante el proceso de evaluación, las cuales son las siguientes:

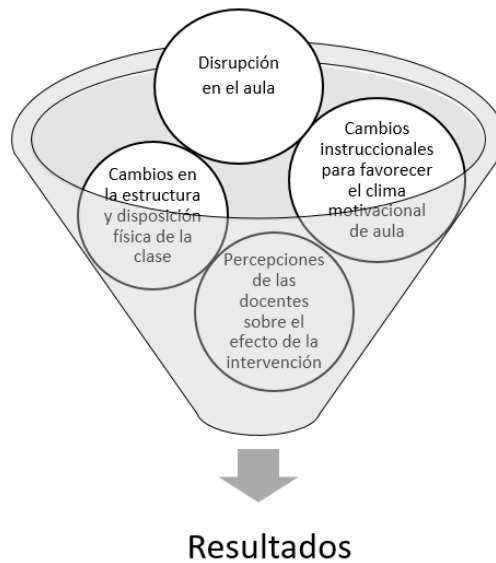


Gráfico 2. Variables medidas en el proceso de evaluación (Elaboración propia)

Adicionalmente, se presentan los tres tipos de datos recogidos: la observación sistemática, los cambios percibidos por las profesoras y los cambios percibidos por los alumnos.

1. Disrupción en el aula

El alto nivel de disrupción en el aula ha disminuido progresivamente a lo largo de la intervención, aunque no ha sido resultado de un proceso lineal. Durante la intervención se han percibido altibajos, días y momentos concretos en los que el número de interrupciones era elevado y otros en los que la actitud del alumnado era favorable hacia el aprendizaje. Sin embargo, al final de la intervención se ha constatado que los alumnos han sido capaces de mantener regularmente una actitud adecuada para el buen trascurso de la clase. También se ha podido comprobar cómo esta evolución positiva en el nivel de disrupción se ha acentuado más en unas asignaturas que en otras. A continuación, las conclusiones de la evolución percibida.

1) Disrupción en el aula		
	Tutora	Profesora de Lengua y Matemáticas
Observaciones sistemáticas de la autora de este trabajo	El alumnado se muestra más interesado por los contenidos a impartir y, por consiguiente, más concentrado en las tareas. Son más frecuentes los momentos de silencio y menos habituales los cuchicheos entre compañeros, los comentarios fuera de contexto y las distracciones con materiales escolares. Durante el desarrollo de las clases los alumnos permanecen en sus correspondientes asientos y la mayoría de ellos respetan el turno de palabra levantando la mano para poder hablar. Además, se	Aunque se percibe menos nivel de disrupción, aún siguen presentes conductas inadecuadas. Los alumnos durante el desarrollo de estas asignaturas se muestran algo más dispersos que en las clases con la tutora. Se percibe poco interés y motivación por el contenido impartido. Los alumnos comentan entre ellos incluso temas no relacionados con la actividad y a veces se ponen a hacer tareas de otras asignaturas.

	muestran atentos a las explicaciones y no realizan actividades de otras materias. Participan más.	
Opinión de las profesoras durante las reuniones de seguimiento	Tutora	Profesora de Lengua y Matemáticas
	La tutora observa un cambio de actitud en el grupo. Manifiesta que <i>“se han reducido las payasadas con las que varios niños solían competir para llamar la atención así como las conversaciones y cuchicheos sobre temas que nada tienen que ver con los contenidos de clase”</i> . También resalta que respetan más los turnos de palabras y observa un mayor interés por lo que se está impartiendo. No obstante, considera que aún existen dificultades para concentrarse en la tarea y que se dan algunos momentos en los que el nivel de ruido es alto.	Esta profesora señala una leve mejoría por parte del alumnado en sus clases. Considera que han disminuido el número de interrupciones pero que aún siguen apareciendo en muchos momentos del desarrollo de la clase. <i>“Los alumnos, en ocasiones, siguen sin respetar el turno de palabra y existe un murmullo constante”</i> . <i>“Juegan entre ellos y con los materiales de clase”</i> . Además, resalta: <i>“muchas veces los pillo haciendo cosas de otras materias”</i> .
Opinión del alumnado en el grupo de discusión	El alumnado considera que su comportamiento ha mejorado a lo largo de estos meses y lo hace explícito con los siguientes comentarios: <i>“Yo creo que hemos mejorado bastante. Antes interrumpíamos mucho y ahora yo creo que hemos mejorado mucho”</i> , <i>“Antes parecía que veníamos para estar hablando con los compañeros y ahora se ve que estamos más interesados”</i> , <i>“Ahora nos escuchamos más entre todos y respetamos más a las profesoras, porque antes mientras hablaban había gente que se ponía a hablar con el compañero o compañera o hacían castillos con el pegamento y las tijeras, y ahora eso no pasa. Bueno sólo a veces, Irene por ejemplo lo hace cuando se aburre”</i> , <i>“Yo creo que todavía cuando no nos interesa algo nos ponemos a hablar o a hacer todas las cosas que no se deberían hacer en clase”</i> , <i>“Antes llegábamos al límite de ruido y las profesoras se tenían que enfadar y ahora menos”</i> . <i>“Ahora respetamos más a las profesoras y compañeros y nos suelen felicitar más”</i> .	

2. Cambios instruccionales para favorecer el clima motivacional de aula

Con respecto a la tutora, se han percibido cambios a nivel instruccional. Al principio, los contenidos a abordar no eran presentados de manera novedosa ni contextualizados, sino que comenzaba directamente con la explicación del tema. No obstante, hacía uso frecuente de ejemplos. También se apreció ausencia de retroalimentación regular al alumnado orientada hacia el aprendizaje. Eran frecuentes frases como “esto está mal, fíjate bien” o “esto está bien”. En cuanto a la evaluación, se centraba en calificar al alumnado y no en dar una retroalimentación centrada en el aprendizaje. Dicho esto, la tutora se ha mostrado receptiva para poner en práctica lo trabajado conjuntamente. En un primer momento, no se apreciaba una sistematicidad a la hora de aplicar todas las estrategias instruccionales que se habían trabajado, sino que se hacía de manera aleatoria. A medida que han ido sucediendo las reuniones de seguimiento y ha podido reflexionar sobre su propia práctica, ésta ha ido trabajado regularmente la mayoría de dichas estrategias obteniendo como resultado una interiorización que facilita su implantación (ver anexo 8).

Por el contrario, en lo que respecta a la profesora de Lengua y Matemáticas, se ha mostrado aparentemente interesada en las estrategias instruccionales y se ha tenido constancia de que ha

habido un primer intento de llevarlas a cabo. Pero tras este intento fallido, todo se resume en la implantación de una de las estrategias de manera puntual. En la siguiente tabla se muestran el resultado final de los cambios percibidos.

2) Cambios instruccionales para favorecer el clima motivacional de aula		
	Tutora	Profesora de Lengua y Matemáticas
Observaciones sistemáticas de la autora de este trabajo	Novedad: En las tres observaciones realizadas se observa que la tutora comienza la clase de manera novedosa. Utiliza para ello preguntas abiertas y contextualizadas, la proyección de vídeos y la muestra de ejemplos visuales. Por ejemplo, para introducir el tema de las propiedades de los minerales, la tutora comienza la clase mostrando con diferentes materiales (un espejo pequeño, rollo de papel, pizarra, destornillador, piedra, etc.) el concepto de dureza. Les pide que observen qué pasa cuando se rallan los diferentes materiales. También relaciona temas y explicita la relevancia de lo que van a aprender.	En la profesora de Lengua y Matemáticas no se han observado apenas cambios a nivel instruccional. Tan sólo se ha apreciado un cambio puntual con respecto a la estrategia de evaluación para aprender. Se ha observado que en una de las devoluciones realizadas de un examen, ésta pedía a los alumnos que ellos mismos, tras la corrección del examen en gran grupo, se calificaran individualmente. De esta manera, mientras la profesora corrige el examen junto al alumnado, cada alumno indica si los ejercicios están completos, incompletos o si tiene errores y señalando en este caso por qué.
	Claridad de objetivos y organización: En cada una de las clases observadas expone los objetivos que se quieren conseguir en la sesión, incluso en dos de ellas los apunta en la pizarra. Con respecto a la organización de las sesiones, en la primera no la mencionó pero en las dos restantes sí, además también las apuntó en la pizarra para que el alumnado las recordara. En la tercera se observa cómo también indica paso a paso lo que tienen que hacer en la actividad.	
	Retroalimentación regular: Durante las actividades individuales, en parejas o en grupos, la tutora ejerce una atención individualizada y da una retroalimentación centrada en cómo hacer las cosas y no en el resultado. Igualmente, promueve la ayuda entre compañeras, de manera que si no entienden algo propone que se lo pregunten al compañero.	
	Evaluación para aprender: Tras exponer los alumnos sus trabajos, la tutora da la oportunidad a los compañeros de opinar sobre el mismo. Asimismo, ella da una retroalimentación centrada en el aprendizaje, en aquello que está bien y en aquello que podrían mejorar y cómo. Sin embargo, se ha presenciado la devolución de un examen y se ha observado que éste muestra la calificación (en letras: A, B, C, D, E). A lo largo del mismo también se observan los errores señalados y comentarios, pero éstos centrados en reforzar y no en aclarar lo que está mal. Una vez que se reparten, se hace un ejercicio grupal y se corrige entre todos.	
Opinión de las profesoras durante las reuniones de seguimiento	Tutora	Profesora de Lengua y Matemáticas
	La tutora señala que en algunos momentos, sobre todo al principio de la intervención, le ha resultado complejo llevar una sistematización de las estrategias instruccionales, pues ha habido un cambio notable respecto a lo que se venía haciendo. También reconoce, refiriéndose a éstas, que la que menos ha llevado a cabo es la referente a la evaluación, puesto que le requiere más tiempo que el resto.	La profesora de Lengua y Matemáticas reconoce que al comienzo de la intervención sí que las llevaba a cabo pero que luego le ha faltado continuidad. Sin embargo, resalta el cambio realizado en la evaluación, el cual, aunque reconoce que al alumnado le gustó ese método y dio buenos resultados, no siguió haciéndolo por el tiempo y esfuerzo requerido.

<p>Opinión del alumnado en el grupo de discusión</p>	<p>Adicionalmente, el alumnado respecto a los cambios percibidos en las profesoras a nivel instruccional comentan lo siguiente: “la tutora para que estemos más concentrados a veces nos pone videos del tipo en qué consiste el H₂O, para qué sirve, qué es”, “la tutora dice mucho para qué nos va a servir en nuestro día a día lo que estamos aprendiendo”, “la tutora para que nos aprendamos los verbos en inglés, nos pone un bingo y eso nos ayuda a aprender mejor los verbos”, “Nos ha ayudado a no necesitar una cosa que utilizábamos el año pasado que era si estábamos atentos nos ponían puntos. La tutora nos ha hecho ver que es mejor escuchar y estar concentrados porque nos interesa”, “la tutora deja muy claro el objetivo de cada actividad y también qué vamos hacer en la clase. Eso nos ayuda porque sabemos qué toca en cada momento”, “La tutora nos pone en la esquina de la pizarra lo que vamos hacer en la clase de hoy. Por ejemplo: ver vídeo, hacer actividad de Sociales, reparto de exámenes”, “la tutora en las actividades también nos da como una hoja con pautas en las que nos ayuda cómo hacer el trabajo”, “la tutora pone muchos ejemplos y nos explica bien cómo tenemos que hacer las cosas”, “En Ciencias, por ejemplo, el tema que estamos viendo ahora es muy chulo, de los imanes, de las fuerzas. Además la profe trae cosas muy chulas para explicar el tema y les hacemos más caso para que nos lo haga”. Con respecto a la profesora de Lengua y Mates: “Nos gustaría que trajera un juego o algo para explicar algún tema”, “Me suele pasar que en clase de Lengua y Mates no entiendo bien qué hay que hacer ni cuándo y me pierdo”, “Me acuerdo que una vez nos dejó ponernos la nota a nosotros en el examen y eso me gustó”, “Nos aburrimos mucho en las clases con la profe de Lengua y Mates”, “Tarda media hora en explicar el tema y nos deja sólo 5 o 10 minutos para hacer actividades”, “En clase de Mates y Lengua no hacemos tanto caso porque como la profe no nos trae cosas interesantes, estamos todo el rato copiando o escuchando lo que dice”.</p>
---	--

3. Cambios en la estructura y disposición física de la clase

Al comienzo de la tercera fase de la intervención se produjo cambios en la disposición física del aula. En un primer momento se realizó el cambio más significativo para, posteriormente, continuar con cambios puntuales como la rotación de los grupos en las mesas para que no siempre fueran los mismos los que se encontraran en los sitios más alejados o con menos ángulo de visión. Sin embargo, las estanterías del aula han permanecido prácticamente todo el tiempo desordenadas, propiciando un entorno no del todo favorable para el aprendizaje. Este último es uno de los aspectos a mejorar. Igualmente, a continuación se presentan los resultados obtenidos en esta variable.

3) Cambios en la estructura y disposición física de la clase	
<p>Observaciones sistemáticas de la autora de este trabajo</p>	<p>La distribución de las mesas, sillas y pizarra ha cambiado de sentido y en este caso las columnas no impiden tanto la visión del alumnado así como su concentración. Pese a esto, sigue habiendo uno de los grupos desde el cual ni se ve ni se oye del todo bien. Además, el agrupamiento de los alumnos también ha cambiado, los alumnos están sentados por grupos y no por parejas como inicialmente. Se observa que cada determinado tiempo, la tutora cambia los grupos tanto de alumnos como de ubicación dentro del aula. No obstante, con respecto a la organización de las estanterías, no se observa mucho cambio, pues éstas permanecen desordenadas.</p>
<p>Opinión de las profesoras durante las reuniones de seguimiento</p>	<p>Desde que se ha cambiado la disposición y se ha optado por esta nueva posición perciben, pese a que piensan que la clase presenta unas dificultades insalvables, que la información llega más al alumnado y lo mantiene algo más concentrado. La nueva distribución cambia la organización inicial del aula, colocando una pizarra tradicional móvil en el otro extremo, junto a la pizarra digital, pudiendo hacer uso de esta última con más frecuencia. En cuanto a los alumnos, se colocan de cara a estas pizarras aprovechando las mayores dimensiones de este lado del aula. No obstante, consideran que, a pesar de optimizar el espacio lo máximo posible, uno de los grupos se sigue</p>

	quedando entre las columnas y otro casi a la misma altura que la pizarra móvil, lo que no le permite tener una visión completa de la misma.
Opinión del alumnado en el grupo de discusión	Los alumnos respecto a la estructura y disposición física de la clase opinan: <i>“Las columnas en medio de la clase no molan”, “Hemos notado el cambio de la pizarra y de la mesa de la profesora porque antes estaban en la otra punta de la clase y ahora estamos más cómodos aunque estar en el equipo del final sigue siendo muy incómodo por la columna. No se ve bien”, “Prácticamente es lo mismo porque las columnas siguen estando y un grupo siempre se queda detrás de ellas”, “Nos gusta estar en grupos, que al principio estábamos en parejas”, “Todos hemos rotado por el grupo del final y cuando estamos allí nos cuesta más trabajo estar atentos, sobre todo en la clases de Lengua y Mates porque como no nos interesa mucho...”</i> .

4. Percepciones de las docentes sobre el efecto de la intervención

Debido a que los datos que se exponen a continuación se han obtenido en una reunión de evaluación sobre el efecto de la intervención, no se hace referencia a evolución alguna, sino que se manifiestan directamente las distintas opiniones sobre dicha intervención.

4) Percepciones de las docentes sobre el efecto de la intervención		
	Tutora	Profesora de Lengua y Matemáticas
Reunión del D.O. con las profesoras	Se siente más empoderada a la hora de trabajar con el grupo, por lo que dice mostrarse más tranquila y, además, resalta que ha percibido cierta mejora en el grupo, lo que permite clases más fluidas. Junto a lo anterior, hace referencia a una mayor motivación por parte del alumnado por las diferentes actividades realizadas y contenidos abordados. Destaca el menor número de interrupciones durante las clases y un aumento del respeto por los turnos de palabras. Sin embargo, considera que esas mejoras no son suficientes y que le hubiera gustado percibir un cambio más notorio. Cree que si esta metodología se hubiera mantenido en el tiempo, seguramente, los cambios serían más significativos y se apreciarían con mayor facilidad. Por último, considera que gracias a esta intervención se ha favorecido la búsqueda de espacios que sirvan para establecer una coordinación entre ambas docentes.	No percibe cambios sustanciales en el alumnado y expone que hubiera preferido una intervención más directa con el propio alumnado ya que son los principales causantes de los momentos de disrupción en el aula.

8. Discusión de los resultados

Resumiendo las contribuciones de esta intervención en relación con sus objetivos iniciales hay que decir, en primer lugar, que el objetivo principal de la intervención ha sido logrado. Los resultados han puesto de manifiesto que el alto nivel de disrupción presente en el grupo de 4ºB ha disminuido a través de la mejora del clima motivacional de clase.

En segundo lugar, los datos también muestran que la mayoría de los objetivos específicos propuestos se han conseguido. Con respecto al primero de ellos, referente a *disminuir la*

disrupción en el aula, se ha apreciado una reducción en la frecuencia de conductas disruptivas por parte del alumnado, sobre todo, con la presencia de la tutora. El principal motivo de ello es que la motivación del alumnado ha aumentado y, por consiguiente, los alumnos y alumnas han mostrado un mayor interés por el aprendizaje, lo que ha causado una disminución de las interrupciones. El sentimiento de aburrimiento o la necesidad de diversión, propiciado por la dificultad de seguir la marcha de aprendizaje del grupo, se ha reducido. Esto se ha conseguido mediante el uso de estrategias instruccionales que configuran un clima motivacional orientado al aprendizaje, el cambio de actitud docente y el cambio en la disposición física del aula. Este hecho confirma lo que Simón et al. (2016) explican en su estudio: la actuación de los docentes tiene una influencia crucial en la motivación del alumnado, la forma en que planifican su instrucción y las interacciones que establecen con ellos son factores fundamentales que configuran el contexto de trabajo en el aula, así como el acompañamiento de una disposición física del aula adecuada.

En cuanto al segundo objetivo, *generar cambios instruccionales orientados a una mejora del clima motivacional de aula*, la intervención realizada ha favorecido la reflexión sobre la propia práctica por parte de las docentes y ésta ha dado lugar a la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas que ajustan el modo de trabajo escolar a criterios que permiten optimizar el aprendizaje. Los resultados manifiestan que la tutora ha monitorizado la mayoría de las estrategias trabajadas conjuntamente y que la profesora de Lengua y Matemáticas, a pesar de su resistencia al cambio, ha implantado de manera puntual una de las estrategias en la dinámica de clase con efectos positivos. Esto se ve reflejado en la actitud del alumnado puesto que, además de mostrar mayor interés y concentración durante las clases, verbaliza su entusiasmo por esta forma de enseñar. Este resultado confirma lo defendido por Alonso-Tapia (2012) cuando hace referencia a los cambios de actitud del alumnado una vez implantadas las estrategias instruccionales que configuran el clima motivacional orientado al aprendizaje.

Respecto al tercer objetivo, con el que se pretendía *optimizar la estructura y disposición física del aula para mejorar la atención y concentración del alumnado*, los resultados demuestran que se ha conseguido una mejora en este aspecto. Como se ha comentado anteriormente, aunque se trata de una clase con una estructura física compleja, las profesoras han estudiado el espacio y han incluido cambios que favorecen al alumnado. Esto ha propiciado que exista un clima de trabajo más adecuado. En línea con los resultados de la investigación previa realizada por Martín-Moreno (2007), que encontró que el espacio escolar es una

importante variable de organización en tanto que se puede configurar como un marco facilitante o limitante para la creación de un determinado clima de trabajo.

Por último, el cuarto objetivo hace alusión a *explorar posibles cambios conceptuales de las docentes a raíz del efecto de la intervención*. A diferencia de los anteriores, este objetivo no ha sido alcanzado en su totalidad ya que se han percibido dificultades en las docentes a la hora de reconocer los cambios producidos. No obstante, los resultados nos muestran que estas dificultades son más notorias en la profesora de Lengua y Matemáticas que en la tutora. En relación a ello, y a pesar del trabajo colaborativo realizado con ellas, se considera que las concepciones de las docentes con respecto a las causas de la disrupción en el aula han influido a la hora de reconocer dichos cambios, y como se comentaba anteriormente, también en la implantación de las estrategias pedagógicas consiguiendo una sistematicidad de las mismas. En este sentido, juega un papel importante la creencia implícita sobre que el principal responsable de la disrupción es el alumnado, ya que esto impide la convicción sobre esta forma de actuar. Además, también es relevante tener en cuenta el ideal que se tiene sobre el comportamiento de un grupo-clase, si éste se ajusta a la realidad o no. Por tanto, de acuerdo con Pozo et al. (2006), los procesos y las representaciones implícitas suelen tener prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir, suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menos costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos incongruentes con ellos.

9. Limitaciones y prospectivas

A lo largo del desarrollo de la intervención, son varias las limitaciones encontradas. Éstas se pueden agrupar en dos categorías:

A. Limitaciones relacionadas con la intervención

De acuerdo a los objetivos personales definidos, se considera que la intervención, al tratar de seguir un proceso de elaboración conjunta y colaborativa, ha promovido la toma de conciencia sobre algunas limitaciones en la intervención llevada a cabo. Principalmente tres. Primero, el proceso ha puesto de manifiesto la importancia de trabajar sobre las creencias implícitas tanto de la tutora del grupo de referencia y la profesora de Lengua y Matemáticas, como las de la propia orientadora a la hora de asesorar, con el fin de conseguir un verdadero proyecto colaborativo y un nivel de cambio más sustancial en ambas docentes. En este sentido,

se ha percibido una falta de sistematización en la implementación de las estrategias instruccionales trabajadas de forma conjunta, lo cual ha ralentizado la adquisición de cambios. Segundo, también se ha percibido cómo el día a día del centro y la distribución de los horarios ha dificultado la coordinación con las docentes y entre las mismas; encontrar momentos de reflexión conjunta que hagan posible desarrollar una propuesta común ha resultado muy complicado. Por último, tercero, otra de las limitaciones encontradas hace referencia al tiempo en el que la autora de ese documento ha permanecido en el centro escolar. Al tratarse de un proceso largo y complejo hasta llegar a un cambio sustancial, se considera que un curso escolar es insuficiente, más aún cuando la presencia de la autora de este trabajo en el colegio no ha sido diaria.

B. Limitaciones relacionadas con la evaluación

Primero, a la hora de exponer los datos, aunque en este estudio se ha preferido dar peso a los datos cualitativos, se ha echado en falta la presencia de datos cuantitativos. Se considera que con estos datos se hubiera podido realizar una triangulación y los resultados hubieran sido más completos. Por ello, pensamos que hubiera sido adecuado registrar las observaciones usando códigos de frecuencia en vez de solo hacer un discurso narrado aunque este estuviese basado en categorías predefinidas. Asimismo, se considera que hubiese sido oportuno y, sobre todo favorable para las docentes, haberles proporcionado el cuestionario de autoevaluación diseñado por Alonso-Tapia (2012), el cual tiene como objetivo ayudar al profesorado a reflexionar y tomar conciencia sobre el grado en que su actividad docente presenta ciertas características que pueden afectar positivamente a la motivación y al aprendizaje de sus alumnos.

Por último, en cuanto a las futuras líneas de trabajo, de cara a un seguimiento del trabajo realizado en este centro educativo, se considera pertinente seguir trabajando sobre las concepciones de las profesoras y realizar con ellas una revisión de las programaciones didácticas para ajustar las estrategias instruccionales que configuran el clima motivacional orientado al aprendizaje a las mismas. Asimismo, nos gustaría seguir incidiendo en la optimización de la estructura y disposición física del aula y en la importancia de la coherencia entre los estilos educativos de las profesoras. Finalmente, debido a los resultados favorables obtenidos tras esta intervención, sería conveniente implementar este modelo de actuación en aquellos momentos en los que se pretenda fomentar un descenso de la disrupción en el aula.

10. Conclusiones

La disrupción del aula se trata de una problemática muy frecuente en los centros educativos que tiene serias consecuencias entre el colectivo docente y el alumnado. Sin embargo, en la mayoría de los casos se aborda de una manera inadecuada.

Al comienzo de este trabajo nos preguntábamos ¿qué se puede hacer desde los centros escolares para que las soluciones que se propongan sean realmente efectivas? Pues bien, en este trabajo se ha explorado la implementación de cambios instruccionales favorecedores de una mejora en el clima motivacional de aula como vía de trabajo para abordar dicha problemática. Este enfoque, a pesar de las percepciones de las profesoras, ha dado resultados positivos: el nivel de disrupción ha disminuido, el clima motivacional de aula ha mejorado, el alumnado se siente más cómodo en clase y su actitud hacia el aprendizaje ha mejorado, las profesoras han adoptado estrategias pedagógicas favorables para la práctica docente y las clases son más fluidas.

Finalmente, este tipo de intervención y forma de trabajar con los docentes resulta prometedor no solo para disminuir el nivel de disrupción sino para que haya cambios más profundos en el aprendizaje y motivación de los alumnos. Asimismo, es una oportunidad para promover buenas prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa*. Vol. 2, Parte III. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. y Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Alonso Tapia, J. y Fernández, B. (2009). Cuestionario de clima motivacional de clase: Un estudio de su validez transcultural. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 597-612.
- Araújo, M. (2005). Disruptive or disrupted? A qualitative study on the construction of indiscipline. *International Journal of Inclusive Education*, 9(3), 241-268.
- Argos, J., Ezquerro, M.P., y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), ISSN 1681-5653.
- Baelo, R., Arias, A.R. y Madrid, V. (2011). Del currículum prescriptivo al currículum del aula. En I. Cantón y M. Pino-Juste (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 99-120). Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En R. O. Bonilla (Coords.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 75-105). México: SEP.
- Calvo, A. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), ISSN 1575-0965.
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27, 33-44.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio; E. Martín; I. Montero; L. Hierro; I. Fernández; H. Gutiérrez y E. Ochaita (col.). Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio; M^a. A. Espinosa; E. Martín; E. Ochaita; A. Barrios; M^a. J. de Dios; H. Gutiérrez e I. Montero (col.). Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Domingo, J. (2005). Presentación y aproximación al objeto de debate. En J. Domingo (Coords.), *Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.3, N.1.
- DuPaul, G. J., y Hoff, K. E. (1998). Reducing disruptive behavior in general education classrooms: the use of self-management strategies. *School Psychology Review*, 27(2), 290-304.
- Esturgó-Deu, M. E., y Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26(4), 830-837.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado y tratamiento de conflictos* (pp. 173-189). Barcelona: Grao.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fundación Hogar del Empleado (2010). *Proyecto Educativo de Centro*. Madrid: Coordinación y consultoría editorial, S.L.U.
- Gómez, Á. (2002). El Sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones. En A. Rodríguez y D. Morera (Coord.), *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 111-114.
- Gutiérrez, H. (s.f.). *Qué es la disrupción y cómo afrontarla: la disciplina y las normas*. Manuscrito no publicado: Universidad Autónoma de Madrid.
- Kaplan, A., Gheen, M., y Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British journal of educational psychology*, 72(2), 191-211.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Colección Educación Secundaria. N. 15. Vol. III.

- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). La Calidad de los procesos de enseñanza. Ajuste, autorregulación y cooperación. En *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis* (pp. 317-353). Madrid: Alianza.
- Martín-Moreno, Q. (2007). La organización del espacio escolar, el equipamiento y los recursos materiales. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos* (pp. 257-278). Madrid: Universitas.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martínez, C., Krichesky, G. y García Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 54, 107-122.
- Massot, I. Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra (Coord), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Nelson, J. R. (1996). Designing school to meet the needs of students who exhibit disruptive behaviour. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 4(1), 147-162.
- OECD (2013). TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>
- Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de diciembre de 1992.
- Parrilla, A. (2001). Values education: a contribution towards facing behaviour problems in schools. En J. Visser, H. Daniels y T. Cole (Eds.), *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools* (pp. 91-111). Amsterdam: JAI.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E.

- Martín, y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En J.M. Puig et al. (2012), *Cultura moral y educación* (pp. 87-105). Barcelona: Graó
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). Bases teórico-prácticas de la preservación familiar. En M.J. Rodrigo, M.L. Máiquez., J.C. Martín y S. Byrne (Coords.), *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias* (pp. 21-40). Madrid: Pirámide.
- Sampascual, G.; Navas, L. y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje* (91), 55-77.
- Shön, D.A (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Coords.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 101-130). Sevilla: Eduforma.
- Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65-86.
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-68.
- Simón, C., Sandoval, M. y Martín, A. (2011). Los problemas de comportamiento. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 147-167). Colección Educación Secundaria, N. 15, Vol. II. Barcelona: Graó.

- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín y Isabel Solé (Coords.), *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Colección Educación Secundaria, N.15, Vol. I. Barcelona: Graó.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el Proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Theodore, L. A. (2001). Randomization of group contingencies and reinforcers to reduce classroom disruptive behaviour. *Journal of School Psychology*, 39(3), 267- 277.
- Torrego J.C. y Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. *Convivencia en la escuela*, N. 3, 1-8.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Urdan, T. y Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. En A. J. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-317). Nueva York: Guilford.
- Uruñuela, P. M. (2010). La disrupción en las aulas. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 171-175). Granada: GEU.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

ANEXOS

Anexo 1. Sistema de categorización

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN		
CATEGORÍAS	INDICADORES	DEFINICIÓN
Disposición del aula	Estructura del aula	Qué forma tiene el aula y si existen obstáculos estructurales.
	Organización del espacio	Cómo están distribuidos los diferentes materiales de la clase (mesas, sillas, pizarras, estanterías, etc.), lugar que ocupan y si existe armonía y orden en su colocación.
	Materiales	Qué recursos hay en el aula a disposición del alumnado y del profesorado.
	Agrupamiento del alumnado	Si el alumnado está sentado individualmente, en parejas, o por grupos. En el caso que esté sentado por grupos, cuántas personas forman cada grupo.
	Número de alumnos/as	Cuántos alumnos/as hay en el aula.
Figura del alumnado	Perfil	Perfil de los alumnos/as que forman cada grupo. Si existe heterogeneidad en cuanto a sexo, capacidad, comportamiento, etc.
	Relaciones	Este indicador se refiere a las relaciones que existen entre alumnos/as. Si son positivas o negativas.
	Participación	Si nos encontramos ante un alumnado participativo o pasivo. Quiénes son los que más participan y los que menos y a qué se debe. Cómo se fomenta la participación.
	Motivación	Si muestran entusiasmo por el aprendizaje.
	Disrupción	Qué tipo de disrupciones se pueden observar y en qué momentos suelen ocurrir.
Figura del docente	Perfil	Este indicador se refiere a si es una profesora democrática o autoritaria.
	Respuestas a las conductas disruptivas	Qué reacción tiene la profesora cuando surge una conducta disruptiva y qué tipo de mensajes da al alumnado. Uso de estrategias coercitivas o constructivas.
	Posición en el aula	En qué lugar del aula está colocado la profesora y si tiene movilidad por ella.
		La profesora usa situaciones novedosas.
		La profesora evalúa los conocimientos previos.
		La profesora relaciona diferentes temas.
	La profesora fomenta la participación.	
	Los mensajes de esta profesora orientan al aprendizaje.	
	Los objetivos de aprendizaje están claros.	

	Clima motivacional de aula	La sesión está bien organizada.
		La profesora promueve la autonomía.
		La profesora enseña a trabajar paso a paso.
		La profesora usa muchos ejemplos.
		La profesora lleva un ritmo adecuado.
		La profesora proporciona una retroalimentación que ayuda a aprender de los errores.
		La profesora evalúa para ayudar a aprender.
		La profesora elogia los progresos de los alumnos.
		La profesora trata a los alumnos con equidad.
		La profesora se preocupa por cada alumno.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Tipo de enseñanza	Si es una enseñanza en la que el centro del proceso es el alumno o por el contrario, es la docente.
	Tipo de aprendizaje	Nos encontramos ante un aprendizaje constructivo o memorístico y mecánico.
	Tipo de actividades	Qué tipo de actividades realizan (atractivas, en grupos, individuales, etc.).
	Descanso/transición	Se refiere al tiempo que se le da al alumnado entre una asignatura y otra o entre una actividad y otra.
	Normas	Qué tipo de normas hay, ¿tiene consecuencias su incumplimiento? ¿De qué tipos? ¿Se han trabajado democráticamente?

Anexo 2. Resumen diario de campo

OBSERVACIÓN INICIAL

Fecha: 14 de octubre de 2015

Lugar: Aula 4ºB – Asignatura de Sociales

Hora: 14.30-15.15

Tiempo de observación: 45 minutos

Quién observa: Autora de este trabajo

Descripción:

Nos encontramos ante un aula luminosa, caracterizada por el color claro de sus paredes que permite resaltar el colorido de los adornos. En las paredes se pueden contemplar murales sobre diferentes trabajos realizados por los propios alumnos y alumnas, así como dibujos.

Es una clase rica en materiales, tiene una pequeña biblioteca y una estantería repleta de libros, juegos y cajas en las que hay guardados lápices de colores, folios, pegamento, tijeras, etc. También dispone de dos pizarras (una tradicional colocada frente a los alumnos/as y otra digital situada a espaldas de los mismos), un ordenador y un proyector. Sin embargo, se trata

de una clase muy desordenada y en la que no se percibe armonía. Los libros y materiales que se encuentran en las estanterías están mal colocados, no siguen un orden. Las mesas y las sillas de los alumnos/as no están alineadas y las mesas están repletas de libros, cuadernos, lápices de colores, hojas sueltas, etc. Algunas de las mochilas se encuentran tiradas en el suelo. Además, se puede observar que la mesa de la profesora (colocada a espaldas del alumnado) también se caracteriza por ese mismo desorden.

A nivel de estructural, resulta ser un aula muy incómoda. Su forma es totalmente rectangular y tiene dos columnas colocadas justo en el centro que divide la clase y funciona como barrera. Esta estructura, impide colocar las mesas de manera que todas quepan delante de las columnas y estén cerca de la pizarra. Como consecuencia de ello, las mesas de algunos de los alumnos/as se encuentran justo detrás de las columnas, con una distancia significativa entre la pizarra tradicional (pizarra principal) y sus correspondientes sitios. De hecho, se aprecia una visibilidad dificultosa y se observa que estos alumnos/as son aquellos que se encuentran más desconectados de la clase y que manifiestan mayor número de interrupciones. El grupo está compuesto por 24 alumnos/as, 11 chicas y 13 chicos, y para mi sorpresa, las mesas están organizadas de dos en dos en vez de en grupo como es habitual en las demás aulas de los diferentes cursos (por motivos del trabajo cooperativo).

Durante la clase, el alumnado se muestra inquieto: hablan entre ellos/as, se levantan de sus asientos, no respetan el turno de palabra, hacen comentarios fuera de contexto, realizan constantes llamadas de atención, algunos dibujan mientras la profesora explica, otros leen o juegan. Parecen no estar interesados con la temática que se está impartiendo. Sin embargo, ante cualquier pregunta de la profesora la mayoría del alumnado muestra disposición para responder. Las relaciones entre ellos parecen ser positivas, no se presencia ninguna situación conflictiva. Por tanto, se percibe un buen clima relacional pero carente de motivación hacia el aprendizaje.

Con respecto a la figura de la docente, ante esta situación se muestra paciente e insistente en cuanto a las conductas positivas que esperaba ver. Dedicar gran parte de la clase a rogar silencio y pedir que presten atención, siempre de una manera adecuada y con un tono de voz dulce. Asimismo, cuando surge una interrupción la profesora se dirige al alumno/a en particular y comenta con él o ella las consecuencias que tiene para su aprendizaje dicha actitud. En ocasiones, a lo largo de la clase, manifiesta agotamiento y transmite al alumnado su frustración.

La clase de Sociales que se está impartiendo es meramente expositiva por parte de la profesora, sin que se dedique alguna parte del tiempo a la realización de actividades. Probablemente por la falta de tiempo, ya que se ha invertido mucho tiempo en intentar poner orden en la clase, sin tener un resultado positivo por parte del alumnado. Para la explicación de los contenidos, la posición ocupada por la docente en el aula es uno de los extremos de la pizarra tradicional.

Al finalizar la clase, la tutora me comunica su nerviosismo por mi presencia y la dificultad a la hora de reconducir la clase. Además, manifestó su preocupación por la situación de la clase.

OBSERVACIÓN TUTORA

Fecha: 19 de octubre de 2015 y 29 de octubre de 2015

Lugar: Aula 4ºB – Asignaturas Inglés y Proyecto

Hora: 11.30-12.30 / 15.15-16.00

Tiempo de observación: 1 hora / 45 minutos

Quién observa: Autora de este trabajo

Descripción:

La disposición física del aula es la misma que se ha encontrado en la sesión pasada. Asimismo, durante el desarrollo de estas dos materias, se ha presenciado la misma dinámica experimentada en la clase de Sociales (observación inicial). Ello ha permitido que se registre de manera más exhaustiva las conductas disruptivas presentes en el grupo de 4ºB, las cuales son las siguientes:

- Hablar entre ellos
- Comentarios fuera de contexto (inapropiados)
- Levantarse
- Jugar
- Bufanda en la cabeza
- Silbidos
- Hablar sin levantar la mano
- No atienden en clase (en su mundo)
- Cantar
- Hacer otras cosas que no sean de la asignatura
- Ruidos con la mesa/boca
- Golpes en la columna
- Dibujar mientras dan la clase
- Chistes
- No piden permiso para hablar
- Sentados mal
- No atienden a la profesora
- No se atienden entre ellos

El alumnado por su parte, muestra una actitud aburrida, de no interesarle mucho los contenidos que se está impartiendo y una búsqueda constante de diversión. Sin embargo, se muestran participativos en la dinámica de clase. Aprovechan cualquier pregunta de la profesora, o duda para exponer su pensamiento ante el grupo. Se percibe un clima relacional adecuado, existe armonía y diversión en sus relaciones.

Se ha observado también que las conductas que propician las interrupciones en el aula no son llevadas a cabo por parte de la totalidad de los alumnos, son iniciadas casi siempre por los mismos pero existe un “efecto contagio” que hace que se propague al resto de los estudiantes. Aquellos alumnos que no participan en estas acciones expresan su malestar

mediante comentarios, pidiendo silencio a través del gesto acordado (se levanta la mano) y reflejando dolores corporales como cabeza o tripa.

Cuando en el aula se dan este tipo de conductas, la profesora lo primero que hace es detener la acción del alumnos para posteriormente reflexionar y valorar la misma. Muestra su descontento y cómo le gustaría que sus alumnos se portaran. Asimismo, a menudo refuerza las conductas positivas de los alumnos. No obstante, al comienzo de las sesiones, la profesora transmite una actitud de cansancio o apatía debido a la primera impresión que se encuentra al llegar a clase. Es por ello, que se eche en falta una motivación hacia los alumnos y quizás como consecuencia de que no ve posible un cambio de actitud en el alumnado. Eso parece tener como resultado que el alumno acepte las expectativas negativas que manifiesta la docente. En ocasiones, también invita al alumno a dejar el aula momentáneamente para que despeje y piense sobre su conducta. Al término de clase habla con él/ella.

Debido a que se observa en el alumnado una notoria actitud aburrida, se centra la atención en las estrategias que utiliza la profesora a la hora de impartir la clase. Se observa que ésta inicia ambas clases pidiendo que tengan los materiales preparados, luego, escribe en la pizarra el tema que van a dar y comienza la explicación. En la asignatura de Inglés por ejemplo, hace una batería de preguntas en gran grupo para hacer un repaso de lo ya impartido. En la dinámica de la clase, se hace al alumno partícipe y durante las explicaciones realiza preguntas. Utiliza muchos ejemplos para acompañar dichas explicaciones, los cuales en su mayoría están contextualizados. En general, se echa en falta estrategias que motiven al alumnado hacia el aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de las clases, en la asignatura de Inglés se trabajaron las normas del aula. Sobre esta circunstancia existen dos matices: por una parte, dichas normas no fueron consensuadas democráticamente por el alumnado y la profesora y, por otra, que al realizar este proceso en dicho idioma los alumnos/as no entendieron la totalidad del mensaje. Ante esta situación el alumnado se mostró desconectado de las explicaciones de la docente, lo que propició diversas interrupciones.

Sin embargo, en la asignatura de Proyecto, que aparentemente es una materia por la que el alumnado muestra interés, también se produjeron algunas de las conductas mencionadas anteriormente. Una vez más, la profesora se muestra paciente y reflexiva con la conducta de los alumnos, todo ello sin conseguir una mejora en la gestión de la clase.

Respecto a la dinámica de la clase cabe destacar que, a diferencia de la sesión anterior, en ésta sí que hubo tiempo, no solo para las explicaciones de la profesora, sino también para la realización de diferentes actividades, tanto en grupos como individuales.

OBSERVACIÓN PROFESORA DE LENGUA Y MATEMÁTICAS

Fecha: 21 de octubre de 2015 y 26 de octubre de 2015

Lugar: Aula 4ºB – Asignaturas Matemáticas y Lengua

Hora: 10.00-11.00 / 09.00-10.00

Tiempo de observación: 1 hora cada sesión

Quién observa: Autora de este trabajo

Descripción:

En las materias de Matemática y Lengua el alumnado, al comienzo de las mismas, se muestra en silencio y manteniendo una actitud adecuada (sin interrumpir y levantando la mano para hablar). Este comportamiento puede estar influido por el horario de ambas asignaturas, ya que se trata de la primera y segunda hora. Sin embargo, no todos los alumnos están atentos; a lo largo de la clase comienzan a hablar entre ellos, a levantarse y a dibujar. Se percibe una mayor agitación en las mesas situadas tanto al final como al principio de la clase, ya que las mesas al estar tan comprimidas intentando que las columnas molesten lo menos posible, las del principio están sumamente pegadas a la pizarra y pared, dificultando así la visualización de la misma. Por otro lado, los que estaban colocados al final, prácticamente no oyen las explicaciones por lo que el nivel de desconcentración es alto. Los alumnos, en general parecen aburridos.

En cuanto a la actitud de la profesora, ésta se muestra seria y resignada al comportamiento que ella prevé en el alumnado. Ante las conductas que originan interrupciones en el desarrollo de la sesión, la docente reacciona parando el transcurso de la clase y, en ocasiones, manda al alumno a clases de otro nivel superior. También, suele mostrar al alumno su opinión sobre dicha actitud para favorecer la autorregulación del mismo.

Durante la sesión de la asignatura de Matemáticas se presencié la evaluación de un examen. Para ello, la docente repartió los diferentes exámenes con su calificación correspondiente para, después, corregir los distintos ejercicios de manera grupal, de modo que sirviera de aclaración, explicación o repaso para el alumnado. No obstante, se observó cómo en el examen se reflejaban la calificación obtenida y los errores cometidos en color rojo, pero en ningún momento había comentarios hacia cómo lo podían aprender o refuerzos positivos. Previamente, no hizo una contextualización de la misma ni expuso el objetivo y organización de la sesión.

Por otra parte, en lo relativo a la sesión de Lengua se observó durante poco tiempo a la profesora puesto que, por motivos personales, tuvo que abandonar la sesión. Como consecuencia de ello, acudió un profesor para sustituirla, aprovechando la ocasión para pedirle opinión sobre el grupo-clase. Éste dio a entender que el grupo en cuestión era conocido dentro del profesorado por sus aspectos negativos. Ambos reflexionamos sobre ello llegando a la conclusión de que las consecuencias de estas expectativas tan negativas por parte de los profesores eran negativas para el proceso de enseñanza de este grupo.

Ante mi pregunta sobre cómo trabajaría él con ellos hizo referencia a que éste era un grupo con el que se debería realizar un trabajo muy sistemático coordinado entre todos los profesores. También se refirió a la necesidad de que la autoridad, bien entendida, estuviera presente en la figura del profesor. Quería saber su opinión al respecto debido a la experiencia que posee por sus muchos años de dedicación en la enseñanza.

Un dato importante, y es que se observó que los alumnos trabajaban en Lengua y Matemáticas a través de planes de trabajo, lo cual ayuda a la autorregulación del alumnado en su propio aprendizaje.

OBSERVACIÓN TUTORA

Fecha: 18 de noviembre de 2015

Lugar: Aula 4ºB – Asignatura Ciencias

Hora: 11.30 -12.30

Tiempo de observación: 1 hora

Quién observa: Compañera del D.O. (Observadora 2)

Descripción:

Dentro del aula los alumnos se encuentran distribuidos en parejas heterogéneas y homogéneas en cuanto a sexo. Se puede apreciar cómo algunas de ellas tienen un mejor comportamiento que otras, es decir, trabajan de una manera más adecuada e interrumpen menos que el resto. De igual manera, lo mismo ocurre con la participación de los alumnos; se puede observar cómo las intervenciones de éstos son desiguales, por lo que algunos de ellos participan e intervienen en clase más que otros.

Como aspecto positivo, se destaca la motivación y entusiasmo con el que el grupo-clase afronta una actividad novedosa de aprendizaje para ellos que se realiza en el exterior, al aire libre. Siempre hablando de manera general, ya que hay varios alumnos/as que no prestan atención a las indicaciones de la docente, lo que hace necesario que ésta tenga que repetir las en numerosas ocasiones. Esto provoca interrupciones centradas en hablar con los compañeros dentro del aula cuando no deben hacerlo y, una vez fuera de la misma para realizar la actividad, en actitudes distraídas y faltas de atención, lo que conlleva no atender las indicaciones de la profesora.

La actividad consiste sobre el solsticio de invierno. Los alumnos deben escribir en un papel aquellas cosas malas o que quieran olvidar para el próximo curso. La profesora explica la actividad, haciendo hincapié en que lo que escriban sea algo que les haya producido tristeza o enfado en este año y que deben quedarse con la parte bonita del recuerdo y dejar pasar el resto. También que sea secreto y que sólo lean aquellos que quieran.

Se reparten los papeles y los alumnos escriben durante 15 minutos aproximadamente. Se genera algo de ruido ya que algunos alumnos comentan con los compañeros lo que están escribiendo. También preguntan a la profesora qué pueden escribir pues varios no saben qué poner.

Cuando acaban, salen al patio y se sientan en círculo alrededor de un tarro de cristal en que van introduciendo los papeles. Se produce algún pequeño conflicto ya que todos quieren estar cerca del tarro. La profesora les indica donde colocarse pero muchos no atienden, finalmente, castiga a uno de ellos en una esquina del patio. Queman los papeles dentro del tarro y la profesora invita a los alumnos a que, quien quiera, comparta con el resto lo que ha escrito. La mayoría de los alumnos participa. Se comentan algunos problemas relacionados con la interrupción y discusiones con algún hermano o familiar. Cuando los papeles están bastante quemados, la profesora cierra el tarro y los alumnos vuelven a clase.

No hay evaluación final de la actividad, sólo mensajes negativos a los alumnos que han interrumpido la actividad y positivos a aquellos que la han hecho bien.

OBSERVACIÓN PROFESORA DE LENGUA Y MATEMÁTICAS

Fecha: 23 de noviembre de 2015

Lugar: Aula 4ºB – Asignatura Lengua

Hora: 09.00-10.00

Tiempo de observación: 1 hora

Quién observa: Compañera del D.O. (Observadora 3)

Descripción:

Los alumnos sentados en parejas se disponen a dar la clase de Lengua. Se observa la complejidad de la estructura del aula y las consecuencias que éstas tienen que en el comportamiento del alumnado. Se percibe mayor disrupción en los alumnos sentados al final de clase y al principio, debido a las dificultades visuales y auditivas que conlleva estar en dichos asientos. Algunos de los alumnos están dibujando y otros haciendo tareas de otra asignatura, sobre todo los del final. También se percibe desorganización en el alumnado, lo que estaba aumentando la disrupción. Hay un alumno, que llama especialmente la atención su comportamiento, y es que a pesar de hacer todas las actividades bien, estaba constantemente moviéndose y jugando con materiales. De esta forma, parece manifestar su aburrimiento.

Con respecto a la profesora, su perfil es autoritario y tradicional porque ordena que hay que hacer en todo momento y la clase fue mayoritariamente expositiva. Comienza con una explicación teórica y a continuación se sigue con la corrección de actividades. En este caso, salen a la pizarra los mismos, hacen la actividad y vuelven a sus correspondientes asientos. La profesora no se para a explicar cómo han realizado la actividad y aquellos alumnos que presentan más dificultades se sienten perdidos. Además, ante la queja de un alumno sobre ello comenta “cómo lo vas a saber tú si estás todo el día despistado”.

OBSERVACIÓN PROFESORA DE E.F. Y MÚSICA

Fecha: 25 de noviembre de 2015 y 30 de noviembre de 2015

Lugar: Aula 4ºB – Asignaturas E.F. y Música

Hora: 15.15-16.00

Tiempo de observación: 45 minutos cada sesión

Quién observa: Autora de este trabajo

Descripción:

Las percepciones sobre la actitud y el comportamiento del alumnado en las sesiones de estas asignaturas son coincidentes. En estas sesiones, los alumnos/as se muestran motivados, entusiasmados y atentos a las explicaciones de los docentes. En definitiva, se percibe una actitud ideal para el buen funcionamiento de la clase y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estas sesiones las interrupciones suelen ser mínimas, tan solo alguna que otra vez se escuchan cuchicheos que no tienen consecuencias negativas para el aprendizaje. Por otra parte, la figura de autoridad del docente está presente en estas sesiones, siempre intercalada con una actitud y relación cordial y agradable entre los profesores y el alumnado. Sobre todo, parecen divertirse mucho.

Anexo 3. Guiones de entrevistas

Guion de la entrevista inicial para las docentes de referencia

- Preocupaciones de la profesora

¿Por qué motivo has solicitado la ayuda del Departamento de Orientación? (Identificación de la demanda)

¿Qué estás viendo en el aula que te preocupa?

¿A qué crees que se deben esas conductas en el aula?

¿Por qué defines tu clase como disruptiva? ¿Podrías poner algunos ejemplos de interrupciones?

¿Qué es para ti una interrupción? (def. de interrupción para ver la concepción subyacente)

- Consecuencias percibidas por la profesora

¿Cómo te sientes?

¿Qué consecuencias tiene en el alumnado?

- Soluciones probadas y nuevas soluciones

¿Has puesto en práctica algún tipo de estrategia para disminuir la interrupción del alumnado? ¿Cuáles? (dinámicas, cambios metodológicos...) ¿Qué resultados han tenido?

¿Qué tipo de respuestas sueles dar cuando aparece un comportamiento inadecuado?

¿Qué te transmite la otra profesora de la clase? ¿Tiene la misma sensación?

¿Qué tipo de respuestas da ella a las interrupciones?

¿Consideras que existe coherencia entre la actuación de otra la profesora y la tuya? Y si no la hay, ¿Cómo puede afectar esto al grupo?

¿Qué papel crees que puedes jugar tú a la hora de cambiar el clima de tu clase y mejorarlo?

¿Qué tipo de solución podría ser efectiva para este caso?

¿En qué momentos del día se suele producir un mayor número de interrupciones? ¿Durante qué tipos de tareas los alumnos/as se encuentran más distraídos? ¿Y entre las diferentes asignaturas, hay diferencias en sus comportamientos?

- **Expectativas de la profesora**

¿Qué esperas del Departamento? ¿Qué tipo de ayudas te gustaría recibir?

Guion inicial de la entrevista para los profesores que imparten las asignaturas de Música y Educación Física en el grupo

- ¿Cómo defines el grupo de 4ºB? ¿Qué características resaltarías?
- ¿Consideras que se trata de una clase disruptiva? ¿Podrías poner algunos ejemplos de interrupciones?
- ¿Existen diferencias significativas con respecto a los demás grupos de 4º de Primaria? ¿Y respecto a otros grupos correspondientes a otros niveles?
- ¿Qué estrategias sueles utilizar para disminuir la interrupción del alumnado? ¿Qué resultados tienen?

Anexo 4. Resultados sociograma 4ºB

Nº	ALUMNOS/AS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	RUBÉN		1									1			-1				-1		1				
2	GONZALO D.A.	1				-1						1				-1					1				
3	ÁLVARO				1			-1	1								-1					1		-1	
4	ADRIÁN						1			1												1			
5	PAULA										1			1				-1		1					1
6	PABLO C.		1		1											-1			-1				1		
7	NURIA			-1									1				1	-1						1	
8	CAMILO									1			1						-1						1
9	DIEGO				1								1		1										
10	EVA			-1										1					-1	1					1
11	GONZALO H.	-1	1																		1		1		
12	JESÚS			-1		-1		1		1									-1				1		
13	LAURA										1										1				1
14	MARCOS	1							-1	1		-1													
15	AITANA	-1		-1										1							1		-1		1
16	CAROLINA							1	-1		-1					-1								1	
17	IRENE	-1							-1			-1							1						
18	YADIRA						-1	1										1		-1			-1	1	
19	PAULA						-1				1			1									-1		1
20	PABLO R.		1							1		1				-1		-1	-1						
21	ADRIÁN R.			1	1																			-1	
22	HÉCTOR		1							1			1			-1			-1						-1
23	JIMENA							1	-1				1				1								
24	ROCIO									1	-1		1	-1							-1				
	POSITIVOS	2	5	1	4	0	1	4	1	7	3	3	6	4	1	0	2	1	1	4	3	2	3	3	5
	NEGATIVOS	-3	0	-4	0	-2	-2	-1	-4	0	-2	-2	0	-1	-1	-5	-1	-3	-7	-2	0	-1	-3	-1	-1
	TOTAL	-1	5	-3	4	-2	-1	3	-3	7	1	1	6	3	0	-5	1	-2	-6	2	3	1	0	2	4

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Más amigos	1*	2					1		9		1	8				1			2*			1	2	1	
Menos amigos			8					1									2	14*							
Más alegre		2		1			4	1*	1	1		4				3*			1				1	2	2
Más triste			2	1	1	5		2						3*	1	1		3					1		
Más profesor			3*		1*		2	1					1*		1*	6		1*	1*					3	1
Menos profesor	1	2*						2			1	1	1	1									2		
Más ayuda		7							4			1		1	1				1	1			3		
Más molesta		8*	1							2	1				1			1					10*		
Más sabe		8*			2*				1			1		3						1			9*	1	
Menos sabe	1		14			1		2							1			3			1				
Pide + ayuda	1		9										3	1*			6*								1*
Pide – ayuda	1*	8*	1*		2*						1			2		1*				4*			7*		
Cojo sin permiso	3		1					3	2		3			1	2		1								
Cogen sin permiso					1			1		1		1		1		7*		1*			2*		4*		
Más fuerte	1	3	1						8		1*		2		3					3*			3*		
Menos fuerte			1*	5				1		2								2				6			5*
Más insulta	3	2					1	1			6*	2			2			1		1*					
Más insultado		2	1	1				1	1		1	2		1*				4*					1*		1
Da más miedo		2*				1		4	2																
Más miedoso			1	6									1			1*		1		2				1*	4*
Más pega	3	1		1		1		2	1	1	1	2			3								4*		
Más pegado			1*	1							1							4				3*			

Informe Sociograma 4ºB de Educación Primaria

Curso: 2015/2016

En la primera parte del sociograma se observa una tabla que recoge las elecciones de los alumnos/as acerca de los compañeros/as más o menos deseados según los diferentes ítems que se les preguntaba. Estas elecciones corresponden a las preguntas uno y tres del cuestionario que se les entregó, en las que se les preguntaba a los menores por los niños y niñas con quién más les gustaba jugar y con quién menos.

- Los alumnos/as más aceptados de la clase son **Diego** (7 votos), **Jesús** (6 votos), **Gonzalo D.A.** y **Rocío** (5 votos cada uno). Además, un dato significativo es que dichos alumnos no han recibido ningún voto en negativo, a excepción de Rocío que tan sólo ha sido uno.
- Sin embargo, los alumnos/as más rechazados de la clase son **Yadira** (7 votos), **Aitana** (5 votos), **Camilo** y **Álvaro** (4 votos cada uno).

En la segunda parte del sociograma se muestra una tabla que recoge las elecciones de los alumnos/as en 22 ítems agrupados por categorías. Cada alumno/a debía responder a cada pregunta citando a uno o varios compañeros/as que respondiesen al ítem preguntado. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- Número de amigos/as: en cuanto a la votación de qué alumnos/as tienen más amigos/as, los dos alumnos de la clase que reciben más votos son **Diego** (con 9 votos) y **Jesús** (con 8 votos). Por otro lado, destacan como los que menos amigos tienen dentro de la clase **Yadira** (14 votos con mención personal) y **Álvaro** (con 8 votos). Unas cantidades muy significativas y que, además, es conveniente resaltar la mención que se hace a sí misma Yadira.
- Alegría/tristeza: los alumnos/as más alegres de la clase son **Nuria**, **Jesús** (con 4 votos cada uno) y **Carolina** (3 votos con mención personal). Por otra parte, los alumnos/as considerados como los más tristes son **Pablo C.** (con 5 votos), **Marcos** (3 votos con mención personal) y **Yadira** (con 3 votos).
- Querer del profesor: en relación a qué alumno/a quiere más la profesora destaca con diferencia **Carolina** (con 6 votos). Por el contrario, con respecto a los alumnos/as considerados como a los que menos quiere la profesora, las puntuaciones están repartidas e igualadas. No obstante, destacan **Gonzalo D.A.**, **Camilo** y **Héctor** (con 3 votos cada uno). Además, es importante resaltar que Gonzalo del Amo se menciona a sí mismo como el menos querido por la profesora.
- Ayudar o molestar a los demás: en cuanto al alumno/a que más ayuda en clase destacan **Gonzalo D.A.** (con 7 votos), **Diego** (con 4 votos) y **Héctor** (con 3 votos). Sin embargo, es característico que con respecto al alumno/a considerado como el que más molesta sea **Héctor** el más mencionado (con 10 votos) seguido de **Gonzalo D.A.** (con 8 votos). Así mismo, igual de significativo es que ambos se mencionen personalmente.

- Conocimientos: los alumnos de clase que más destacan por saber más según sus compañeros/as son **Gonzalo D.A.** (con 8 votos, incluyendo el suyo propio) y **Héctor** (9 votos con mención personal). En relación a este dato, cabe destacar la relación existente que podría darse entre el saber mucho, el ayudar y el molestar. El alumno que menos sabe de la clase según sus compañeros/as es **Álvaro** (con 14 votos), como se puede observar, una cantidad muy significativa.
- Pedir ayuda: los alumnos/as que más ayuda piden son **Álvaro** (con 9 votos) e **Irene** (con 6 votos, incluyendo el suyo propio). Por otro lado, los alumnos/as que menos ayuda piden son **Gonzalo D.A.** (con 8 votos) y **Héctor** (con 7 votos), los cuales, además, se mencionan a sí mismo.
- Coger sin permiso: los alumnos que más veces cogen sin permiso las cosas son **Rubén**, **Camilo** y **Gonzalo H.** (con 3 votos cada uno). A su vez, **Carolina** (con 7 votos y mención personal) y **Jimena** (con 4 votos y mención personal) son las alumnas a las que más cosas cogen sin pedirles permiso.
- Más y menos fuerte: el alumno considerado el más fuerte de la clase es **Diego** (con 8 votos). Por el contrario, los alumnos mencionados como los menos fuertes son **Adrián R.** (con 6 votos), **Rocío** (con 5 votos, incluyendo el suyo propio) y **Adrián Arévalo** (con 5 votos).
- Más insultado y el que más insulta: el alumno que más insulta de la clase según sus compañeros/as es **Gonzalo H.** (con 6 votos), incluso él mismo se menciona a sí mismo. Por el contrario, **Yadira** es la alumna considerada como la que más insultos recibe (con 4 votos).
- Da más miedo y más miedoso: el alumno que destaca en la clase por ser el que más miedo da es **Camilo** (con 4 votos). Los alumnos que son más miedosos son **Rocío** (4 votos con mención personal) y **Adrián** (con 6 votos).
- Más pega y más pegado: los alumnos que más pegan son **Héctor** (con 4 votos, incluyendo el suyo propio), **Aitana** y **Rubén** (ambos con 3 votos). De los alumnos más pegados cabe destacar a **Yadira** (con 4 votos), **Adrián R.** (3 votos con mención personal) y **Álvaro** (con 1 voto), éste último no recibe una cantidad de votos significativa pero sí es importante destacar que él mismo se considera el más pegado.

Finalmente, además de tener en cuenta todo lo expuesto, sería conveniente seguir a **Yadira** y a **Álvaro**.

En suma, también sería importante tener en cuenta a **Gonzalo D.A.** y a **Héctor**, que a pesar de ser considerados como los que más saben, más ayudan pero menos ayuda piden a la profesora, son los que más molestan y menos quiere la profesora. Además, Héctor también está considerado como el que más pega. **Camilo** es el alumno que da más miedo y **Gonzalo** el que más insulta, además de ser los dos, junto con **Rubén**, los que más veces cogen las cosas sin pedir permiso.

Anexo 5. Sesión dedicada a escuchar la voz del alumnado

TUTORÍA - 1º SESIÓN “¿NUESTRA VOZ ES IMPORTANTE”	
Objetivos	Comprobar si el alumnado es consciente de la problemática que existe en la clase: alto nivel de disrupción. Conocer la percepción del alumnado sobre la situación de la clase. Recoger información sobre lo que el alumnado piensa de su clase: cómo la define. Conocer las causas de la disrupción según el alumnado.
Profesionales	Autora del documento y tutora
Destinatarios	Alumnado 4ºB Educación Primaria
Actividad	<p><u>Presentación</u> (10 min): En primer lugar, junto con la tutora, la autora se presenta al grupo. Posteriormente, para seguir despertando la curiosidad del alumnado y a la vez recoger información, realiza dos preguntas: ¿Por qué creéis que he estado viniendo a observar vuestra clase? ¿En qué creéis que os podría ayudar? ¿Os gustaría hablar opinar sobre el tema? A continuación, expone la secuenciación que se va a seguir para la clase de hoy.</p> <p><u>Desarrollo</u> (30 min):</p> <p>Actividad 1. (15 min). En gran grupo y sentados en asamblea, ambas profesionales se disponen a conocer más al grupo y, sobre todo, a profundizar en la percepción que tienen los alumnos y alumnas sobre su grupo-clase y si identifican la existencia de disrupción. Para ello, se realizan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué creéis que piensan de vosotros vuestras profesoras? - ¿Creéis que se trabaja bien en clase? ¿Por qué? - ¿Hay mucho ruido? ¿Cuándo se dan esos ruidos? - ¿Las interrupciones son frecuentes? ¿Cuándo ocurren? - ¿Qué pasaría si hubiese más silencio en clase? ¿Cómo os sentiríais? - ¿Os podéis concentrar con facilidad cuando estáis haciendo las tareas? ¿Qué os lo impide? - ¿Cómo afecta este ambiente de clase en vuestro aprendizaje? ¿Creéis que con otras circunstancias aprenderíais más? - ¿Cómo definiríais vuestra clase? <p>Actividad 2. (15 min). A continuación, la tutora dibuja un árbol en la pizarra y la autora reparte un posit a cada alumno, en el que deben poner los motivos por los que ellos creen que son frecuentes las interrupciones. Una vez hayan terminado, se da la oportunidad a cada alumno de poder leer lo que han escrito y pegarlo a continuación en el árbol. Los posits harían referencia a las hojas del árbol. Se trata de una actividad individual. Es importante respetar la creatividad del alumnado, es decir, ser flexibles a la hora de aceptar cualquier manera de elaborar los posits (dibujos, frases, palabras, etc.).</p> <p><u>Cierre sesión</u> (5 min): Para finalizar la clase, la autora hace referencia a las observaciones realizadas que tanta curiosidad ha despertado en el alumnado y a la demanda procedente por las profesoras. Además, ambas profesionales, recogen todo lo que ha salido en la sesión y lo explicitan.</p>
Recursos	Folios, lápiz o bolígrafo y lápices de colores, posit, pizarra y tiza.

Anexo 6. Circular para las familias

Madrid, 29 de enero de 2016

Estimadas Familias:

Durante el presente curso se viene realizando un trabajo con los alumnos de 4º B cuyo objetivo es mejorar el clima del aula. Dicho objetivo responde a una demanda inicial realizada por el Equipo Docente en base a considerar que el grupo presentaba dificultades de tipo disruptivo que impedían un buen funcionamiento de las clases y un ritmo adecuado en el desarrollo del trabajo.

Actualmente, se está trabajando de forma colaborativa con las docentes a través del asesoramiento de estrategias pedagógicas que mejoran el clima motivacional de clase, con la finalidad de mejorar la motivación hacia el aprendizaje por parte del alumnado. En el mes de febrero las docentes iniciarán la implantación de dichas pautas instruccionales y se seguirá trabajando sobre ellas durante los meses posteriores.

Estamos a vuestra disposición para todo aquello que consideréis que pueda contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de vuestros hijos.

Atentamente

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN
EQUIPO DOCENTE DE 4º B DE PRIMARIA

Anexo 7. Sesiones para trabajar las normas

TUTORÍA - 2º SESIÓN “¿HASTA AQUÍ PUEDO LLEGAR! Y SI ME PASO...” (PARTE 1)	
Objetivos	Hacer consciente al alumnado de que las normas sirven para la consecución de unos objetivos. Brindar al alumnado un espacio de reflexión sobre la necesidad del cumplimiento de las normas y las consecuencias de su incumplimiento. Facilitar espacios donde los alumnos/as puedan participar en la elaboración de las normas y consecuencias. Trabajar las normas de manera democrática.
Profesionales	Autora del documento y tutora
Destinatarios	Alumnado 4ºB Educación Primaria
	<u>Introducción</u> (5 min): Para despertar la curiosidad del alumnado y a la vez obtener información, se comienza preguntando ¿Cuándo estamos en clase, todo vale? ¿Sabemos qué cosas podemos hacer y cuáles no? ¿Y cómo llamamos a la existencia de límites? ¿Conocéis las normas de vuestra clase? En el caso de que sí la conozcan ¿cuáles son? ¡Vamos a recordarlas! Y en el caso de que no ¿por qué creéis que no la sabéis? A continuación, se cuenta al alumnado el objetivo principal de la sesión y cómo quedará organizada.

Actividad	<p><u>Desarrollo</u> (35 min):</p> <p>Actividad 1. (10 min). En gran grupo la autora cuenta la historia de la tribu Sawabona (ver a continuación). A través de dicho relato se trabaja la importancia de tener normas en la clase y por qué debemos conocerlas, entenderlas y cumplirlas. Para ello, una vez finalizada la historia se ejemplifica la clase con una tribu africana, de manera que la existencia de normas se convierta de vital importancia para la convivencia en la misma.</p> <p>Actividad 2. (10 min). En grupos de 4 personas se trabajan las propias normas de la clase. Cada grupo debe pensar en una norma necesaria para la buena gestión de la clase y en su correspondiente consecuencia en el caso de que no se cumpliera. Es importante que las normas sean claras y estén formuladas en positivo. Además, éstas deben formularse pensando en cada uno de los integrantes del aula, en las necesidades que todos tenemos.</p> <p>Actividad 3. (15 min). Cuando los grupos terminan la actividad 2, el responsable de cada grupo comparte en gran grupo la norma definida, qué beneficios tendría el cumplimiento y la consecuencia ante su posible incumplimiento. A su vez, la tutora apunta en la pizarra las diferentes normas y consecuencias establecidas y se pone a debate si se está de acuerdo con las normas establecidas y con sus respectivas consecuencias. Se intenta que finalmente exista un consenso.</p>
	<p><u>Cierre sesión</u> (5 min): Para finalizar, la autora pregunta al alumnado si han logrado tomar acuerdos por consenso al elegir sus normas de convivencia y si los acuerdos tomados creen que les ayudarán al bienestar común de la clase. Además, explica que las normas deben ser vistas como herramientas que permiten vivir mejor en grupo y que cuando se respetan es posible aprender, trabajar y convivir pacíficamente. Por último, se recogen las normas definidas así como las consecuencias de su incumplimiento, y se comenta que en la siguiente sesión se seguirá trabajando sobre ellas.</p>
Recursos	Folio en blanco, lápiz o bolígrafo, pizarra y tizas.

TUTORÍA - 3º SESIÓN “¿HASTA AQUÍ PUEDO LLEGAR! Y SI ME PASO...” (PARTE 2)

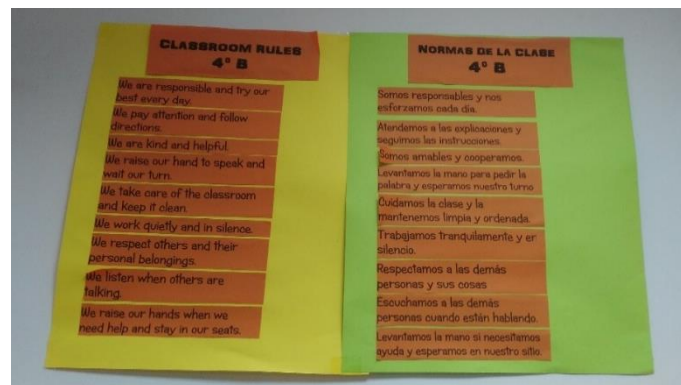
Objetivos	<p>Enseñar al alumnado a respetar las normas y a asumir las consecuencias del incumplimiento.</p> <p>Interiorizar la normativa de la clase.</p> <p>Poner en práctica las normas y consecuencias acordadas.</p>
Profesionales	Autora del documento y tutora
Destinatario	Alumnado 4ºB Educación Primaria
Actividad	<p><u>Introducción</u> (5 min): La sesión se comienza preguntando: ¿Recordamos las normas y consecuencias que acordamos en la clase pasada? (Apuntar todas aquellas que vayan saliendo en la pizarra) ¿Nos hemos acordado de ellas a lo largo de la semana? y ¿el cambio de una asignatura a otra cómo está resultando?</p> <p>A continuación, se explicita al alumnado que es importante aprendernos las normas de la clase por lo que en esta sesión trabajaremos sobre ello. Además, se comenta la organización de la misma.</p> <p><u>Desarrollo</u> (35 min):</p> <p>Actividad 1. (15 min). En grupos de 4 personas se explicita cada norma y consecuencia. Para ello, las profesionales reparten una cartulina y rotuladores de colores a los mismos grupos que se formaron en la sesión pasada. A continuación, cada grupo debe recordar la norma y consecuencia formulada y plasmarla en la cartulina junto a su correspondiente consecuencia. En este caso, también se debe respetar la creatividad del alumnado y dejar libre elección a la hora de elaborar el mural.</p> <p>Actividad 2. (20 min). Role playing. En esta actividad, para aprender bien el funcionamiento de cada norma, la clase se va a dividir en tres grupos de 8 personas cada uno. Un grupo tiene que simular una clase y representar una situación en la que se cumpla una de las normas acordadas. Otro grupo debe hacer lo mismo pero representando una situación en la que la norma seleccionada no se cumpla y se tenga que recurrir a la consecuencia. Por último, el tercer grupo es el encargado de observar cada situación y de analizar y adivinar qué ha ocurrido. Finalmente, en gran grupo la autora pregunta: ¿Qué ventajas y dificultades se han observado?</p>

	<u>Cierre sesión</u> (5 min): Para el cierre de la sesión, cada grupo podrá pegar la norma en cualquier parte de la clase, de manera que éstas puedan estar visibles y regular así la convivencia del aula.
Recursos	Pizarra, tizas, cartulinas, rotuladores, lápiz o bolígrafo, lápices de colores y cello.

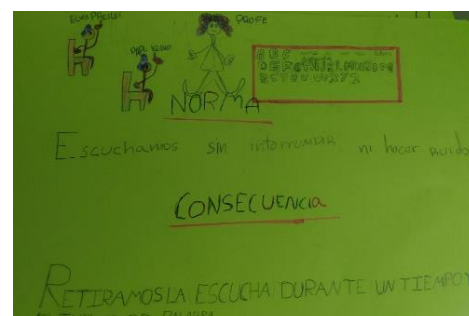
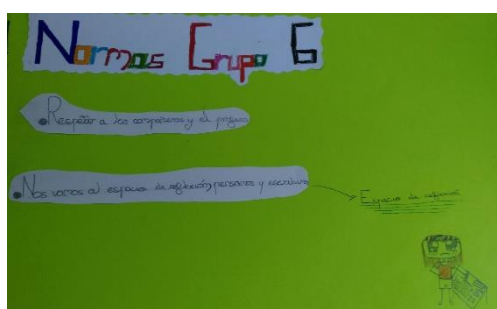
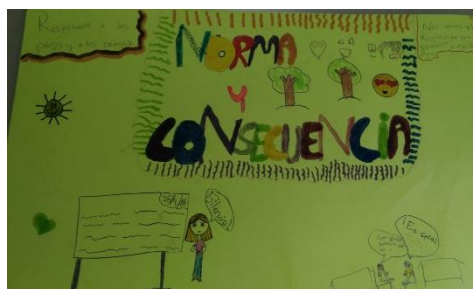
- **Resultado de ambas sesiones**

Mediante un proceso democrático, en el que interviene tanto tutora, alumnado y autora del documento, quedan establecidas las siguientes normas y consecuencias:	
Nos sentamos correctamente en nuestro sitio.	Avisamos y a los dos avisos recibidos nos vamos al “espacio de reflexión”.
Tenemos siempre el material preparado.	Los responsables del material deben estar atentos y avisar.
Levantamos la mano para hablar.	Retiramos el turno de palabra.
Respetamos a profes y a compis.	Nos vamos al “espacio de reflexión” y escribimos sobre lo ocurrido: qué ha pasado, cómo me siento y qué solución le doy
Escuchamos sin interrumpir ni hacer ruidos.	Retiramos la escucha durante un tiempo y el turno de palabra.
Mantenemos la clase limpia y ordenada.	Dedicamos 5 minutos del recreo para recoger entre todos la clase.

ANTES (Normas en Inglés y no elaboradas por el alumnado)



DESPUÉS (Normas y consecuencias elaboradas democráticamente)



NORMAS TRIBU SAWABONA



Dicen que existe una tribu africana, en concreto situada en África del Sur, que tiene una bella costumbre. Y hoy queremos compartirla con todas vosotras y vosotros.

Cuando alguien hace algo incorrecto o que daña a los demás, lo llevan al centro de la aldea y toda la tribu lo rodea. Durante dos días, le dicen todas las cosas buenas que él o ella ha hecho. Esta tribu cree que cada ser humano viene al mundo como un ser bueno. Cada uno de nosotros, deseando seguridad, amor, paz y felicidad. Pero a veces, las personas cometemos errores y la comunidad lo ve como una llamada de atención. Por eso, en vez de castigarlo o castigarla, lo reconectan con quien realmente es y le recuerda que es una buena persona.

SAWABONA, es un saludo usado en el Sur África y quiere decir: “Yo te respeto, yo te valoro. Eres importante para mí.” En respuesta las personas contestan SHIKOBA, que es: “Entonces, yo existo para ti.”

Anexo 8. Registro de las observaciones sistemáticas de seguimiento

(Sólo se expone el caso de la tutora, pues es la que ha llevado en gran medida la intervención)

TUTORA						
Observación y tema	Estrategias instruccionales trabajadas					Comportamiento del alumnado
	Novedad	Claridad de objetivos	Claridad de la organización	Retroalimentación regular	Evaluación para aprender	
Primera “El clima”	Comienza la clase preguntando ¿Qué diferencia hay entre el clima de una ciudad costera en verano y el clima de Madrid? ¿Y entre el de la montaña y el de Madrid? A continuación, en gran grupo y con un mapa de España proyectado en la pizarra digital recuerdan lo dado en la clase pasada sobre los tipos de climas.	Después de ese comienzo de la actividad explicita el objetivo que tiene la sesión pero no lo apunta en la pizarra.	Se le olvida exponer la organización de la sesión.	Durante la explicación del tema, la profesora va contestando dudas y también propone la ayuda entre compañeros. Que se expliquen las cosas entre ellos.	Después de la explicación, es el turno de las exposiciones de los trabajos sobre el clima que han elaborado los alumnos. Tras la exposición se da el turno de palabra a los alumnos y éstos opinan sobre el trabajo de los compañeros. Posteriormente, la profesora realiza comentarios a cada grupo sobre cómo lo han hecho y qué podrían mejorar. Siempre dando una retroalimentación dirigida al aprendizaje.	La mayoría de los alumnos están en silencio, aunque hay algunos que hablan entre ellos y/o dibujan, pero lo hacen en un tono bajo. Coinciden con aquellos que están sentados en el último grupo.
Segunda “La gestación”	Comienza la clase con un video sobre la gestación. Posteriormente, realiza preguntas sobre el vídeo.	Explicita para qué les va a servir lo que están aprendiendo y apunta los objetivos en la pizarra	También apunta cómo se va a organizar la sesión. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo - Actividad en grupo - Entrega de exámenes 	Mientras el alumnado realiza una actividad en grupo, la profesora atiende las dudas individualmente e incluso se acerca a aquel grupo que no le pregunta y le da una retroalimentación.	En el reparto del examen se muestra la calificación, acompañada de los errores señalados y de varios comentarios a lo largo del examen pero no para aclarar lo que está mal sino más bien de reforzadores. Una vez repartidos, la profesora corrigió aquellos ejercicios donde había encontrado mayor dificultad por parte del alumnado.	Los alumnos se muestran muy interesados por la temática y muy participativos (han hecho muchas preguntas). Aunque en la última parte de la sesión, con el reparto de exámenes se han agitado un poco.

<p>Tercera “Los materiales”</p>	<p>La tutora comienza la clase mostrando con diferentes materiales (un espejo pequeño, rollo de papel, pizarra, destornillador, piedra, etc.) el concepto de dureza. Les pide que observen qué pasa cuando se rallan los diferentes materiales. También relaciona temas y explicita la relevancia de lo que van a aprender.</p>	<p>A continuación, escribe en la pizarra los objetivos de la sesión (qué van a aprender).</p>	<p>Asimismo, también escribe la organización de la misma y con respecto a las tareas que debe hacer el alumnado, indica paso a paso lo que tienen que hacer.</p>	<p>Durante el desarrollo de la actividad individual, atiende las dudas del alumnado y les indica en qué cosas deben incidir para resolverlas.</p>	<p>Como última tarea de esta clase, corrigen la actividad individual realizada en gran grupo. Los alumnos exponen cómo la han realizado y la tutora da una retroalimentación que al alumnado aprender de los errores.</p>	<p>El alumnado se muestra concentrado y atento hacia el aprendizaje. También se percibe entusiasmo por lo que están aprendiendo y una disminución en el elevado ruido que caracterizaba al grupo.</p>
--	---	---	--	---	---	---

Anexo 9. Documento organizativo entregado a las docentes en la reunión final

PLAN DE INTERVENCIÓN 4ºB

Desde el Departamento de Orientación, y a petición de la tutora de 4ºB y de la profesora que imparte las asignaturas de Lengua y Matemáticas en este grupo, se ha puesto en marcha una intervención educativa para disminuir el alto nivel de disrupción del aula. Dicha intervención consta de varias fases, las cuales pasamos a describir a continuación:

- FASE 1: Evaluación inicial (primer trimestre)

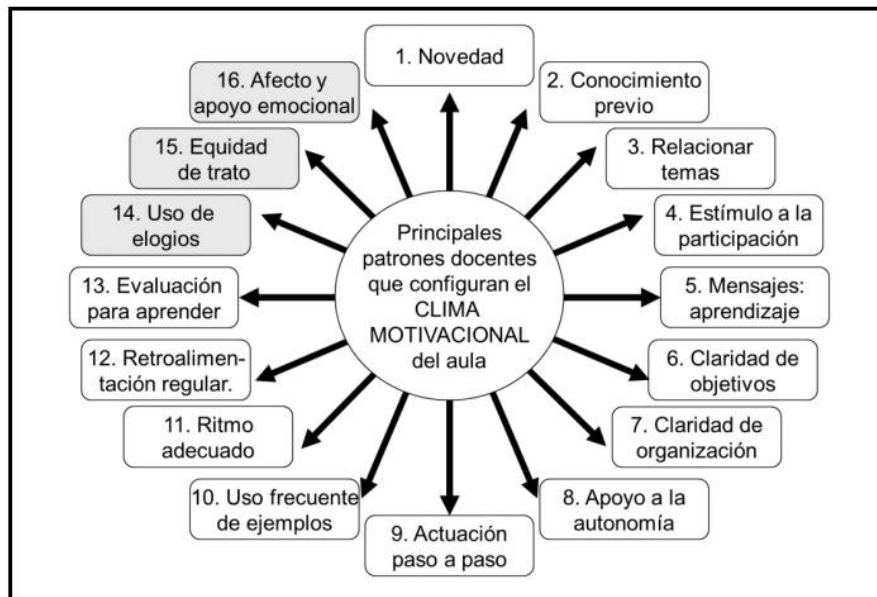
Con la finalidad de conocer al grupo, obtener información sobre la problemática planteada y averiguar sus posibles causas, se comenzó la intervención con observaciones sistemáticas en el aula y entrevistas a los profesores y alumnos. Tras la información recogida en el registro de las observaciones y en las entrevistas, se pudo concluir que estábamos ante un grupo con una motivación discontinua hacia el aprendizaje y que como consecuencia de ello, durante el desarrollo de las sesiones de clase las interrupciones eran frecuentes. Mostraban especial dificultad a la hora de respetar el turno de palabra, escucharse, tanto entre ellos/as como a la profesora, y eran frecuentes las conversaciones, cuchicheos, comentarios inoportunos durante las explicaciones, así como dibujar, jugar con materiales o levantarse de la silla, entre otras.

Tras el análisis de la situación, se percibió que se trataba de un grupo que carecía de referente de lo que sería un clima positivo de aula, y que el grupo en general había llegado a naturalizar el ruido y la agitación del aula. Además, se observó que eran muchos los factores los que podían estar influyendo en la dinámica negativa de la clase. Desde la disposición física del aula, la existencia de dos profesoras como referentes para el grupo, la falta de consecuencias por el incumplimiento de las normas, la existencia de un clima de aula carente de motivación hacia el aprendizaje, etc. Por ello, como eran varias las causas que estaban propiciando la presencia de conductas disruptivas, se afrontó esta situación desde dos perspectivas de trabajo. La primera, centrada en el trabajo con las docentes a nivel instruccional; y la segunda, centrada en un trabajo más directo con el alumnado a través de dos sesiones de tutoría.

- FASE 2: Trabajo con las docentes a través de estrategias pedagógicas (segundo y tercer trimestre)

Siendo conscientes del papel tan importante que tienen las docentes a la hora de crear un clima motivacional orientado hacia el aprendizaje, se ha considerado oportuno trabajar sobre estrategias

pedagógicas que lo favorecen. En este sentido, y debido a la fuerte relación que existe entre la motivación y la disrupción (a mayor orientación al aprendizaje, menos disrupción), **el objetivo de esta segunda fase ha sido empoderar a las docentes respecto a la problemática presentada a través de la puesta en práctica de estrategias pedagógicas que favorecen el clima motivacional de clase.** Para ello, se ha seguido los patrones docentes que según Alonso-Tapia (2012) configuran un buen clima motivacional de clase, y los cuales son las siguientes:



Como se puede deducir de la imagen, es importante que los docentes cuiden especialmente cuatro aspectos principales:

- El comienzo de las actividades de aprendizaje
- El desarrollo de las tareas y actividades
- La evaluación
- El trato con el alumnado

No obstante, como son muchas las estrategias que se presentan y algunas de ellas las docentes ya las tienen en cuenta, se pensó que sería conveniente tener una reunión, a la vuelta de las vacaciones de Navidad, en la que de forma colaborativa se pensarán sobre cuáles de ellas sería beneficioso empezar a trabajar. Finalmente, se escogieron: **novedad, claridad de objetivos y claridad de organización, apoyo a la autonomía, retroalimentación regular y evaluación para aprender.**

En esa misma reunión, una vez seleccionadas las estrategias sobre las que haríamos más incidencia a partir de ese momento, se pasó a la explicación de cada una de ellas. A continuación, se expone un breve resumen sobre en qué consisten y ejemplos para su utilización:

- *Comienzo de las actividades de aprendizaje:* la docente debe **despertar la curiosidad e interés de los alumnos/as** a través de tareas novedosas y planteamientos de desafíos. Además, debe examinar qué saben los alumnos, relacionando los **conocimientos previos** con los nuevos a adquirir, de manera que se posibilite la experiencia de progreso gracias al aprendizaje acumulativo e integrado para estimular así la reflexión, implicación y participación. Es importante que la docente ayude a percibir la **utilidad o relevancia de aprender** lo que se les propone.
 - Ejemplo para una clase de inglés: *“Vamos a aprender a preguntar a alguien cómo llegar a un sitio determinado”* (se subraya la relevancia directa de la tarea); *“Recordad que sin saber inglés es muy complicado viajar fuera de España y conocer a amigos nuevos de otros países”* (relevancia instrumental de la tarea); *“Vamos a ver si llegamos a ser capaces de hacernos entender cuando queremos comprar billetes de tren o autobús o simplemente explicar un punto de vista”* (carácter de desafío que implica la tarea).
 - Ejemplo para una clase de lengua: Para enseñar la utilidad de saber argumentar sería adecuado comenzar la clase diciendo: *“Pensad en situaciones en las que os gustaría haber convencido a alguien de algo y en la que no habéis podido pese a estar seguros de vuestro punto de vista. ¿Por qué habrá sido? ¿Por qué en situaciones similares hay quien sí consigue convencer a otros?”* (Recoger respuestas y sintetizar). *“Pues probablemente tiene que ver con la forma de argumentar. Pensad ahora que podéis encontraros en situaciones semejantes en el futuro. ¿Os gustaría ser capaces de argumentar bien para poder convencer? Pues bien, esto es lo que vamos a aprender en la clase de hoy”*.

- *Desarrollo de las actividades de aprendizaje:* la docente debe conseguir que sus alumnos/as durante la ejecución de las mismas sean capaces de autorregular el proceso de aprendizaje. Para ello, debe **dejar claros los objetivos de aprendizaje así como la organización de las actividades**, pues los alumnos y alumnas necesitan saber cómo proceder y qué pasos dar, de lo contrario, sin una guía adecuada de cómo actuar se pueden sentir perdidos ante la realización de la tarea y demandar constantemente la ayuda de la docente. También debe mostrar cómo **actuar paso a paso**, estrategia que resulta especialmente importante en el caso de alumnos/as con dificultades de aprendizaje, y fomentar un trabajo regular pues “se aprende de los que se hace”; **usar frecuentemente ejemplos y modelos** que permitan “visualizar” el significado de los conceptos y cómo concretar los procedimientos; **facilitar la autonomía** a la hora de elegir qué hacer y cómo hacerlo; **apoyar actividades de cooperación**; y finalmente, **ajustar el ritmo de trabajo a las posibilidades del alumno/a**.

- Para la claridad de la organización una buena técnica es no esperar que los alumnos/as pregunten, sino anticiparse a sus preguntas tratando de ver qué han entendido. Por ejemplo: Una profesora que acaba de explicar el concepto de clima. *“Vamos a ver si hemos entendido lo que acabo de explicar. Si cambia el tiempo ¿cambia el clima? Otra técnica es dar instrucciones precisas, por ejemplo, a la hora de realizar una presentación de Power Point facilitar un documento en el que se recojan indicaciones como: “¿He puesto un título a la presentación? ¿He dividido la presentación en introducción, nudo y conclusión?, ¿He puesto imágenes que acompañan al texto?”*
 - A la hora de proporcionar ejemplos, mejor si son concretos y cercanos a la experiencia de los alumnos/as.
 - Para fomentar la autonomía es conveniente dejar elegir compañeros de trabajos, temas sobre los que trabajar (es recomendable que se den varias opciones), ya que se trabaja mejor cuando nos interesa que cuando algo es impuesto.
 - Para el ajuste de ritmos y el trabajo cooperativo una estrategia adecuada es la de fomentar la ayuda entre iguales: *“aquel alumno/a que termine deberá ayudar al compañero/a a terminar la tarea”*. De esta manera, además de evitar que se aburran y distraigan se fomenta la colaboración entre iguales.
- *La evaluación de las actividades de aprendizaje*: este aspecto es uno de los que más contribuye a configurar un entorno que facilite la motivación y el aprendizaje. Así, la evaluación debe plantearse **de manera formativa**, que posibilite a los alumnos/as conocer qué han hecho mal y qué deberían hacer para aprender lo que todavía no saben. Por tanto, la profesora debe **utilizar la evaluación para averiguar qué ayudas puede facilitar al alumno/a para que pueda aprender, y no para realizar una simple calificación de la tarea**. Dicho planteamiento queda manifiesto tanto en el tipo de tareas que se proponen y en la frecuencia de las mismas, como en la cantidad y calidad de la retroalimentación que se da al alumno, la cual debe estar centrada en cómo hacer las cosas y no en el resultado. El uso de elogios en este apartado también es relevante, ya que a través de éstos los alumnos/as obtienen información sobre la calidad y precisión de sus modos de actuar y del grado en que progresan sus competencias.
- Para la evaluación, una buena estrategia es dar la corrección del examen sin la puntuación final, de manera que puedan calcularla después del repaso del mismo. Para ello, es conveniente realizar anotaciones que permitan conocer al alumnado los fallos cometidos y cómo podrían mejorarlos. De esta forma, el alumnado no prestaría exclusiva atención a la calificación sino que se centraría en el aprendizaje.
 - Otra estrategia es la de corregir con un bolígrafo de color verde, ya que psicológicamente el rojo se asocia al error y el verde a la mejora (más motivacional).

- FASE 3: Implantación de las estrategias y sesiones con el alumnado para trabajar las normas de manera democrática (segundo y tercer trimestre)

En esta última fase se ponen en práctica las estrategias y se sigue trabajando de forma colaborativa con las docentes, realizando observaciones y reuniones de seguimiento. Asimismo, debido a los problemas de no aceptación de las normas y límites por parte del alumnado, se lleva a cabo dos sesiones en las que se trabaja democráticamente las normas.

Anexo 10. Guion preguntas grupo de discusión

- ¿Habéis notado cambios en el grupo a lo largo del curso en cuanto al nivel de interrupciones? ¿En qué cosas habéis mejorado?
- ¿Pensáis que ahora se trabaja mejor en clase que al comienzo de curso? ¿Por qué?
- ¿Notáis que os podéis concentrar mejor en las tareas de clase? ¿A qué se debe?
- ¿En qué momentos y actividades observáis que hay menos nivel de ruido en clase?
- ¿Qué cosas hacen las profesoras que os ayuden a estar concentrados en las explicaciones y tareas de clase?
- ¿Qué cambios habéis visto en las profesoras que os hayan ayudado a estar más concentrados en clase?
- ¿Qué cambios habéis percibido en vosotros mismos?
- En cuanto a la estructura física de la clase (posición de las mesas, pizarra, etc.), ¿qué cambios habéis notado desde el comienzo de curso hasta ahora? ¿Os sentís más cómodos ahora? ¿Por qué?