

MOTIVATION to STUDY



Handbook (Libro Guía) para docentes

Traducido por Christian Casamitjana, Laura García, Jessica Bendel. Documento de trabajo provisorio, puede contener ciertas imprecisiones.

03/2011

MOST Partners & Authors

Dipartimento di Scienze dell' Educazione dell'Università di Salerno ● Italy
ITC Terra di Lavoro Caserta ● Italy
ISPPREF Istituto di Psicologia e Psicoterapia Relazionale e Familiare ● Italy
ANP Associazione Nazionale Dirigenti della Scuola ● Italy
UAB Universitat Autònoma de Barcelona ● Spain
FACTUM Chaloupka & Rissler OHG ● Austria
GEORGE CALINESCU ● Romania
HRDC Patras Port Business Center ● Greece



Contents

1. INTRODUCCIÓN. CÓMO LEER ESTE LIBRO GUÍA	1
1.1. PRINCIPALES CUESTIONES SOBRE MOST.....	3
1.2. SOBRE MOST – MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO	3
1.3. LA ESCUELA Y LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN.....	3
1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA MOST	4
1.5. SUMARIO – METAS A POTENCIAR	5
2. METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS PRESENTADAS EN ESTE LIBRO GUÍA	6
3. ESQUEMA DE INTERVENCIÓN DEL MLIP.....	7
4. MOTIVATION BY INTERSUBJECTIVE COMMUNICATION (MIC).....	9
¿CÓMO PODEMOS APLICAR EL CONCEPTO DE INTERSUBJETIVIDAD Y MODELO TRANS TEORÉTICO CON ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS?.....	9
4.1. INTERSUBJETIVIDAD	9
4.1.1. <i>Intersubjetividad y aprendizaje</i>	10
4.1.2. <i>Intersubjetividad e identidad personal</i>	11
4.1.3. <i>Bases neurológicas de la intersubjetividad</i>	11
4.1.4. <i>Intersubjetividad en el día a día</i>	11
4.1.5. <i>La intersubjetividad en el contexto escolar</i>	12
4.2. EL MODELO TRANSTEÓRICO DE PROCHASKA Y DICLEMENTE Y SU APLICACIÓN CON LOS ALUMNOS: PRINCIPIOS	13
4.2.1. <i>Las etapas del cambio</i>	14
4.2.2. <i>Autoeficacia (Self-efficacy)</i>	15
4.2.3. <i>Acciones de acuerdo a las fases de motivación</i>	16
4.2.4. <i>Relación entre etapas, procesos de cambio e intervenciones</i>	17
4.3. EL MODELO TRANS TEORÉTICO DE PROCHASKA Y DICLEMENTE Y SU APLICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES: EJERCICIO	19
5. COMUNICACIÓN DE CALIDAD PROSOCIAL EN COMUNIDADES EDUCATIVAS (PIQC)..	24
5.1. ¿CÓMO APLICAR PIQC CON ESTUDIANTES, FAMILIAS, COMPAÑEROS E TRABAJO, SUPERIORES?.....	24
5.2. ¿QUÉ IMPLICA COMUNICAR CON CALIDAD PROSOCIAL?.....	25
5.3. APLICANDO PIQC EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	25
6. FACTORES INFLUYENTES	27
6.1. LOS 17 PUNTOS	28
6.2. EJERCICIO DE AUTO ENTRENAMIENTO	37
6.2.1. <i>Procedimiento ideal de evaluación</i>	37
6.3. ANÁLISIS DE CASO – LA APLICACIÓN DE PIQC EN ENTORNOS EDUCATIVOS.....	39
7. SUPERACIÓN CREATIVA DE LA FIJACIÓN FUNCIONAL	42
7.1. INTRODUCCIÓN.....	42
7.2. MECANISMOS DE LA MENTE, FIJACIÓN FUNCIONAL Y ESTILOS RELACIONALES.....	43
7.3. RESULTADOS RELACIONALES Y DE COMUNICACIÓN	45
7.4. SUPERANDO LA FIJACIÓN FUNCIONAL Y PROMOCIÓN DE UN ESTILO RELACIONAL INTEGRADO: AUTO-TEST. 45	
8. PROSOCIAL INTERACTIVE LEARNING TEACHING (PILT): LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROSOCIAL INTERACTIVA	48
8.1. QUÉ IS PILT?.....	48
8.2. CÓMO APLICAR PILT?.....	48
8.3. BENEFICIOS	49
9. PMP: UN PROGRAMA MÍNIMO PARA INCREMENTAR LOS NIVELES DE PROSOCIALIDAD. 12 SESIONES EN 12 SEMANAS.....	51

9.1.	SESIÓN 1	51
9.2.	SESIÓN 2	52
9.3.	SESIÓN 3	52
9.4.	SESIÓN 4	54
9.5.	SESIÓN 5	58
9.6.	SESIÓN 6	62
9.7.	SESIÓN 7	67
9.8.	SESIÓN 8	68
9.9.	SESIÓN 9	74
9.10.	SESIÓN 10	76
9.11.	SESIÓN 11	77
9.12.	SESIÓN 12	79
10.	TÉCNICAS GRUPALES: GRUPO FOCAL Y LA METODOLOGÍA DE LA	81
10.1.	METODOLOGÍA DEL FOCUS GROUP.....	81
10.2.	METODOLOGÍA DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO.....	84
11.	MÉTODOS OPCIONALES	89
11.1.	INVENTARIO PROSOCIAL COLECTIVO(IP)	89
11.2.	SERVICE LEARNING (SL): APRENDIZAJE Y SERVICIO	96
12.	BIBLIOGRAFÍA	98
12.1.	MIC.....	98
12.2.	FOCUS GROUP	99
12.3.	PIQC, PILT & PMIP	99

1. Introducción. Cómo leer este libro guía

El presente handbook (libro guía para docentes) constituye un material de trabajo y de apoyo a la docencia. El proyecto MOST parte de la premisa que el docente es un experto que trabaja en entornos de gran complejidad.

Las comunidades de aprendizaje son organizaciones complejas, en las que conviven y se entrecruzan actores, éstos interactúan y gestionan conflictos; además toda comunidad escolar está inserta en contextos sociales y culturales específicos, lo que permite definir tipologías de problema con los estudiantes de cada centro y también diseñar posibles programas de optimización prosocial adecuados a cada contexto.

Por lo mismo, un programa eficaz que busque incidir en la motivación de los estudiantes o en reducir los índices de abandono o quiera disminuir el llamado fracaso escolar, no puede olvidar al docente y sus necesidades personales y laborales. El maestro es un profesional multidisciplinario por naturaleza, que debe ejercer casi todas las profesiones, aunque no haya recibido herramientas adecuadas en su formación universitaria. Basta pensar un momento y seguro que tenemos ejemplos personales nuestros o de otros docentes ejerciendo roles de madre o padre, padrino o madrina, mediador, psicólogo, orientador familiar, abogado, juez, árbitro, acompañante de grupos, cuidador, policía, detective, etc.

El presente libro guía está diseñado partiendo de la base que cada docente que trabaja en un determinado entorno, en tanto experto, tiene claro cuál es el diagnóstico de la situación, cuáles son los problemas prioritarios de sus estudiantes. No pretende esta guía profundizar en el fenómeno de la motivación en sí o en los índices de abandono en Europa. Ya anteriormente como equipo del proyecto MOST hemos desarrollado una investigación sobre el estado del arte (publicado en nuestra web www.motivationtostudy.eu), donde hemos invertido tiempo en analizar las buenas prácticas europeas, las dificultades en cada país participante en este proyecto y sus causas.

Este libro debe ser leído por lo tanto como un apoyo al diagnóstico realizado por cada docente. **Se puede aplicar completamente, o bien, de manera modular, según las prioridades de cada docente** o el tipo de dificultades a las que no logra hacer frente con las herramientas, instrumentos o habilidades que posee. Cada capítulo puede trabajarse individualmente o en conjunto. **No es necesario que cada centro aplique todos los capítulos.** Cada centro puede decidir de manera flexible cuál es la combinación que mejor responde a su realidad y diseñar una intervención de tres meses sobre la base de lo propuesto en los diversos capítulos.

El modelo MOST divide la intervención que un docente realiza cotidianamente en dos ámbitos:

Face to face (cara a cara). Que son todas las intervenciones en las que un docente, por ejemplo el tutor, realiza con una persona específica y no con el grupo. Este nivel de intervención se suele aplicar por ejemplo con alumnos que tienen necesidades especiales, algún conflicto particular, jóvenes que requieren algún seguimiento personalizado durante entrevistas con un solo docente. Este tipo de intervención se suele realizar también con algún familiar de los chicos, a quien se le pida apoyo para optimizar algún aspecto con el alumno que el centro considere relevante.

En este nivel ubicaríamos la interacción entre dos colegas, compañeros de trabajo que dependen el uno del otro para ser eficientes, pero que quizás no tienen demasiado tiempo en optimizar la relación entre ambos o su estilo comunicativo. Incluso encontraríamos a un director, que podría eventualmente trabajar este nivel con alguien de su equipo en particular (un docente al que quiera empoderar en alguna temática específica). La intervención en este

nivel requiere no solo habilidades sociales del experto, sino a veces, herramientas específicas que fortalezcan el resultado esperado de la entrevista o proceso de tutoría. Aquí están los capítulos: **4, 5 y 6**

One to group (uno – grupo). Si, en cambio, los docentes que trabajan esta guía consideran por ejemplo, que les interesa aplicar el modelo MOST exclusivamente en el plano (**uno – grupo**). En este nivel, MOST incluye cuatro niveles en los que suelen intervenir los docentes.

El nivel 1: Profesor – clase, el más habitual y el más generoso en oferta formativa para los docentes. Aquí se incluyen las propuestas didácticas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula. Si quienes trabajan este manual buscan herramientas para intervenir de manera más adecuada con el grupo clase, en modo de integrar elementos el MOST en el propio programa de la asignatura, puede revisar los capítulos: **5, 6, 7, 8, 9.1, 10**

El nivel 2: Profesor – compañeros de trabajo. En este nivel, se encuentra la relación del docente con el claustro; o del director con el claustro. Necesaria para fortalecer y dar continuidad a muchas decisiones individuales de los docentes que para que sean efectivas requieren del apoyo de las políticas del centro o de la comunidad de especialistas que son sus colegas. Si los docentes que trabajan esta guía consideran que les interesa aplicar el modelo MOST en este plano, puede revisar los capítulos: **5, 6, 9.1, 9.2, 10**

El nivel 3: Teacher – Familias. En este nivel, se encuentra la relación del docente con las familias. O para fomentar la participación y compromiso de los padres en los procesos de los chicos y chicas. Es probable que haya centros satisfechos con su trabajo en los planos cara a cara, profesor-clase e incluso, profesor-claustro, pero que se sientan preocupados por la ausencia de las familias en la vida del centro y que estén buscando modos para aumentar la participación y compromiso de los padres en la vida de la comunidad escolar. Si los docentes que trabajan esta guía consideran que les interesa aplicar el modelo MOST en este plano, puede revisar los capítulos: **5, 6, 9.1**

El nivel 4: Profesor – Comunidad. En este nivel, se encuentra la relación del docente con la comunidad local en la que está inserta el centro. Hay casos en los que una ausencia de diálogo entre el centro y su comunidad local, entre la vida dentro del centro y los problemas sociales que se viven fuera; entre la “burbuja” de la clase y la precariedad de oportunidades que los chicos y chicas viven en su entorno social, puede llevar a una disociación. Los chicos y chicas dejan de identificar que el centro responde a sus intereses, a sus problemas reales, dejan de encontrar significado en las materias porque no colaboran a mejorar su calidad de vida o aparentemente no sirven “para nada”. Esta falta de sentido social o comunitario del aprendizaje se aborda brevemente en el **capítulo 11**, propuesto de manera breve, pues este tema exclusivamente es objetivo de libros completos. Por su complejidad e interés, se proponen links de interés y bibliografía para quienes estén interesados en aplicar el Aprendizaje y Servicio en su centro.

1.1. Principales cuestiones sobre MOST

Para el proyecto la principal cuestión es comprender hasta qué punto la escuela puede estimular la motivación en estudiantes de edades entre 15-16 años de edad (la población Diana en la experimentación MOST), especialmente los chicos sometidos a la escuela obligatoria donde los currículos no están especialmente diseñados para sus necesidades. La implementación de nuestro proyecto podría dar, quizá, alguna respuesta.

1.2. Sobre MOST – Motivación para el Estudio¹

El proyecto MOST tendrá en cuenta, entre muchas otras variables asociadas al fracaso o el abandono, el papel que la motivación del alumno (ya sea inicial, durante o al final) juega en el proceso escolar. Estamos especialmente interesados en explorar maneras prácticas de motivación para optimizar o mejorar la motivación. Así, se seleccionaron sólo aquellas teorías que podrían ser relevantes para la descripción, explicación y, sobre todo, la optimización de los aspectos motivacionales.

MOST no identifica la motivación para el estudio con la motivación en la escuela.

Aunque una dimensión esencial es intervenir en el aprendizaje, tenemos que decidir si la escuela es sólo (o debe ser) un ámbito para estudiar o aprender disciplinas, o un ámbito donde el aprendizaje y la educación se produce en un sentido más global y optimizado del desarrollo del estudiante, tanto en sus aspectos cognitivos, así como emocionales, interpersonales y de relaciones sociales.

Creemos que un proyecto Europeo innovador que permita garantizar la mejora escolar de acuerdo con los tiempos actuales y futuros, debería considerar la necesidad de llevar a cabo un laboratorio real y positivo de la sociabilidad, la cooperación y la preparación para el rol profesional y la ciudadanía.

1.3. La escuela y la importancia de la relación

Los docentes interesados en el proyecto deben ofrecer a sus estudiantes una escucha profunda y delicada comprensión, ayudándoles a descubrir sus necesidades personales.

De hecho, la competencia del estudiante podría ser reforzada por la personalización de las habilidades que deben aprenderse y entrenarse, y la escuela debe determinar en función de las características de los estudiantes. Como Winne y Nesbit (2010) afirman, la enseñanza debe adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos. Esto significa que el modelo de intervención debe identificar una o más cualidades de los alumnos sobre los que pivote características de la instrucción.

Teniendo en cuenta nuestro propósito, la relación propuesta por Connell y Wellborn (1991) es muy interesante para ser examinada. Por lo que sabemos, es una nueva variable todavía no muy considerada en los estudios sobre la motivación, **especialmente en cuanto a cómo**

¹ La introducción está principalmente basada en un artículo previo WP3/3.1.3. Elaboración de fundamentos teóricos y enseñanza de el curso y 3.1.4. Elaboración de la estructura de entrenamiento por Robert Roche

cambiar la motivación extrínseca en intrínseca.

Nosotros hipotetizamos que la relación con los padres y profesores podría ser optimizada por los programas de aprendizaje y enseñanza basados en actitudes y conductas prosociales.

La autonomía puede ser reforzada mediante la participación en un clima de relaciones horizontales

1.4. Características de la enseñanza MOST

*Los maestros deben ofrecer a sus estudiantes una escucha profunda y delicada y una comprensión para descubrir las necesidades personales. Estas actitudes promueven en los estudiantes la percepción que los maestros se preocupan por ellos como personas y como estudiantes. Fomentar una buena relación y la matriz intersubjetiva. El profesor desarrolla una habilidad para entender las representaciones cognitivas del alumno y así facilitar una sincronización rápida.

*Mejorar la auto-eficacia de nuestros estudiantes dándoles la oportunidad de tener éxito en la competencia para las tareas personalizadas. La enseñanza debe adaptarse a las diferencias de los alumnos individuales. Para ello se requiere identificar una o más cualidades de los alumnos sobre los que pivote las características de la intervención.

* Como profesor, estar disponible para contribuir en el sentido de que el autor podría recibir alguna consecuencia positiva de su acción.

***Estimular la participación y la autonomía del estudiante animándolo a "intentar" hacer las acciones que pueden terminar con buenas consecuencias.** Las acciones prosociales tienen una alta probabilidad de logro y éxito aumentando la probabilidad de que se repitan. Ofrecen una herramienta útil para evitar el "fracaso para evitar las estrategias", que normalmente conduce a la inactividad en absoluto.

***Mejorar el sentido de la relación reforzada por medio de fomentar la participación y la autonomía** que se activa en la comunidad escolar, y especialmente en algunos grupos de toma de decisiones en un clima de relaciones horizontales. La relación con padres y profesores puede ser optimizada por los programas para conocer las actitudes prosociales y así reproducir conductas prosociales. Esto puede facilitar el "sentido de pertenencia", basada en las emociones positivas.

*Para dar alta prioridad al sentido **de ser responsable por otros**. Tutorizar a niños más pequeños, por ejemplo, puede ser no sólo una expresión con valores prosociales de cooperación, sino también un espacio para consolidar en el joven que tutoriza su propia comprensión de la importancia del sujeto en el proceso.

***Reducir la frecuencia y la relevancia de las prácticas competitivas, sociales y de evaluación comparativa.** Centrándose en el esfuerzo, el dominio, y la mejora, lo que permitiría a más niños, poder mantener su propia dignidad sin tener que recurrir a estas estrategias de evitación del fracaso.

*El aprendizaje y la formación para incrementar la cantidad y calidad de las conductas prosociales, supone **una activación importante de la creatividad, la iniciativa y la asertividad**. El campo de la prosocialidad podría ser un ámbito donde se active el aprendizaje por descubrimiento. La formación prosocial puede facilitar sentimientos positivos y por lo tanto a su vez **cambiar la motivación extrínseca por la intrínseca**.

*Introducción a la práctica de la metacognición-conocimiento especialmente centrado en la naturaleza de los pensamientos prosociales y una de las acciones mentales prosociales y su control en relación con ellos.

1.5. Sumario – METAS a potenciar

Los principales aspectos de "el apoyo mutuo" y "la educación socio-afectiva" (empatía y autenticidad con el fin de facilitar la comunicación en una atmósfera de aceptación y respeto), pueden lograrse considerando y practicando lo siguiente:

1. Generar en la escuela un laboratorio real y positivo de socialidad, cooperación y preparación para el rol de ciudadano y profesional de los estudiantes.
2. Inclusión de diversidad cultural
3. Optimizar la motivación en la vida de la comunidad educativa, en un clima de relaciones horizontales.
4. Nueva autoridad de liderazgo de los educadores, educando experiencias positivas gratificantes y de estimulación recíproca.
5. Reforzar las construcciones de competencias sociales y de percepción de auto-eficacia de los educadores, así como una relación intersubjetiva con sus padres y los estudiantes.
6. Escucha profunda y delicada, y comprensión para descubrir las necesidades personales de los estudiantes.
7. Identificar una o más cualidades de cada uno para mejorar la autoeficacia de los estudiantes.
8. Facilitar las relaciones de los estudiantes con sus padres y con los profesores.
9. Relaciones reforzadas mediante la participación y el fomento de la autonomía para estar activo en la comunidad escolar.
10. Participación en algunos grupos de toma de decisiones en un clima de relaciones horizontales.
11. Hacer sentir a los estudiantes como co-protagonistas de la actividad educacional.
12. Probar a ejecutar aquellas acciones que terminarían con buenas consecuencias.
13. Cambiar la motivación extrínseca por la intrínseca.
14. Practicar la metacognición.
15. Incrementar la cantidad y calidad de los comportamientos prosociales, los cuales estimulan la activación de la creatividad, la iniciativa y la asertividad.
16. Ser responsable con los demás.
17. Evitar las estrategias de evitación del fracaso.
18. Reducir la frecuencia y las prominencias de las prácticas competitivas, de comparación social y evaluativas.

Las siguientes páginas introducen técnicas, especialmente seleccionadas para conseguir esas metas.

2. Metodologías y Técnicas presentadas en este libro guía

GLOSARIO

MPT (MOST Pilot Training): Refiere al training piloto realizaso en CASERTA, Italia

MIP (MOST Intervention Program): Refiere al conjunto del modelo MOST: 1) Training para educadores; 2) KIT didáctico; 3) Un programa de 3-4 meses, a ser desarrollado con los estudiantes.

MLIP (MOST Local Intervention Program): Refiere al conjunto del modelo MOST *adaptado a posibilidades locales* de la muestra de cada país: 1) Training para educadores; 2) KIT didáctico; 3) Un programa de 3-4 meses, a ser desarrollado con los estudiantes.

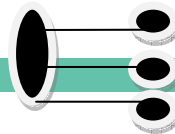
Metodologías y técnicas de MOST

CARA A CARA. Profesor-alumno



Mentoring, Counseling, Modelo Trans Teorético (MTT), y Modelo Comunicación de Calidad Prosocial. (CCP)

ONE TO GROUP/Uno-grupo



Nivel 1: Profesor - Clase

- Programas de Enseñanza Prosocial: (UNIPRO, PMIP,)
- Método VPP (Visualización Participativa Prosocial)
- Experiencia intersubjetiva (role playing)
- Multi media (videoclips)
- Dinámicas de grupos y análisis de caso
- Mapa relacional del grupo de clase
- Estrategias comunicativas relacionales

Nivel 2: Profesor- colegas

- Equipo educativo (Metodo PILT ; Modelo PQCM)
- Estrategias comunicativas relacionales

Nivel 3: Profesor - Familias

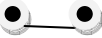

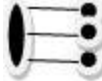
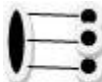

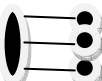
- Focus Group (grupo Focal)
- Dialogo en grupos equipo
- Metodo VPP (Visualizacion Participativa Prosocial)

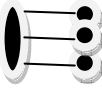

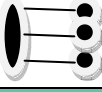
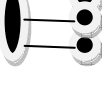

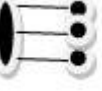
Nivel 4: Profesor - Comunidad

- Estrategias comunicativas relacionales
- Aprendizaje Servicio

3. Esquema de Intervención del MLIP

(para unificar criterios entre las lenguas rumana, alemana, italiana, castellana, griega, no todos los acrónimos de los métodos se traducirán al castellano, sino que mantendrán la denominación dada por el autor)

MÉTODOS	Cap.	PRODUCTO	NIVEL	FRECUENCIA APLICACIÓN
<p>¿Cómo podemos aplicar TTM con estudiantes y familias?</p> <p>Autor: Zuzana Simonova (ISPREF)</p>	4	<p>MIC</p> <p>Motivation by Intersubjective Communication (Motivación a través de comunicación intersubjetiva) (Role playing)</p>	<p>CARA A CARA: professor-alumno</p> 	<p>En caso que el docente considere la necesidad de mejorar la motivación de ciertos estudiantes</p>
<p>¿Cómo podemos aplicar el modelo de Comuniccaión de calidad prosocial con estudiantes, familias, colegas, superiores?</p> <p>Autores: Escotorin & Roche (UAB)</p>	5	<p>PIQC</p> <p>Program for the Improvement of Quality Communication (Programa para la mejora de la calidad ed la comunicación)</p>	<p>CARA A CARA: Professor-alumno/ y professor-colegas/ y professor-superior</p>  <p>Y UNO-GRUPO</p> 	<p>Siempre</p> <p>En las relaciones interpersonales cotidianas</p>
<p>Cómo utilizar las estrategias de comunicación y los estilos relacionales por los lazos creados o cómo involucrar a los estudiantes en las actividades de la escuela. Superación Creativa de la Fijación Funcional</p> <p>Autor: Cozzolino (UNISA)</p>	6	<p>Creative break out</p> <p>SCFF</p> <p>Superamento Creativo Fixità Funzionale (Superación Creativa de la Fijación Funcional)</p>	<p>UNO-GRUPO y CARA a CARA</p>  	<p>Siempre</p> <p>En las relaciones interpersonales cotidianas</p>
<p>¿Cómo podemos aplicar el PILT en la escuela?</p> <p>Beneficios del trabajo en equipo.</p> <p>Autores: Escotorin & Roche (UAB)</p>	7	<p>PILT</p> <p>Prosocial Interactive Learning Teaching</p> <p>la enseñanza-aprendizaje prosocial interactiva</p>	<p>ONE TO GROUP</p> 	<p>Recomendado en cada sesión para aplicar el enfoque prosocial.</p>

<p>Un Programa para implementar la Prosocialidad.</p> <p>12 sesiones en 12 semanas.</p> <p>Autores: Escotorin & Roche (UAB)</p>	8	<p>PMIP</p> <p>Programa Minimo de Incremento Prosocial</p>	<p>ONE TO GROUP</p> 	<p>Una session programada cada semana (total: 12 semanas aprox)</p>
<p>Componer un mapa relacional de la clase: una herramienta para promover el sentido de pertenencia.</p> <p>Autor: Galdo (ISPREF)</p>	En proceso	<p>MR</p> <p>Mappa Relacional</p>	<p>UNO-GRUPO</p> 	<p>A hacer con la ayuda de un especialista</p>
<p>¿Cómo podemos usar el FOCUS GROUP (grupo Focal) en nuestra escuela?</p> <p>Autor: Chaloupka-Risser (Factum)</p>	9.1	<p>FG</p> <p>The Focus Group (grupo focal)</p>	<p>ONE TO GROUP</p> 	<p>Cuando hay un aspecto a considerar o una decisión que tomar en un grupo</p>
<p>Metodología de la construcción social del sentido: dinámica de grupo y análisis de caso.</p> <p>Autor: Celia (ISPREF)</p>	9.2	<p>CCIR</p> <p>Co-Costruzione Ipotesi Rissolutive (co construcción de hipótesis resolutivas)</p>	<p>ONE TO GROUP</p> 	<p>Cuando hay un aspecto a considerar o una decisión que tomar en un grupo (por ejemplo, una decisión entre profesores)</p>
<p><i>Optional Methods</i></p>				
<p>Inventario Colectivo Prosocial</p> <p>Autores: Escotorin & Roche (UAB)</p>	10	<p>IP</p> <p>Inventario de Acciones Prosociales Incremento de la Cantidad y la Calidad Prosocial.</p>		<p><i>(opcional pero recomendado)</i></p> <p>Para hacer una vez durante el principio del Programa Most entre los profesores o del docente con la clase</p>
<p>Aprendizaje y Servicio</p> <p>Karina Rossa (UAB)</p>	11	<p>SL</p> <p>Service Learning</p>	<p>UNO-GRUPO</p> 	<p>Cuando los estudiantes y la escuela tengan la posibilidad o la motivación para participar en la realidad comunitaria local.</p>

4. Motivation by Intersubjective Communication (MIC)

Communication (*Motivación a través de comunicación intersubjetiva*)

Zuzana Simonova (ISPREF)

¿Cómo podemos aplicar el concepto de intersubjetividad y Modelo Trans Teorético con estudiantes y sus familias?

Este capítulo comienza con la guía metodológica para 'formadores, para facilitar la replicación de los cursos de formación destinados a mejorar la capacidad de los profesores docentes y de estimular y sostener la motivación de los alumnos para estudiar. Para facilitar la transferencia de la intervención de motivación, tanto en formadores como en profesores, es necesario presentar brevemente el Modelo Transteorico (MTT) de DiClemente y Prochaska (1985) que permite, a través de conceptos simples, detectar el nivel actual de los estudiantes, su motivación para estudiar y su voluntad de cambio.

El MTT podría ser juzgado como reductor, ya que no considera los factores determinantes del medio ambiente ni biológicos, al tiempo que recuerda casi exclusivamente a la toma de decisiones individual para activar un modelo positivo de comportamiento (Velicer, Prochaska, Fava, Norman, y Redding, 1998; Scholl, 2002). Sin embargo, es posible superar esto mediante la integración de MTT con otros enfoques (Prosocialidad, el enfoque sistémico-relacional). Además, la aplicación de los MTT por los profesores dentro de la relación con sus alumnos es mucho más que la aplicación superficial de una técnica, de hecho el MTT ayuda a promover y resolver la matriz intersubjetiva, hoy en día reconocida por la comunidad científica como primera necesidad humana, igual a la potencia del impulso sexual y la unión (la necesidad de mantener contacto físico con la persona que asegura la supervivencia).

La eficacia de la aplicación del modelo MTT se encuentra sólo en la inmediatez de la sincronización de pensamientos y emociones referente a el estudio, lo cual estimula el contacto psicológico y la participación de los estudiantes y su experiencia interna, lo que es la esencia misma de la intersubjetividad y que merece la pena ilustrar en detalle para mostrar su papel central en los procesos de aprendizaje, así como en los sistemas de motivación humana.

4.1. Intersubjetividad

Guía metodológica para entrenadores

Problema:

- Los profesores no son lo suficientemente conscientes sobre cuáles son los aspectos fundamentales de interacción para aumentar la motivación de los estudiantes para el estudio.

Contenido:

- Clara distinción y definición de intersubjetividad, un aspecto especial de la interacción que prevé el contacto psicológico como diferenciado de la asistencia física.
- Bases anatómicas de la intersubjetividad
- El impacto de la intersubjetividad en el día a día, identidad personal, sentimientos y sentido de la vida.
- El enlace entre la intersubjetividad y la posibilidad de reforzar la motivación de los

estudiantes.

Objetivo:

- Los profesores deberían ser capaces de distinguir claramente la calidad de la relación que mantienen con sus estudiantes en términos de intersubjetividad, que es caracterizada por la psicología en lugar de el contacto físico. Además, deberían tener una clara consciencia de los resultados que se pueden adquirir, y como programarlos dentro de las relaciones con sus estudiantes (para aumentar la obediencia de los estudiantes a las demandas del profesor, para reforzar la satisfacción de los estudiantes, para aumentar el deseo a sacar el mayor provecho en un futuro, para darle fuerza a la identidad de los estudiantes y su auto-eficacia. Autoconfianza, etc.)

Método de enseñanza:

- Método Frontal

Materiales para la enseñanza:

- Presentación PowerPoint

Tiempo: 40 minutos

4.1.1. Intersubjetividad y aprendizaje

La adquisición de nuevas competencias de los recién nacidos se lleva a cabo de inmediato, gracias a la capacidad innata de relacionarse con otros seres humanos, el proceso de aprendizaje se inicia en la primera relación con la madre, hermanos y amigos, y más tarde dentro de un contexto social más amplio. Los estudios científicos demuestran la existencia de una predisposición innata de los bebés para buscar compañeros alegres, quienes sostengan y promuevan el desarrollo de formas primarias de comunicación hacia una forma más sofisticada como es el lenguaje. Las relaciones positivas facilitan el proceso de aprendizaje, mientras que los negativos tienen consecuencias devastadoras para el desarrollo cognitivo y la comunicación, como se observa en las madres que sufren de una prolongada depresión post-parto (Trevarthen, 2005).

Este fenómeno se explica por el hecho de que la relación es la única manera de satisfacer la necesidad primaria de la intersubjetividad (es decir, un impulso para crear un contacto psicológico con otros para compartir y mostrar empatía y entrar en su experiencia subjetiva). Es dentro de este mecanismo que las nuevas competencias, incluido el idioma, vienen a ser, como la necesidad de referirse a las acciones y los objetos de interés común. Dado que la intersubjetividad es una necesidad primaria, tiene que ser satisfecha en función del ciclo toda la vida, mientras que cualquier frustración trae molestias y trastornos, con graves consecuencias. La intersubjetividad ha jugado un papel importante en la evolución de nuestra especie garantizar su continuidad mediante la formación, el funcionamiento y la cohesión de los grupos, y es el grupo que protege al sujeto contra su vulnerabilidad importante. Casi es como el oxígeno que respiramos, pero que nunca vemos o pensamos en (Stern, 2005). También ontogenéticamente, se ha demostrado que las relaciones juegan un papel importante en la regulación de los parámetros fisiológicos (frecuencia cardiaca, la temperatura corporal, presión arterial, los niveles hormonales) (Hofer, 1994).

Nuestra mente, al igual que nuestra identidad personal, viene de una comunicación permanente con otras mentes. Este patrón intersubjetivo representa, en el ser humano, un sistema de motivación primaria, igual que el apego (la necesidad de mantener un contacto físico con una persona importante garantiza la supervivencia física) y la necesidad sexual. Esto significa que la necesidad de vincularse con otras mentes es tan fuerte como para afectar nuestro comportamiento, mientras que cada frustración genera una sensación de soledad psíquica acompañada por la ansiedad y otras reacciones negativas psico-física. Ampliamente conocidos son los efectos devastadores del estrés sobre la salud, provenientes de los conflictos interpersonales. Las relaciones sociales, por el contrario, reducen las hormonas del estrés (como el cortisol), y también aumentan la producción de las

hormonas del bienestar (como la oxitocina) - (por ejemplo, Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung y Updegraff, 2000).

4.1.2. Intersubjetividad e identidad personal

Los modelos de la matriz intersubjetiva así como nuestra mente y nuestra identidad personal permiten la comunicación permanente con otras mentes. Por esta razón, la intersubjetividad representa el sistema motivacional primario en los seres humanos, al igual que el apego (la necesidad de mantener contacto físico con una persona significativa para asegurar la supervivencia) y la sexualidad. En otras palabras, la necesidad de enlazar con la mente de los demás es tan fuerte que afecta a nuestro comportamiento: hay una búsqueda constante de crear y mantener relaciones, y la frustración de esta necesidad crea una sensación de soledad acompañada por la angustia mental y otros efectos adversos reacciones psicofísicas, de los cuales el individuo trata de protegerse.

4.1.3. Bases neurológicas de la intersubjetividad

La matriz intersubjetiva de los seres humanos tiene una base neurológica, nuestro sistema nervioso central está diseñado para conectar a los demás así como para experimentar su vida mental. De acuerdo con recientes descubrimientos, este proceso está mediado por las "neuronas espejo", que se activan durante la observación de un comportamiento. El observador hace que la experiencia del otro sea como si él/ella mismo/a estuviera ejecutando la misma acción, pudiera sentir de la misma forma y pronunciar las mismas palabras. Este tipo de simulación invisible de la conducta de otros, nos permite no sólo coordinar nuestras acciones (bailar, lavar los platos, etc.), pero, sobre todo, nos hace entender las intenciones de los demás. Y, de hecho, durante toda comunicación reaccionamos a las intenciones (grosero, amable, interesado, amistoso, hostil) mucho más que con el contenido de la comunicación. De acuerdo con Daniel Stern, la lectura de las intenciones es la esencia misma de la intersubjetividad...

Con tal de hacer una distinción entre la intersubjetividad y una simple interacción, necesitamos pensar sobre esos momentos cuando experimentamos directamente al otro, como si pudiéramos sentir la misma emoción (como la participación en el luto de los otros o el hecho de reírse por la broma de un amigo). La diferencia es que la intersubjetividad (como una necesidad de crear conexiones físicas) no requiere de contacto físico (se requiere, sin embargo, en el caso de apego que tiene por objeto garantizar la supervivencia). Sin embargo, aunque ambas cualidades suelen coexistir en la interacción y apoyo entre sí. Todavía, la intersubjetividad no requiere lazos íntimos, y también puede ocurrir entre desconocidos, entre dos personas, así como entre grupos grandes.

4.1.4. Intersubjetividad en el día a día

En la vida cotidiana, un contacto intersubjetivo puede lograrse de diferentes maneras y en contextos diferentes: con una simple charla se puede obtener una sincronización inconsciente gracias a las estructuras anatómicas llamadas osciladores de adaptación, que restablece automáticamente en ambas partes para iniciar al unísono. Estos mecanismos nos hacen sentir como si estuviéramos viviendo la vida de los demás, mientras que estamos bien conscientes de la separación sustancial. La intersubjetividad hace agradable la participación en las artes del espectáculo y los deportes, o cualquier otro evento o colectividad, ya que pueden participar directamente en la experiencia de los protagonistas y esto fomenta la convicción de que otros comparten la misma experiencia que los suyos. Sin embargo, hay algo más que puede explicar el enorme éxito de los mismos y la popularidad de los protagonistas: la intersubjetividad genera y confirma la identidad personal, fortalece el contacto con sí mismo, y la intensificación de la percepción del ser real. De este modo el

bienestar de la persona que está protegido de la depresión, baja autoestima, y la pérdida de significado en de la vida.

El contacto intersubjetivo puede ser unidireccional cuando el individuo es capaz de comprender dentro de sí mismo lo que el otro siente ("Sé cómo se siente"). Sin embargo, ninguno sabe que el otro sabe. Esta situación es predominante en la mayoría de los contextos de la vida, incluyendo el ámbito educativo. La intersubjetividad de dos vías combina las mentes de las personas en una doble lectura, donde todo el mundo es capaz de reconstruir la forma en que "sé que sé, lo sé." Stern, 2005 se representa en la mente de los demás...

También hay situaciones específicas humanas en las que crear una matriz intersubjetiva, bucear en ella, es muy funcional, como cuando suceden eventos trágicos (la muerte de la pareja, la pérdida del trabajo, el rechazo en la escuela) donde la identidad personal se ve amenazada y puede producir altos niveles de la ansiedad. En tales casos, la inmersión en la matriz intersubjetiva es necesaria para evitar la fragmentación del yo (Stern, 2005).

4.1.5. La intersubjetividad en el contexto escolar

Facilitar la matriz intersubjetiva en el contexto escolar, en particular en las relaciones entre profesores y alumnos, da muchas ventajas a partir de un efecto positivo en la motivación hacia el estudio, el hecho es que los seres humanos están en una búsqueda constante de la correspondencia mental ayudando a definir, mantener y re-estabilizar tanto, la identidad como la cohesión de uno. Necesitamos de los ojos de los demás para formar y mantener el equilibrio. Por lo tanto, todo el contexto y las situaciones que se presentan como oportunidad son muy atractivos y se experimenta como lo más agradable y gratificante. Por extensión, la intersubjetividad no es un sistema de motivación por sí misma, puesto que está en servicio para otros sistemas motivacionales.

Además, la intersubjetividad estimula el proceso de aprendizaje porque unifica y organiza la mente en torno a esos objetos, que son reconocidos como útiles y de interés común. En otras palabras, el aprendizaje está fuertemente estimulado por las condiciones en que los descendientes están en contacto con los demás, con mentes, de manera libre y flexible, a través del contacto mental que despierta sentimientos de cercanía y pertenencia

El componente clave de la motivación del alumno para estudiar en cualquier contexto cultural se puede encontrar en la intención de participar en actividades que tienen un significado y que son útiles en la comunidad. Un patrón similar de aprendizaje de contrastes, de acuerdo con Trevarthen, son los modelos predominantes de la educación en el mundo occidental, donde el valor de lo que se aprende no es siempre evidente. En estos modelos la transmisión del conocimiento esta guiado en general por un experto, o se presenta como la adquisición por separado por el niño. La investigación socio-cultural, sin embargo, sugiere una escuela como una "comunidad de estudiantes (Rogoff, 1994), donde los participantes, a los adultos y a los niños se les pide colaborar en una tarea común. Este curso cambia el enfoque de la secuencia de la comunicación "pregunta-respuesta-evaluación", a la conversación sobre "qué hacer", con mirar a la consecución de objetivos comunes. El papel del adulto, se transforma de un controlador de actuaciones individuales, y dentro de la clase en un facilitador del aprendizaje dentro de un proceso social (Rogoff, 2005).

La intersubjetividad como condición previa para la motivación hacia el estudio puede ser descrita también en la concepción cultural de la Bruner de la educación (Bruner, 1990, 1996), que ve el núcleo de los procesos educativos en la producción de significado compartido (construcción de sentido). Por otro lado, la perspectiva intersubjetiva también podría enriquecer el enfoque cognitivo (centrado en el desarrollo de la información, la categorización de la percepción y la memoria), teniendo en cuenta que la totalidad de los procesos mentales, surgen dentro de la matriz intersubjetiva.

4.2. El Modelo Transteórico de Prochaska y DiClemente y su aplicación con los alumnos: principios

Guía metodológica para los formadores

Problema:

- Se espera que los profesores sean capaces de mejorar la motivación de los alumnos mediante metodologías de enseñanza específicas, así como con técnicas de motivación interpersonal; sin embargo, con frecuencia no se contempla una formación específica para este tema.

Contenido:

- Descripción del Modelo Transteórico (TTM) para ayudar a los profesores a reconocer la prevalencia de la etapa motivacional de cada alumno, por consiguiente, para sincronizar sus intervenciones motivacionales
- De forma gráfica se presentan diferentes representaciones de etapas motivacionales

Objetivo:

Los profesores deberían ser capaces de reconocer el nivel de predisposición actual de los alumnos para estudiar, así como pensar sobre una forma más adecuada de intervenciones "cara a cara" que apoyen la posterior superación del alumno.

Métodos pedagógicos:

- Frontal lesson Lección inicial / Presentación inicial ??** para introducir brevemente el Círculo TTM de etapas motivacionales (20 min)
- Role play para representar cada etapa motivacional del alumno, así como las intervenciones apropiadas de los profesores (se invita a los profesores a que interpreten el papel de los alumnos para que experimenten en sí mismos el efecto de las intervenciones propuestas (40 min)

El siguiente capítulo introduce el Modelo Transteórico que encuentra su lugar en el marco de la intersubjetividad. Sin embargo, los cambios de comportamiento se producen de forma gradual y de una forma bastante continuada, el TTM propone la representación del cambio como un proceso discontinuo de diferentes etapas motivacionales, cada una de las cuales se caracteriza por perfiles distintos. Es precisamente esta discontinuidad lo que ayuda a elegir cómo actuar de forma sincronizada y cuáles son las intervenciones pedagógicas más adecuadas. Para enfatizar el valor operativo del TTM, el siguiente capítulo informa sobre las características frecuentes de cada etapa motivacional, juntamente con un estudio de objetivos viables que podrían negociarse con el alumno. La parrilla aporta ejemplos de posibles intervenciones para alcanzar aquellos objetivos que conducen a la siguiente etapa, destacados por relaciones diferentes entre las partes implicadas.

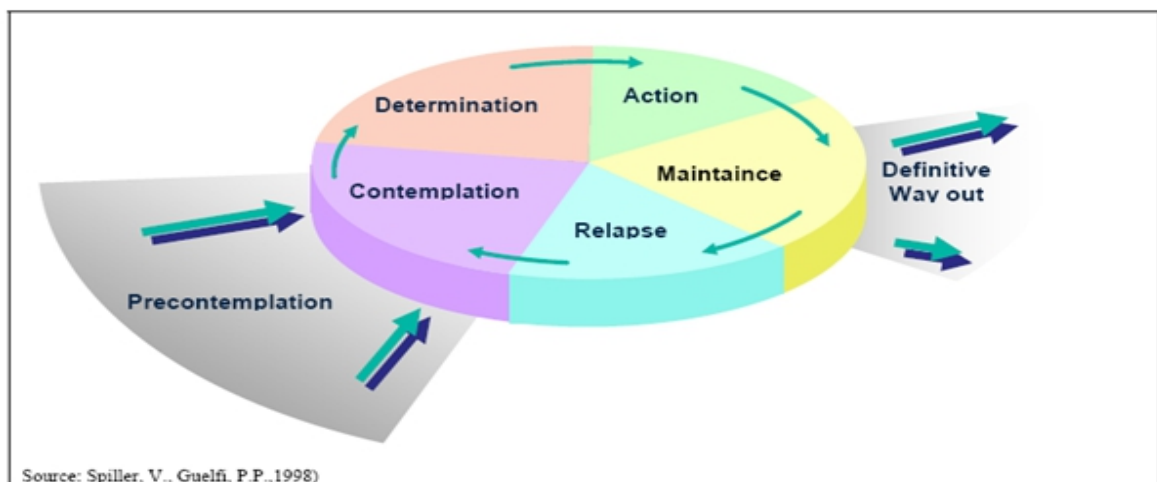
La aplicación del TTM permite un conocimiento inmediato de las actitudes del interlocutor (alumno) hacia la mejora de los logros académicos. Cuando un profesor desarrolla la

habilidad de comprender las representaciones del alumno consigue rápidamente la sincronización con el alumno, dando cuerpo, de hecho, a la matriz de intersubjetividad. Dentro de esto, el perfil personal de identidad del alumno puede enriquecerse con nuevos aspectos que generan actitudes positivas hacia el estudio, junto con las energías psíquicas necesarias para producir los cambios. La ventaja principal del TTM es que el trabajo motivacional puede aplicarse incluso a alumnos que muestran rechazo, o que descuidan los logros educativos, a menudo basados en el sentido de alienación y falta de pertenencia al grupo en el contexto de la escuela.

4.2.1. Las etapas del cambio

Considerando la necesidad de cambios de comportamiento en los individuos, en general, el problema crucial consiste en cómo interferir con sus ideas, opiniones y creencias sobre un asunto dado. En nuestro caso, ¿cómo pueden cambiar las representaciones mentales de aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, la forma en que un individuo percibe, codifica y registra la información)? Según el TTM, el cambio no está concebido como un caso individual, sino que se define como un desarrollo gradual que implica un progreso continuo y dinámico a través de series de cinco o seis fases (Sutton, 2001, ver Figura1)

Figura 1



La primera etapa de Observación previa, se caracteriza por una falta de reconocimiento del problema. En esta etapa la gente no quiere cambiar, niegan la existencia del problema o lo ignoran, a veces debido a la falta de información, y en otras porque evitan hacer una reflexión precisa sobre las consecuencias de sus comportamientos. Incluso pueden renunciar a hacer cualquier cambio en su comportamiento habitual porque se sienten frustrados e impotentes tras intentos previos de cambio fallido (Prochaska et al., 1997).

Durante la etapa de Observación, por lo general emergen las dudas y las contradicciones que indican cierto reconocimiento del problema. La mayoría de las veces, la posibilidad de cambio se aplaza y no se toma en serio. Sin embargo, la apertura hacia la evaluación de la relación costes/beneficios de un determinado comportamiento puede producir una fuerte ambivalencia, sin que conduzca a acciones con intención de cambio. En esta etapa, acciones y situaciones especiales pueden producir un cambio decisivo para pasar a la siguiente fase.

La etapa de la Determinación (por otra parte conocida como preparación o decisión) muestra la línea divisoria entre el conservadurismo y la sinceridad para cambiar. Es en esta etapa, en la que el esfuerzo para cambiar afecta al comportamiento. La intención de actuar es inminente y con frecuencia está facilitada por la adopción de algunos propósitos, tales como comprar un libro de autoayuda, o quedar con amigos para estudiar juntos, etc. (Prochaska et al., 1997).

La etapa de la Acción aparece bruscamente con los primeros cambios reales de comportamiento y se extiende durante los seis meses siguientes durante los cuales todavía no se ha consolidado el nuevo patrón. En esta etapa el alumno puede mostrar un compromiso regular durante un tiempo (hacer sus tareas para mejorar el resultado). Sin embargo, la posibilidad de recaída todavía es alta (Prochaska et al., 1997).

Es justo durante la etapa de Mantenimiento cuando el nuevo comportamiento mantenido durante al menos seis meses, comienza a consolidarse. Existe una necesidad continua de observar de cerca el nuevo patrón para prevenir la posibilidad de una recaída, hay que estar siempre al acecho, a pesar del incremento de confianza en su habilidad para mantener los resultados en el tiempo.

En la práctica, este camino casi nunca es lineal, porque las recaídas en la etapa anterior pueden ocurrir en cualquier momento (regreso a los viejos patrones de comportamiento). En este caso, se requiere una acción urgente que soporte un rápido regreso dentro del proceso de cambio antes de que se impongan las actitudes de rendición, fracaso e impotencia. Normalmente, las actitudes (pensamientos y emociones) relacionadas con el nuevo patrón de comportamiento se modifican antes de que se produzca el cambio de comportamiento real.

El trabajo de los adultos (profesores) para dirigir estas etapas de cambio gradual en los estudiantes, debería integrarse desde la perspectiva de los enfoques humanísticos, existenciales, culturales o pro-sociales para alentar la transmisión de valores universales.

4.2.2. Autoeficacia (Self-efficacy)

La auto-eficacia contribuye decisivamente al cambio del comportamiento y se la define como el grado de confianza que uno siente con respecto a su propia habilidad para poner en práctica un comportamiento predeterminado (por ejemplo, estudiar una cantidad de horas cada tarde, o dedicar un tiempo a una asignatura específica). En otras palabras, la auto-eficacia se refiere a un conjunto de habilidades subjetivas de autoevaluación para alcanzar un objetivo específico en un tiempo dado. (Bandura 1977, 1982, in Spiller, Guelfi, 1998).

Este concepto despierta mucha atención en educación porque se observó que los estudiantes con un alto sentido de auto-eficacia son más capaces de enfrentarse a un desafío y a considerar el éxito (o el fracaso) como algo que está bajo su control, y que no depende de factores externos (mala suerte, destino, culpa del profesor). Estos estudiantes también están mejor preparados para manejar la resistencia en oposición a una consecución fluida de los objetivos gracias a su habilidad de soportar la tensión mental del trabajo, y porque administran con éxito sus emociones de frustración.

La fuerza de la resistencia reside en las emociones que aparecen inmediatamente avanzando hacia la satisfacción "aquí y ahora" (ver la TV en lugar de estudiar, puede evitar el esfuerzo al obtener una gratificación inmediata); resistir la tentación requiere un buen manejo de las reacciones e impulsos automáticos mediante la activación de la habilidad deliberada para posponer la satisfacción inmediata de las necesidades en etapas posteriores. Se precisan intervenciones concretas para ayudar a los alumnos a abordar ambivalencias similares de cesión ante la presión del momento de posponer la gratificación para más tarde. En especial, debería considerarse la interacción ente tres factores que

subyacen en el progreso motivacional: disonancia cognitiva, auto-eficacia y predisposición para el cambio (Spiller, Guelfi, 1998).

4.2.3. Acciones de acuerdo a las fases de motivación

Resultados académicos bajos, e incluso otros fracasos de aprendizaje, especialmente si se prolongan, tienen un efecto perjudicial en la identidad personal del alumno y su auto-imagen, de modo que el alumno ni siquiera considera hacer algún cambio para mejorar la situación. Estos estudiantes, situados en la etapa de observación previa, necesitan más que otros, sumergirse en la matriz intersubjetiva, donde su singularidad puede ser reconocida, reflejada en los ojos de los demás como personalidad plena, con el potencial y el valor más allá de los resultados académicos. Así pues, el objetivo de esta etapa es establecer un contacto psicológico notable y profundo, sin juicio pero realista, con el fin de conocer de forma precisa las creencias, opiniones y objetivos de vida del alumno. El proceso puede surgir en el marco de un debate estructurado que ofrece a los alumnos la oportunidad de expresar sus puntos de vista sobre cómo él percibe el estudio, hasta qué punto supone un problema para él o cómo lo experimentan sus padres. En esta delicada etapa de desconfianza, resignación o rechazo, crear y mantener un contacto psicológico con el alumno podría ser en sí mismo el objetivo. Por otra parte, también representa la oportunidad de sembrar dudas en la certeza “que el estudio es una pérdida de tiempo”, los cuales son preconceptos estereotipados que casi nunca están basados en observaciones ponderadas.

Después de la falta de cooperación de la primera etapa, se han detectado e identificado dos tendencias opuestas que marcan el inicio de la etapa de observación. Esta etapa está marcada por ambivalencia cognitiva y emocional, de la que el chico quiere liberarse porque la experimenta como desagradable. Para evitar la vuelta a la quietud relativa del periodo anterior, el educador debería ser capaz de respaldar este paso adelante comprendiendo sus características y peculiaridades. En particular, el profesor ayuda al alumno a examinar detalladamente los pros y contras de su situación general en la escuela y de las distintas alternativas. Se invita al alumno, por ejemplo a considerar las consecuencias, presentes y futuras por la falta de compromiso en la escuela y viceversa, los beneficios que podría obtener de un grado de compromiso mayor. Las representaciones mentales relacionadas con la escuela se enriquecen gradualmente a través de este tipo de exploraciones, y adquieren un nuevo significado y atractivo que puede reorientar los objetivos del alumno y su comportamiento.

En este momento el chico entra en la fase de determinar allí donde es posible considerarlo, las oportunidades proporcionadas personalizadas y a medida del alumno para resolver situaciones problemáticas, en principio ignoradas. El profesor también puede ayudar a elegir, sin reemplazar nunca al alumno, pero haciéndole preguntas que puedan estimular la reflexión. En este punto es posible sugerir cómo evaluar la pertinencia de las alternativas mediante el sentimiento de sentirse a gusto consigo mismo, esto genera entusiasmo y positividad, o ser querido y respetado.

Cuando se observan los primeros comportamientos positivos, es importante investigar tanto los aspectos que han fomentado su inicio como los factores que ayudan a controlar los estímulos opuestos, de este modo se previene una recaída en los viejos hábitos. Se precisa mucho apoyo para consolidar los nuevos patrones antes de que se conviertan en nuevas reacciones automáticas, sin la oposición de una tentación constante de retroceder. El profesor siempre debería enfatizar el beneficio en términos de auto-afirmación, prosperidad y tranquilidad mental que se deriva de un manejo similar, lo cual también confirma la creciente autonomía emocional del alumno. Es una buena práctica premiar las mejoras de una forma muy concreta pero también simbólica.

4.2.4. Relación entre etapas, procesos de cambio e intervenciones

Para promover el proceso desde las primeras etapas hacia las fases posteriores, es esencial respetar los tiempos de las distintas etapas, que deben ajustarse según sean los procesos emocionales y mentales de los alumnos, en función de la etapa emocional de cada uno. Por ejemplo, invitar a un “pre-observador” a buscar soluciones para sus problemas escolares, lo que producirá es más obstinación por parte del alumno en defensa de sus propias decisiones. Además, el alumno puede percibir este tipo de comportamiento como “presión”, lo cual a la larga desacreditará al profesor como impertinente e incompetente. Es obvio que este tipo de malentendidos conducirán a un punto muerto en la relación, bastante alejado de la buena intersubjetividad que el alumno precisa con urgencia.

El cuadro siguiente agrupa las intervenciones seleccionadas para cada etapa de acuerdo con los estados mentales preponderantes (perfil motivacional) determinado por la relación de las tres variables: fractura interna de disonancia cognitiva (darse cuenta de las contradicciones entre su estado actual y las aspiraciones importantes, valores y objetivos ideales), auto-eficacia y predisposición para el cambio. De hecho, la propulsión hacia el cambio está impulsada por dos factores, la auto-eficacia y la disonancia cognitiva; la última es mayor cuando la auténtica auto-imagen está demasiado distante de la imagen ideal del ser (Festinger, 1957, Steele and Liu, 1983).

Cuadro1: Intervenciones para cada etapa

Etapas	Tres variables del cambio →	Intervención de elección
Pre-observación	<p>Disonancia cognitiva inexistente, no hay reconocimiento del problema</p> <p>La auto-eficacia es baja, los sentimientos preponderantes son de impotencia frente a un posible cambio</p> <p>No existe predisposición para el cambio</p>	<p>Promover una buena relación y una matriz intersubjetiva</p> <p>Reconstruir, sin juzgar el momento actual del alumno</p> <p>Provocar la conciencia y las inquietudes</p> <p>Proporcionar información</p>
Observación	<p>La disonancia cognitiva comienza a aumentar lo que resulta en ambivalencia (“de una parte... de otra parte...”)</p> <p>La auto-eficacia es baja, prevalece la creencia de que no lo puede conseguir</p> <p>La predisposición para el cambio es insuficiente</p>	<p>Comprender la ambivalencia</p> <p>Examinar los pros y contras de cada alternativa</p> <p>Favorecer la interacción con compañeros excelentes dentro de la matriz intersubjetiva, con el fin de incrementar la retroalimentación de sus habilidades</p>
Determinación	<p>La disonancia cognitiva es muy alta requiriendo un cambio inminente</p> <p>La auto-eficacia aumenta progresivamente</p> <p>La predisposición al cambio incrementa y empuja a la persona a hacer cambios (“ahora tengo que encontrar una salida”)</p>	<p>Ayudar a fijar los objetivos y a establecer las alternativas</p> <p>Desarrollar estrategias para superar obstáculos</p> <p>Modelar oportunidades sostenibles</p>

<p>Acción</p>	<p>La disonancia cognitiva desciende en función de la acción que se emprende</p> <p>La auto-eficacia es alta</p> <p>Readiness to change is maximum and the person is already introducing the first changes</p>	<p>Subrayar y apoyar los cambios existentes para potenciar la auto-eficacia (retroalimentación positiva y creíble)</p> <p>Auto / premios para acciones exitosas</p> <p>Manejar las tentaciones y las emergencias</p>
<p>Mantenimiento</p>	<p>La disonancia cognitiva no existe, debido al éxito del cambio</p> <p>La auto-eficacia y auto-control son altos y estables ,debido a la capacidad y auto-control</p> <p>La predisposición para el cambio cesa en relación al logro de los objetivos personales</p>	<p>Evitar las recaídas</p> <p>Ayudar a definir nuevos objetivos</p>

4.3. El modelo Trans Teorético de Prochaska y DiClemente y su aplicación con los estudiantes: ejercicio

Guía metodológica para formadores

Problema:

- Una simple transferencia de conocimiento no es suficiente para fijar nuevas competencias; ejercicios específicos pueden ayudar para transferir los nuevos procedimientos a la práctica.

Contenido de la parrilla:

- Representación gráfica de los elementos de motivación subyacentes (auto-eficacia, discrepancia y predisposición) y 6 preguntas relacionadas para comprobar rápidamente la etapa actual de motivación para el estudio del alumno
- Una parrilla con ejemplos de posibles intervenciones con los alumnos en función de su nivel de buena voluntad (motivación)
- Se distinguen las diferentes etapas motivacionales y se califica brevemente cada etapa motivacional
- Se destacan los objetivos posibles y realistas para cada etapa motivacional en relación con el estado de los tres factores subyacentes (predisposición para el cambio, auto-eficacia y discrepancia)
- Para cada etapa se informan ejemplos de posibles intervenciones con los alumnos en función de su nivel de buena voluntad (motivación)

Objetivo:

Los profesores construyen una experiencia sobre cómo pueden sentirse los alumnos con distintas intervenciones sobre sus problemas escolares. Además pueden ejercer y de este modo fijar nuevas competencias obteniendo una retroalimentación inmediata de sus colegas. El profesor puede observar desde afuera una interacción simulada profesor-alumno en la que se evalúan su calidad y características.

Métodos pedagógicos:

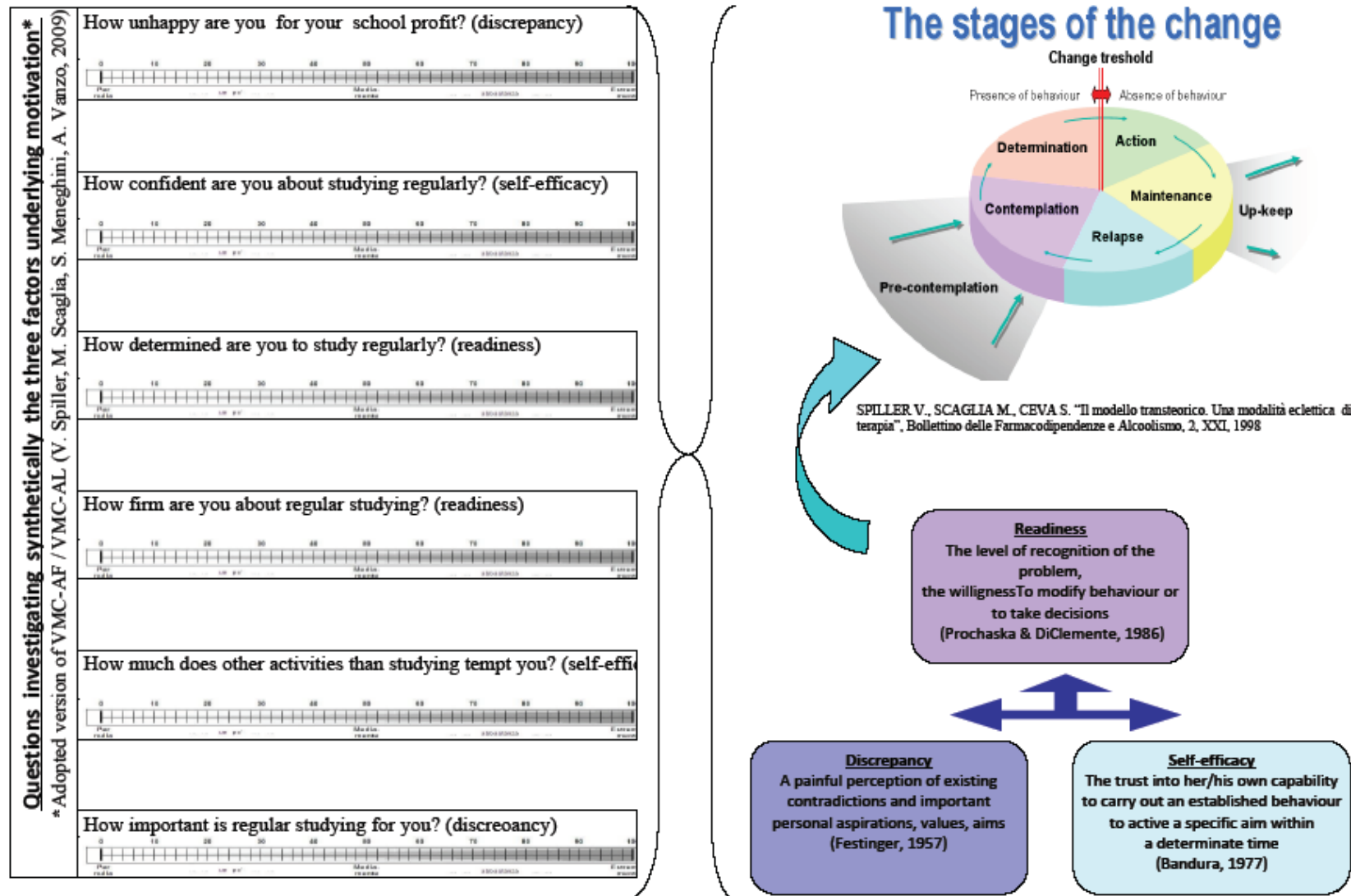
- Trabajar en grupos de tres personas para experimentar las posibles intervenciones motivacionales con el objetivo de acrecentar los conocimientos prácticos (cada persona cambia cada 20 minutos su rol de alumno a profesor y a observador; el observador informa de los resultados a ambos, alumno y profesor) 80 minutos.
- Discusión grupal y retroalimentación acerca de la necesidad de fijar objetivos adecuados y realistas para contrastar los sentimientos desagradables de impotencia y fracaso.
- El formador expone el concepto de auto-eficacia- 40 minutos.
- Conclusión → subrayar la conexión entre los problemas actuales del profesorado con la posibilidad de mejorar la matriz intersubjetiva usando el TTM y las intervenciones motivacionales - 5 minutos

Materiales pedagógicos:

- Hojas de trabajo

Tiempo: 125 minutos

Figure 2: Questionnaire – Factors underlying Motivation



Cuadro2: Etapas, Objetivos

Error! No s'ha definit l'estil.

ETAPAS	PRECONTEMPLACION	CONTEMPLACION	DETERMINACION	ACCION	Mantenimiento
	No hay cambio a causa de la renuencia o impotencia	Presencia de la duda y preocupación	Renuencia al cambio en un futuro inmediato, aun así, las acciones que se deberían llevar a cabo no se emprenden.	Las primeras acciones son tomadas, aun así, el cambio todavía no es estable.	Se logra y mantiene la auto-disciplina que requieren los nuevos hábitos.
el para Preparación cambio(PPC)	<p>PPC→ No existente</p> <p>DI→ No existente</p> <p>SE→ Impotencia</p> <p>"No estoy ni preocupado ni infeliz..."</p> <p>"No me importa"</p>	<p>PPC→ Bajo/Insuficiente</p> <p>DI→ Alto/Dudas</p> <p>SE→ Bajo</p> <p>"..es demasiado duro y difícil"</p> <p>"Si, pero...es verdad, pero... no seré capaz de hacerlo..."</p>	<p>PPC→ Aumentando</p> <p>DI→ Desciende/Optimismo</p> <p>SE→ Aumento de la confianza</p> <p>"Estoy muy interesado, debería hacer algo"...</p> <p>"No importa lo duro que sea...debo encontrar la manera..."</p>	<p>PPC→ Alto</p> <p>DI→ Desciende</p> <p>SE→ Confianza oscilando Alta/Baja</p> <p>"Ya estoy haciendo algo, pero a veces siento que no puedo y que pierdo la confianza..."</p> <p>"Sé que puedo rendirme, pero también sé que puedo cambiar..."</p>	<p>PPC→ Inexistente/Cambio logrado</p> <p>DI→ Inexistente</p> <p>SE→ Alta confianza</p> <p>"Estoy satisfecho con los resultados..."</p> <p>"Puedo hacerlo incluso cuando no me apetece hacerlo"...</p>
OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN	<p>Incremento de la confianza y las dudas.</p> <p>Proporcionar información</p> <p>Mantener el contacto</p>	<p>Comprender la indecisión.</p> <p>Conocer los pros y los contras.</p>	<p>Proporcionar posibles cambios</p> <p>Ayudar a determinar las elecciones</p>	<p>Apoyar los cambios actuales.</p>	<p>Reforzar cambios y prevenir recaídas.</p>
posibles INTERVENCIONES	<p>¿Crees que sacar más provecho podría influir en cómo te sientes?</p> <p>¿Alguna vez te has planteado estudiar más regularmente, sacándole más provecho?</p> <p>¿-Crees que hay ventajas al sacarle más provecho?</p> <p>-¿Alguna vez has considerado cambiar tus hábitos de estudio?</p> <p>Entiendo que no quieras hablar de tus problemas con el estudio... aun así es importante...tu lo sabes.(proporcionar información)</p>	<p>Si no lo he entendido mal, por una parte quisieras sacarle más provecho y por otra parte, parece todo tan difícil que renuncias.</p> <p>Dime, ¿Cuáles son los efectos positivos del estudio? ¿Y los negativos?</p> <p>¿Qué es lo que más te preocupa sobre tu actual condición en la escuela?</p> <p>¿Qué ventajas podrías tener si consiguieras estudiar sacando mejor provecho?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando tienes la sensación de fatiga?</p> <p>¿Qué es lo que no te permite estudiar regularmente?</p>	<p>Ahora que te has determinado por el cambio, ¿has considerado como lo harás?</p> <p>Estudiando regularmente, ¿Cómo superarías la sensación de pereza o aburrimiento?</p> <p>¿Qué te ayudaría a estudiar cada día?</p> <p>¿Cuánta, y que tipo de ayuda necesitarías? ¿Podrías hacerlo por tu cuenta?</p> <p>¿En qué te ayudaría, si estudiaras regularmente?</p> <p>¿Crees que podrías estudiar al menos una hora cada día?</p> <p>¿Podríamos hacer una lista de tus objetivos?</p>	<p>Lo estamos haciendo muy bien... tomaste la buena elección. ¿Cómo te sientes?</p> <p>¿Podrías describir tus sensaciones positivas?</p> <p>¿Cuáles son los sentimientos que afectan negativamente al mantenimiento de un estudio regular diario? ¿Cómo te puedes deshacer de esas sensaciones negativas?</p> <p>-Veo que estas más activo... Más positivo...</p> <p>Tener cuidado de ti mismo es fundamental, y así lo estás haciendo.</p> <p>¿Cómo te sientes?</p>	<p>¿Te has dado cuenta que estudiar, es ahora un hábito que te hace sentir mejor?</p> <p>¿Te has dado cuenta que cuando reniegas a tu tarea de la escuela, te sientes peor?</p> <p>-En el caso de un impedimento temporal (enfermedad), podría ser duro volver a la normalidad.</p> <p>¿Cómo te lo harías en esta situación, y como volverías a tu auto-disciplina?</p>

Hoja de cálculo:

Acciones para lograr los objetivos de cada etapa:

<p>PRECONTEMPLACION</p> <p>No se considera ningún cambio a causa de la renuencia o impotencia</p>	<p>CONTEMPLACION</p> <p>Presencia de la duda o preocupación.</p>	<p>DETERMINACION</p> <p>Renuencia al cambio en un futuro inmediato, aun así, las acciones que se deberían llevar a cabo no se emprenden.</p>	<p>ACCION</p> <p>Las primeras acciones son tomadas, aun así, el cambio todavía no es estable.</p>	<p>MANTENIMIENTO</p> <p>Se logra y mantiene la auto-disciplina que requieren los nuevos hábitos.</p>
<p>Máxima atención a la relación:</p> <p><i>Construir la relación mediante la empatía, escuchando y creando cuestiones. Pedir permiso y basar la relación en la confianza.</i></p> <p>Mostrar respeto y confirmar el libre albedrio.</p> <p><i>Aceptar la condición motivacional del estudiante y su no-renuencia al cambio. Mantener el ritmo de los estudiantes y evitar ir demasiado rápido.</i></p> <p>Aumentar las dudas y preocupaciones sobre los hábitos de los estudiantes.</p> <p><i>Elicitar la percepción del cliente sobre el problema. Proveer observaciones actuales sobre los riesgos de sus hábitos.</i></p> <p><i>Analizar las diferencias entre la percepción de problema del cliente y los otros. Preocuparse, pero dejar la puerta abierta.</i></p> <p>Sin conflictos:</p> <p><i>El conflicto debe estar dirigido hacia nuevas estrategias.</i></p> <p>Evitar peleas:</p> <p><i>Evitar peleas mediante 'persuasión directa'</i></p> <p><i>No ayuda, adoptar un ritmo de experto. Evitar criticismo.</i></p>	<p>Aceptar sin distinciones las incertidumbres de los estudiantes y restablecer la normalidad.</p> <p>Examinar la 'escala de decisiones': <i>Examinar pros y contras de la situación presente.</i></p> <p>Llevar el cambio de motivación del exterior al interior.</p> <p>Subrayar las áreas más contradictorias. <i>Inspirarse en las palabras del estudiante y mantenerse neutro, sin criticismo.</i></p> <p>Subrayar el libre albedrio del estudiante, responsabilidad y auto-eficacia.</p> <p>Resumir las acciones auto-motivacionales del estudiante.</p>	<p>Clarificar los objetivos y estrategias del cliente para el cambio.</p> <p>Examinar las barreras que obstaculizan el cambio y suavizar el progreso de superación.</p> <p>Ofrecer opciones de cambio.</p> <p>Hacer posibles futuras sugerencias concretas.</p> <p>Sugerir y desarrollar posibles elecciones y estrategias. <i>Explorar necesidades personales.</i></p> <p>Hacer posibles las opciones más claras.</p> <p>Investigar siempre la posibilidad del no-cambio.</p> <p>Reflejar las consecuencias de un fracaso.</p> <p>Diseñar un plan de acción, reforzando la elección y el compromiso del estudiante.</p> <p>Ayudar al sujeto a encontrar ayuda externa.</p> <p>Explorar expectativas para el cambio.</p> <p>Hacer públicos los objetivos del estudiante.</p>	<p>Apoyar los sucesos y resaltar la importancia de continuar.</p> <p>Apoyar el cambio visualizándolo a través de pequeños pasos.</p> <p>Reconocer las dificultades del estudiante en las primeras etapas del cambio.</p> <p>Evaluar cambios tangibles y sus efectos.</p> <p>Ayudar al estudiante a detectar las situaciones de alto riesgo.</p> <p>Ayudar al estudiante a encontrar nuevos y positivos reforzamientos para el cambio.</p>	<p>Reforzar nuevas conductas adaptativas.</p> <p>Ayudar al sujeto a reconocer el placer de las nuevas conductas.</p> <p>Confirmar la confirmación y efectividad del estudiante.</p> <p>Dejar clara la vulnerabilidad en algunas situaciones. <i>Desarrollar estrategias oportunas para el afrontamiento de la vulnerabilidad.</i></p> <p>Impulsar la consciencia ante señales de recaída.</p>

RECAIDA: retorno a etapas previas

Objetivos:

- ▶ **Explorar la realidad, circunstancias, y significado de la recaída como una oportunidad de aprender para el futuro.**
- ▶ **Detectar estrategias.**

Creador de las tareas:

- ▶ **Confirmar las capacidades del estudiante para volver al proceso de cambio y motivarlo hacia el cambio positivo.**
- ▶ **Hacer 'Normal' la percepción de la recaída.**
- ▶ **Subrayar que las recaídas son comunes en los procesos de cambio.**
- ▶ **Re-examinar la 'escala de decisiones'.**
- ▶ **Mantener un contacto de apoyo.**

5. Comunicación de Calidad Prosocial en comunidades educativas (PIQC)

Pilar Escotorin & Robert oche (UAB)

Guía metodológica

Problema:

- La interacción entre los diversos actores de la comunidad educativa, y los múltiples entrecruces de relaciones pueden provocar diversos tipos de conflicto: entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y la dirección, entre docentes y familias, entre docentes, entre docentes y dirección del centro.

Content

- Qué implica comunicar con calidad prosocial
- Cómo alinear el modelo de comunicación de calidad prosocial en comunidades educativas
- Hacer un autodiagnóstico del propio estilo comunicativo

Objetivo:

- Conocer los 17 puntos implicados en una comunicación con calidad prosocial
- Realizar un autodiagnóstico del propio estilo comunicativo

Método didáctico

- Se puede realizar una clase frontal con este tema, pero también sirve de trabajo personal de autodiagnóstico

Material de apoyo

- Powerpoint and cuestionario

5.1. ¿Cómo aplicar PIQC con estudiantes, familias, compañeros e trabajo, superiores?²

Aunque no todo dependa de la comunicación, una comunicación satisfactoria constituye un enorme *plus* a la hora de “decir” y sobre todo de “hacer”. Todo se puede decir, el tema es cómo se dice sin herir, sin afectar la autoestima del otro, sin que el otro se sienta amenazado.

Si hacemos el ejercicio de mirar sólo dentro de la comunidad escolar, la interacción entre los actores puede dar origen a numerosos tipos de conflictos: entre estudiantes y dirección, entre estudiantes y profesor tutor, entre estudiantes, entre profesores; entre profesores y la dirección. Lamentablemente, los manuales de resolución de conflictos o prevención de violencia en la escuela no siempre toman en cuenta estas situaciones que involucran a más actores que los propios alumnos y que suelen causar más de algún dolor de cabeza a los docentes: el colega que no colabora con mi proyecto *¿qué hago? ¿cómo le digo para que no se ofenda?*; o la dirección que no me apoya en el refuerzo de este alumno considerado “mal elemento”: *¿Por qué lo quieren*

² EXTRACT FROM THE BOOK:

Roche, R. (ed.) (2010), *Prosocialidad nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. Buenos aires: ciudad nueva* (new prosociality challenges: methods and guidelines for achieving optimum creative results from the given surroundings) chapter 4

expulsar del centro?, ¿este chico ha hecho grandes avances! Es cierto que cometió errores, pero está mejorando, ¿cómo no se dan cuenta!

Ocuparse del estilo de comunicación entre los actores no sólo consolida las propias estructuras participativas del centro para la toma de decisiones, sino que también fortalece las relaciones entre los actores y da soporte efectivo al diálogo.

5.2. ¿Qué implica comunicar con calidad prosocial?

Pese a que en la bibliografía científica se habla de “comunicación prosocial” (Hocking & Lawrence, 2000; Adams, 2000) no encontramos una definición que especifique qué implica esto de “comunicar prosocialmente”. Viendo los ejemplos de los autores y la manera cómo desarrollan el tema, da la impresión que lo entienden como cortesía, cooperación, consenso, buenas maneras en toda situación, cayendo a veces en la idea de que ser prosocial, implica ser incluso pasivo frente a la injusticia. No obstante, que la prosocialidad sea antónima a la violencia, no la hace sinónimo de pasividad; el significado de lo prosocial es perfectamente compatible con la capacidad de expresar los propios intereses de manera asertiva. “Hay que desterrar la idea de que ejercer la prosocialidad sea connatural con la debilidad, la sumisión, la dependencia por incapacidad o insuficiencia” (Roche, 1997b, p.168)

Lo prosocial, más que eficiencia en la comunicación, aporta un “plus” añadido a la calidad. Un proceso comunicativo puede ser interpersonal, eficiente, satisfactorio **y además prosocial**. “Calidad” y “prosocialidad” no son sinónimos, sino dos términos que se complementan. Y es éste el aporte del modelo de Comunicación de Calidad Prosocial (CCP), un concepto que entiende la comunicación como un proceso de interacción entre personas que se relacionan, **incluso en situación de conflicto** y en que **al menos** una de ellas hace el ejercicio consciente y voluntario de estima por el otro en tanto interlocutor con la misma dignidad. La CCP es un discurso **intencionado**, con especial atención en los factores previos a la producción de éste, a los contenidos tratados, a la conducción del proceso mismo, a elementos metacomunicativos y a factores posteriores al acto comunicativo; no con el objetivo del consenso, sino de visualizar y comprender **desde** la perspectiva del otro.

El modelo de CCP (Roche & Martínez-Fernández, 2006; Roche, 2006; Roche & Arozarena, 1988; Marroquín, 2002) ha sido experimentado como facilitador de autodiagnóstico del propio estilo comunicativo en el ámbito de la pareja y familia y como optimizador del mismo (Roche & Martínez-Fernández, 2006) con buenos resultados, pues la definición detallada y operativa de sus factores facilita el análisis y el autodiagnóstico.

Últimamente en LIPA estamos explorando la aplicación de este modelo en contextos organizacionales educativos, empresariales, sociales, políticos y de salud.

De las aplicaciones del CCP en el ámbito educativo para enriquecer los programas de optimización prosocial con los estudiantes, ya se habla en el libro *“Desarrollo de la Inteligencia emocional y Social desde los valores y actitudes Prosociales”* (Roche, 1999). En este capítulo, en cambio, querríamos avanzar hacia su aplicación en la interacción entre todos los actores de la comunidad educativa.

5.3. Aplicando PIQC en comunidades de aprendizaje

Si bien, todas las publicaciones de Roche hasta el momento se han centrado en un modelo que tenía 15 factores (Roche & Arozarena, 1988; Roche, 2006) relativos al ámbito de la pareja y la familia; el mismo autor en documentos posteriores ha desarrollado un poco más esta primera propuesta, ampliando las propias definiciones e intentando adecuarlo a otros contextos.

La que presentamos a continuación es una lista de chequeo de 17 puntos (Escotorin, 2008), que sintetiza la primera versión del modelo y las siguientes propuestas de trabajo del mismo autor, aún en elaboración (Roche, 2004b; Roche, 2007a)

Para favorecer la comprensión del modelo, desarrollaremos cada punto más que con definiciones, con ejemplos y preguntas personales que faciliten un posible autodiagnóstico de CCP mientras leemos.

Muchos ejemplos se refieren al ámbito familiar, más que al educativo. De este modo, hacemos el ejercicio de autodiagnóstico pensando en un ambiente que conocemos, y donde no nos sentimos amenazados o cumpliendo un rol. El ambiente de trabajo no es siempre el mejor lugar para aplicar y entrenar, por primera vez la CCP, pues en el trabajo hay muchas variables complejas: poder, conflictos latentes, intereses económicos, temor a perder el trabajo, etc.

Comprender superficialmente la CCP puede conducir a grandes fallos en el trabajo, pues no se trata de decir a todo sí, estar siempre disponible para todo y a todas horas, o no hacer críticas. Una comprensión demasiado *soft* de la prosocialidad y de la CCP puede llegar, incluso perjudicar al propio autor de las acciones. En algún seminario, un grupo de profesoras nos comentaba que los niños prosociales suelen ser los más débiles de la clase, los más vulnerables al acoso escolar...¿pero qué se entiende entonces por niños prosociales? ¿los que hacen los deberes de los compañeros?¿los que regalan sus pertenencias al primero que se las pide (o quita)? ¿los que nunca hacen valer su opinión? Es importante estar atentos a este punto, por ello es central entender que entrenarse en la aplicación de la CCP no es un proceso producto de la inspiración. Hay que hacer el autodiagnóstico y diseñar un plan de mejora. Aplicar y evaluar; primero en entornos cercanos, luego cuando hemos constatado que funciona, comenzamos en el trabajo. Si nosotros lo comprendemos y lo aplicamos incluso en situación de conflicto; sin dudas que podremos tutorizar el proceso en nuestros estudiantes con éxito, sin que se desanimen ante las adversidades.

Ver la tabla a continuación para realizar ejercicio de autodiagnóstico

Para el autodiagnóstico hemos de trabajar con la Figura N3. Resulta de utilidad realizar este ejercicio pensando en una persona en específico, para acotar el análisis, preguntarse: *¿cómo percibo mi comunicación con...?* Luego podemos hacerlos por ámbitos más generales: *cómo percibo que me comunico con mi familia, con mis jefes, con los alumnos, con los padres, etc.* Reviso cada aspecto de esta manera y doy una puntuación del 1 al 10. Al final del ejercicio, puedo unir con una línea los puntos para visualizar la gráfica de mis factores más fuertes y débiles.

Cabe decir, que este autodiagnóstico refleja no hechos, sino mi percepción - por ende subjetiva - de un momento en mi relación con el otro. El mismo ejercicio en una semana podría darme otro resultado. El aporte de este ejercicio es el de ayudar a visualizar algo tan abstracto como los puntos fuertes y débiles de mi estilo comunicativo.

Este autodiagnóstico es la base para diseñar un posible programa de optimización posterior.

Figura 3:

CUESTIONARIO sobre la CALIDAD de la COMUNICACIÓN		I IPA																			
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1										
Modos	6. Factores Influyentes	1. Disponibilidad como receptor																			
		2. Oportunidad como iniciador																			
	3. Vacío de uno mismo																				
	4. Vivir el presente con plenitud																				
	5. Empatía, reciprocidad y unidad																				
	6. Confirmación de la dignidad del otro																				
	7. Valoración positiva del otro																				
	8. Escucha de calidad																				
	9. Emisión de calidad																				
	10. Aceptación de lo "negativo"																				
	11. Resolución de conflictos desde una perspectiva positiva																				
	12. Elaboración compartida de las decisiones																				
	13. Información suficiente, no excesiva, pertinente, relevante y frecuente																				
	14. Apertura y revelación asertiva de las emociones positivas y negativas																				
	15. Verificación y control del proceso comunicativo																				
	16. Explicitación prosocial de las reglas																				
	17. Cultivar un objetivo empático concreto																				
	Previos a la comunicación	Durante el proceso										Contenidos	Metaomunicación	Posterior al acto comunicativo							

6.1. Los 17 puntos

1. ¿Estoy siempre disponible?

La disponibilidad que tengo como receptor tiene que ver con mi actitud positiva para aceptar al otro cuando me dirige la palabra o me interpela de algún modo. A veces esto nos supone un esfuerzo para interrumpir lo que estamos haciendo y adecuarme a la nueva situación.

Una pregunta que puede aclararnos para saber si soy o no un receptor disponible puede ser:

¿suelo interrumpir momentáneamente mis actividades para atender a quien me dirige la palabra?

2. ¿Soy oportuno?

Muchos malos entendidos podrían evitarse simplemente si buscamos el momento adecuado u oportuno para hablar con el otro. Quizás en casa, después de un día árduo de trabajo, los reproches por el desorden tienen más probabilidades de desencadenar una discusión, que en otro momento más relajado. En comunidades educativas son típicos los malentendidos, discusiones o tensiones de final de curso entre colegas, con estudiantes, con padres, pues son fechas en las que suelen decidirse todos los temas complejos: corrección de exámenes, evaluaciones, notas finales, justo en el momento que todos tienen mayor cansancio, sobrecarga de trabajo, de estrés.

¿Tengo en cuenta si el otro tiene tiempo o no antes de hablarle?, antes de decir algo a alguien, ¿tengo en cuenta si su humor (o el mío) se corresponden con la profundidad del tema?, ¿Soy oportuno, a al escoger el momento y el lugar para iniciar un tema?

3. “Vaciado” de mí mismo para acoger totalmente al otro

Para que el otro halle una total receptividad cuando se dirige a nosotros, debemos ponernos en una actitud activa como de “vaciado” interior. Es un ejercicio no fácil, pero tampoco imposible. Vaciar no es eliminar u olvidarse para siempre de los problemas o de las propias opiniones; es un ejercicio momentáneo y puntual de dejar entre paréntesis las propias interpretaciones, prejuicios e incluso los problemas para que no interfieran en nuestra capacidad de comprender lo que el otro quiere decir.

¿Siente mi interlocutor que sus intervenciones merecen toda mi atención?; Cuándo me habla, ¿siente el otro que estoy intensamente pendiente de lo que me dice?

4. ¿Vivo bien el momento presente?

Es preciso que cada uno sepa vivir con plenitud e intensidad el momento presente. Según Roche, la persona anclada en el pasado o pendiente del futuro, no vive, "es vivida". En la pareja, por ejemplo, esta máxima se traduce en considerar que lo importante somos “nosotros”: tú y yo, en el aquí y ahora de cada instante. Lo que hicimos, haremos o dejaremos de hacer no puede ni debe interferir en la comunicación actual. Esta actitud es un hábito sano, que ayuda a rescatar lo esencial para construir una auténtica relación con cualquier persona que tengo en frente y no solo con la pareja o los hijos.

En la comunidad educativa, por ejemplo, es esencial lograr ver a los alumnos en el momento presente, eliminando la carga (a veces muy pesada) de todo lo que este chico o chica, ha hecho antes y la previsión de lo que creo que hará; no marcarlos de por vida por sus errores o recordarles aquél error cada vez que es posible. Por otra parte, vivir bien el presente implica hacer una clase sin agobiarme por el estrés o cansancio que me significa una reunión que tengo programada para dos horas más; o la atención de aquél padre o madre “conflictivos” que vendrán esta tarde para quejarse de mi gestión.

¿Tengo prejuicios respecto al otro debido a alguna experiencia pasada? ¿Cuando hablamos de algún tema complejo, saco a relucir situaciones “del ayer” o “del mañana” para discutir sobre “el ahora”?

5. ¿Me percibo como una persona empática?

Mucho se ha escrito y dicho sobre la empatía, sin embargo, quien seguramente puede opinar sobre si yo soy o no empático/a es mi interlocutor; esta habilidad implica una sensibilidad especial para ponerse en el lugar del otro, e incluso experimentar sus emociones. Muchas personas que se consideran a sí mismas tremendamente empáticas, al contrastar dicha percepción con la pareja, los hijos o los amigos, podrían encontrarse con más de una sorpresa.

La empatía puede también “entrenarse”, acostumbrándonos a dar feedbacks a los demás (cómo te veo, no te percibo bien), entrenando por ejemplo, el saludo, momento muy importante para la relación o nuestra comunicación no verbal (Roche, 2006). Hablamos de una empatía ejercitada por el YO, que se considerará como tal - empatía aplicada - sólo si el TÚ de algún modo se da cuenta de que el otro está siendo empático.

Sin embargo, al concepto de empatía se añaden dos conceptos nuevos: **reciprocidad y unidad**, que implica generar una respuesta positiva en el otro porque se ha sentido comprendido, acogido, aceptado sin condicionamientos de ningún tipo.

Estas tres palabras - empatía reciprocidad y unidad - constituyen un bloque de significado único, que define cómo es una relación cuando es satisfactoria en un sentido prosocial. El Yo empatiza porque se siente responsable de construir una relación con el otro, no sólo para entenderlo, sino también para acogerlo, valorarlo, escucharlo, y si es necesario hasta empoderarlo (aumentar la confianza del otro en sí mismo, en sus ideas, en sus intereses) sea quien sea.

Empatía reciprocidad y unidad se refiere a un modo de relacionarse, de entrar lo más profundamente posible en el ánimo del otro, de intentar entender verdaderamente sus problemas, sus exigencias y de que el otro perciba este ejercicio. Se trata de construir relaciones personales que exijan un involucrarse sincero y profundo (Crepaz, 2001) El factor de empatía, reciprocidad y unidad, entendido así, pone en evidencia la centralidad de la relación en el proceso comunicativo.

En el caso de los conflictos organizacionales educativos (entre universitarios-dirección/ profesores-dirección del centro/ profesores-estudiantes, etc.) sucede a veces, que las personas que se sientan a negociar aprovechan el mínimo error en el otro, para imponer con fuerza el propio punto de vista y ganar, digamos, la batalla. De hecho, muchas negociaciones terminan con acuerdos insatisfactorios para una de las partes...es decir, firman, pero descontentos. Esto genera frustración en los “perdedores”, y quizás orgullo o alegría en los “ganadores”. Sin embargo, una mala negociación puede tener un alto costo en la motivación, compromiso de las personas y puede incidir en la

escalada de la violencia de los conflictos latentes y en aquellos que no han sido adecuadamente resueltos.

Si en cambio: se invierte más tiempo no sólo en entender lo que dice y opina el otro, y nos interesamos en sus reales intereses (aunque sean o los percibimos como opuestos a los nuestros) y hacemos el ejercicio de intentar comprender desde sus coordenadas conceptuales; y en vez de aprovechar la debilidad de mi interlocutor, me intereso, le hago preguntas, para darle la posibilidad de que se ordene a sí mismo, de que me explique lo que realmente le preocupa, sus verdaderos intereses; de que reformule sus ideas hasta que sean claras hasta para él mismo (si no lo fueran)...

Si procedo así, seguramente me tomará más tiempo la negociación, pero puedo tener la certeza de que el otro se sentirá escuchado, respetado, confirmado; reforzaremos la estima y escucha recíproca. Se generará un clima más adecuado para el diálogo y para la puesta en la mesa de los intereses en conflicto.

Esto no resuelve la negociación, pero al menos la facilita, pues la empatía, reciprocidad y unidad entre los interlocutores ayuda a que se argumente adecuadamente y que las decisiones sean más representativas de lo que en realidad sienten y piensan las personas. De no haber acuerdo, hay mayor nivel de conciencia respecto a los puntos donde están las diferencias, no se absolutiza todo, ni se pone en juego la relación entre las personas.

En una comunidad educativa, donde normalmente se está obligado a tolerar situaciones o personas que percibimos como difíciles, este factor puede ayudar a lograr proyectos comunes y cambios sostenibles.

¿soy indiferente a si mi interlocutor está o no enojado cuando quiero hablarle? ¿demuestro interés con mi cara cuando alguien me explica algo? ; Cuando me hablan, ¿suelo dar señales de respuesta verbal y no verbal para que el otro sienta que estoy comprendiendo plenamente? ¿Acostumbro pedir feedbacks a los otros para ver la manera cómo ellos perciben mi empatía? ¿Me intereso por conocer y comprender la percepción del otro? ¿Asumo la responsabilidad de empoderar (dar seguridad, facilitar que ordene sus ideas, hacerle preguntas para que se posicione mejor en sus verdaderos intereses) a mi interlocutor cuando su aparente confusión o duda dificulta que lleguemos a un acuerdo?

6. ¿Me ocupo de confirmar a mis interlocutores?

Cuando hablamos con alguien, tan importante como decir o escuchar, es el hecho de que el otro sienta y vea que lo tomo en serio. El otro necesita sentirse confirmado de que es una persona con valor, que la reconocemos, que valoramos que esté allí, que merece nuestro interés, respeto y atención. Se puede confirmar al otro a través de palabras, pero sobre todo, por medio de expresiones faciales, postura, movimientos, o códigos propios de las personas que interactúan.

Cuando me hablan de algo positivo ¿suelo sonreír para acoger lo que se me dice? ¿miro a los ojos a mi interlocutor? ¿Acostumbro a hacer preguntas a quien me habla para animar su charla, para que sienta que me importa lo que dice? Demuestro de alguna manera a mi pareja, amigos, colegas, estudiantes que valoro su presencia?

7. ¿Valoro positivamente a mis interlocutores?

Está comprobado que el mejor medio de hacer surgir una capacidad en el otro es creer y confiar en sus posibilidades. Esto, incluso para los adultos. Por lo mismo, es recomendable sobre todo para parejas, equipos de trabajo, personas con las que se convive día a día y puede haber mayor desgaste, hacer el ejercicio de verse cada día "con ojos nuevos", es decir, dejar de lamentarse o quejarse de: *por qué no eres como cuando te conocí, por qué no te comportas como yo quiero, si yo fuera tú lo haría distinto*; sino, se trata de reconocer los logros del otro, los esfuerzos actuales, por pequeños que sean, aunque muchas veces estén "camuflados" por aspectos negativos. Sin embargo, hay que estar atentos para mantener un equilibrio: no se trata de llenar al otro de alabanzas cada cinco minutos, esto puede provocar el efecto contrario, ya que los elogios fáciles pueden parecer irónicos y un atentado a la autoestima del otro.

¿Reconozco los esfuerzos y capacidades que el otro hace? Cuando hablo con alguien, ¿se entera cada vez que valoro positivamente lo que me dice? ¿valoro positivamente el trabajo de mis colegas incluso delante de terceros? ¿declaro mi admiración a los colegas innovadores aunque no sean mis amigos?

8. ¿Escucho con calidad?

Saber escuchar es sin dudas la parte más difícil de la comunicación. Quien escucha hace un doble esfuerzo, porque debe comprender y evitar distraerse; además no puede controlar el curso de la conversación; es el otro el que maneja el tiempo del diálogo y las pausas para que luego yo hable. Sin embargo, todos valoramos tener un interlocutor que sepa escuchar: que espere a que termine mi idea para luego hablarme, que no me interrumpa a mitad de palabra. Y para desarrollar este hábito, alguien debe comenzar: disponerse verdaderamente a una escucha plena del otro, con una acogida total y mantener esta disposición. Cuando escucho a mi interlocutor ***¿lo miro a los ojos, oriento mi cuerpo dirigido hacia él o ella? O más bien ¿sigo haciendo mis quehaceres mientras me dirige la palabra? ¿ratifico verbalmente o con gestos que estoy escuchando?***

9. Emisión de calidad

No sólo hay que preocuparse de decir lo correcto, sino también de **cómo** se dice. Una palabra inadecuada puede desencadenar más de una crisis. Emitir con calidad significa por ejemplo, que usamos un tono e intensidad de voz adecuado para el otro; si el otro siente que estoy gritando, aunque yo considere que hablo bajito, seguramente esto tendrá un impacto en nuestra conversación. Entre otras cosas, en este punto hay que vigilar la asertividad (*¿digo lo justo en el momento preciso?*); la velocidad de las palabras (*¿Cuando hablo rápido estoy atento, a a que el otro logre seguir la idea?*), y por supuesto, igual que para la escucha; las manifestaciones externas tales como mirar a los ojos, orientar el cuerpo hacia el otro, expresiones de rostro adecuadas al tema del que se habla, etc.

10. Aceptación de lo negativo

Aceptar lo negativo no solo se refiere a ser capaz de acoger las críticas, sino también a reconocer todo aquello que me molesta y que interfiere en la comunicación con el otro. Aceptar lo negativo significa aceptar aquello que incomoda, reconocerlo, no ocultarlo, ni esquivarlo para darle algún tipo de significado interno, personal.

Según Roche lo negativo sólo existe como ausencia de lo positivo. Por lo tanto, ver el problema claro, es más bien una oportunidad para transformar la situación en aquello que falta. La incomprensión por ej. evidencia la necesidad de comprensión. Este punto, requiere para llevarlo a la práctica, un enorme esfuerzo de voluntad y la aplicación de todos los puntos anteriormente nombrados.

¿soy capaz de asumir, aceptar rasgos que considero negativos del otro para que no interfieran en la comunicación? ¿Acepto aquello que el otro ve de negativo en mí sin que interfiera en nuestra comunicación? ¿soy capaz de superar mi estado de ánimo negativo producto de mis propios problemas para que no interfiera en la comunicación con los demás?

11. Resolución de conflictos desde una perspectiva positiva

La resolución de los conflictos desde una perspectiva positiva se refiere ante todo, a erradicar cualquier manifestación de violencia como salida a los conflictos y acogerlos como manifestaciones habituales en la interacción entre personas diversas que comparten espacios comunes. Este aspecto que puede parecer obvio, no lo es tanto: aún existen muchas prácticas en las comunidades escolares, arraigadas y avaladas por la tradición en las que lamentablemente subyacen principios violentos o de vulneración de la dignidad de la persona. Desvelar los reductos de violencia física, psicológica o estructural (del sistema) en nuestras comunidades escolares requiere una gran dosis de honestidad y humildad ante los posibles errores cometidos. Por otra parte el conflicto no es sinónimo de violencia. Reconocer los conflictos, significa también gestionarlos de acuerdo a su naturaleza: no es lo mismo cómo resolvemos las diferencias si se trata de un problema fáctico (algo que pasó), donde quizás basta un par de aclaraciones verbales; que una diferencia de intereses, sobre todo cuando parecen o son efectivamente incompatibles; o cuando se trata de discrepancias valóricas, en las que por más que se discutan las ideas no se puede pretender hacer cambiar la opinión del otro; o por último, cuando se trata de un problema de relación, una diferencia con una persona en particular, en la que se diga lo que se diga, no se resolverá el conflicto si no se recompone la armonía de la relación primero, antes de hablar o hacer cualquier cosa.

Cuando tengo un conflicto con un alumno, padre, madre, colega, jefe; antes de discutir puntos de vista o soluciones, ¿hago el ejercicio de diferenciar el tipo de conflicto para buscar las estrategias más adecuadas para sustentar la comunicación? ¿transmito reconocimiento humano de su dignidad a mi adversario eliminando mis propios estereotipos? ¿Soy capaz de solicitar la eventual participación de un tercero aceptado por ambas partes (mediador, árbitro, juez), si percibo que yo o mi interlocutor no estamos en condiciones de entablar un proceso de diálogo respetuoso y sin descalificaciones verbales y no-verbales?

12. Elaboración compartida de las decisiones

No toda toma de decisiones implica necesariamente un conflicto; podemos estar de acuerdo, pero con dificultad de tomar una decisión clara. En esta elaboración conjunta de decisiones el contexto no existe de manera pasiva, o espontáneamente, sino que se diseña, se construye, procuramos que sea un espacio adecuado y favorecedor al tema que queremos tratar. Un proceso de interacción con calidad prosocial propicia la toma de decisiones en conjunto, valorando todas las ideas, reconociendo a las minorías e integrando a todos en el proceso; el desafío es poner en juego la horizontalidad, la participación, a través de un ejercicio activo y participativo de todos los factores del modelo. Para esto es posible ayudarse de métodos didácticos como la Moderación y la Visualización Participada Prosocial (VPP, ver capítulo 10)

Antes de discutir un tema complejo con mi equipo, estudiantes, subalternos, ¿me preocupo de fijar reglas claras y consensuadas de interacción: quién hablará primero, se puede o no interrumpir, quién dice la última palabra? ¿Me preocupo de encuadrar la comunicación antes: establecer qué temas se tocarán y qué temas quedarán fuera? ¿Privilegio en cuanto es factible y viable, instancias y métodos participativos, eficientes y adecuados al contexto y a los contenidos en marcha para una elaboración conjunta de decisiones?

13. Información suficiente, no excesiva, pertinente, relevante, representativa y frecuente

Una palabra bien dicha vale más que un discurso. Y esto se aplica a todo tipo de comunicación, sin embargo, con personas con las que se convive sea en el trabajo o en la familia, es una exigencia que se vive diariamente: decir las cosas y no pasarnos de la raya, no hablar más de la cuenta, ni menos de lo que el otro espera. Es una habilidad difícil, pero que se puede entrenar. Por otra parte, y dependiendo del contexto, una amplitud adecuada en el repertorio de temas ayuda a compartir experiencias, historias, problemas, anécdotas, sin caer en la rutina. En la vida de pareja esto es fundamental, con los años, mucha información ya es conocida por ambos y algunas parejas van repitiendo el repertorio, y caen en la monotonía. Conservar temas antiguos puede dar seguridad y reafirma nuestra historia común. Sin embargo, es necesario que las personas que están obligadas o eligen, convivir en espacios comunes: el profesor con su familia, con sus colegas, con sus estudiantes busquen permanentemente nuevos espacios de interés, actividades, que alimenten la variedad y eviten la rutina.

¿Considera el otro que monopolizo el discurso en torno a una misma idea? ¿me recriminan los demás que no comparto todo lo que me pasa, o que lo hago de manera demasiado sintética o demasiado extensa? ¿Tengo el hábito de comentar a mi interlocutor temas nuevos

que me hayan parecido interesantes? ¿me propongo ir introduciendo contenidos nuevos en mi familia, grupo de colegas, estudiantes?

14. Apertura y revelación asertiva de las emociones positivas y negativas

Este es uno de los factores más esenciales de la comunicación de calidad, debido a que más que los contenidos racionales, los aspectos emotivos y sentimentales son los que hacen más "propia" y más "privada" y "exclusiva" la comunicación. El "abrirse" al otro de manera adecuada al contexto en el que me encuentro, permitirá que los demás conozcan lo que pienso, siento o quiero. Sin embargo, esta comunicación de emociones positivas y negativas debe ser selectiva para que sea verdaderamente beneficiosa y no una gran catarsis indiscriminada.

¿conoce el otro cuáles son mis expectativas respecto a él, ella? ¿comunico frecuentemente mis emociones positivas? ¿revelo cautamente y en los momentos adecuados mis quejas? ¿soy capaz de evitar los reproches sobre la marcha?

15. Control de la comunicación

Se trata de tener la habilidad para controlar la comunicación con nuestro interlocutor y evitar que sea la comunicación la que nos controle a nosotros. Lo importante es tener la capacidad de desarrollar y mantener reglas propias adecuadas a las necesidades y la identidad mías y de mi interlocutor, para que cada vez que se habla de temas importantes se llegue a las metas deseadas. Estas reglas son útiles sobre todo cuando se tratan temas complejos donde quizás no estamos de acuerdo. Por otra parte, todos tenemos una manera de ver y entender el mundo. Lo que para mí pueda significar una palabra, para ti puede significar otra cosa. Contrastar significados es un ejercicio conveniente sobre todo cuando usamos palabras fáciles de malinterpretar. Esto significa que seamos capaces de

Preguntar cuando no hemos entendido; preguntar si hemos entendido bien, antes de reírnos frente a algo que parece chiste y quizás es un drama, o antes de responder a una supuesta agresión y que en realidad es una pregunta; realizar mensajes anunciadores previos a una mala noticia para que el otro pueda prepararse mínimamente; o frente a un tema polémico preguntarnos ¿qué entendí yo? ¿qué quisiste decir tú? ¿Estamos entendiendo lo mismo cuando usamos esta palabra?

16. Explicitación prosocial de las reglas estructurantes del sistema y básicas de la conversación

Las reglas son "como círculos de interacción que se repiten" (Roche, 2006, p.149). Muchas veces no nos damos cuenta de que existen hasta que alguien las vulnera. En casa, por ejemplo, llega una visita a comer y se sienta en el sitio que habitualmente ocupa la madre, nadie dice nada, pero el hijo pequeño se enfada y pide al visitante ocupar otra silla, pues la regla familiar es que esa silla la ocupa sólo mamá.

Roche clasifica las reglas de interacción en: normativas (que controlan aspectos de la conducta individual: Ej. Los alumnos no pueden fumar dentro de la escuela, los profesores no pueden fumar delante de los alumnos, no se puede sacar el cuaderno durante el examen) y de interacción (controlan la comunicación o la conducta de dos o más miembros durante la interacción: en la clase del profesor X no se pueden contar chistes, en la clase del profesor Y sí se pueden contar

chistes). Dentro de estos tipos de reglas, el autor además subdivide aquellas que son explícitas (aquellas de las cuales somos conscientes y hablamos de ellas abiertamente), las explicitadas (era implícita hasta que un miembro del sistema la nombra y todos la aceptan) y las implícitas (cuando hay una conciencia más bien confusa sobre la normativa general, no ha habido acuerdo para definirla, sino que es fruto del hábito, del azar o de las expectativas de algún subsistema o del sistema en conjunto). Todas estas, a su vez se dividen en neutras (aquellas que no hacen daño a la convivencia) y las negativas (afectan negativamente a algún subsistema en tanto bloquean sus acciones).

Si somos capaces de hablar de nuestras reglas, es una manera de reconocernos como sistema, como grupo. Es controlar el propio funcionamiento y tener la flexibilidad de cambiar el propio orden cada vez que sea necesario.

Sin embargo, las reglas que se aceptan en cada interacción no siempre se dicen, sino que se asumen como consabidas. Explicitarlas puede ser un paso complejo pero muy importante.

El desafío que asume el modelo de CCP no es la novedad de explicitar las reglas, sino explicitarlas prosocialmente. Es posible que una regla de interacción implícita negativa, sea que en nuestra comunidad escolar nadie critica al grupo de estudiantes a cargo del profesor X, pues éste se enfada. Él, en cambio, sí puede criticar la gestión de todos sus colegas. Ciertamente esto afecta a la relación, la convivencia, el clima. Es una regla que perjudica al sistema y quizás el colega X no es consciente o quizás sí, y no quiere hablar de ello. No se trata entonces, de decirlo todo en medio de la reunión de profesores o cuando exploto y ya no aguanto más sus críticas. Explicitar la regla puede ser un ejercicio muy pernicioso si se hace inadecuadamente, en el lugar o momento inoportuno. Explicitar las reglas implica hacerse cargo de conducir el proceso a un aprendizaje común.

Por ejemplo, ¿qué hacer en una comunidad educativa con un jefe (director, coordinador, jefe de área, etc) que no delega, no confía y nunca está contento con lo que hacen los docentes? Y sobre todo, ¿qué hacer cuando este jefe está convencido de que es una persona horizontal, democrática y participativa? Para este jefe o jefa, la regla **implícita** de interacción es: todos pueden hablar, pero yo decido.

El equipo docente puede asumir la regla sin decir nada: en esta escuela, el jefe decide, y así funciona el sistema...nadie se queja, nadie toma la iniciativa, todos esperan la opinión del director o directora, aunque se les recrimine que no participan. Es una regla implícita que todos aceptan aparentemente sin problemas. El problema para el sistema comienza cuando llega uno o más docentes que no se dan cuenta de la regla o no la aceptan: quieren debatir, opinar, tomar decisiones. Se genera un conflicto por esta regla no dicha.

Explicitar la regla a secas, puede ser más dañino aún para las relaciones interpersonales que mantenerse en el actual *statu quo*. Sin embargo, explicitarla de manera prosocial ahorraría algunos malos ratos; por ejemplo, si en un clima adecuado, alguien aceptado y estimado por el jefe le pregunta a éste: **¿cómo te gusta trabajar? ¿o qué es para ti más eficiente? ¿prefieres siempre tomar tú las decisiones o te gusta decidir con los demás? ¿lo haces porque para ti es más rápido trabajar así?** Y él, en un clima sereno pensara, reflexionara y dijera...noooo, ¿eso hago yo? o, pues sí, no confío en nadie más que en mí...pues desde ese momento la regla es explícita, y él la hace explícita a su equipo:

- Muchachos sé que puede parecer autoritario, quizás lo soy, miren, tengo un límite, nada puede hacerse en este centro si no lo autorizo yo. Pido disculpas si no gusta, pero lamentablemente es así, espero que lo llevemos bien y que esto no produzca roces.

Y los demás dirán, uff, no me gusta nada, pero son las reglas; otro dirá, ok, esa es la regla, la respeto pero apenas pueda, me voy a otro centro más democrático.. Eso no resuelve que el sistema de trabajo deje de ser autoritario, pero sana las relaciones.

17. Cultivar un objetivo empático concreto

Un proceso comunicativo, centrado en la relación y en el otro, no puede fijarse solo en el intercambio comunicativo del momento previo y presente, sino también hacerse cargo de los efectos o impacto que éste tenga posteriormente. Esto tendría que ver con que una vez establecida y finalizada la comunicación, al cabo de unos días, unas semanas, unos meses con aquella persona se estimule y dé continuidad a la empatía creada, cultivando un objetivo empático, que permita dar continuidad a la calidad de la comunicación y hacer sentir al otro como un “legítimo otro” (Maturana, 1995), que le haga ver que lo recordamos, que su tema no pasó al olvido, que estamos gestionando su caso, que le hemos tomado en serio, que nos interesó lo que hablamos aquél día; esto, a través de algún intercambio comunicativo intencional o incluso intercambio conductual (acción, gesto) diseñado especialmente para dar un mensaje de validación, reconocimiento y estima. Basta una llamada al otro por ejemplo, para preguntar si solucionó aquel problema; un mail, o una pregunta interesada respecto a aquel tema que el otro manifestó como tan importante.

¿Me ocupo de proporcionar, al menos, un feedback específico, en el tiempo, a mis amigos, familiares, colegas, estudiantes, padres que les indique el interés existente en sus temas de incumbencia personal?; en caso de que alguien en alguna ocasión me haya solicitado algo, ¿me ocupo al menos, de dar una respuesta de calidad respecto a la posibilidad o imposibilidad de la consecución del objetivo solicitado?¿Me ocupo de estimular la continuidad de la empatía creada con el otro o de fortalecer la relación de confianza construida a través de acciones prosociales de cualquier tipo una vez finalizado el intercambio comunicativo?

Identificar nuestros puntos débiles y fuertes. Toda persona tiene elementos fuertes y otros más débiles. No existen las personas que se comuniquen “bien” o “mal”, todos tenemos elementos que podemos fortalecer, elementos que potenciar y otros que quizás hay que desarrollar más, pues no los ponemos en práctica o simplemente no los conocemos. Lo central en este proceso, es tener una gran motivación al cambio, capacidad de autocrítica y perseverancia (ningún cambio es automático).

Si este proceso se hace además en conjunto con otra persona con la que tengamos estima recíproca y confianza, los resultados pueden ser muy alentadores: el autodiagnóstico puede ser comparado y comentado por ambos, tal y como proponemos en el ejercicio adjunto. (**Apéndice 1**) lo que enriquece la relación, da información útil y muchas veces nueva de cómo me ve el otro a mí y también me sitúa en mi propia percepción sobre la manera como yo me veo a mí mismo, a en la interacción con el otro.

En un segundo paso, también es posible entrenar la CCP en ejercicios de *Role Playing* o trabajos en grupo, todos ejercicios son su correspondiente plenario de análisis metacomunicativo.

6.2. Ejercicio de auto entrenamiento

a) Pensar en una persona de mi ámbito cercano con quien me gustaría optimizar la calidad de nuestra comunicación: pareja, hijos, padres, hermanos, amigos

b) Buscar un momento propicio para explicar a la persona elegida una síntesis de los factores del modelo a trabajar. Debo asegurarme de que entendemos lo mismo para cada uno de los factores elegidos (contraste de significados mutuos). Un buen momento puede ser después de comer, un fin de semana con calma o cualquier momento donde se esté compartiendo con la persona sin interrupciones y sin estrés. Es posible que esto signifique un gran esfuerzo, sin embargo, asumimos que es un ejercicio importante, pues nos interesa trabajar el estilo comunicativo en la interacción con esta persona en particular, por lo mismo, diseñar un programa de autodiagnóstico y autoformación es un ejercicio que ambos queremos hacer y por ello ambos hacemos un esfuerzo de buscar momentos oportunos.

c) Una vez que se haya hablado sobre los factores elegidos del modelo, cada uno debe puntuar su comunicación respecto a la interacción con el otro.

Ejemplo: ¿Cómo me califico yo del 1 al 10 (1, mínimo – 10 máximo) respecto a mi grado de empatía para contigo? Y así con cada factor.

Luego, una vez finalizada esta parte, realizar el mismo proceso para evaluar desde mi perspectiva al otro. Ejemplo: ¿Cómo te califico a ti del 1 al 10 respecto a tu grado de empatía para conmigo? Y así con cada factor.

d) Una vez realizado el autodiagnóstico, es momento de compartirlo. Se recomienda caminar para conversarlo o permanecer en el lugar donde se está si nos parece cómodo e invita al diálogo.

e) Aplicar en todo momento la C.C. Cuando el otro habla, hago el ejercicio de escuchar HASTA EL FINAL, sin interrumpir o rebatir.

Lo (la) escucho, luego, respetuosamente doy mi feedback, desde mi percepción de lo que me cuenta. No hacer juicios determinantes respecto del otro; recordar que hablamos desde las propias percepciones. Que yo sienta que no me escuchas, no significa necesariamente que no me escuches.

6.2.1. Procedimiento ideal de evaluación

a) Le cuento al otro como me evaluó yo del 1 al 10 en cada factor respecto a mi propio estilo para con él, ella, así con los 17 puntos. El otro hace el ejercicio de escucha de calidad, **no interrumpe**, hasta que yo haya terminado mi comentario, yo tampoco le pregunto qué opina de mi estilo comunicativo, para eso habrá tiempo después.

No comenzar a hablar de lo que opino del otro antes de que él o ella se haya podido expresar sobre sí mismo, esto podría condicionar su libertad, o hacer que él o ella modifique lo que pensaba decir, queremos escuchar al otro sin filtros, cómo se percibe a sí mismo,a.

b) Toca el turno al otro, otra, que se refiere a su percepción de su propio estilo comunicativo, me revela la puntuación para sí mismo.

c) Una vez finalizado su comentario, y habiéndonos expresado libremente sobre como nos vemos a nosotros mismos, podemos dar a conocer nuestra percepción del otro. Como esta parte podría generar mucho diálogo, se recomienda hacerlo factor por factor o por grupos de factores:

Factor 1 y 2: el otro me dice qué valoración me dio del 1 al 10 en estos puntos; cómo me calificaría respecto a mi disponibilidad como receptor y a mi ser oportuno cuando inicio el acto comunicativo. Comparamos las percepciones, cómo me veo yo a mí mismo y cómo me ve el otro en este punto. ¿a qué puede deberse esta diferencia o coincidencia? Propiciar un diálogo sereno, no enfadarse si el otro me puntuó muy bajo, no percibir su puntuación como ataque, sino interesarse en sus razones, ¿por qué me ves así? ¿qué hago que te da esa impresión? Escuchar con calma, interesarse para comprender, aunque no esté de acuerdo, el objetivo es intentar comprender la perspectiva del otro.

d) Cuando hayamos agotado el tema para cada factor (no es necesario hacer todo en un mismo día) podemos pasar a los siguientes factores.

Una vez finalizados los 17 puntos, sacar conclusiones, tomar un café y hacer una merecida pausa.

Plan de optimización

Diseñar un plan de optimización de nuestro estilo comunicativo. Como es un ejercicio que queremos evaluar, fijar una fecha de inicio y término. Se puede organizar una salida especial para trabajar el tema, o proponerse conscientemente trabajarlo desde un día específico.

Atención: una vez iniciado el plan, si percibo que el otro no está cumpliendo con lo que se propuso se debe pactar previamente la manera como queremos ser corregidos para evitar reproches innecesarios que desmotiven a continuar con alegría el proceso.

Si siento que tú no me estás escuchando, ¿cómo quieres que te lo manifieste? Esto es muy importante aclararlo antes. Cuáles son nuestras reglas del juego.

6.3. ANÁLISIS DE CASO – La aplicación de PIQC en entornos educativos

CASO: Conflicto entre una directra y la madre de un estudiante – Colombia

Protagonista: la directora del centro

Alumna del master Teoría y Práctica de la Prosocialidad y aplicaciones de la Logoterapia, UAB

Me desempeñaba como directora de un Centro Educativo y en un momento determinado, me fue reportado por el docente de Química, un caso de indisciplina de una alumna de 15 años de edad. Él le había hecho una observación y la estudiante le respondió con frases soeces, además de abandonar el aula sin autorización dando gritos de insultos al profesor y cerrando de un portazo.

Tras escuchar al educador, llamar a la alumna y escuchar también su versión, decidí citar a la mamá de la chica, quien para mi sorpresa no acudió a la cita para el día y hora en que fue convocada. A los dos o tres días de esa cita incumplida, la mamá de la alumna en cuestión, en un momento determinado irrumpió en mi oficina, sin avisar, dando unos gritos estentóreos y profiriendo toda clase de insultos contra la institución, el docente y por supuesto también contra mí.

La recepcionista trató de impedir esa abrupta irrupción, pero le fue imposible.

Mi reacción fue de sorpresa y en un primer momento me sentí impelida a imponer mi autoridad en forma airada y despedirla sin escucharla, al menos por ese momento y en ese estado, pero tras respirar profundamente y agarrarme a la silla para contener la ira que me despertó tanta insolencia por las palabras insultantes que esta señora lanzaba sin cesar y sus gestos agresivos, decidí escucharla, dejarla desahogarse, que descargase toda su agresividad y así se tranquilizara. Para poder realizar esto me tocó hacer un acto de vencimiento fortísimo, realmente el coste de esta acción fue muy alto.

Efectivamente, así sucedió, ella expresó todo lo que sentía, yo escuché pacientemente, sin interrumpirla y al ver que yo no reaccionaba en su misma forma ante su agresividad, fue bajando el tono, tomó asiento y fue ella la que me interrogó sobre mi actitud en ese momento pues estaba profundamente sorprendida, según ella misma manifestó.

Ante sus interrogantes, yo comencé a responderle en forma sosegada y después a explicarle el motivo de la citación; posteriormente aprovechó para desahogarse y pedirme orientación en relación a todos los problemas que la estaban acosando y así, en medio de un clima ya tranquilo y agradable fuimos dialogando pausadamente y al final el conflicto que se generó por la citación a causa de la indisciplina de la hija, se resolvió positivamente.

ANÁLISIS REALIZADO POR LA PROTAGONISTA, DESDE LA OPTICA DEL PIQC

¿Por qué tuvo éxito la comunicación con la madre?

-Elementos contextuales: Yo estoy en mi espacio, pues me encuentro en mi oficina, por tanto digamos que estoy “en mi dominio”, me hallo trabajando, estoy tranquila.

En ese preciso momento no estaba previsto ese diálogo, ya que la señora no asistió cuando se le convocó, sino que llegó sin avisar y cuando a ella le pareció oportuno.

-En principio, y de mi parte, el objetivo de la conversación era exponer la situación presentada con la hija y que ella en casa hiciera los correctivos necesarios; pero al parecer el objetivo de la conversación de parte de la señora era otro.

-Mis expectativas eran las de ser escuchada y escuchar algunas posibles razones que explicaran la conducta de la alumna. Las de ella eran las de hacerse escuchar en todos sus reclamos y descontentos.

-En cuanto a la oportunidad del iniciador y disponibilidad del receptor, en este caso y en ese momento, de mi parte no había la disponibilidad, ya que fui abordada abruptamente, aunque yo propicié esa conversación. En cierto modo, me tocó hacer el papel de receptor y emisor; y de parte de la señora, tampoco había inicialmente mucha disponibilidad, pues su único interés manifiesto era desahogarse. Aunque yo, enseguida dejé lo que estaba haciendo para escucharla, aunque el estado de ánimo inicial de mi interlocutora no era el mejor, pero poco a poco fue cambiando ante la actitud que yo asumí frente a ella.

A pesar de la forma en que se inició la conversación, traté de que ella encontrara total receptividad, para lo cual traté de ponerme en una actitud activa de vaciarme de mis esquemas, de mi circunstancia concreta para acoger a mi interlocutora, aunque me supusiese un gran esfuerzo.

-Los elementos propios del contenido y del proceso fueron variando a lo largo de la conversación, ya que al inicio, la oportunidad propiamente dicha no estaba dada; no obstante, a pesar de ser tan adversos, sobre todo por parte de la señora: en ese momento no estaban las condiciones dadas para el establecimiento de un diálogo prosocial, pues no se daba el principio de valoración mutua, había menosprecio y violencia verbal, no había apertura, se pretendía doblegar mi voluntad; pero gracias a que en mi actitud sí estaban los elementos enunciados por Roche para que un diálogo sea prosocial, se pudieron ir cambiando los contenidos de mi interlocutora. Ella pudo captar que de mi parte había la apertura para que ella pudiese revelar sus sentimientos.

-En relación a los elementos de metacomunicación implicados, se trató de ejercer un control durante la interacción para llegar a la meta implícita que era la ayudar a su hija en el manejo de sus emociones y por ende de sus relaciones y fue a lo largo del proceso comunicativo donde se pudo ir identificando el conflicto presente en la interacción de modo que pudiésemos llegar a un entendimiento, lo cual se dio porque se fue tomando conciencia del cambio positivo del proceso comunicativo que se hacía manifiesto en las expresiones corporales, faciales e incluso en expresiones positivas verbales.

-A lo largo del encuentro, igualmente, fueron cambiando las razones de insatisfacción y satisfacción, gracias que se pudo transformar el conflicto reencuadrando el modo inicial de la conversación. Se pudo ir identificando el conflicto emergente que hallaba su explicación en discrepancias valóricas sobre lo correcto o incorrecto, por lo cual tácitamente pude negociar el encuadre correspondiente a los factores metacognitivos del momento.

En definitiva, se puede decir que en este caso, de mi parte, con un alto coste, pero se dio, se pusieron en práctica los factores de comunicación de calidad durante el proceso: -vacío de uno mismo, vivencia del presente, empatía, confirmación de la dignidad del otro, valoración positiva del otro, escucha de calidad , aceptación de lo negativo, resolución de conflictos, elaboración compartida de las decisiones.

También puedo decir que se dieron los factores posteriores al acto de comunicación pues se propició el feedback al interlocutor y se mantuvo la empatía creada, a cual costó mucho crearla

7. Superación Creativa de la Fijación Funcional

Autor: Mauro Cozzolino (UNISA)

7.1. Introducción

En este trabajo se pretende describir herramientas prácticas que pueden mejorar la buena comunicación y relación entre el profesor y sus alumnos. Creemos que la herramienta puede aumentar la sensación de los estudiantes de pertenencia y su participación en las actividades escolares. Nuestras observaciones preliminares provienen de dos modelos teóricos diferentes: Constructivismo y Psicología Social Cognitiva.

De hecho, estos modelos presentan algunos principios que son muy importantes en la vida cotidiana de los docentes en la escuela. Los primeros principios generales, que vienen del Constructivismo, son los siguientes: 1) todo el mundo percibe la realidad a través de sus características y experiencias personales, 2) existe una influencia mutua entre la percepción (acerca de nosotros mismos, los demás y el medio ambiente) y nuestro estilo relacional típico.

Pensamos que podría ser útil respetar el modelo de Psicología Social Cognitiva para describir la relación entre los procesos cognitivos y las experiencias sociales. La Psicología Social Cognitiva no piensa en los procesos cognitivos como fenómeno aislado (por ejemplo: los procesos de aprendizaje, los procesos de memoria, etc.), sino que pretende comprender la relación entre los procesos cognitivos y el contexto social.

Esta es la razón por la cual este modelo se centró en nuestra manera de pensar sobre la conexión con los demás, cómo compensar enjuiciamientos y estereotipos y nuestra manera de procesar la información sobre el objeto social (que es el resultado de nuestras percepciones sobre los otros y sobre nosotros mismos).

Cada uno de nosotros, en un primer momento, recoge la información y luego construye su idea sobre el otro. Esto significa que estamos empezando a incubar la primera impresión. Las primeras informaciones se mantienen firmemente en nuestros recuerdos, y también pueden afectar a la información que recopilamos luego. De esta manera, crean un esquema inicial que es muy difícil de cambiar. Aumentar el cambio en nuestra mente es difícil porque la primera impresión es importante para todos. ¿Qué sucede cuando los siguientes datos son diferentes de los primeros? Si tenemos nuestra opinión acerca de una persona, tardaremos un tiempo en cambiarla. Este mecanismo, que conserva los recursos cognitivos, nos puede llevar a conocer el comportamiento de los otros. Debemos tomar una posición, encontrar un camino, y esto no se produce de forma científica, sino de manera epidérmica, por ejemplo: alguien no le gusta a una persona y el gusto proviene de los sentimientos de la naturaleza instintiva, la epidermis. Simplemente, nuestra reconstrucción es el resultado de nuestra necesidad de confirmación de la hipótesis inicial.

Los mecanismos que se encuentran en los sentimientos y las emociones no son muy perceptibles, todo lo que se lleva a cabo en el interior es más profundo e intangible. Esta actitud es peligrosa en la vida profesional, ya que puede implicar el éxito o el fracaso. De hecho, la manera emocional en que nos fijamos en los estudiantes puede cambiar el rendimiento escolar. Basta con mirar al estudiante de una manera diferente para cambiar su rendimiento. Cuando un niño tiene una gran cantidad de maestros, especialmente en la escuela secundaria, puede ser un buen estudiante en

algunas áreas y un mal estudiante en otras áreas. Entre los muchos factores que juegan su papel en la educación, tenemos que tener en cuenta la relación educativa entre el profesor y estudiante en particular.

Nuestras elecciones, incluso en los límites profesionales o disciplinares, son el resultado de una buena relación con el estudiante. Es difícil encontrar a alguien que no tenga ni una sola habilidad específica. Esto significa que los maestros italianos pueden ser personas importantes para los alumnos, no sólo por la información que entregan. Educación, cultura y capacitación se hacen realidad a través de la relación educativa, especialmente a través de lo afectivo-emocional.

Las partes emocionales y afectivas son también los cimientos de todos los mecanismos que implican la interpretación de la realidad. En particular, todo lo que proviene del procesamiento de nuestro entorno será interpretado en base a nuestros conocimientos, experiencias y situación actual. Esto significa que el mismo evento puede ser experimentado y se explica de manera muy distinta por dos individuos. Así, podemos encontrar diferentes estructuras de conocimientos y motivaciones diferentes.

7.2. Mecanismos de la Mente, fijación funcional y estilos relacionales

A pesar de la diversidad y singularidad inherentes a cada uno de nosotros, hay mecanismos comunes de la mente que surgen de las necesidades cognitivas. Llamamos necesidades cognitivas a los principios generales que determinan de qué manera podemos adquirir, desarrollar, seleccionar y dar sentido a la información social.

Las dos necesidades básicas de la mente son:

- Mantener la fuerza de uno mismo
- Conservar una imagen positiva de uno mismo y hacia los demás.

Ambas necesidades se desarrollan por determinados procesos cognitivos, en su mayoría automáticos, estos son:

- El egocentrismo de los procesos de pensamiento. El individuo no es capaz de considerar su perspectiva como algo relativo.
- "Ilusión de transparencia". Es una creencia errónea que nos lleva a estar seguros de que los demás, como nosotros, pueden y deben comprender nuestros estados internos con facilidad (Gilovich et al. 1999).
- La resistencia al cambio. Se trata de una tendencia particular de la mente que pretende garantizar la mayor solidez posible de las estructuras de los conocimientos adquiridos. Hay tendencias sistemáticas en el desarrollo que tienen como objetivo mantener el status quo. Por ejemplo, para nosotros es mejor la información que confirma nuestra hipótesis que la información que la refuta.
- Accesibilidad crónica. Es un tipo particular de la accesibilidad. La accesibilidad es una habilidad especial que puede hacer que diferentes temas estén presentes en nuestra mente. Si la

accesibilidad se vuelve crónica, un tema en particular puede convertirse en el único de fácil acceso. Se convertirá en una clave de interpretación "crónica". Por ejemplo, la afiliación política.

- Predominio del aquí y el ahora. Es la fuerte influencia de la situación actual en los procesos mentales. El individuo únicamente puede ver en los eventos el estado de su aquí y ahora.
- La conciencia y los procesos de pérdida del conocimiento. Estos dos términos se refieren a dos vías diferentes de procesamiento de la información. En particular, el proceso de la conciencia se caracteriza por: evaluar la disponibilidad de recursos cognitivos a partir del control individual voluntario del proceso o alguna de sus etapas, es decir de la conciencia de algunas fases del proceso. Al mismo tiempo, los procesos inconscientes se caracterizan por: comienzo espontáneo, sin control individual sobre el proceso, la falta de conciencia, menos recursos cognitivos para trabajar.

Otro mecanismo de funcionamiento mental, según la necesidad económica de los recursos energéticos y el mantenimiento de la auto-imagen, es la fijación funcional. De acuerdo con este mecanismo, al encontrarse con un nuevo problema, la persona busca la solución en los conocimientos preexistentes que le son familiares, dando al objeto nuevo la misma función que ha sido previamente aprendida, a pesar de que la solución del problema requiere una nueva interpretación. La organización funcional antigua impide la reestructuración de campo y la solución.

Una gran cantidad de impresiones que construimos con los amigos, colegas, estudiantes, etc., están dominados por la fijación funcional y sus principios. Las impresiones que nos hacemos de los demás son una manera parcial, limitada y simplista de recopilar, procesar y dar significado a las informaciones. Estas impresiones son muy duras de eliminar.

En este punto es importante recordar que los mecanismos de los que hemos hablado no se refieren a una única persona sino que se estructuran en la relación. Esta es la razón por la que explorar y aprender sobre el estilo de relación es importante, especialmente para un profesor. Todos nosotros, en nuestra historia privada, desarrollamos un estilo dominante de relación, que se convierte en el único que usamos. El estilo de relación puede ser simétrico o complementario. Los intercambios comunicativos en la relación pueden basarse en la igualdad de ambos socios, en este caso las llamamos relaciones simétricas, o pueden basarse en la diferencia, por lo que se definen como complementarias.

La relación es simétrica entre colegas o amigos, mientras que la relación complementaria se da en relaciones como las parejas madre-hijo, profesor-estudiante, jefe-empleado, etc. En una relación simétrica, cada uno trata de ser igual o mejor, y trata de no ser superado por el otro. Cada uno se comporta como si estuviera diciendo "me importa tanto como a ti." En una relación asimétrica (complementaria), uno está en la posición dominante y el otro está en la posición complementaria. La relación es complementaria cuando existe la diferencia: uno está "por encima" y el otro está "por debajo".

Es muy importante saber que no es saludable que una relación sea únicamente simétrica o complementaria.

De hecho, si no existen elementos de simetría en una relación complementaria significa que la relación se va a endurecer. Al mismo tiempo, si no hay elementos de complementariedad en una relación simétrica, se puede producir una escalada. Esta es la razón por la cual es importante para los profesores saber cómo combinar la simetría y la asimetría en su relación con los estudiantes.

7.3. Resultados relacionales y de comunicación

Discutimos acerca de algunas características típicas de nuestra mente cuando se está en relación con los demás y algunas trampas de nuestro funcionamiento. Si existen límites estructurales de nuestro funcionamiento cognitivo, también hay algunas estrategias para superar las desventajas de la simplificación de la necesidad. Podemos utilizar las estrategias en cada interacción con los demás. Estas estrategias se pueden describir de la siguiente manera:

- Desarrollar la conciencia de cómo trabajamos en el proceso cognitivo de comunicación y relación.
- Tener en cuenta, en la observación en sí, los riesgos que intervienen en los procesos cognitivos, de comunicación y habilidades sociales (especialmente los riesgos mencionados).
- Ver la diferencia como un recurso y no como un límite, lo cual implica una posible búsqueda interior en relación con el otro.
- Una transformación activa de nuestros procesos cognitivos, de comunicación e interpersonales,
- Desarrollar habilidades de comunicación y de relación que pueden integrar nuestro principal estilo de relación con otro que es más eficaz con el interlocutor, el contexto y los objetivos.
- Tener interés, curiosidad y motivación. Esto significa la participación en el conocimiento de uno mismo, lo cual demanda un poco de nuestra energía. Por lo tanto, necesitamos mucho tiempo para hacer esto, como también lo necesitamos si queremos conocer a alguien que es muy diferente de nosotros.

7.4. Superando la fijación funcional y Promoción de un estilo relacional integrado: Auto-Test.

A partir de lo anterior, si creemos que nuestra manera de percibir el mundo es importante para determinar nuestro estilo de relación y que es importante para aumentar el sentido de pertenencia en la escuela, entonces es sencillo entender la razón por la que vamos a explorar nuestro estilo de relación con los estudiantes. Después de eso, podemos adoptar nuevas estrategias para la superación de los mecanismos descritos anteriormente, para que podamos encontrar alternativas, soluciones eficaces y evolucionadas.

Por lo tanto, proponemos esta rápida prueba que puede ayudar a todos los maestros a recoger información (tal vez nueva), sobre su propio estilo relacional. El ejercicio es útil para el profesor por lo que puede ser anónimo y no es necesario compartirlo con todo el grupo.

		5.SIEMPRE	4.FRECUENTEMENTE	3.A VECES	2. CASI NUNCA	1.NUNCA
Funcionamiento social de la mente	¿Soy capaz de enriquecer la imagen que tengo de otra persona con nuevos elementos y nuevas consideraciones?					
	En mi práctica diaria, ¿cuánto de relevante es (cuánto influye) la información previa que tengo del estudiante en mi evaluación?					

	¿Logro superar la sensación de antipatía que experimento hacia un estudiante, un colega u otro operador de la escuela?					
Fijación Funcional	¿Utilizo la experiencia adquirida en el pasado en la solución de un problema actual?					
	¿Soy capaz de adaptar la experiencia pasada a un problema actual?					
	Cuando trabajo con la clase ¿soy capaz de desarrollar nuevas soluciones que nunca había aplicado?					
Egocentris mo	¿Soy capaz de ponerme en el lugar de mis estudiantes?					
	¿Hago un esfuerzo para conocer y entender el punto de vista de los estudiantes?					
	Después de una pregunta ¿acostumbro a dar un feedback a los estudiantes en sintonía con sus respuestas?					
	¿Me esfuerzo, tanto verbalmente como no verbalmente, a fin de que el estudiante sepa que lo estoy escuchando atentamente?					
Resistencia al cambio	Cuando un evento ocurre en el aula, ¿me detengo a recoger la mayor cantidad de información posible sobre lo que ha pasado?					
	Durante una investigación sobre un hecho concreto que sucedió en el aula, ¿me ha sucedido de descubrir elementos que han cambiado mi primera idea sobre el hecho?					
	¿Me ha sucedido de cambiar mi comportamiento en relación a un incidente después de que he hablado con los estudiantes?					
	¿ Me ha sucedido de cambiar mi opinión respecto a un estudiante un colega o un operador de la escuela?					
Accesibilidad crónica	¿Siento la necesidad de imponer mi interpretación de algo que sucedió en la clase?					
	¿Llego a entender las diferentes interpretaciones provenientes del grupo clase, manteniendo mi opinión al mismo tiempo?					
	¿Soy capaz de compartir diferentes interpretaciones a la mía sobre el algo que sucedió en el aula?					
	¿Soy capaz de modificar el significado que había construido respecto a un acontecimiento, utilizando una clave					

	interpretativa adecuada para la ocasión?					
Predominio del aquí y ahora	¿Me ha sucedido que un estado emocional momentáneo influenciara mi manera de conducir una lección?					
	¿Me ha sucedido de adoptar una determinada resolución a un problema cotidiano con la clase teniendo en cuenta únicamente las condiciones presentes en ese momento?					
	¿Muestro interés por un problema que discutimos con la clase incluso después de mi intervención?					
	Cuando hago una intervención en la clase, ¿tengo en cuenta la perspectiva pasada y futura?					
Proceso consciente/ inconsciente	¿Soy consciente de que existen mecanismos de relación que se establecen entre el grupo clase y yo?					
	¿Tengo plena consciencia de cómo está funcionando la relación entre mi persona y los estudiantes ?					
	¿Me ha sucedido de iniciar una conversación con un estudiante, colega u operador de la escuela y, finalmente, conseguir un resultado muy diferente del que esperaba?					
Calidad del estilo relacional	¿Estoy disponible y muestro mi disponibilidad a mis estudiantes, ya sea verbal o no verbalmente?					
	Cuando se toma una decisión sobre los alumnos, ¿Consigo hacerles participar en la toma de decisiones en la medida de lo posible y que tomen conciencia sobre la importancia de su papel en este proceso?					
	¿Expreso a los estudiantes mis emociones (inquietudes, dudas, alegrías) o mis expectativas acerca de los problemas que estamos tratando?					
	¿Tiendo a valorar las diferencias que existen entre mí y otras personas?					

8. Prosocial Interactive Learning Teaching (PILT): *La enseñanza-aprendizaje prosocial interactiva*

8.1. Qué is PILT?

Sigla en inglés: Prosocial Interactive Learning Teaching (PILT), que significa “enseñanza-aprendizaje prosocial interactiva”.

- Método didáctico para implementar una clase de la interacción prosocial, para crear un diálogo horizontal entre profesores y alumnos.
- Es una manera de implementar las clases entre, como mínimo, dos profesores que se relacionan con calidad prosocial entre sí, con los alumnos y contenidos.
- Se trata de "discursos" intercalados entre los docentes, en armonía, con pausas, interrupciones aceptadas, y escucha atenta.
- Método de enseñanza horizontal entre los especialistas en su campo y los estudiantes expertos en su contexto.
- Un método sistemático que combina la horizontalidad humanista prosocial como complemento de la asimetría inicial entre las aportaciones del profesor y el alumno.
- Fuente y origen del conocimiento en las relaciones de formación
- Crear un clima de "presencia positiva y unidad".

8.2. Cómo aplicar PILT?

- Con una preparación previa a la reunión y evaluación a posteriori (y meta-comunicación).
- En equipos de al menos dos profesores, instructores o entrenadores.
- Dos profesores, con relación óptima (si no existe plenamente se debe utilizar el proceso para mejorarlo.)
- Establecer un líder de los dos para empezar. Si es posible, distribuir las piezas o el tiempo aproximado de la intervención.
- Desarrollar una combinación entre la planificación y la improvisación en función de la audiencia
- En el caso de explicar el método de comunicación prosocial de calidad, mostrar la práctica mientras se expone la teoría (es decir: Escuchar, mantener contacto visual con el otro profesor, la toma conjunta de decisiones, etc.)
- Complementar las ideas del otro, asegurándose de que ha acabado de expresar su idea.
- Quién escucha debe mantener contacto visual con el orador en un 70%.
- Nunca dar afirmaciones directas. Ser proactivo teniendo en cuenta la perspectiva de los "otros"

- Ser consciente de auto-examinarse en los factores de calidad de la comunicación.
- Los docentes impregnan su estilo discursivo de los factores del modelo PIQC
- Tener espontaneidad controlada.
- Antes de interrumpir al partner con quien se realiza PILT, introducir con mensajes anunciadores o con signos no verbales.
- Usar muchos ejemplos (Variedad de ejemplos derivados de la interacción. Intentar no utilizar ejemplos reiterativos)
- Utilizar la meta-comunicación cada hora para hablar de cómo se está aplicando la calidad de comunicación.

8.3. Beneficios

- Reduce las relaciones de poder.
- Aumenta las relaciones horizontales con los estudiantes y la colaboración con los colegas.
- Disminuye el monopolio de un solo maestro.
- Disminuye la soledad de la enseñanza frente a decisiones complejas.
- Aumenta la creatividad en el diseño, porque hay más puntos de vista que se incluyen en la planificación.
- Mejora la comunicación con la clase.
- Es más divertido para los profesores y estudiantes.
- Es más dinámico que enseñar solo, con ventajas tanto para los profesores como para los estudiantes
- Ayuda a mantener la atención ya que los contenidos son expuestos alternativamente por dos profesores (estilo diferente de explicar, tono y ritmo de voz, etc.). Mejora el ritmo de la clase.
- Aumenta el lapso de atención de los estudiantes, aumentando su concentración
- Ayuda al contraste de significados. Los estudiantes pueden ver diferentes maneras de entender y aplicar los contenidos.
- Facilita la gestión de la disciplina dentro del aula.

9. PMIP: Un programa mínimo para incrementar los niveles de prosocialidad. 12 sesiones en 12 semanas

9.1. Sesión 1

PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN

Presentación del Operador externo (en caso de que lo aplique un operador externo al centro)

- *Soy Estudiante o licenciado de psicología en la Universidad.*
- *¿Sabeis qué es la Universidad ?*
- La Universidad es como una escuela para jóvenes y adultos y donde se investiga. Se investiga para saber, para hacer ciencia.
- *¿Qué es un psicólogo?*
- Un psicólogo es Ejemplos:
-
- Esta propuesta procede de la Universidad.
 - Nosotros estamos trabajando en esta investigación que es internacional.
- Os proponemos participar.
 - El tema de estudio o trabajo está muy relacionado con lo que voy a pedir os ahora: se trata de una colaboración contestando a estos cuestionarios..
- Es confidencial. Nosotros no pertenecemos a la escuela.
- Os adelantamos que es un tema muy importante y que tiene muchos beneficios como os explicaremos después
- Al final del proyecto, si después de conocerlo continuáis interesados en participar, os explicaremos los resultados obtenidos en otros centros de chicos como vosotros.

(Seguidamente, pasar los Tests previos)

9.2. Sesión 2

FORUM PELÍCULA: CADENA DE FAVORES

Después del visionado de la película, se realizará un forum semi guiado con una serie de preguntas :

- ¿El final es justo? (para moderar el impacto del final de la película)
- ¿Qué escenas os han llamado la atención?
- ¿Cómo se inició la cadena? ¿Cómo continuó? (ejemplo de acciones prosociales)
- ¿Funcionó o no? ¿Por qué?
- ¿Qué os parece que la película pretende decirnos?
- ¿Creéis que un chico de 12 años puede cambiar el mundo?
- ¿Podríamos pensar en el efecto mariposa (o en el efecto de una piedra en el estanque) para explicar lo sucedido?

CONCLUSIÓN A LA QUE LLEGAR:

- Una persona no puede cambiar el mundo directamente, pero sus actos afectan, más o menos, a la gente que le envuelve, y estos a su vez a los demás, al igual que los actos de los demás nos influyen a nosotros.

ACTIVIDAD

- Realizar una lista escrita de las acciones prosociales que se ven en la película y que van saliendo en el forum.
- El Operador, guía del forum, recogerá por escrito estas conductas prosociales. Esta lista podrá ser utilizada en actividades posteriores del programa.

9.3. Sesión 3

¿QUÉ ES PROSOCIALIDAD?

En primer lugar, tendremos que explicar el concepto de prosocialidad (se supone que con la información que se ha dado en las sesiones anteriores, los alumnos ya más o menos empiezan a tener una idea de lo que es la prosocialidad). La prosocialidad, engloba todas aquellas conductas a favor de los otros, que sin producirnos un beneficio material (Ej. Dinero), generarán reciprocidad.

Es decir, creemos que haciendo una acción positiva para otra persona aumentan las posibilidades de que se reproduzcan las conductas de ayuda en el receptor de la acción prosocial. Por eso, es básico que ayudemos a quien nosotros percibamos que necesita ayuda, siempre que tengamos su consentimiento.

Por lo tanto, el objetivo de los comportamientos prosociales son la mejora de la relación entre las personas y tener una visión más positiva de la vida.

Dependiendo de esta explicación, podemos proponer que los chicos/as se pongan ejemplos de acciones prosociales. (Ej. "Vemos un vecino por las escaleras, que va cargado de bolsas y le preguntamos si quiere que le ayudemos", ¿Qué consecuencias tendría este acto en la relación con el vecino?).

En segundo lugar, tendremos que introducir la clasificación de las acciones prosociales, en el caso de que los alumnos ya hayan puesto algún ejemplo o se haya comentado lo que hemos propuesto nosotros.

Las acciones prosociales se clasifican en:

1. Ayuda Física: ayudar a las personas mientras hacen alguna actividad *(Ej. Ayudar a la abuela a subir las escaleras; llevar o acompañar a un compañero a la enfermería)*
2. Servicio Físico: evitar un esfuerzo físico sirviendo a otra persona *(Ej. Ir a comprar el pan si la madre está muy ajetreada)*
3. Dar y Compartir: dar todo o parte de algo nuestro.
4. Ayuda verbal: *Aclarar las dudas de las otras personas con palabras.*
5. Consuelo Verbal: *Tener palabras de consuelo y ánimo hacia las otras personas.*
6. Confirmación y Valoración positiva del otro: Reconocimiento de los aspectos y acciones positivas de los compañeros.
7. Escucha Profunda: Estar en disposición de escuchar los otros y dar esta sensación a la persona que intenta hablar con nosotros. *(Ej. mirar a la cara cuando nos hablan, dejar lo que estamos haciendo...)*
8. Empatía: Saber comprender y ponernos en el lugar|sitio del otro en cualquier situación. *(Ej. Entender que un amigo esté triste si suspende un examen)*
9. Solidaridad: Palabras con que manifiestan que compartimos la situación penosa de otras personas : *Compartir la tristeza de los gallegos ante la catástrofe ecológica*
10. Presencia positiva y unidad: *Contribuir a crear buen ambiente entre las personas que nos rodean*

(Los alumnos tendrían que reflexionar sobre estas clases de acciones).

En tercer lugar, describiremos los beneficios de las conductas prosociales teniendo en cuenta el rol que juega la persona en la situación de la acción prosocial:

a. Para el receptor individual: son los más evidentes porque los beneficios son claros al recibir la acción prosocial de ayuda o de consuelo o de recibir algún objeto y la satisfacción que eso proporciona a nivel personal (alegría, sentimientos positivos, buen humor ...)

b. Para los demás, en general: La acción prosocial genera una cadena de acciones positivas que quizás no van dirigidas hacia el autor de la acción prosocial, sin embargo, pueden beneficiar a otras personas (ya que quien ha recibido la acción prosocial, probablemente, hará otras acciones prosociales sobre otra persona de la comunidad que lo necesite). En este caso, también tenemos que tener en cuenta que en algunas ocasiones ayudar a alguien puede ser perjudicial para otra persona o para una comunidad.

c. Para el autor de la acción: Sobre todo destacan los beneficios respecto a las emociones positivas y la salud mental, además del aumento de la autoestima (se puede explicar que el hecho de ser positivo, estar de buen humor, hace que en caso de operaciones quirúrgicas, por ejemplo, las recuperaciones son mejores y más rápidas en estos tipos de pacientes que en los que presentan mal humor. Además, la rabia o el odio generan estrés al estar el cuerpo más activado de lo normal, mientras que estar de buen humor contribuye al relajamiento y la distensión).

En este tercer punto, podemos optar, si conviene para la descripción de las ventajas de la prosocialidad, el tener en cuenta los siguientes puntos:

(Los chicos/as pueden colaborar en la definición de estas ventajas):

1. mejora de las relaciones interpersonales (evitación del conflicto, reciprocidad positiva,
2. Estimula las habilidades de comunicación)
3. Incremento de la autoestima y la empatía
4. Creatividad e iniciativa;
5. Modera las tendencias dependientes (implica autoafirmación personal);
6. Refuerza el auto control para disminuir el afán de dominio sobre los otros (porque el dominio nunca generará reciprocidad positiva pues se basa en una relación desigual).

9.4. Sesión 4

Qué es lo que yo soy capaz de hacer por los demás.

OBJETIVOS:

Focalizar la atención y pensamiento de I@s chic@s en acciones prosociales

Elaborar una lista de todas aquellas cosas concretas en las que se es capaz de ayudar o dar y compartir según las necesidades que se presenten

El Operador parte de la siguiente observación inicial:

“Algunas veces nos hemos sentido solos y aburridos, o hemos tenido frío, hambre o miedo. A veces hemos estado enfermos o hemos deseado conocer alguna cosa que no conocíamos.

En todas estas circunstancias, sentíamos la necesidad de que alguien nos ayudase, es decir, nos hiciera compañía, nos cuidase... Actuar de esta forma cuando alguien lo necesita, es proporcionar ayuda.”

Después se les plantea estas cuestiones para que **contesten abiertamente**, respetando el turno:

- Expliquen ejemplos concretos en donde hayan recibido ayuda.
- Cómo se han sentido cuando alguien les ha negado su ayuda.
- En qué circunstancias ayudaron a alguien o tuvieron la oportunidad de hacerlo.
- Hacer notar que quien actúa así pierde alguna cosa (tiempo, energía, objetos, dinero...) que lo gana quien lo recibe; y que esto tiene un mérito, un valor.
- Insistir en la idea que ayudar no es sólo ofrecer cosas materiales, sino también afecto, compañía...y que ayudar no significa ofrecer lo que uno quiere, sino lo que el otro necesita.

“En el ámbito individual, quien ayuda recibe la estima de aquel que ha ayudado y éste se gana también la garantía de recibir en el futuro un comportamiento parecido por parte de los otros en el caso que lo necesite”.

- Se hará notar que la cooperación hace posible la construcción de todo lo que nos rodea (objetos, edificios, carreteras, hospitales..)
- Se pondrán ejemplos donde se vea claramente aquello que no se hubiera podido hacer individualmente.
- Se hará notar que sin el cuidado, la ayuda y la cooperación de los padres, familiares, profesores... ellos mismos (que nacieron incluso incapaces de alimentarse solos) no podrían ser hombres o mujeres adultos.

El Operador introduce:

“muchas veces no se tiene en cuenta a los niños y jóvenes a la hora de llevar a cabo ciertas tareas

mientras es seguro que cada uno de ellos es capaz de hacer muchas cosas para colaborar y ayudar a los demás, o incluso disponen de algunas o muchas cosas que pueden dar o compartir con los demás”.

- Proponer que cada alumno elabore una parrilla parecida a la hoja adjunta poniendo en las casillas horizontales los ámbitos posibles donde puede actuar y en las verticales las clases de acciones prosociales.
- Rellene un **mínimo de 5 casillas**, tratando de pensar qué acciones cree que él, si se lo propusiera, podría **ser capaz** de hacer. El operador estimulará a una especie de reto a que pongan también acciones un poco difíciles, según la clase de los receptores de la acción. Por ejemplo, a una persona antipática, o a otra envidiada, o a alguien a quien espontáneamente no le haría un favor etc.
- Como en cada casilla sólo le cabrá el título de la acción, puede numerarlas y luego hacer una breve explicación de cada una de ellas en una lista en otra hoja. El Operador puede ayudar a sugerir **aquellos ámbitos donde el alumno se sienta más cómodo**, quizás personalmente acercándose a cada uno mientras está haciendo el ejercicio. De todos modos procurar que no produzca fatiga; con unas 5 o 10 acciones bastaría.
- Con el fin de enriquecer o completar la producción de cada alumno, el Operador cantará en voz alta algunas acciones prosociales interesantes (por lo menos una de cada niño) que haya leído al pasar por el pupitre de cada niño.

	FAMILIA	AMIGOS	COMPAÑEROS	VECINOS	CALLE
Ayudar					
Dar					
Consolar					
Escuchar					
Explicar					
Solidaridad					
Unir, conciliar, Crear “buen rollo”					
Colaborar					

9.5. Sesión 5

- *ELECCION DE LAS PELICULAS O SERIES DE TV A ANALIZAR*
- *Elaborar un Inventario de Prosocialidad de la Clase*

OBJETIVOS:

1. *Anunciar la utilidad de la tele para el aprendizaje y su función en este Programa.*
2. *Realizar una selección de series o programas televisivos entre todos.*
3. *Focalizar la atención y pensamiento de l@s chic@s en acciones prosociales*
4. *Elaborar una lista de todas aquellas acciones prosociales que a todos los alumnos de una clase les gustaría que se produjeran a menudo.*

ELECCION DE LOS FILMS O SERIES DE TV A ANALIZAR

El Operador, comunica a toda la clase que para las próximas sesiones será muy importante hablar sobre la Tele que ven y les gusta y que, por tanto, habrá que elegir las series o programas en los que haya más acuerdo, es decir aquellos que ven casi todos los alumnos.

Advertir, sin embargo que **no se trata de que ahora hayan de ver más tele**. Sólo vamos a trabajar con lo que ya están viendo. Si hay alguien que no ve ciertos programas que casi todos los demás ven, se le puede "casi felicitar" por la originalidad de su conducta y decir que probablemente esos programas no son ni siquiera necesarios por lo que está muy bien que aprovechen ese tiempo para hacer actividades ellos mismos.

Aprovechar para señalar que es muy deseable que más que espectadores de fantasías, hemos de ser nosotros protagonistas de actividades, realidades de nuestra vida.

Y que realizar acciones prosociales de ayuda también es un modo de ser creativos y protagonistas.

- Proceder a elegir un par o tres de programas preferidos en la clase. Realizarlo a discreción del Operador. Por ejemplo distribuir todos los alumnos en tres o cuatro grupos para que entre ellos hablen y decidan qué programas escogen.
- Finalmente, con las opciones de cada grupo, se trata de consensuar dos o máximo tres. (Seguramente cada alumno está viendo alguno de esos tres).

Anunciar que en la próxima sesión hemos de recordar qué escenas de esos tres programas muestran conflictos entre las personas. Trabajaremos sobre ello.

1. El Operador recuerda la sesión anterior:

*Recordad que el día pasado estuvimos reflexionando sobre las maneras concretas en que cada uno de vosotros se sentía capaz de ayudar o dar a los demás. Para ello primero os pusisteis en el papel de receptores: es decir qué acciones prosociales os gusta recibir, o sea, cuándo y cómo os gusta que los demás os ayuden o compartan con vosotros. Después y a la inversa, pensasteis cómo y cuando **vosotros** podíais ayudar y compartir.*

2. El Operador propone investigar la prosocialidad colectiva

Bien, eso era una visión desde vuestras necesidades e intereses y capacidades personales.

Hoy vamos a dar un paso más.

Como en el mundo, en la sociedad, en la vida y también aquí en la clase, estamos muchas personas diferentes, tenemos que tratar de combinar las necesidades, intereses y capacidades de todos, no sólo mías o tuyas.

O sea vamos a realizar como una investigación para ver, de qué modo todos podríamos estar contentos, si por arte de magia, todos fuéramos prosociales unos con otros.

¿Creéis posible que todos y cada uno podríamos ser más prosociales?

¿De qué modo podríamos organizarnos para conseguirlo?

Quizás lo primero que habría que saber es qué acciones prosociales son más necesarias o deseables en esta clase. **¿Cómo podemos averiguarlo?**

¿Pues preguntándolo a cada uno y juntando todas las respuestas?

¿Habrá respuestas repetidas? ¿Cómo las podemos sintetizar?

Nosotros en la Universidad hemos hecho así: hemos confeccionado una lista a la que denominamos Inventario de Prosocialidad en las aulas (clases) universitarias.

¿Queréis que os enseñemos uno de estos Inventarios?

(Mostrar el Inventario de Prosocialidad en Aulas Universitarias, por ej.)

Bien, ahora se trata de que hagamos uno aquí.

3. El Operador traza la actividad

Para empezar, aquí tenéis una hoja en blanco, con sólo unas filas que corresponden a las clases de acciones prosociales (10) con las que hicimos la sesión anterior. Se trata de que cada uno trate de escribir entre una y dos acciones que cree que se podría aplicar en esta clase por cada tipo de acciones. Para hacerlo puede servirse de la lista que se guardó de la sesión anterior.

	CLASE	AMIGOS	COMPAÑEROS	ESCUELA
Ayudar				
Dar				
Consolar				
Escuchar				
Explicar				
Solidaridad				
Unir, conciliar, Crear "buen rollo"				
Colaborar				

Una vez hayamos acabado de escribir, uno de vosotros sale a la pizarra y cada compañero le va diciendo las acciones que ha escrito.

Así formaremos una lista única. Después os leeré una lista que yo tengo y que fue realizada con el contributo de much@s chic@s de otras escuelas de Catalunya, (**ver Inventario Prosocial en la Escuela, que aparece en los libros de referencia**) e iremos completando la lista de la pizarra. Cuando no haya acuerdo entre todos sobre si incluimos esa acción o no en nuestro Inventario, podemos ir haciendo votaciones para aceptar la opción de la mayoría.

El Inventario final es aquél que goza de la máxima aprobación de todos. Un buen Inventario de Prosocialidad podría tener entre 2 y 4 acciones prosociales por cada una de las categorías.

Así pues el inventario final tendría entre 20 y 40 acciones posibles y deseables para todos.

4. El Operador plantea la utilidad del Inventario

Cuando ya hayamos acabado el Inventario, **¿qué podemos hacer para que todos y cada uno lo tengamos presente? ¿ Un mural, una hoja en el pupitre?**

Ahora que lo hemos acabado **¿Para qué sirve el Inventario?**

-Bueno, en general para que tengamos presente las acciones que sería estupendo, guai, aumentarán a medida que va pasando el curso.

¿Cómo hacer para que sea así? ¿Tenéis ideas?

Bien, en todo caso en la próxima sesión trataremos de ello.

9.6. Sesión 6

ANALISIS DE TELE Y ACUERDO ENTRE TODOS AUMENTAR ACCIONES PROSOCIALES EN LA ESCUELA

OBJETIVOS:

1. El aprendizaje de un método de análisis de los contenidos televisivos.
2. El entrenamiento respecto a la capacidad de reflexionar y analizar los propios procesos de pensamiento, sentimiento y actitudes viendo televisión.
3. Identificar conflictos en las películas, sus causas y sus diversos modos de solución
4. Considerar las ventajas del enfoque prosocial para su afrontamiento.
5. **Construir entre todos un Mural que detalle la lista de las acciones prosociales que todo el grupo clase escoge para llevar a cabo durante un tiempo.**
6. **Que cada participante en el Programa seleccione, elija algunas acciones prosociales del Inventario Prosocial de Clase que figuran también en la lista personal de aquellas que es capaz de realizar para elaborar su Plan de Actuación Personal.**
7. **Que piense y escriba cómo y cuándo prevé llevar a la práctica cada una de las acciones.**
8. **Construir una Ficha de Registro semanal para las acciones a realizar (opcional)**

MATERIAL

- Una copia de la lista que él elaboró en la actividad anterior de "todo lo que soy capaz de hacer para ayudar a los demás.
- El Inventario Prosocial de Clase ya realizado conjuntamente entre todos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Análisis TV seleccionada. Conflictos. Causas. Alternativas prosociales.

(El Operador puede escoger comenzar por esta parte o por el diseño de Experimentos)

1. El Operador solicita a dos alumnos que expliquen, completándose, el hilo argumental del episodio más reciente. Los demás alumnos completan si falta algo que creen es importante para su comprensión.
2. Estos dos alumnos, u otros, según el grado de participación del grupo, seleccionan dos o tres conflictos. Entre todos se analizan las posibles causas (pueden escribirse en la pizarra), intereses encontrados, escasez de recursos, ambición o poder etc.)

3. Se explica cómo se han afrontado estos conflictos, por ejemplo si los modos en que se ha hablado, tratado, negociado, han sido correctos o, probablemente, despreciativos del oponente etc. por lo que han complicado las cosas: venganza, odio, violencia.
4. Buscar entre todas otras alternativas, diferentes, de cómo se hubieran podido resolver. Tratar de agudizar mucho la creatividad e ingeniosidad de los niños, aunque se trate de soluciones aparentemente disparatadas....
5. Finalmente escoger entre todas aquellas que, según el criterio prosocial ya conocido por los niños, pudieran ser verdaderamente acertadas.

Para animar el análisis prosocial, el Operador se puede servir del Guión para Análisis Prosocial de un Film, que se detalla en el apéndice

DISEÑO DE EXPERIMENTOS

El Operador dice que ha llegado la hora de la verdad, la hora de actuar. Cada uno ha de comprobar si es capaz verdaderamente de poner en práctica aquello que habíamos previsto

Recordad que cuando se empezó este Programa, se os preguntó si queríais participar en una investigación, internacional, para saber si los chicos de vuestra edad podéis realizar cosas importantes en el tema de ayuda y de la prosocialidad que ahora ya conocéis bien.

Hemos llegado a la parte central de la investigación. Vosotros mismos podéis ser investigadores de vuestras propias posibilidades y de los resultados que finalmente conseguís.

La importancia de lo que pongáis en práctica depende mucho del tipo de acciones que vais a escoger....unas más difíciles, otras no tanto. Algunas, quizás pueden producir cambios sino en el mundo entero (recordad la película Cadena de Favores), sí algo de vuestro ambiente, de vuestro alrededor.

Si las acciones que escogéis os cuestan esfuerzo llevarlas a la práctica quizás es porque van a producir resultados más difíciles y fuertes, por tanto, con un impacto mayor en el cambio de nuestro alrededor.

Por ejemplo no es lo mismo ayudar a un amigo que a un chaval antipático.

A ver..... ¿por qué?..... veamos las diferencias

¿El impacto o el cambio será mayor?

¿Cuál será más constructivo y cambiará más las cosas para mejor?

Se trata de que el alumno se percate y motive para realizar aquellas que pueden ser difíciles pero que prevé que pueden ser interesantes para un cambio.

Hoy vamos a empezar por diseñar acciones que ya tenemos previstas en el Inventario que construimos juntos. El próximo día haremos otro plan pero que sea aplicable fuera de la clase y de la escuela.

DEBATE

En grupos de 5, los alumnos debaten qué acciones del Inventario serían más deseables y practicables para aplicar en la clase durante un mes. Escoger entre 5 y 10 acciones. Se pone en común las conclusiones de los distintos grupos.

ELABORACION DE UN MURAL

Entre todos, pero dirigido por el Operador (y mejor si éste ya ha preparado, con anterioridad, un formato, para proponerlo) elaboran un Mural que colgarán en la pared.

En él se listarán entre 10 y 15 acciones prosociales, producto de la selección que los grupos han debatido.

La finalidad del mural es

- recordar y mantener viva la decisión colectiva de aumentar y mejorar esas conductas y quizás
- registrar en él, las conductas que se hayan realizado u observado.

Para ello cualquier alumno o profesor u operador que haya realizado u observado una acción prosocial de las detalladas en el mural, apuntará o anotará en el mural una señal, en la fila correspondiente. Esta señal (o código) será diversa para cada alumno que se habrá inventado una propia secreta. Esto dará un carácter anónimo a la acción.

Una cuestión a decidir es si el profesor también participará. Parece lógico que él puede ser un observador privilegiado y como tal debería poder señalar cuando ha observado una acción prosocial, quizás en una columna especial, separada en el mural pero utilizando las mismas filas de acciones.

En cuanto a si el profesor o profesores participan incluso en la ejecución de acciones prosociales, dependerá de su grado de autoimplicación. En caso afirmativo sus acciones podrían quedar mezcladas en la lista de los alumnos (una lista conjunta) o bien en una separada, a continuación.

Podría ser muy gratificante para el profesor que sus alumnos registraran en el mural acciones prosociales del profesor o profesores, que ellos hayan observado.

PLAN DE ACTUACION PERSONAL

El Operador propone que cada alumno seleccione **privadamente**, por su propia iniciativa y voluntad, qué acciones va a poner en práctica. Mejor si expresa cómo y cuando lo va a hacer.

Para ello, escribirá en una cuartilla un redactado personal pero parecido a éste:

Yo, Juan Cortés, durante un mes, voy a poner en práctica las siguientes acciones en clase y con los compañeros: ayudar a (nombre) cuando..... acompañar a (nombre)..etc.etc. etc. ***y cada semana controlaré cuántas he realizado aproximadamente. Firmo en Sabadell a 15 de marzo de 2003.***

ELABORAR UNA FICHA REGISTRO (opcional)

(A ir cumplimentando en cada una de las próximas sesiones)

Cada alumno, bajo un modelo que el Operador realizará en la pizarra, elaborará una hoja DIN A4, apaisada, rayada en cuadrícula, en donde en los encabezados de la horizontal, anotarán los días de la semana.

En la vertical situará las cinco o diez acciones escogidas.

En la sesión semanal cada alumno registrará, por ejemplo, las veces que ha actuado cada una de las acciones previstas.

APÉNDICE

ANÁLISIS PROSOCIAL DE CONTENIDOS DE UNA SESIÓN TELEVISIVA

1. ¿Cómo es considerada la persona humana y su dignidad? ¿Es respetada por aquello que es o por aquello que tiene, posee o representa? ¿Hay discriminaciones a causa del sexo, raza, riqueza...? ¿Es considerada como un objeto, por ej. ¿De experiencias de tipo sexual? ¿Cómo se considera a las personas enfermas o minusválidas? ¿Las personas valen en si mismas o por ser parte de un estado o grupo?

2. ¿Se ponen de relieve los aspectos positivos de los demás: personas, pueblos, países, patrias.
? ¿Se pone de relieve lo que une y no lo que divide..?

3. Calidad de las actitudes y habilidades de relación entre personas. Analizar especialmente como se saludan. En la conversación, ¿hay buena escucha? Tipos de sonrisa. Los personajes, ¿se muestran interesados por el mundo interno de los interlocutores?. ¿Se hacen preguntas que así lo demuestran? ¿Aparece el agradecimiento? ¿Cómo se expresa?

4. ¿Aparecen personajes creativos o con iniciativa prosocial o aparece solo la pertenencia masificada al grupo? Comentar como se manifiestan: ¿saben abordar realmente los problemas de los demás? ¿Se interesan y afrontan los problemas de la comunidad? ¿Saben dar alternativas o soluciones a esos problemas?

5. Nivel de comunicación existente entre los personajes: (superficial, banal, profundo, de compartir ideales o compromisos..) Cualidad de las relaciones afectivas mostradas: tipos de modelos que se proponen (amistad, relaciones de pareja: relaciones ocasionales, simples convivencias, uniones de corto plazo, matrimonios estables.

6. ¿Aparecen personajes especialmente sensibles en el comprender a los demás? ¿Se saben poner en el lugar del "otro" ? ¿Hay personajes muy sensibles a las situaciones de problemas sociales: injusticias, falta de solidaridad?

7. ¿Cómo son tratadas la violencia y la agresividad? ¿Cómo es tratada la competitividad? ¿Autoridad o servicio? ¿Cómo aparece el dolor y la muerte? ¿Aceptación de la realidad? ¿Compromiso para transformarla o evasión? Relación con la naturaleza: ¿respeto o destrucción?

8. ¿Con qué personajes y actitudes nos sentimos, al menos parcialmente, identificados? ¿Con cuales nos sentimos en antítesis? Características de los líderes. Razonarlo en relación con el tipo de modelos agresivos o prosociales, violentos o dialogantes. Egoístas o altruistas. Modelos de felicidad propuestos: riqueza, placer, compromiso hacia los demás. Presencia del factor religioso.

9. Señalar con detalle, poner de relieve y comentar todas las actitudes o comportamientos prosociales observados: ayuda, servicio, consuelo, compartir o generosidad, escucha profunda, solidaridad, anticipación a los deseos de los demás...presencia positiva, y en general todo lo que favorece la reciprocidad y la unidad...

10. Acciones que afrontan las dificultades sociales y colectivas. ¿Aparece la complejidad y la riqueza de matices de las situaciones humanas y políticas? Prosocialidad de un grupo o un país

para con otro. ¿Personajes que luchan por un bien colectivo o por la justicia? ¿hay desobediencia civil por una causa superior

9.7. Sesión 7

ANÁLISIS DE TELE Y REVISIÓN DE LOS EXPERIMENTOS PROSOCIALES EN LA ESCUELA

OBJETIVOS:

- El aprendizaje de un método de análisis de los contenidos televisivos.
- El entrenamiento respecto a la capacidad de reflexionar y analizar los propios procesos de pensamiento, sentimiento y actitudes viendo televisión.
- Identificar conflictos en las películas, sus causas y sus diversos modos de solución
- Considerar las ventajas del enfoque prosocial para su afrontamiento.
- Que cada participante rellene la Ficha Registro Acciones Clase o Escuela registrando aquellas que ya ha realizado.
- Alternativa o simultáneamente revisar el funcionamiento del Mural.

MATERIAL

- Una copia de la lista que él elaboró en la actividad anterior de "Todo lo que soy capaz de hacer para ayudar a los demás.
- La hoja en donde escribió el plan de actuación personal.

Análisis TV seleccionada. Conflictos. Causas. Alternativas prosociales.

(El Operador puede escoger comenzar por esta parte o por la revisión de las acciones o experimentos prosociales.)

1. El Operador, continúa la experiencia iniciada en la sesión anterior bien completando la temática o iniciando otra a partir de nuevos episodios o películas.
2. En este caso, como en la última sesión, solicita a dos alumnos que expliquen, completándose, el hilo argumental del episodio más reciente. Los demás alumnos completan si falta algo que creen es importante para su comprensión.

3. Estos dos alumnos, u otros, según el grado de participación del grupo, seleccionan dos o tres conflictos. Entre todos se analizan las posibles causas (pueden escribirse en la pizarra), intereses encontrados, escasez de recursos, ambición o poder etc.)
4. Se explica cómo se han afrontado estos conflictos, por ejemplo si los modos en que se ha hablado, tratado, negociado, han sido correctos o, probablemente, despreciativos del oponente etc. por lo que han complicado las cosas: venganza, odio, violencia.
5. Buscar entre todos otras alternativas, diferentes, de cómo se hubieran podido resolver. Tratar de agudizar mucho la creatividad e ingeniosidad de los niños, aunque se trate de soluciones aparentemente disparatadas....
6. Finalmente escoger entre todas aquellas que, según el criterio prosocial ya conocido por los niños, pudieran ser verdaderamente acertadas.

Para animar el análisis prosocial, el Operador se puede servir del Guión para Análisis Prosocial de un Film, que se detalla en el apéndice

REVISION DE LAS ACCIONES REALIZADAS

1. Comenzar por practicar cómo se rellena la ficha sobre acciones prosociales en la clase o en la escuela que se presentó en la sesión anterior, todo ello basado en el plan de actuación personal con el que se concluyó la sesión anterior.
2. Se examina el mural elaborado en la sesión anterior para observar si ya empieza a funcionar. También detectar y corregir lo que no haya funcionado bien. Y animar a todos a seguir realizando y apuntando más.

9.8. Sesión 8

***Análisis TV. Conflictos. La antipatía.
Acciones prosociales en casa y en la calle
Investigar qué pasa.***

OBJETIVOS:

1. El aprendizaje de un método de análisis de los contenidos televisivos.
2. Identificar sentimientos y conductas relacionadas con la antipatía en las películas, sus causas y sus diversos modos de solución
3. Considerar las ventajas del enfoque prosocial para su afrontamiento.
4. El Operador les introduce en un rol de "investigadores" es decir personas que tratan de descubrir las causas y los efectos de las acciones o situaciones humanas, especialmente de las acciones que ellos están realizando.

5. Revisar y rellenar la Ficha Registro Acciones Clase o Escuela registrando aquellas que ya ha realizado.
6. Alternativa o simultáneamente revisar el funcionamiento del Mural.
7. Que cada alumno seleccione algunas acciones prosociales de las que dijo es capaz y de las que está seguro que serán bien recibidas por el receptor potencial de casa, de la familia, de conocidos o del barrio.
8. Que escriba cómo piensa llevarlas a cabo.
9. Y que a partir de esta sesión, las empiece a practicar.

MATERIAL

- Una copia del plan de actuación de experimentos de las sesiones anteriores.
- Las Fichas de Registro de acciones prosociales.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ANALISIS DE TV.

1. El Operador solicita, como en la sesión anterior, a otros dos alumnos que expliquen el hilo argumental del episodio más reciente. Los demás alumnos completan si falta algo que creen es importante para su comprensión.
2. Estos dos alumnos, u otros, según el grado de participación del grupo, seleccionan dos o tres secuencias o escenas problemáticas o conflictivas. Se explica cómo se han afrontado estas situaciones por ejemplo si los modos en que se ha hablado, tratado, negociado, han sido correctos o, probablemente, despreciativos del oponente etc. por lo que han complicado las cosas: venganza, odio, violencia.
3. En esta sesión trataremos de preguntar si han visto **antipatía**. Tanto si la han observado como si no, podemos tratar de cuestionar qué piensan ellos sobre la antipatía, a qué es debida, o si es algo que pasa entre dos o si siempre la despierta un mismo sujeto (¿antipático?) con respecto a mucha gente o depende de cada caso. Fijarse en si hay características en un persona que la hacen antipática...El Operador tratará de mostrar cómo, muchas veces, el antipático es aquél que es "muy suyo" que sólo le interesa algo que pueda obtener para él, no es sensible a los gustos o necesidades de los demás.
4. Ir canalizando el debate para encontrar formas de **superar las antipatías**. Si el debate no logra arrancar interés, volver sobre las escenas de conflicto o violencia de la película y proseguir, como en la sesión anterior buscando, entre todos, otras alternativas, diferentes, de cómo se hubieran podido resolver.
5. Animar a todos a que expliquen algún caso real que ellos hayan vivido. Tratar de agudizar mucho la creatividad e ingeniosidad de los niños en el debate o puesta en común de estas alternativas prosociales, aunque se trate de "salidas" aparentemente disparatadas... Finalmente escoger, entre todos, aquellas que, según el criterio prosocial ya conocido por los niños, pudieran ser verdaderamente acertadas.
6. Para ilustrar los beneficios del superar la antipatía los Operadores **habrían de explicar algunas experiencias propias**.
7. Se presenta cómo la acción prosocial es una forma indirecta pero muy efectiva para superar esos sentimientos negativos.

REVISION E INVESTIGACION

1. Comentar cómo van las acciones prosociales que se hacen en la clase o en la escuela. (siempre siguiendo los cambios que vamos observando en el mural.)
2. Rellenar y completar la ficha personal de registro (*opcional*).
3. El Operador puede ir pasando por los bancos o pupitres y de manera personal con cada niño, puede dar un vistazo a su Ficha, siempre tratando de decirle palabras de elogio y ánimo.
4. A partir de lo que va viendo y considerando, el Operador puede seleccionar algunos de los experimentos como ejemplos o muestras de formas diversas de aplicar la prosocialidad.
5. Con ellos y siempre solicitando conformidad al alumno para poder presentarlo a toda la clase, decir a todos que hemos de aprender a investigar más allá de lo que hemos vivido o sea investigar qué pasa en realidad. Habrá que determinar qué aspectos son importantes en una acción prosocial.
6. Para ello, el operador utiliza un guión como el mostrado en el apéndice de este protocolo Ficha de Investigación Prosocial (pero simplificándolo según la edad de los niños, y que está especialmente diseñada para analizar las consecuencias de las acciones prosociales (por ejemplo se puede analizar alguna de las que han surgido espontáneas o interesantes).
7. El Operador en base a los efectos positivos que muestran estos análisis, anima a todos y cada uno, a aplicar sus planes de acción.

PLANEAR ACCIONES PROSOCIALES FUERA DE LA ESCUELA.

El operador recuerda algunos de los conceptos que empleó en las sesiones pasadas puesto que vamos a continuar diseñando acciones, como si fueran experimentos, aunque esta vez van a ser más personales, más fruto de la iniciativa de cada uno porque los va a aplicar fuera de la clase, por ejemplo en casa, en la calle, con amigos o vecinos, etc.

Recordad que *La importancia de lo que pongáis en práctica depende mucho del tipo de acciones que vais a escoger....unas más difíciles, otras no tanto. Algunas, quizás pueden producir cambios sino en el mundo entero (recordad la película Cadena de Favores), sí algo de vuestro ambiente, de vuestro alrededor.*

Si las acciones que escogéis os cuestan esfuerzo llevarlas a la práctica quizás es porque van a producir resultados más difíciles y fuertes, por tanto, con un impacto mayor en el cambio de nuestro alrededor.

Por ejemplo no es lo mismo ayudar a un amigo que a un chaval antipático, a uno que es de nuestro país que a alguien de otro país recién llegado como inmigrante.

Se trata de que el alumno se percate y motive para realizar aquellas que pueden ser difíciles pero que prevé que pueden ser interesantes para un cambio.

PLAN Y DECISION PERSONAL

Sobre acciones fuera de la escuela, por ejemplo:

- **2 acciones prosociales en casa y**
- **2 en el barrio, vecinos, amigos, etc.**

Cada alumno puede trabajar por separado construyendo su propio plan.

Respecto a las de casa

escogerá acciones para colaborar en tareas, recados, visitas, compañías, cuidarse de alguien o simplemente mejorar las relaciones familiares.

El Operador sugiere pero recomienda vean sus listas personales ya realizadas.

Por ejemplo: cuidarse de niños más pequeños, hermanos o familiares.

Ofrecerse a ir a comprar,

Proponer reunirse todos en casa para hablar de cómo mejorar etc.

Lo importante es que se trate de acciones de su propia iniciativa, voluntad, que sepa que van a ser bien recibidas por los de casa e incluso que puedan sorprenderles por lo inusitado.

Describirá en breve una previsión de los pasos de cada una de esas acciones

Los alumnos experimentarán en su casa durante una semana (hasta la próxima sesión).

Respecto a las del barrio, vecinos, amigos, etc

Se procederá de un modo similar o equivalente. Teniendo en cuenta que estos experimentos u otros a iniciar más adelante (a discreción de los alumnos conjuntamente con el Operador) se irán realizando a lo largo de todo el Programa o sea hasta la semana 12. Resumiendo se pueden planificar para un mes y medio aproximadamente.

El Operador propone que cada alumno seleccione privadamente, por su propia iniciativa y voluntad, qué acciones va a poner en práctica. Para ello, escribirá en una cuartilla un redactado personal pero parecido a éste:

Yo, Juan Cortés, durante un mes, voy a poner en práctica las siguientes acciones en clase y con compañeros del barrio:

- *ayudar a (nombre) cuando.....*
- *acompañar a (nombre)..etc.etc.*

y cada semana controlaré cuántas he realizado aproximadamente.

Firmo en Sabadell a 15 de marzo de 2003

En sesiones posteriores se dedicará un espacio de tiempo al seguimiento de estos experimentos.

ELABORAR UNA SEGUNDA FICHA DE REGISTRO para los experimentos en casa y fuera de la Escuela.

(esta ficha se irá cumplimentando en las próximas sesiones)

Se procederá como en la sesión anterior pero en este caso el subtítulo de la ficha hará mención que es para registrar las acciones prosociales de Casa y fuera de la Escuela.

Bajo un modelo que se presentará en la pizarra, elaborará una hoja DIN A4, apaisada, rayada en cuadrícula, en donde en los encabezados de la horizontal, anotarán las semanas (1ª, 2ª y 3ª).

En la vertical situará las dos o cuatro acciones escogidas.

APENDICE

FICHA de INVESTIGACION PROSOCIAL

(Tamaño cuartilla, máximo 10 líneas)

1. NOMBRE O NÚMERO IDENTIFICACIÓN AUTOR O ALUMNO
2. ANTECEDENTES: qué nos hizo pensar que podía ser útil una acción prosocial
3. TIPO: (señalar la clase de acción, descritas en la Sesión 3)
 - Ayuda Física,
 - Servicio Físico,
 - Dar o compartir,
 - Ayuda Verbal,
 - Consuelo Verbal,
 - Confirmación del Otro,
 - Escucha Profunda,
 - Empatía,
 - Solidaridad,
 - Presencia Positiva y Unidad.
4. DESCRIPCION ACCIÓN: (descripción conducta muy concreta)
5. ASPECTOS DE QUIEN REALIZA LA ACCION
 - Humor, (Bajo, normal, alto)
 - Coste para el autor: (Evaluar de 0 a 10)
6. ASPECTOS DE QUIEN RECIBE LA ACCION: *(señalar uno)*
 - familia,
 - amigo,
 - compañero (estudio o trabajo)
 - vecino,

- desconocido.
- grupo,
- voluntariado

Características: (señalar una o dos)

- feo-guapo,
- pobre-rico,
- inteligente-no,
- antipático-simpático,
- docto-ignorante,
- envidiado-indiferente,
- compatriota-extranjero,
- divertido-aburrido,
- sociable-solitario,
- aceptado-marginado,
- amable-rechazado,
- amigo-enemigo
- otras (señalar)

7. CARACTERISTICAS DE LA ACCIÓN:

- Duración: (Señalar cuántas horas o minutos)
- Frecuencia: (cuántas veces)

8. CONSECUENCIAS EN EL RECEPTOR:

- Pensamientos que ha expresado
- Sentimientos
- Conductas observadas)

9. CONSECUENCIAS EN EL ENTORNO

1. en otras personas implicadas,
2. en las relaciones de los demás

10. CONSECUENCIAS EN EL AUTOR O ALUMNO:

- (4. Pensamientos.
- (5. Sentimientos,
- (6. Intenciones o propósitos
- (7. Conductas

11. OBSERVACIONES

9.9. Sesión 9

Análisis TV seleccionada. Envidia. Causas. Alternativas prosociales. El perdón. Revisión experimentos

OBJETIVOS:

- Todos los señalados en sesiones anteriores respecto al análisis de la televisión.
- Identificar sentimientos negativos como la envidia, la rivalidad, la venganza, el odio en las películas.
- Que cada alumno se implique en identificar sus propios sentimientos de envidia.
- Identificar **sentimientos y actitudes que originan relaciones problemáticas entre las personas, como la antipatía y la envidia.**
- Considerar las ventajas del enfoque prosocial para su afrontamiento.
- Analizar la actitud y conducta del perdón con sus ventajas para iniciador y receptor.
- Seguimiento de los experimentos emprendidos. Comprobar que los alumnos rellenan la ficha de registro (Experimentos Clase o Escuela y Experimentos en Casa o fuera) y verificar que lo hace correctamente.
- Comentar los éxitos o dificultades y tratar de afrontar éstas.

MATERIAL

- **La Ficha de Investigación.**
- Las Fichas de Registro de acciones prosociales.

ANALISIS DE TV.

- Todo de modo muy similar a la sesión anterior, aunque ahora focalizando, sobre todo en la **envidia**.
- Después de la selección de los episodios se seleccionan dos o tres secuencias o escenas problemáticas o conflictivas. Se explica cómo se han afrontado estas situaciones por ejemplo si los modos en que se ha hablado, tratado, negociado, han sido correctos o, probablemente, despreciativos del oponente etc. por lo que han complicado las cosas: la envidia, el menosprecio, el prejuicio, el odio.
- En esta sesión trataremos de preguntar si han visto **envidia**. Tanto si la han observado como si no, podemos tratar de cuestionar qué piensan ellos sobre la **envidia**, a qué es debida: a una cualidad de la persona envidiada o a una falta o escasez del envidioso.
- Tratar de conducir el debate a sentimientos negativos que todos experimentamos. Mostrar lo dañinos que son para nuestro bienestar y felicidad.
- Ir canalizando el debate para encontrar formas de **superar las envidias**. Si el debate no logra arrancar interés, volver sobre las escenas de conflicto o violencia de la película y proseguir,

como en la sesión anterior buscando, entre todos, otras alternativas, diferentes, de cómo se hubieran podido resolver.

- Animar a todos a que expliquen algún caso real que ellos hayan vivido. Tratar de agudizar mucho la creatividad e ingeniosidad de los niños en el debate o puesta en común de estas alternativas prosociales, aunque se trate de "salidas" aparentemente disparatadas... Finalmente escoger, entre todos, aquellas que, según el criterio prosocial ya conocido por los niños, pudieran ser verdaderamente acertadas.
- Para ilustrar los beneficios del superar la antipatía los Operadores **habrían de explicar algunas experiencias propias**.
- Se presenta cómo la acción prosocial es una forma indirecta pero muy efectiva para superar esos sentimientos negativos
- Aquí tratar de introducir **el perdón**, su significado, sus dificultades, sus ventajas. Presentar las ventajas de perdonar o pedir perdón basándose, sobre todo, en que significa liberarse de un peso, de una cierta prisión, pues hasta que no se perdona estamos como atados a la otra persona.
- Animar a todos a que expliquen algún caso real que ellos hayan vivido. Presentar las ventajas de perdonar o pedir perdón basándose, sobre todo, en que significa liberarse de un peso, de una cierta prisión, pues hasta que no se perdona estamos como atados a la otra persona.

SEGUIMIENTO DE LOS EXPERIMENTOS

- **Podemos seguir observando cómo va el mural y comentándolo como ya se detalló en fichas anteriores.**
- Rellenar y completar la ficha y seguir analizando alguna experiencia realizada según el guión para investigar las consecuencias de las acciones prosociales (presentado en la sesión anterior) muy importantes para la comprensión de las posibilidades y ventajas del enfoque prosocial.

No será posible esperar que todos los alumnos vayan al unísono respecto a las tareas esperadas, ni tampoco que los distintos grupos de trabajo sigan exactamente el mismo procedimiento. Habrá grupos con los que sea más difícil distinguir entre los diversos contextos donde se han realizado las acciones prosociales. Lo importante es que, sea en un contexto o en otro, los niños avancen en la ejecución de conductas prosociales.

- El Operador solicita que algunos alumnos expliquen sus Fichas, sobre todo aquello que les ha sorprendido, por ejemplo, en las reacciones de los receptores o en las consecuencias de la acción. Felicitar a los autores. A partir de esos ejemplos, animar a todos a realizar acciones prosociales más "atrevidas". Y explicar o acabar de aclarar a todos de cómo mejorar su diseño de experimento e investigación.

9.10. Sesión 10

- **Soluciones prosociales de una situación en el patio.**
 - **Mejorar las relaciones.**
 - **Más acciones prosociales.**

OBJETIVOS:

1. Concentrar la atención de todos en crear posibles soluciones a situaciones problemáticas en el patio.
2. Producir algún cambio en relaciones difíciles entre compañeros.
3. Revisión del avance del Programa.

INTRODUCCION

En esta sesión y la próxima hemos de irnos acercando, mentalmente o verbalmente y mejor con conductas reales, a conseguir los cuatro objetivos centrales de este Programa:

1. **Convencimiento de que la prosocialidad es una buena manera de mejorar la convivencia.**
2. **Disponer de más ideas positivas para solucionar los conflictos.**
3. **Aumento de la intención de practicarlas.**
4. **Aumento en cantidad y calidad de las acciones prosociales.**

Lógicamente es difícil conocer en qué grado estamos logrando estos objetivos. Tengamos en cuenta que los cambios en pensamientos, sentimientos, ideas, propósitos pueden no ser visibles, pero pueden ser reales. Pueden ser sólo "microcambios" pero muy importantes.

No es fácil medir estos cambios y su importancia, en el procesamiento cognitivo y niveles de aprendizaje de los muchach@s.

Los ejercicios propuestos para la sesión de hoy, por su importancia, vale la pena que se realicen bien y con todo el tiempo suficiente.

UN PASO ADELANTE

Empezaremos por decir a nuestros muchach@s que estamos finalizando el Programa y si queremos lograr lo que nos proponíamos, hemos de darnos prisa.

ANALICEMOS UNA SITUACION DIFICIL

1. *De dos en dos, pensad y comentad alguna situación difícil que ocurrió en este curso en el patio. Escribidlo en el papel.*

2. *Ahora id diciéndolo a toda la clase.*
3. *¿Cuál seleccionamos para analizar? Votación, si es necesario.*
4. *Dos o tres escenifican la situación difícil. Si es un caso en el que intervinieron alumnos de la clase, mejor que ellos mismos la representen.*
5. *Toda la clase debate sobre qué otras formas de solución más prosociales se hubieran podido aplicar.*

En la próxima sesión continuaremos este debate y pasaremos a realizar alguna acción que pueda mejorar las relaciones. El Operador anima a que durante esta semana piensen, en algún momento, sobre estas ideas para mejorar nuestras relaciones.

SEGUIMIENTO DE LOS EXPERIMENTOS

Continuar rellenando y completando alguna de las fichas, mejor la correspondiente a acciones en casa o fuera de la escuela.

. (No será posible esperar que todos los alumnos vayan al unísono respecto a las tareas esperadas, ni tampoco que los distintos grupos de trabajo sigan exactamente el mismo procedimiento. Habrá grupos con los que sea más difícil distinguir entre los diversos contextos donde se han realizado las acciones prosociales. Lo importante es que, sea en un contexto o en otro, los niños avancen en la ejecución de conductas prosociales.)

9.11. Sesión 11

Soluciones prosociales de una situación en el patio (II)

Mejorar las relaciones.

OBJETIVOS:

3. **Concentrar la atención de todos en crear posibles soluciones a situaciones problemáticas en el patio.**
4. **Producir algún cambio en relaciones difíciles entre compañeros.**
5. **Revisión de cumplimiento del Programa.**

INTRODUCCION

Se trata de continuar el debate de la sesión anterior, incluyendo si es posible las aportaciones de algún alumno que haya pensado durante la semana.

MEJORA DE LAS RELACIONES

Este ejercicio pretende producir algunos cambios sustanciales en las relaciones entre compañer@s.

1. Los Operadores explican brevemente que un modo de dar pasos de gigante para mejorar el clima de la clase es "*mover algo de lo que está estancado*". Es normal que también entre nosotros hayan relaciones que no son muy buenas o que podrían mejorar. Este ejercicio, si se hace bien, puede ayudar mucho al cambio. Claro que ha de ser voluntario y debe producirse por pura iniciativa de cada uno.
2. Los Operadores proponen que cada uno piense en uno o dos compañeros con los que le es más difícil tener "buen rollo". Y en alguna idea de como se podría mejorar. Los Operadores dicen que ellos también entrarán en el ejercicio (por ejemplo, refiriéndose a alguna persona de sus conocidos etc.)
3. Sólo es una idea prosocial. No hace falta aquí llevarla a la práctica ni que los compañeros se enteren. Pero es crucial que los Operadores subrayen que si se ha hecho con sinceridad ya son realidades que han cambiado, porque **dentro nuestro ya han cambiado**.
4. Cada alumno va pasando a comentar en voz baja al Operador (mejor si son dos para ir más rápido), qué ha pensado. Iría muy bien que también los Operadores pudieran confiarles a los muchach@s alguna idea propia de cambio en una relación.
5. El Operador le comenta brevemente valorando su idea y animándole a llevarla a la práctica cuando fuera un buen momento, pero no es necesario ahora mismo.
6. (*Opcional*) Si el clima del ejercicio lo facilitara podría concluirse con una "celebración" de la mejora, con iniciativas como por ejemplo, que uno va a estrechar la mano de aquel con el que puede mejorar la relación. O bien cada uno da la mano a cada uno (todos a todos) pero de un modo muy consciente y solemne. Así nadie sabrá con quien existía la dificultad, pero se pedirá a cada uno que cuando estreche la mano a quien le resulta antipático, lo haga con toda la buena intención que ha presidido la idea prosocial. (*Pero para decidir si pasamos a estos gestos, primero consultar a todos si pasamos a hacerlo*).

9.12. Sesión 12

- *Revisión del Programa*
- *Qué hemos logrado entre todos.*
 - *Pase de Tests.*

OBJETIVOS:

1. **Revisión de cumplimiento del Programa.**
2. **Pase de los mismos Tests de la fase Pre.**
3. **Pase del nuevo Test: IP**

Antes de nada hemos de decidir si concluimos aquí todo el Programa, es decir que pasamos ya todos los cuestionarios, o preferimos, si podemos, dejar una parte para hacerlo a un mes vista, en una sesión específica dedicada a ello.

Dependerá, primero, de si tenemos la posibilidad de una nueva sesión para dentro de un mes. Y, segundo, si creemos que un tiempo de "latencia" puede incrementar la posibilidad de que los chic@s apliquen más la prosocialidad con lo que su perspectiva respecto a la utilidad del Programa pueda mejorar.

Si se dan estos dos requisitos, dejaremos el pase de Tests para esa nueva sesión y concentraremos la presente en realizar sólo el ejercicio que sigue a continuación sobre *lo que hemos logrado entre todos*.

Aunque parezca que este ejercicio ya sea un elemento de la evaluación final del programa, tiene también un efecto de intervención, porque contribuye a focalizar el proceso y fijarlo.

Es decir que los cuestionarios finales, tanto si se cumplimentan en esta sesión como en una nueva dentro de un mes, pueden recoger también los efectos de este último ejercicio.

QUE HEMOS LOGRADO ENTRE TODOS

"Ahora ya sabéis claramente qué son las acciones prosociales. Es momento de que hagamos un poco de revisión de si estáis consiguiendo lo que pensabais y deseabais al empezar este Programa.

Los Operadores explican a todos que lógicamente es difícil conocer en qué grado estamos logrando estos objetivos. Tengamos en cuenta que los cambios en pensamientos, sentimientos, ideas, propósitos pueden no ser visibles, pero pueden ser reales. Pueden ser sólo "microcambios" pero muy importantes.

No es fácil medir estos cambios y su importancia.

Vamos a puntuar cuánto estamos consiguiendo o no.

Para ello yo haré una pregunta y cada uno irá enseñando una papeleta con el número que va del 0 al 5.

0= nada, 1=muy poco, 2=poco 3=bastante, 4=mucho, 5=muchísimo.

Pero antes de responder, verificaremos cada pregunta o sea a ver si todos la hemos comprendido de la misma manera. Si tenéis dudas sobre ella, antes de responder con la calificación, preguntad sobre la pregunta.

Después de cada pregunta escribid todos en la papeleta la puntuación.

A continuación, levantareis y mostrareis todos la papeleta.

Después nos entregáis las papeletas. (El Operador recoge todas las papeletas, las agrupa por cada pregunta y las archiva para entregar al final como un Test más de proceso)

Y así haremos con cada pregunta.

- 1. ¿Estáis convencidos de que la prosocialidad es una buena manera de mejorar la convivencia?**
- 2. ¿Tenéis más ideas positivas para solucionar los conflictos?**
- 3. ¿Habéis aumentado la intención de practicarlas?**
- 4. ¿Hay más y mejores acciones prosociales que al empezar el Programa?**

PASE DE TESTS

SALUDO DE DESPEDIDA

Sería estupendo celebrar la finalización del Programa con alguna consumición o "merienda"

Y con el compromiso manifestado de que el Operador volverá para informar de resultados al inicio del Curso próximo.

10. Técnicas grupales: Grupo Focal y la metodología de la

10.1. Metodología del Focus Group

Para qué puede ser bueno un grupo de discusión:

- Si se deben encontrar varias razones o motivos para el comportamiento o
- Si deben crearse muchas ideas.

En un proceso grupal se puede obtener un mayor potencial de ideas que las que puede obtener una sola persona y en un tiempo más corto.

Temas posibles:

- Cambio actual de una situación desagradable (por ejemplo, problemas con los alumnos especiales, o entre alumnos y profesores especiales)
- Creación de campañas en las escuelas (por ejemplo, cómo mejorar la comprensión de cada uno)
- Verificar los resultados de las campañas o las nuevas medidas (¿qué nos dicen?)
- Encontrar motivos para la cooperación o barreras a la hora de cooperar en las medidas especiales, Etc.

Participantes

Las sesiones de los grupos de discusión pueden tener entre 5 y 10 participantes. Los grupos deben ser homogéneos en las características determinadas de sus participantes para garantizar que todos los miembros tienen el mismo nivel de conocimiento sobre el tema, y que el intercambio de información sea rico y fluido (Cooper y Baber, 2005). Estos puntos de semejanza dan a los participantes la sensación de pertenencia al grupo y de que están hablando con sus compañeros. Esta situación puede aportar seguridad y confort, lo cual los conduce a expresar sus opiniones libremente. Es importante evitar mezclar a las personas, ya que pueden sentir que tienen diferentes niveles de experiencia, o cuestiones relacionadas con el poder porque los que se sienten menos expertos o con menos poder se pueden sentir incómodos y no hablar durante la sesión. Sin embargo, las diferencias entre los participantes también se aprecian, sobre todo si estas diferencias están relacionadas con las opiniones, experiencias, ideas o puntos de vista (Krueger y Casey, 2009).

Krueger y Casey (2009) creen que a veces es prudente una mezcla de géneros. Para temas específicos de discusión el hombre puede tener la tendencia a hablar más a menudo. Esto puede llevar a una manifestación superior de la autoridad que puede disuadir a las mujeres de hablar.

Esto sugiere no invitar a marido y mujer al mismo período de sesiones de discusión en grupo, o a los participantes que se conocen entre sí. A veces se pueden sentir incómodos al tener que expresar su opinión frente a una persona que conocen. Lo ideal sería que los grupos de discusión estuvieran compuestos por personas que no se conocen (Krueger y Casey, 2009).

Moderator y Asistente

En cada sesión de grupo de discusión deberán estar presentes un moderador y un asistente.

Procedimiento aconsejado: El asistente debe dar la bienvenida a los participantes en la puerta y guiarlos a la sala de reunión en la que el moderador los espera. Se debe prestar atención al hecho de que algunos participantes pueden llegar antes y otros después. Para los que llegan antes que el moderador, se debería mantener una pequeña charla (sin mencionar el proyecto) con ellos. Los participantes ya deben sentirse cómodos durante este período. También se debe reservar algún momento para esperar a los recién llegados. Con el fin de evitar un gran retraso, la sesión puede comenzar con la realización del cuestionario (Parte 1) y, a continuación, cuando todos los participantes hayan llegado, continuar con la descripción del estudio y la presentación de los participantes. Los que llegan tarde pueden rellenar el cuestionario (Parte 1) después de la sesión.

El moderador recibe a los participantes, y hace una breve descripción del proyecto. Esta introducción permite una conexión más estrecha entre el moderador y los participantes, y facilita la comunicación durante la sesión. Al comienzo de la sesión, el moderador debe aclarar que las opiniones de todos los participantes son muy importantes y que pueden comunicarse entre ellos a fin de promover un verdadero debate sobre el tema.

El moderador deberá fomentar el debate durante la sesión con el lanzamiento de preguntas. Después de hacer una pregunta, el moderador también puede reformular, o especificar con más detalle lo que se pretende. Estas estrategias sólo se utilizarán si los participantes no entienden la pregunta. Algunas pistas para reformular o detalles se incluyen en la guía de discusión. El moderador debe gestionar la discusión y desalentar a los participantes de hablar al mismo tiempo.

El moderador será el ayudante en la sala durante toda la sesión del grupo de discusión. Esta persona debe ser presentada a todos los participantes con una explicación sobre sus funciones. El asistente debe realizar varias tareas:

- Anotar cuándo una pregunta se inicia (teniendo en cuenta el tiempo). Esta actividad puede facilitar el proceso de transcripción.
- Realizar un esquema y marcar en él dónde se sienta cada participante. Esta información puede ser útil para el análisis.
- Tomar notas sobre las cosas importantes que ocurren durante el período de sesiones de los grupos de discusión y escribir las ideas principales que dan los participantes. Esto facilitará el proceso de transcripción más adelante. También se puede utilizar una cuadrícula para señalar qué respondieron los participantes. Estas notas pueden informar de un participante que no ha dado información sobre un tema específico, permitiendo que el moderador pueda repetir una pregunta a dicho participante.

NOTA: El moderador debe tener: buena capacidad de comunicación, ser capaz de dirigir y controlar las conversaciones de un modo cortés, poseer un conocimiento muy bueno en relación con la investigación/tema que se realiza. El moderador debe tener en cuenta si todos los participantes están compartiendo sus conocimientos, opiniones y experiencias y alentar a los miembros que no participen en la conversación. Tiene que ser imparcial con respecto a los participantes y sus opiniones y mantener una posición neutral, nunca dar su opinión. Es determinante estimular la participación de los sujetos, pero sin proporcionar orientación y evaluación (Newman, 2005).

Lugar para las sesiones de grupos de discusión

Debe ser designada una habitación cómoda exclusivamente para la sesión del grupo de discusión con el fin de proporcionar a los participantes una sensación agradable y de relajación (Newman, 2005). El lugar para el grupo de discusión no debe ser de paso, y los moderadores deben asegurarse de que la sesión no se interrumpa por cualquier persona. Deben proporcionarse refrescos y algunos aperitivos pequeños.

Material y equipamiento

Los siguientes equipos serán necesarios para las sesiones de grupos de discusión:

- ❖ Cuestionario de selección
- ❖ Cuestionario: desarrollado para recopilar informaciones como la experiencia en la enseñanza, etc
- ❖ "Cuadros de papel (etiquetas)" para todos los participantes
- ❖ Hojas de papel y un bolígrafo para cada participante
- ❖ Grabadoras de vídeo: una o dos grabadoras de vídeo podrían apoyar con la grabación de la sesión. A veces puede ser útil para registrar las reacciones de todos los participantes, las interacciones y comportamientos con el fin de ser analizados.
- ❖ Sistema de grabación de sonido: el sonido debe ser grabado con calidad ya que también se harán las transcripciones sobre la base de las respuestas dadas por los participantes. Si los grabadores de vídeo no capturan el sonido con buena calidad, se debe utilizar un sistema adicional sincronizado con el video.
- ❖ Guía para las deliberaciones
- ❖ Asistente de guía: Guía para ser utilizada por el moderador o por el asistente durante el período de sesiones de los grupos de discusión
- ❖ Reloj o cronómetro (a ser utilizado por el moderador o el asistente para controlar el tiempo de la sesión)
- ❖ Foto presentación
- ❖ El papel con la información preliminar sobre el estudio o tema
- ❖ Refrescos y aperitivos
- ❖ Lista de participantes que debe ser firmada por cada uno de ellos.

Pre-test

Es conveniente realizar una prueba previa para evaluar la metodología ya que les permite a los moderadores formular la secuencia de las preguntas. La sesión previa a la prueba también permitirá resaltar las incoherencias que la metodología pueda tener.

Debe ser seleccionado el grupo de participantes que han de integrar las sesiones del grupos de discusión para formar parte de la prueba previa. Los mismos deberán cumplir los requisitos previos y tener características similares a los que serán seleccionados en el futuro. Este es un aspecto importante que permite a los moderadores prever y manejar la discusión con mayor facilidad durante las sesiones reales.

Los que participan en el pre-test no podrán ser re elegidos para ninguna sesión de los grupos de discusión.

La sesión pre-test debe ser efectuada íntegra, para que los participantes puedan completar todas las preguntas en el tiempo previsto. Al final del pre-test el líder del grupo también puede hacer la transcripción de las preguntas 2 y 3 y analizarlas como entrenamiento de las tareas.

Tiempo necesario

Para manejar la discusión se necesitarán entre una y una hora y media como mínimo.

10.2. Metodología de la Construcción Social del Significado

Giovanna Celia (ISPREF)

Esta técnica viene de una larga experiencia en la formación en contextos escolares. Es un método de aprendizaje activo basado en la metodología de trabajo con el grupo.

En esta técnica, el grupo es una herramienta de trabajo porque creemos que la solución del problema es el resultado de procesos de construcción social en los diferentes contextos. Esto significa que para encontrar una solución, es mejor hacerlo juntos que solos. Esto es especialmente aplicable cuando el individuo es un miembro de la Organización. *Así, el trabajar juntos se convierte en un recurso fundamental para que el participante pueda enfrentarse a la complejidad dentro y fuera de la escuela.*

El proceso de desarrollo

El significado de los grupos de construcción tiene como objetivo recoger la mayor cantidad posible de información acerca de un problema. Podemos desarrollar este proceso en diferentes etapas:

Etapa I

Nacimiento del grupo y la investigación en el aula.

En primer lugar, vamos a hacer un grupo de profesores y su objetivo es elegir un caso problema. En este grupo el maestro puede ser un miembro del personal docente o no (por ejemplo, podría ser un profesor de apoyo).

Etapa II

Escoger la información con enfoque ecológico y anclaje con objeto externo.

Cuando se detecta el problema, el grupo empieza a seleccionar la información de la manera que sea posible. Lo que llamamos "información" son todas las noticias que vienen de las declaraciones, pero no de las teorías (interpretaciones). Por ejemplo:

Lucas está flojo = Esta es una interpretación, ya que sólo describe una forma de ser "flojo".

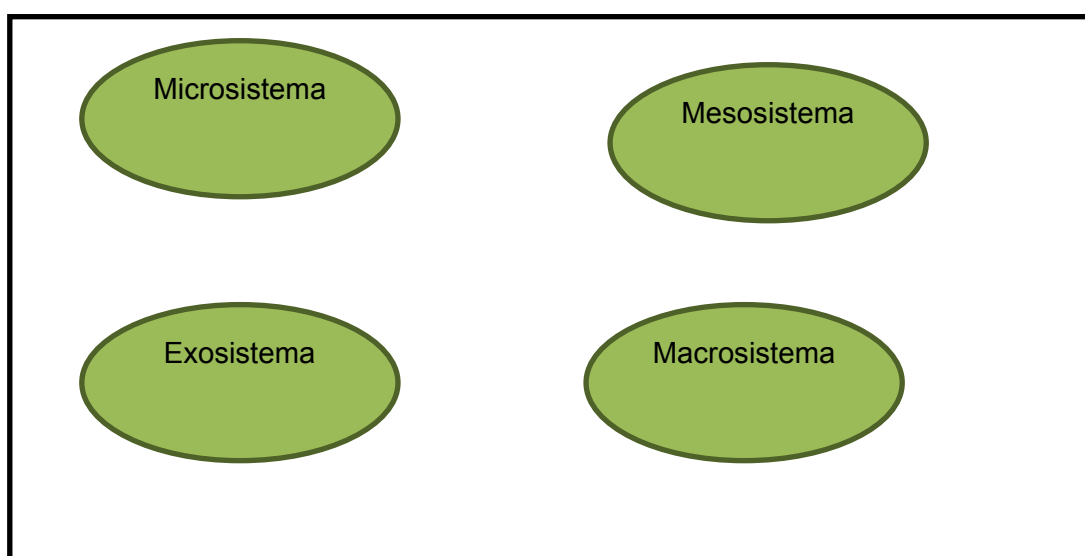
Cuando Lucas se encuentra en el salón de clases, suele quedarse dormido encima de la mesa = Esta es una información, ya que describe el comportamiento de Lucas.

Podemos recopilar información por el enfoque ecológico, el cual proporciona una división sistémica del contexto. Podemos identificar los límites y recursos en todos los contextos. El enfoque ecológico describe cuatro contextos diferentes:

- **Microsistema.** Es la familia. En este nivel se puede encontrar información sobre los padres o el cuidado que se da, hermanos y hermanas, el trabajo de los padres y otras actividades, el distrito donde viven, etc. ...
- **Mesosistema.** En este nivel, podemos encontrar los entornos donde los estudiantes suelen ir en la vida cotidiana. Así, podemos recoger la información sobre la escuela (Lo que el estudiante solía hacer en la escuela ¿Qué tipo de relación tiene él con los compañeros de clase? ¿Con otros estudiantes? ¿Con los profesores? ¿Qué información tenemos acerca de su progreso? Etc.) y otras actividades (Clubes deportivos, música, etc.)
- **Exosistema.** En este nivel podemos encontrar la información sobre las instituciones externas. En concreto, son los entornos en los que los estudiantes no participan directamente. Los ambientes que participan en el exosistema no tienen un efecto directo. Por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres podría ser una parte del exosistema. Por lo tanto, lo que les sucedió a los padres en el trabajo podría cambiar el itinerario educativo del alumno.
- **Macrosistema.** Este sistema puede contener a los demás y todas las relaciones entre ellos. Si es posible, podemos recoger la información sobre: Rutas culturales y geografía, el lugar donde el estudiante está viviendo con la familia, su religión, etnias, etc.

Podemos dibujar la información sobre todos los contextos en una pizarra o una hoja. (Figura 1)

Figura 1: Enfoque Ecológico. Cómo proyectar los 4 sistemas con sus recursos y límites.



Etapa III

Volver al grupo

En la etapa III, obtendremos un nuevo retrato complejo del problema que será el resultado de la contribución de todos. Este resultado es mucho más que una idea singular, es el resultado de la construcción social. Esta es una nueva manera de "crear" sentido y trabajar "juntos" cuando tenemos que lidiar con el problema de la escuela.

Fase IV

Cómo hacer una hipótesis de intervención

Al final del trabajo, el grupo puede hacer una nueva hipótesis sobre el problema. Obtendremos una nueva visión global con nuevas soluciones.

Objetivos

Creemos que esta técnica puede hacer que el grupo de maestros se active cuando tengan que lidiar con problemas complejos. La técnica hace fácil la estructura de las antiguas lecturas, caracterizadas por las creencias rígidas sobre la gente y sus problemas. Se muestra un cuadro complejo y compartido que puede facilitar la activación y la eficacia de una nueva intervención.

Estos son los siguientes objetivos:

- Reflexionar y analizar los problemas, sin el exceso de la experiencia emocional diaria (evitando quedar atrapados en ella).
- Limitar las dificultades que encuentran los profesores al realizar la transferencia de conceptos teóricos en las prácticas educativas.
- Controlar la ansiedad (fuente de emergencia) y trabajar las emociones como recursos.
- Hacer posible la realización de diferentes experiencias profesionales y personales
- Promover procesos de pensamiento inductivo y deductivo, capaz de desarrollar el análisis de las situaciones de éxito o de fracaso (desde el detalle a la vista global y desde el punto de vista global a los detalles, en un solo caso a las situaciones prototípicas).
- Hablar acerca de las experiencias como la manera de aprender y analizar.
- Potenciar nuestra conciencia sobre la complejidad de las situaciones problemáticas y en el plano general en la intervención y los contextos.
- Promover una construcción social de las respuestas de los grupos de trabajo en torno a los problemas.
- Sistematizar el procesamiento de las hipótesis como manejo de conflictos socio-cognitivos.

Metodología del significado de la construcción social: una herramienta de resolución de problemas en la escuela

Perspectiva desde la Psicología Cultural

Desde este punto de vista, la cultura es un conjunto de costumbres comunes y sociales que la gente busca en situaciones cotidianas (Bruner, 1997; Cole, 1996)

Hoy podemos figurarnos las instituciones y las escuelas, por supuesto, al igual que los sistemas de cultivo. Un sistema de cultivo es un conocimiento conjunto con roles y de rutina diaria.

La Psicología Cultural considera como indispensables las reglas del sistema y la disposición en la vida cotidiana. Esto significa que la "manera de vivir" y la interpretación sobre la vida cotidiana en la escuela son nuestra unidad de análisis. Para adoptar este punto de vista es necesario focalizar el análisis de los procesos educativos en "dar un sentido de actividad" (a los eventos y a la interacción con los otros).

Construccionismo Social

El Construccionismo Social considera que todas las personas son "activas" cuando construyen su punto de vista sobre la realidad en la relación con otras personas.

En efecto, los sistemas de creencias, objetivos, intenciones y emociones están estructurados y mantenidos en las interacciones con otras personas. Además, son efectivos por los contextos en los cuales la gente habla y discute.

Así, el enfoque cambia desde lo individual a los procesos de conversación y narración.

Las personas viven en un estado constante de construcción/reconstrucción donde cada cosa necesita ser tratada.

Identidad (también la profesional) es construida momento a momento mientras hablamos.

En relación a cuando alguien cambia su discurso, también trae la historia del otro en tela de juicio.

Entrenamiento en perspectiva cultural

Vamos a discutir sobre el ajuste entre los modelos de formación y las intervenciones desde el punto de vista cultural.

Nos referimos a una parte particular de la perspectiva cultural que discute sobre un ajuste total de los paradigmas tradicionales (Gergen, 1994; Carli, Paniccia, 1999; Salvatore y Scotto di Carlo, 2003).

En este trabajo de campo queremos devolver a los entrenadores un nuevo significado de "trabajar en la escuela".

Este punto de vista se centra en: la relación entre entrenadores y contexto, dar sentido a los acontecimientos y a los eventos e interacciones sociales (Bruner, 1990; Pontecorvo, 1999).

Esta es la razón por la que el objetivo de la capacitación se centra en los aspectos socio-cognitivos (Carugati, Selleri, 1996) como una oportunidad importante de la mediación y el encuentro en la diferencia.

El objetivo de la formación desde una perspectiva cultural es hacer posible los diferentes espacios donde los profesores pueden compartir diferentes estilos de comunicación. (Iannaccone, Donato y Cozzolino, 1998).

Características del entrenamiento en intervención en una perspectiva cultural

Primero, la intervención de la formación en la escuela desde el punto de vista cultural no tiene como objetivo cambiar a la persona u organización, sino diseñar un acuerdo o una micro-historia. En esta narración todo el mundo puede sentirse como un actor importante y como un recurso para su grupo y comunidad.

Al hablar de la micro-historia de las acciones profesionales se dan los medios para hacer posible la co-construcción de una gran cantidad de diferentes "mundos de significado". Hablar de nuestra experiencia profesional y escuchar la experiencia profesional de otra persona puede ayudar a encontrar denominadores comunes que pueden aportar soluciones eficaces y romper la inquietud de todos en el contexto escolar.

Esta es la razón por la cual necesitamos una cultura acerca de los procesos de formación llena de experiencias personales y relatos. De hecho, no sólo puede hacer posible la expresión emocional y la socialización, sino también los procesos cognitivos que podemos usar para que las soluciones sean eficaces.

La técnica

La técnica nació de nuestra experiencia en el entrenamiento en intervención en el contexto educacional. Es una metodología de "trabajo en grupo".

Significado de la construcción en grupo

Partimos de la concepción de que el proceso social puede encontrar mejor respuesta que el individual. Esto es real cuando lo individual es llevado a la organización.

Cómo aplicar la técnica

Esta técnica activa tiene como objetivo influir en el trabajo de los profesores de una forma indirecta.

Partimos de la "Investigación en el aula" acerca de intervenir en la experiencia profesional del profesor. Después de eso, vamos a extraer estos "supuestos" progresivamente.

El entrenador trata de promover una diferente organización cognitiva de la información (de lo nuevo y lo viejo) y, por otro lado, facilita el aprendizaje de una nueva metodología de la construcción respecto de su actuación profesional. El núcleo de esta metodología es la Teoría de la Complejidad y la construcción social de más hipótesis sobre la misma situación.

11. Métodos Opcionales

11.1. Inventario Prosocial Colectivo(IP)³

Pilar Escotorin, Mayka Cirera, Robert Roche (UAB)

La metodología de los inventarios prosociales en contexto ha demostrado ser una herramienta útil para el diseño de planes de optimización prosocial para cualquier ámbito, donde caben desde comunidades de vecinos, clubes deportivos hasta la vía pública o el espacio del metro o discotecas. También es una excelente herramienta de diagnóstico y evaluación de los niveles de prosocialidad de los grupos o equipos.

Un Inventario de Prosocialidad es

una lista de los comportamientos prosociales operativos más deseables y posibles en un contexto o ámbito determinado, elaborado por un investigador, en base al criterio de todas las personas implicadas en el citado ámbito (Roche, 2002)

Si bien su implementación adecuada requiere al menos de un grupo representativo de personas motivadas y voluntarias dispuestas a trabajar sistemáticamente en el proceso; una vez definido un inventario representativo del contexto, este listado puede dar origen a cuestionarios (instrumentos) de evaluación para contextos específicos, o constituir información valiosa para configurar planes de acción que fomenten determinados comportamientos en dichos contextos.

Para realizarlo se requiere de un investigador o un facilitador del proceso que acompañe a los participantes sin condicionar el ejercicio, valorando la heterogeneidad del grupo, fomentando la creatividad, empoderando si es necesario a los grupos poco participativos, colaborando en la

³ **EXTRACT FROM THE BOOK:**

ROCHE, R. (ED.) (2010) prosocialidad nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. *Nueva* (new prosociality challenges: methods and guidelines for achieving optimum creative results from the given surroundings).

BUENOS AIRES: CIUDAD NUEVA. Cap.5 The prosocial inventories: a group instrument towards consensus

definición de ideas siempre más claras, operativas y garantizando el anonimato si así fuese necesario. Un Inventario estándar debería recoger entre 40 y 70 comportamientos distribuidos en 10 categorías o clases: por lo que cada categoría tendrá entre 4 y 7 ítems.

Procedimiento estándar para su elaboración:

1. Preparar un guión con la definición del concepto de prosocialidad y de las 10 clases o categorías ya presentadas.
2. Entregando este guión, solicitar a una pequeña muestra de personas representativa de todas las implicadas en el ámbito, que escriban en una hoja uno o dos comportamientos prosociales correspondientes a cada categoría o clase.
3. El investigador transcribe todos los comportamientos resultantes a una lista acumulativa.
4. El investigador depura y reduce la lista a un máximo de 7 comportamientos por categoría, manteniendo aquellos muy diferentes entre sí y tratando que no se den repeticiones o excesiva semejanza.
5. El investigador convierte esta lista en un cuestionario para lo cual, añade dos columnas a la derecha de la lista encabezadas por los títulos: Deseable y Factible en las que cada ítem o comportamiento podrá ser evaluado de 0 a 4 según el grado de deseabilidad o posibilidad que el entrevistado juzgue. En la parte inferior del espacio reservado a cada categoría, dejar algunas líneas en blanco para que el entrevistado pueda añadir, si lo considera necesario, algún comportamiento más.
6. El entrevistador someterá el cuestionario a una población mayoritaria del ámbito de que se trate.
7. A partir de los resultados, el investigador seleccionará el Inventario Prosocial final, siempre tratando de integrar los entre 4 y 7 ítems que han obtenido la mayor deseabilidad y factibilidad para cada categoría. En caso de producirse alguna dificultad para escoger según las dos variables, predominará la deseabilidad. Al inventario se le asignará un nombre que contendrá los términos citados seguidos del nombre del ámbito correspondiente: por ejemplo Inventario Prosocial en una Empresa, Inventario Prosocial en un Departamento Comercial, Inventario Prosocial en una Oficina Pública, Inventario Prosocial en un Club Deportivo, etc.

8. Al pie del Inventario Prosocial irá descrito la fecha del mes, el nombre del investigador, el nombre de la organización y la cantidad de personas que intervinieron en todo el proceso. (sujetos de la muestra).

Instrucciones que reciben los participantes:

Solicitamos su colaboración para que califique cada uno de los comportamientos de esta lista, según Vd. considere

- a)** qué es deseable, o sea que a Vd. le gustaría que existiera en este lugar y
b) qué es factible, o sea que Vd. piensa que es posible que pueda realizarse en ese ambiente.

Las puntuaciones serán pues:

NADA (0), UN POCO(1), BASTANTE (2), MUY (3), DEL TODO (4)

Ejemplo de aplicación de un inventario

Descripción breve del contexto. Jornada de trabajo durante un fin de semana titulada: Formación inicial en habilidades de liderazgo participativo y prosocial: cómo aplicar valores prosociales en la implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

El proyecto realizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (PUCV – ver cap.9) convoca a un grupo de estudiantes de diferentes carreras a internarse por un fin de semana para realizar una experiencia formativa que tiene como objetivo “Fortalecer las habilidades sociales y competencias en RSU de los participantes en el programa para facilitar su rol como agentes multiplicadores del proyecto de RSU en la PUCV”. (Brundelius & Escotorin, 2008)

Realización: a cargo de miembros del equipo LIPA, los días viernes 29, sábado 30 y domingo 31 de agosto de 2008.

Participantes: universitarios de 1º, 2º y tercer año de las carreras de: ingeniería en alimentos, en construcción, educación parvularia, ciencias religiosas, periodismo, educación física.

Objetivo del ejercicio: Desarrollar un inventario específico para ser aplicado durante el fin de semana, con el objetivo de “Afianzar la autopercepción como equipo de los participantes, la motivación por el trabajo en conjunto y el compromiso con el proyecto a través del diseño conjunto y participado de planes de optimización prosocial con el equipo y con el entorno” (Brundelius & Escotorin, 2008)

Etapas del trabajo realizado. Se inició el trabajo con la metodología de aplicación de inventarios. En este caso, adecuado al contexto del trabajo del fin de semana. Fue un trabajo intenso y realizado con mucha seriedad por parte de los estudiantes quienes luego de conocer la prosocialidad y sus categorías:

1. Hicieron un ejercicio personal reflexivo de qué acciones prosociales estarían dispuestos a realizar por sus compañeros en el contexto de este fin de semana y qué acciones les gustaría recibir de sus compañeros.
2. Sobre la base de este trabajo previo individual, se hizo la siguiente pregunta en un panel: “¿Qué comportamientos, acciones concretas, observables, medibles,...que sean prosociales estaría dispuesto a realizar o me gustaría que realizaran por mí”. La idea era elaborar una lista inicial como lluvia de ideas. Para ello se aplicó la metodología de la visualización.
3. Cada participante traspasó a tarjetas las acciones que voluntariamente quería visualizar. Cada uno escribió ejemplos para cada categoría de acciones prosociales, una idea por tarjeta, máximo tres líneas.
4. Cada persona enganchó sus tarjetas en la categoría correspondiente para ser visualizada por el grupo
5. Se procedió al análisis de tarjeta por tarjeta para determinar si se trataba o no de acciones prosociales, si había criterios suficientemente observables, medibles en cada caso. Esta etapa es de central importancia, pues es común que las ideas no sean lo suficientemente observables, medibles, u operativas. Es tarea del facilitador ayudar al grupo a visualizar cómo se concreta este aspecto para ese contexto específico.
6. En este ejemplo, apareció una tarjeta que decía “que respeten mi palabra” como una acción prosocial que esa persona se esperaba de su grupo. Sin embargo “el respeto”, un concepto aparentemente claro, incluso un valor que motiva muchos programas de educación cívica ¿cómo se hace operativo? ¿qué es el respeto a fin de cuentas, sino una percepción subjetiva de las expectativas que yo tengo de los otros de acuerdo a mi cultura personal, familiar, nacional, profesional, etc.? ¿Existe un respeto estándar?
Aparentemente no, para uno, que su palabra sea respetada es por ejemplo, que cuando habla, las personas dejen sus quehaceres y hagan contacto visual con él o ella; para otra persona, que respeten su palabra puede ser que pidan y escuchen su opinión antes de tomar decisiones y para otro, un signo de respeto a su palabra puede ser que los demás no

se rían de él o ella cuando explica alguna idea que el grupo no comprende.

Por lo mismo, no es posible generar un programa satisfactorio que implemente “el respeto a...”, si antes no preguntamos al grupo qué comportamientos visibles son signo de respeto para ellos.

Esa es la utilidad del inventario, colabora en el aterrizaje de los valores a comportamientos adecuados al contexto cultural específico donde éstos se aplican.

7. Una vez analizada cada acción por el grupo (si es suficientemente operativa, observable, medible y además si cumple con los criterios de la prosocialidad), se elaboró de manera participativa una lista resumen de acciones donde se unificaron las ideas similares y se concretaron aquellas que aún no eran suficientemente operativas. El análisis de cada tarjeta dio origen a un listado de 38 comportamientos prosociales para el fin de semana.
8. Los 38 comportamientos fueron evaluados por cada participante de 0 a 4 de acuerdo al grado de deseabilidad y factibilidad.
9. A continuación, cada persona, con la hoja de los resultados personales de evaluación de los 38 comportamientos, se reunieron en grupos de trabajo de a tres personas para elaborar un promedio de puntaje grupal para cada uno de los 38 comportamientos.
10. Cada grupo reflejó su promedio en el panel, junto a cada uno de los 38 comportamientos, con una etiqueta autoadhesiva

Estructura de la tabla de evaluación utilizada

INVENTARIO PROSOCIAL EN UN FIN DE SEMANA DE TRABAJO ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS										
Comportamiento, acción	Deseable					factible				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. Hacer la cama de quien le da "lata"		•		•	•		•		••	
2. Servir zumo a quien quiera			•	•	•				••	•
Etc.										

TRANSCRIPCIÓN DE LA LISTA RESUMEN

- 1) Hacer la cama de quien le da "lata"
- 2) Servir zumo a quien quiera
- 3) Retirar los platos de quien terminó
- 4) Ayudar a quien ordena
- 5) Lavar las cosas usadas
- 6) Llevar los bolsos al autobus
- 7) Ayudar a las personas de la cocina a servir los platos
- 8) Preguntar a las personas de la cocina si necesitan ayuda
- 9) Mantener el orden del entorno
- 10) Regalar un documento de interés para el otro
- 11) Compartir mis pertenencias
- 12) Invitar una cerveza
- 13) Compartir vivencias y conocimientos
- 14) Corroborar a otro compañero cuando explica algo
- 15) Recibir y dar retroalimentación
- 16) Estudiar, aconsejar, ayudar, aportar con ideas a quien requiera
- 17) Dar una palabra de amor cristiano a quien lo quiera
- 18) Contar chistes que alegren al otro
- 19) Dar un abrazo a quien quiera
- 20) Resaltar cualidades (virtudes) de los otros
- 21) Pedir opinión a otros y pedir opinión a quien piensa distinto y luego dar la propia
- 22) Poner atención y concentración cuando otros me hablan
- 23) Mostrar interés (no verbalmente, hacer preguntas, etc.) en las conversaciones
- 24) Guardar silencio cuando otros hablan
- 25) Respetar el turno de palabra
- 26) Opinar, aconsejar a quien le sirva, sobre experiencias contadas
- 27) Hacerse cargo de conocer al otro
- 28) Hacer un masaje a quien esté estresado
- 29) Consolar a quien esté triste y lo necesite
- 30) Formar lazos: incorporar en facebook, dar teléfonos, mail.
- 31) Propiciar un clima positivo con sonrisas y atención
- 32) Trabajar en equipo
- 33) Participar en las actividades activamente
- 34) Prestar la ducha a quien no tenga agua caliente
- 35) Hacer duchas cortas
- 36) Fumar en lugares que no afecten a los no fumadores
- 37) Apagar móviles durante la reunión
- 38) Ceder mi pan si alguien quedó con mucha hambre

11. Después de revisar en conjunto los comportamientos más deseables y más factibles, se eligieron los 16 comportamientos con mayor puntaje en deseabilidad y factibilidad para ser aplicados durante el fin de semana. El grupo determinó una meta de nota 6,0 (un 9 en escala española) como meta para el final del fin de semana.

Evaluación de nuestro inventario ¿logramos la meta? Para finalizar se aplicó una autoevaluación que permite al propio grupo evaluar logros, cumplimiento de objetivos, diseño de nuevas metas. Puede ayudar que el facilitador tenga ya elaborada una planilla Excel para anotar los puntajes y elaborar los promedios de manera más eficiente y visualizar los resultados con un cañón retroproyector.

	¿Cómo evaluó del 1 al 7 la frecuencia y calidad de las acciones del inventario?	Nota como actor (cómo percibo que actué yo)	Nota de cómo percibí al grupo (a los otros)
8	preguntar a las personas del servicio si necesitan ayuda		
9	mantener orden del entorno		
14	corroborar a otro compañero cuando explica algo		
4	ayudar a quien ordena		
15	recibir y dar retroalimentación		
16	estudiar, aconsejar, ayudar, aportar ideas a quien requiera		
22	poner atención y concentración cuando otros me hablan		
23	Mostrar interés verbal y no verbal en las conversaciones		
24	guardar silencio cuando otros hablan		
25	respetar turno de palabra		
29	consolar a quien esté triste y lo necesite		
30	formar lazos: incorporar en facebook, dar teléfonos y mails		
31	propiciar clima positivo con sonrisas y atención		
32	trabajar en equipo		
33	participar activamente en las actividades		
34	prestar la ducha a quien no tenga agua caliente		
36	fumar en lugares que no afecten a los no fumadores		

11.2. Service Learning (SL): Aprendizaje y servicio

Karina Rossa (CLAYYS)

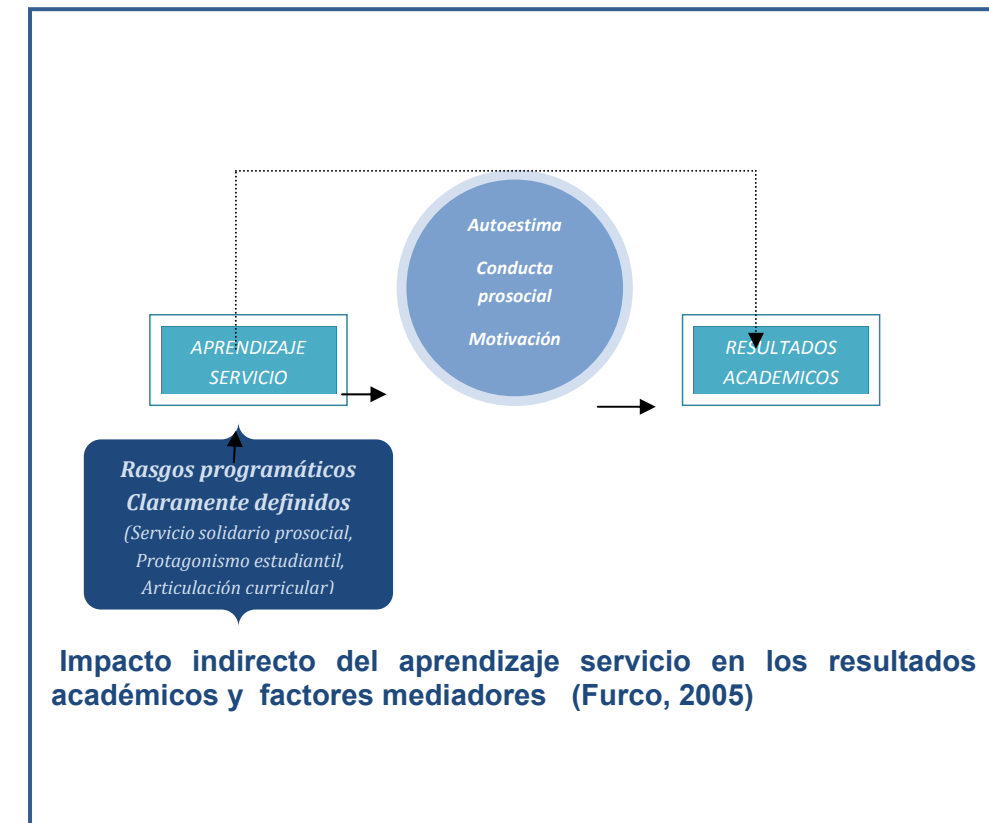
*Plantar un árbol donde se necesita, es un **gesto solidario**.
Hacer la germinación es una actividad de **aprendizaje**.
Investigar sobre el ecosistema local
y diseñar a partir de lo aprendido una campaña de forestación
en colaboración con las autoridades y organizaciones locales, es **aprendizaje-servicio**.*

La propuesta pedagógica del aprendizaje servicio parte de una premisa: la solidaridad puede ser más que un contenido a enseñar; las actividades solidarias desarrolladas por niños, adolescentes y jóvenes, si se planifican adecuadamente, pueden ser en sí mismas de una fuente de aprendizaje de calidad.

El aprendizaje servicio se puede definir como “*Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes (desde el planeamiento a la evaluación), y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía, el trabajo y la investigación)*” (Tapia, 2009)

Las prácticas de aprendizaje-servicio:

- *Fortalecen la calidad educativa*: porque para solucionar problemas concretos hay que saber más que para dar una prueba, y porque en el terreno se aprenden conocimientos, actitudes y competencias que no se pueden aprender sólo de los libros.
- *Educación para la ciudadanía*: no sólo con discursos, sino con la práctica, sin agotarse en el diagnóstico y la denuncia, sino avanzando en el diseño y ejecución de proyectos transformadores de la realidad.
- *Son prácticas inclusivas*: porque alientan el protagonismo de todas y todos los estudiantes, aun aquellos con capacidades diversas o en condiciones de máxima vulnerabilidad socio-educativa; porque contribuyen a superar la pasividad de una cultura clientelista, para convertir a los estudiantes de “destinatarios” en protagonistas participativos y solidarios de proyectos de desarrollo local.
- *Permiten articular redes entre la escuela y las organizaciones de la comunidad*, lo que facilita la tarea de las instituciones educativas, permite ofrecer soluciones articuladas a problemas comunes, y contribuye a que la sociedad deje de mirar a los niños y los jóvenes como un “problema” o como “la esperanza del mañana”, para reconocerlos como activos protagonistas del presente.
- *Mejora el rendimiento académico e impacta en la inclusión y retención escolar*, fruto de un proceso por el cual el aprendizaje-servicio desencadena el fortalecimiento de “factores mediadores” como la autoestima, la conducta pro-social, la motivación y el compromiso con el propio aprendizaje. Entre los principales impactos que muestran las investigaciones se evidencia una mejora en las calificaciones y los rendimientos académicos: los estudiantes que participaron en los proyectos de aprendizaje-servicio tienden a obtener calificaciones más altas que los no participantes, incluso en pruebas objetivas, y a mostrar desarrollos positivos en lo académico y cognitivo. Numerosas investigaciones señalan que este impacto es mayor en los estudiantes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. Tanto en Argentina y Chile, como en otros países, se encuentran numerosas evidencias de que los proyectos institucionales de aprendizaje-servicio impactan positivamente en la inclusión y retención escolar.



Referencias bibliográficas y direcciones útiles:

TAPIA, María Nieves (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva,

PUIG, Josep Maria (2007). Con BATLLE, Roser, BOSCH, Carme, PALOS, Josep. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

<http://www.me.gov.ar/edusol> Programa Nacional Educación Solidaria. Argentina

<http://www.clayss.org.ar> Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario

www.aprenentatgeservei.org Centro Promotor del aprendizaje-servicio de Cataluña, España.

www.servicelearning.org/ Service-learning Clearinghouse: Base de datos, bibliografía y recursos

<http://www.kappanmagazine.org/content/91/5/31.short?rss=1>

<http://www.icicp.org/ht/d/sp/i/9143/pid/9143>

<http://www.uoc.edu/debats/eng/2006/tapia/index.html>

12. Bibliografia

12.1. MIC

Bandura, A. (1977). Autoefficacia: verso una teoria unificante di cambiamento comportamentale. *Psychology Review*, 84:191-215.

Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. p. 224.

Festinger, L. (1957). *Una teoria della dissonanza cognitiva*. Evanston, IL: Row, Peterson.

. Nascosti regolatori in allegato, la separazione e la perdita. *Monografie della Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 192-207.

Behavioural Psychotherapy, 11, 147-172.

). In cerca di come la gente cambia: l'applicazione di comportamenti di dipendenza. In: GA Marlatt & GR VandenBos (eds.), *comportamenti Addictive: Letture, sull'eziologia, la prevenzione e il trattamento* (pp. 671-696). Washington, DC: American Psychological Association.

Rizzolati, G. (2007). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Zanichelli.

Rogoff, B. (1994) "Developing understanding of the idea of communities of learners", *Mind Culture and Activity*, 1(4), pp. 209-229.

Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Navichoc Cotuc, M. (2005). A cultural/historical view of schooling in human development. In D. Pillemer & S.H. White (Eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 225-263). NY: Cambridge University Press.

Spiller V., Guelfi G.P., 1998. La valutazione della motivazione al cambiamento. Il questionario MAC/E. *Bollettino per le farmacodipendenze e l'alcolismo*. N°2 Anno XXI.

Spiller V. Scaglia M., Meueghini, S. Vanzo A. (2009). Valutare la motivazione al cambiamento verso una sana alimentazione e regolare attività fisica. *La convalida di due serie di strumenti* *Mediterr J Nutr Metab* (2009) 2:41-47

Spiller, M. Scaglia, S. Meneghini, A. Vanzo, "Assessing motivation for change toward healthy nutrition and regular physical activity. Validation of two set of instruments", *Mediterranean Journal of Nutrition and Metabolism* (2009), DOI 10.1007/s12349-009-0044-5. SPECIFICHE del copyright: l'opera è stata depositata con n. 20100005513 presso la Società Italiana degli Autori ed Editori (SIAE)

Steele CM, Liu TJ (1983). Dissonance processess as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 45, n°1, 5-19.

Stern ND (2005). *Il momento presente*. In *psicoterapia e nella vita quotidiana*. Cortina Editore, Milano.

Sutton, S. (2001). Torna al tavolo da disegno? Un esame delle domande del modello transtheoretical al consumo di sostanze stupefacenti. *Addiction*, 96, 175-186. Vedi <http://www.medschl.cam.ac.uk/gppcru/documents/Paper67.pdf>.

Taylor SE, Klein LC, Lewis BP, Gruenewald TL, Gurung RA & Updegraff JA (2000). Biobehavioral risposte allo stress nelle donne: tendono-e non-amicizia, lotta-o-volo. *Psychological Review*, 107 411-29.

Valle L, Psicologia dell'educazione – mod 02. www.guitor.com/sicsi/valle.pdf

Velicer, WF, Prochaska, JO, Fava, JL, Norman, GM, & Redding, CA (1998). Smettere di fumare e la gestione dello stress. Le applicazioni del Modello Transtheoretical di cambiamento del comportamento, dell'omeostasi 38, 216-233.

12.2. Focus Group

Cooper, L., & Baber, C. (2005). Focus Groups (Chapter 32). In N. Stanton, A. Hedge, K. Brookhuis, E. Salas, H. Hendrick (Eds) *Handbook of Human Factors and Ergonomics*, (pp. 32.1-32.7) CRC Press

Krueger, R. & Casey, M. A. (2009). Focus Groups. A practical guide for applied research. SAGE

Newman, L. (2005). Focus Groups (Chapter 78). In N. Stanton, A. Hedge, K. Brookhuis, E. Salas, H. Hendrick (Eds) *Handbook of Human Factors and Ergonomics*, (pp. 78.1-78.5) CRC Press

12.3. PIQC, PILT & PMIP

Adams, C. H. (2000). Prosocial Bias in theories of interpersonal communication competence: must good communication be nice? In: G. Shepherd, G. & E. Rothenbuhler (Eds.). *Communication and Community* [versión electrónica]. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

Extraído el 22 de febrero de 2008, de

<http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=55062>

Bar-On, R. (1997). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto: Multi Health Systems.

Brief, A. & Motowidlo, S. (1986). Prosocial Organizational Behaviors. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.

Brundelius, M. & Escotorin, P. (25-8-2008). Prosocialidad y Comunicación de calidad aplicadas en contextos universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Unpublished manuscript

Caprara, G. V. (2006). Comportamento prosociale e prosocialità. In G.V.Caprara & S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* (1 ed., pp. 8-22). Trento: Erikson.

Caprara G.V., Steca, P., Zelli, A. e Capanna C. (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. *“European Journal of Psychological Assessment”* n.21 pp. 77-89

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society / APS*, 11(4), 302-306. Recuperado Marzo 3, 2009, a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11273389>.

Carlo, G., Eisenberg, N. e Knight, G.P. (1992). An objective measure of adolescents prosocial moral reasoning, "*Journal of Research on Adolescence*", nº 2, pp. 331-349.

Casillas, J. (2005). Comunicación Masiva. El Prisma. Apuntes para estudiantes universitarios y profesionales. Recovered January 21, 2009, taken from http://www.elprisma.com/apuntes/comunicación_y_periodismo/comunicacionmasiva.html.

Corral, M. (2004). Programa Taller de comunicación II. Universidad Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Extract on April 15th 2009, from <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/comunicacion/comunicacionII.pdf>

Costa, M. y López, E. (1991). Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. Edita Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Publicaciones.

Crepaz, P. (2001). Il reportage intenzionale. Appunti sul comunicare nell'ottica dell'amore". [versión electrónica]. Extract on January 15 2008, de http://www.net-one.org/images/stories/PDF_tesi/tesi_paoloc.pdf

Davis, K. (1999) *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.

Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Canada: Cambridge University Press.

Escotorin, G.P. (2008). Comunicación interpersonal de calidad prosocial: hacia una definición del concepto y síntesis teórica actualizada del modelo aplicable a diádas en contextos organizacionales. Doctoral thesis in Communication Psychology, Universidad Autónoma de Barcelona.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology. *American psychologist*, 56, 218-226.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Hocking, J. & Lawrence, S. (2000). Changing attitudes toward the homeless: the effects of prosocial communication with the homeless. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 9, 91-110.

Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 203-253.

Isen, A. M. y Levin, P. A. (1972). Effect of Keeling good and helping: Cookies and Kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 384-388.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista (trad. de M. Wald). Buenos Aires: Aique. [V.O.: Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1999].

Juárez, P. (2008b) Transcripción conferencia Roche, R.; Caprara, G. V y C. Izquierdo: Desafíos presentes y futuros para el estudio y aplicación de la prosocialidad. Tuesday December 9 2008, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Transcription, unpublished manuscript.

- Lencz, L. (1994). The Slovak Ethical Education Project. *Cambridge Journal of Education Project*, 24, 443-451.
- Marchesi, A.; Palacios, J. y Carretero, M., (comp.) (1983). *Psicología Evolutiva: 1. vol. Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Editorial
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educator* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mira, J; Pérez-Jover,V; Lorenzo, S.; Aranaz, J. & Villater,. J. (2004, September 15). [Qualitative research: a valid alternative]. *Atencion Primaria / Sociedad Española De Medicina De Familia Y Comunitaria*, 34(4), 161-166. Retrieved February 3, 2009, from MEDLINE database.
- Roche, R. & Arozarena, E. (1988). Algunas dimensiones de la comunicación de calidad en la pareja. In *Actas de las IX Jornadas Españolas de Terapia Familiar* (pp. 425-445). Sitges.
- Roche, R. (1992). *ETICKÁ VYCHOVA*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Roche, R. (1994). Comunicación de calidad en la pareja y en las relaciones interpersonales. *Familia y Sociedad*, 1, 363-367.
- Roche, R. (1995) (1ª Edición) y 3ª (2001). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Col. Ciencia y Técnica. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (1997a). *Ottimizzazione Prosociale: Basi Teoriche, Obiettivi E Strumenti*. In R.Roche (Ed.), *La Condotta Prosociale. Basi Teoriche E Metodologie D'intervento* (pp. 15-37). Roma: Bulzoni.
- Roche, R. (1997b). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. (1ª ed.) Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (1998). *Educación Prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares*. Barcelona: Blume.
- Roche Olivar, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2002). *Cómo elaborar un inventario de prosocialidad*. Unpublished manuscript
- Roche, R. (2004) *Modelo de comunicación de calidad prosocial*. Unpublished manuscript
- Roche, R. (2004a). *Inteligencia Prosocial: educación de las emociones y valores*. Cataluña: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (2004b). *Modelo de comunicación de calidad prosocial*. Unpublished manuscript
- Roche, R. (2006). *Psicología de la Pareja y de la Familia. Análisis y Optimización*. (2ª ed.) Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (2007a). *Análisis y comparación de los modelos de comunicación de calidad*. Unpublished manuscript
- Roche, R. (2007b). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (2007c). *Un approccio operativo della psicologia della prosocialità al ruolo e partecipazione politica*. En *Democrazia e città. Tra rappresentanza e partecipazione*. Florence.
- Roche, R. y Arozarena, E. (1989). *La comunicazione di qualità nella coppia*. Nuova Umanita, Città Nove Editrice, 66, 71-95.
- Roche, R. (comp.) (2010) *Prosocialidad, Nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva

- Roche, R., Salfi, D., & Barbara, G. (1991). La prosocialita': una proposta curricolare. L'architettura di un programma per la scuola materna. *Psicologia e Scuola*, 55-64.
- Roche, R. y E. Arozarena. (1997). *Hijos con problemas ¿la familia a prueba?* Pamplona: Ediciones Eunate.
- Roche, R. y Sol, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares. Barcelona: Blume.
- Roche, R. & Martínez-Fernández, R. (2006). Efectos de un programa de entrenamiento prosocial en la comunicación de pareja. *Revista de Terapia Sexual y de Pareja*.
- Roche, R., Brundelius, M., Cirera, M., & Escotorin, P. (2007). Formación en responsabilidad (pro) social: Prosocialidad y Responsabilidad Social Universitaria. Cómo constituir grupos de transformación social. Unpublished manuscript
- Romersi, S. (2007). Desarrollo y optimización de dinámicas comunicativas prosociales inter e intragrupo en la aplicación de un Programa Mínimo de Incremento Prosocial. Trabajo de Investigación. Documento no publicado. Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Romersi, S., Martínez, J. R., Roche, R. (2009). PMIP: un programa para la promoción de comportamientos prosociales en adolescentes de secundaria. Documento en fase de aceptación para su publicación en revista especializada. Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135(25).
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Walzlawik, P., Helmich, J.H., Jackson, D.D. (1967). Pragmatics of human communication. In G. Salem (1990). *Abordaje terapéutico de la familia*. Barcelona: Masson.