

EL MARCO CURRICULAR DEL TASC

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El enfoque del TASC se inspira en la perspectiva construccionista social de la educación.

El Construccionismo Social es una teoría de la sociología que ha ejercido una enorme influencia en el desarrollo de la educación moderna. El construccionismo social, también conocido como constructivismo social, procede del trabajo del psicólogo ruso Lev Vygotskij, según el cual el aprendizaje puede considerarse un proceso social. Las personas forman sus ideas sobre el mundo, sobre sí mismas y sobre los demás a través de la experiencia de interactuar con otras personas.

^{En} la segunda mitad del siglo XX, los educadores empezaron a aplicar este concepto en las escuelas. Hasta entonces, el método de enseñanza más común consistía en que los profesores se pusieran delante de la clase y dieran conferencias mientras los alumnos tomaban notas diligentemente, memorizaban la información y la reproducen en hojas de trabajo, trabajos o exámenes, exactamente igual que los profesores, para obtener una nota. Este método se utilizaba de forma generalizada, desde la educación infantil hasta la universidad y los estudios de posgrado. El maestro o profesor era considerado el experto absoluto en la materia que enseñaba, y los alumnos sólo estaban allí para escuchar, aprender y repetir palabra por palabra lo que se les enseñaba.

El marco construccionista social promueve el paso de una "clase del profesor como experto" a una "clase centrada en el alumno", que considera que el conocimiento en la mente de los alumnos se crea de forma colaborativa. Los estudiantes no deben ser vistos como recipientes vacíos que hay que llenar de hechos, cifras y reglas, sino como participantes activos en el proceso de aprendizaje. Esto conlleva el desarrollo de métodos de enseñanza como el "aprendizaje basado en proyectos", las "tareas interactivas", la "investigación en equipo" y el "aprendizaje en el mundo real", cada vez más conocidos en el ámbito de la educación.

En una clase centrada en el alumno, el papel del profesor es guiar al alumno hacia el descubrimiento de nueva información, que luego puede dirigir hacia la siguiente fase del aprendizaje. Aunque se sigue considerando que el profesor es el que tiene más conocimientos que el alumno, su papel no consiste sólo en estar y dar, sino en presentar e interpretar.

El Construccionismo Social puede verse como una fuente de otras perspectivas teóricas, todas ellas inspiradas, de alguna manera, en él y que han contribuido a su enriquecimiento: postmodernismo, enfoque de sistemas complejos, postestructuralismo, perspectiva narrativa, enfoque centrado en las soluciones.

Postmodernismo

Las ideas posmodernas en educación se centran en deconstruir el papel de poder y autoridad que tradicionalmente tienen los profesores frente a los alumnos.

En la conceptualización tradicional de la enseñanza, los educadores se presentan como culturalmente dispuestos y "programados" para difundir conocimientos. Desde este punto de vista, la enseñanza se basa en gran medida en los aspectos técnicos de la profesión, bajo la influencia directa del método científico de definir la verdad, la razón y el valor en términos educativos. El conductismo apoya esta perspectiva de la

instrucción. Las categorías de comportamiento de los alumnos implican las correspondientes estrategias de enseñanza diseñadas para garantizar el logro de la modificación deseada en el comportamiento. Este tipo de sistema de transmisión de conocimientos ignora el ámbito afectivo que desempeña un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje. Según el postmodernismo, las escuelas reproducen la estructura social existente presentando a los alumnos figuras de autoridad y normas preestablecidas y socialmente aceptadas que se utilizan dentro de procedimientos específicos de distribución del conocimiento y del orden social.

Romper con este planteamiento significa reconocer que el aprendizaje sitúa a profesores y alumnos en pie de igualdad en la co-construcción del conocimiento.

Enfoque de sistemas complejos

En el marco del Construccinismo Social, la enseñanza y el aprendizaje no son procesos unidireccionales. Son fenómenos complejos que surgen de la colaboración entre el profesor y el alumno. En consecuencia, el aula es un sistema complejo en el que cada actor aporta su contribución al desarrollo del conocimiento: tanto los alumnos como los profesores forman parte de este sistema y actúan, consciente e inconscientemente, para mantenerlo.

Además, según el punto de vista sistémico, todos los elementos del sistema se relacionan y se afectan mutuamente: los comportamientos del profesor afectan a los alumnos y los comportamientos de los alumnos afectan al profesor a todos los niveles. Esto también significa que no sólo el educador enseña algo a los alumnos, sino que también los alumnos enseñan algo al educador.

Postestructuralismo

El postestructuralismo gira en torno a la verdad y el poder. Trata de responder a la pregunta: *¿Quién tiene el poder de controlar lo que es verdad y lo que no lo es?* La respuesta que dan los autores postestructuralistas es que la "verdad" es objeto de debate: tu verdad y mi verdad pueden ser completamente diferentes. De hecho, el conocimiento y el significado se consideran procesos inestables y ligados a la cultura. En lugar de organizarse en torno a afirmaciones de verdad universales sobre la experiencia humana, el postestructuralismo reconoce la naturaleza contingente de cualquier descripción individual.

Los postestructuralistas creen que el lenguaje es clave a la hora de explicar el mundo social. Sostienen que no existe una realidad externa al lenguaje que utilizamos. La forma en que hablamos de las cosas que vemos en el mundo -los discursos que elaboramos sobre esas cosas, las palabras y expresiones que utilizamos para describirlas- definen nuestra experiencia del propio mundo.

En este sentido, la forma más común o popular de hablar sobre algo se denomina "discurso dominante". Así, podríamos decir que el "discurso dominante" sobre los niños es que son inocentes, porque la mayoría de la gente habla de los niños como si fueran inocentes. Otro ejemplo de discurso dominante es el discurso sobre el cambio climático. El discurso dominante sobre el cambio climático es que está provocado por el hombre. Por supuesto, hay otros discursos alternativos sobre los niños, el cambio climático o cualquier otra cosa, porque cada persona tiene opiniones diferentes.

El postestructuralismo sugiere que lo que la sociedad considera "verdad" en un momento dado es simplemente la forma de pensar (discurso) que se ha convertido en dominante. Pero si la verdad está moldeada por el discurso (la verdad es lo que el discurso dominante dice que es), entonces las personas que tienen poder para influir en el discurso controlan lo que gran parte de la población considera verdadero y falso. La verdad siempre está vinculada a la dinámica del poder: las personas que tienen poder y autoridad

dentro de un determinado campo son también, con toda probabilidad, los custodios de lo que es verdad para ese campo. En consecuencia, la verdad objetiva no existe, pero hay una pluralidad de perspectivas en la forma de ver las cosas.

Aplicado a la educación, el marco postestructuralista promueve la diversidad y la inclusión prestando atención al tipo de discursos que se utilizan en el contexto del aula y al efecto que pueden tener tanto en los profesores como en los alumnos. También pide a los profesores que se replanteen críticamente su papel de expertos en la relación con los alumnos, ya que no enseñan verdades objetivas, sino que muy probablemente se les considera portadores de la verdad debido al papel de poder que tienen en el aula.

Perspectiva narrativa

Estrechamente relacionada con el postestructuralismo, la perspectiva narrativa afirma que todos generamos historias para dar sentido a nosotros mismos y a las circunstancias de nuestras vidas. Vivimos nuestras vidas según las historias que nos contamos a nosotros mismos y las que otros cuentan sobre nosotros.

Esta metáfora narrativa tiene mucho en común con la idea postestructuralista de "discurso": entre todas las historias que podemos contar sobre nosotros mismos y el mundo, algunas se convierten en dominantes y rigen la forma en que experimentamos nuestras vidas. Sin embargo, no somos los únicos autores de nuestras historias. Muchas de las historias dominantes que rigen nuestras vidas se generaron en nuestras primeras experiencias de la infancia en casa, en la escuela, en un lugar de culto y en el barrio. A su vez, estas instituciones locales reciben forma de las historias vigentes en los contextos sociales más amplios en los que vivimos.

Las historias dominantes suelen influir en lo que pensamos de nosotros mismos. El problema es que algunas de estas historias dominantes que nosotros y los demás contamos sobre nosotros pueden ser negativas, denigrantes y humillantes. Si un alumno es objeto de una narración que lo describe como tonto, travieso o perturbado, puede desarrollar una tendencia a vivir su vida de acuerdo con los contornos de la historia problemática que le plantea tal descripción. Estas descripciones negativas de los personajes suelen pegarse como el pegamento. ¿Qué efecto tienen estas descripciones en una persona? ¿Cómo se puede renunciar a este tipo de identidades, que siguen a una persona en los expedientes y tienen vida propia en el mundo cultural de la escuela y en la mente de los profesores?

La perspectiva narrativa subraya la idea de que la persona no es problemática. Lo problemático es la historia sobre esa persona. Es la cultura del contexto en el que la persona vive y actúa la que está impregnada de una historia problemática sobre ella. Para la Perspectiva Narrativa, los problemas se sitúan en el paisaje cultural. Este énfasis en el posicionamiento cultural distingue este marco de los enfoques que profesan una base científica pero apenas reconocen el papel que desempeñan los mundos culturales en la construcción de los problemas y en sus soluciones.

Enfoque centrado en las soluciones

El Enfoque Centrado en Soluciones afirma que siempre que algo va mal, hay dos formas de abordar este asunto.

La primera consiste en centrarse en el problema, es decir, examinarlo de cerca y comprenderlo para saber qué hacer a continuación.

La segunda forma es centrarse en las soluciones, es decir, examinar lo que ya funciona en nuestra vida y averiguar cómo podemos aplicar lo que ya funciona en la situación problemática. Además, centrarse en las soluciones significa explorar lo que queremos que ocurra, cuál es la condición deseada que queremos conseguir y cómo podemos avanzar hacia ella.

La diferencia entre la facilitación centrada en el problema y la centrada en la solución se expone en el siguiente cuadro:

Enfoque centrado en el problema	Enfoque centrado en las soluciones
<ul style="list-style-type: none"> • se centra en reducir el "problema" • mira lo que estás haciendo "mal" • hace hincapié en lo que no se desea • destaca lo que podría hacerse mejor • busca eliminar tus debilidades negativas • se interesan por "por qué" se produce el problema (por ejemplo, qué "causa" y "mantiene" el problema) 	<ul style="list-style-type: none"> • se centra en potenciar la "solución" • mira lo que estás haciendo "bien" • enfatiza lo que sí quieres • destaca lo que ya se está haciendo bien • busca acentuar sus puntos fuertes positivos • interesarse por los casos en que el problema no se produce (excepciones al problema)

Si vemos la escuela a través de una lente centrada en los problemas, vemos muchos problemas. Los alumnos no siempre están dispuestos a aprender, los profesores no siempre están seguros de cómo tratar al alumno con bajo rendimiento y/o desafiante y en su lugar afirman que simplemente "no le importa". El clima general de la escuela es un factor de estrés adicional, ya que la violencia escolar, el acoso, la actividad de las bandas y otros comportamientos ilícitos tienen lugar en el recinto escolar, mientras que los administradores de la escuela intentan mantener la "tolerancia cero" para estos comportamientos, por un lado, y fomentar un entorno de aprendizaje positivo y centrado en el alumno para aumentar el rendimiento académico de todos los estudiantes, por otro. Además, el propio sistema educativo hace que los profesores se centren en lo que falta en los conocimientos, las habilidades y el comportamiento de los alumnos. Y, a su vez, hace que los alumnos y sus familias presten mayor atención a los fallos y errores de los profesores.

Sin embargo, también podemos ver en la escuela muchas posibilidades de solución. Puede ser un lugar para desarrollar proyectos apasionantes, para entablar relaciones significativas entre compañeros y entre el aula y el profesor. Puede ser un entorno seguro incluso para los alumnos que viven en barrios económicamente desfavorecidos y peligrosos. Las escuelas pueden ser lugares de soluciones, fortalezas y éxitos.

El Enfoque Centrado en las Soluciones ayuda a tener en cuenta todos estos aspectos positivos, que a menudo se dan por sentados y están arrinconados por la idea tradicional de que, para resolver un problema, hay que analizarlo, diseccionarlo y comprenderlo en profundidad. Además, hace hincapié en que las soluciones (y los problemas) se crean a través de un proceso cooperativo y co-constructivo en el que participan todos los actores de un contexto específico. Considerando el entorno del aula, esto significa que tanto el profesor como los alumnos tienen un papel activo a la hora de centrarse en los problemas o en las soluciones.

El enfoque centrado en las soluciones nos estimula a tener una doble actitud. No nos lleva a olvidar el problema, los elementos negativos, las deficiencias y carencias: nos permite tenerlos en cuenta al tiempo que nos lleva a prestar atención a lo que funciona al mismo tiempo.

POR QUÉ EL CLIMA DE CLASE

Aunque el construccionismo social y las demás perspectivas relacionadas con él se han utilizado en cierta medida en el ámbito de la educación y la escuela, se han aplicado escasamente a la dimensión del clima del aula. No obstante, en el TASC creemos firmemente que el clima del aula es un elemento importante que afecta a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. El clima del aula se crea a partir de todos los acontecimientos que tienen lugar en ella, como las relaciones mutuas entre alumnos, entre alumnos y profesores, el desarrollo personal de los alumnos y las características sistemáticas del aula. Influye en el éxito general de los alumnos, en su desarrollo personal, en su motivación para aprender y en la imagen que tienen de sí mismos, así como en la calidad del trabajo del profesor en el aula.

El clima de clase suele definirse como un fenómeno participativo. Está conformado por las relaciones entre los individuos implicados en la creación del trabajo en clase, los métodos de gestión, las normas de clase, la organización del aula y la cultura escolar; en otras palabras, es el resultado de un proceso cooperativo y co-constructivo en el que todas las personas implicadas tienen un papel activo, tanto a nivel consciente como inconsciente. Tal narrativa nos parece alineada con el marco Construccionalista Social y las perspectivas conectadas con él, por lo que nos pareció lógico y coherente desarrollar un currículo para la gestión del clima del aula que se inspire en todos estos enfoques.

El enfoque del TASC hace hincapié en que, al dar importancia a los múltiples puntos de vista, al deconstruir su papel de poder dentro del aula, al prestar atención al lenguaje y a cómo se utiliza en el aula, al ver el aula como un sistema en constante evolución y complejo, al dar espacio a las narrativas de todos, los profesores pueden facilitar eficazmente el desarrollo de un clima de aula más positivo e integrador que, a su vez, puede afectar positivamente a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

EL PLAN DE ESTUDIOS C.L.A.S.S.

El plan de estudios C.L.A.S.S. Se ha desarrollado en dos etapas.

En la Etapa 1, se ha identificado un conjunto de destrezas, basadas en el marco teórico descrito anteriormente- Dichas destrezas son las que pensamos que necesitan ser desarrolladas y/o mejoradas en el enfoque de los profesores a la hora de facilitar la mejora del clima del aula, si desean aplicar el marco TASC. Asimismo, dichas habilidades se han organizado en un conjunto de clusters. Cada grupo representa una dimensión importante de la gestión del clima del aula según el marco del TASC. Cada destreza relacionada con un grupo representa un aspecto de esa dimensión que debería desarrollarse o mejorarse.

En la fase 2, el conjunto de grupos y competencias relacionadas se ha sometido a un proceso de prepiloteo, en el que algunos profesores expertos procedentes de cada uno de los países socios han aportado sus

comentarios en función de su experiencia. Sobre la base de estos comentarios, el plan de estudios se ha aplicado a su estructura actual.

El nombre del plan de estudios, "C.L.A.S.S.", es un acrónimo que indica cinco dimensiones que creemos que es importante tener en cuenta a la hora de gestionar el clima del aula:

C = Construir

L = Plomo

A = Objetivo

S = Apoyo

S = Soluciones

Ahora profundizamos en cada dimensión y en las competencias que agrupan.

Una recomendación importante

Tenga en cuenta que el plan de estudios C.L.A.S.S. no es un camino de cinco etapas. No tienes que desarrollar o potenciar la dimensión Construir, luego pasar a la dimensión Dirigir, y así sucesivamente.

El plan de estudios C.L.A.S.S. debe concebirse como un sistema, en el que ninguna dimensión es más importante que las demás. Puedes basarte en todas esas dimensiones, o puedes utilizar algunas de ellas, según lo que consideres importante en el contexto específico en el que estés trabajando. Además, si decides profundizar en todas las dimensiones del currículo, tu itinerario de aprendizaje puede empezar por la dimensión que quieras.

De hecho, todas las dimensiones están conectadas entre sí, ya que creemos que son diferentes puntos de acceso a lo que trata este plan de estudios: la práctica de gestionar eficazmente el clima del aula.

Tú decides cómo enfocar el plan de estudios, cómo utilizarlo, en qué dimensiones crees que debes profundizar más. En otras palabras, le invitamos a crear su propia narrativa del currículo C.L.A.S.S., ya que creemos que usted es el experto de su trabajo con la clase, conoce su contexto y su cultura, por lo que es quien mejor sabe declinar las ideas del currículo en el trabajo con sus alumnos.

El plan de estudios C.L.A.S.S. no pretende convertirte al mundo del Construccinismo Social, el Postmodernismo, el Enfoque de Sistemas Complejos, el Postestructuralismo, la Perspectiva Narrativa y el Enfoque Centrado en Soluciones. Pretende enriquecer tu enfoque, con un conjunto de ideas que consideramos innovadoras, eficaces y poderosas para utilizar tu inteligencia emocional con el fin de mejorar las relaciones que estableces en el aula, a nivel profesor-alumno y entre iguales. Tú decides cómo utilizarlas.

CONSTRUYA

La dimensión CONSTRUIR hace referencia a dos ideas:

1. Que todos los implicados en el aula (profesores, alumnos) tengan un papel activo en la gestión del clima del aula. En este sentido, destaca las competencias de:

La proactividad, es decir, el comportamiento autoiniciado que se esfuerza por resolver un problema antes de que se haya producido. Implica actuar con antelación a una situación futura,

en lugar de reaccionar. Se refiere a tomar el control de una situación y realizar cambios tempranos, en lugar de ajustarse a una situación o esperar a que algo ocurra.

☐ **Agencia personal y de grupo**, es decir, el sentido que tiene el individuo o el grupo como causante o generador de una acción. Una persona o un grupo con sentido de agencia se percibe a sí mismo o a sí misma como el sujeto que influye en sus propias acciones y circunstancias vitales.

2. Que, puesto que toda relación es un proceso en el que todos los actores implicados aprenden unos de otros, el aula es un contexto en el que los alumnos aprenden del profesor, pero el profesor también aprende de los alumnos. Por ejemplo, el profesor aprende a tratar con el alumno individual y su bagaje cultural; o el profesor puede aprender nuevos conocimientos de los alumnos, sobre materias o temas en los que son expertos. En este sentido, destaca las habilidades de:

☐ **Considerar el aula como una co-construcción de significado**, es decir, considerar que la cultura del aula es co-construida por la interacción entre el profesor y el alumno y el hecho de que ambas partes aprenden la una de la otra.

☐ **Considerar el aula como un proceso de influencia mutua**, es decir, acercarse al aula y a los alumnos teniendo en cuenta que nuestro trabajo influye en la vida de los alumnos a distintos niveles, pero también que la forma que tienen los alumnos de relacionarse con nosotros influye también en nuestra vida como profesores.

LÍDER

La dimensión LEAD se refiere a la idea de utilizar nuestra autoridad y nuestro papel de poder como profesores en las relaciones con los alumnos. En este sentido, destaca las siguientes competencias:

☐ **Prestar atención a la dinámica de poder en la relación**, es decir, considerar que toda relación se caracteriza por la diferencia del papel de poder que tiene cada interlocutor. En el contexto del aula, por ejemplo, esto significa que a los profesores se nos sugiere que consideremos cómo podríamos explotar nuestro papel de poder para facilitar la mejora del clima del aula.

☐ **Liderar desde estar un paso por detrás**, es decir, explotar nuestro papel de poder como profesores de forma que ayudemos a los alumnos a expresar su punto de vista. Hacer preguntas, por ejemplo, puede ser una herramienta útil para liderar el proceso de mejora del clima de la clase permitiendo a los alumnos explicar sus ideas y contar sus historias.

☐ **Liderazgo colaborativo**, es decir, la capacidad de implicar a los alumnos en el proceso de mejora del clima del aula, por ejemplo animándoles a explorar sus competencias individuales y colectivas y a ponerlas en práctica para que puedan ayudarnos activamente en la gestión del clima del aula.

AIM

La dimensión AIM se refiere a la idea de desarrollar junto con los alumnos una visión de cómo debería ser un clima de clase eficaz. Dado que el marco del TASC da por sentado que las expectativas de los alumnos y de los profesores (tanto en lo que se refiere al clima del aula como a la enseñanza/aprendizaje de las asignaturas) se influyen mutuamente, clarificar nuestros objetivos y expectativas como profesores puede ayudarnos a identificar qué acciones podemos emprender, a nivel del clima del aula y/o de la enseñanza/aprendizaje, para alcanzar dichos objetivos. En este sentido, AIM destaca las siguientes competencias:

- ▣ **Trabajar sobre hipótesis**, es decir, la capacidad de desarrollar hipótesis -y ayudar a los alumnos a desarrollarlas- sobre temas específicos relacionados con la gestión del clima del aula; también está relacionado con la capacidad de iniciar y mantener un debate sobre dichas hipótesis y sus posibles consecuencias.
- ▣ **Enfoque orientado a objetivos**, es decir, abordar el tema del clima de clase teniendo en mente objetivos claros a corto, medio y largo plazo. Asimismo, esta habilidad se refiere a la capacidad de ayudar a los alumnos a clarificar sus objetivos y encontrar un terreno común entre sus objetivos y los nuestros.
- ▣ **Enfoque prospectivo**, es decir, la capacidad y el grado en que pensamos en el futuro, anticipamos las consecuencias futuras y planificamos antes de actuar. Desarrollar esa capacidad significa conseguir crear descripciones detalladas de posibles escenarios sobre el clima de la clase -pueden ser escenarios deseables, así como escenarios negativos- y definir la secuencia de acciones que pueden llevarse a cabo tanto por parte del profesor como de los alumnos para desarrollar los escenarios deseables y evitar los negativos.

APOYO

Al igual que LEAD, la dimensión SUPPORT destaca la idea de que existen dinámicas de poder en todas las relaciones, por lo que los profesores deben prestar atención a la forma en que utilizan su autoridad y autoritarismo hacia los alumnos. En este caso, APOYO se refiere a cómo los profesores podemos utilizar nuestro papel de poder para proporcionar a los alumnos un entorno seguro y de apoyo que facilite la colaboración entre compañeros y con nosotros. En este sentido, destaca las siguientes habilidades:

- ▣ **Suspender el juicio**, que es un proceso cognitivo en el que retenemos los juicios, en particular sobre la extracción de conclusiones morales o éticas. Practicar el juicio en suspenso y ayudar a los alumnos a adoptar un enfoque de juicio en suspenso con sus compañeros y con nosotros permite que en el aula se dé cabida a las diferentes narrativas de todos los actores, de modo que cada uno pueda desarrollar sus propias ideas sobre un tema determinado. Esto, a su vez, facilita el desarrollo del pensamiento crítico y la idea de que cada uno tiene su propia visión del mundo.
- ▣ **Evitar la culpa**, es decir, la capacidad de evitar -o mejor, de deconstruir- la práctica de "señalar con el dedo" a los alumnos. La mayoría de las veces, al culpar atacamos a la persona como si internamente hubiera hecho algo malo. Culpar se convierte en un proceso de etiquetar negativamente a la persona, de una forma que no nos permite ver su riqueza y complejidad. Este problema se agrava en el caso de que la culpabilización provenga de personas que se encuentran en una posición de poder respecto a la persona, ya que en este caso disminuyen significativamente las posibilidades de que la persona se aleje de la etiqueta que ha recibido. Dado que nosotros, como profesores, estamos en una posición de poder respecto al aula, culpar a los alumnos puede crear etiquetas que nos impidan ver las oportunidades de ayudar a los alumnos a conectar con sus propias competencias y talentos y contribuir activamente a la mejora del clima del aula. Además, los alumnos culpabilizados podrían experimentar un aplanamiento de su identidad sobre las etiquetas negativas que reciben como personas. En otras palabras, podrían empezar a creer que son tal y como las etiquetas que reciben dicen que son, porque "el profesor me lo ha dicho". En consecuencia, pueden empezar a creer que tienen muy pocos talentos y puntos fuertes, o que no tienen ninguno. **Evitar la culpa** es la capacidad de evitar etiquetar a los alumnos como personas

"equivocadas", al tiempo que se adopta una actitud de crítica de sus acciones que puede ser útil y fructífera para mantener la colaboración con ellos en el proceso de gestión del clima del aula.

- ▣ **Empatía**, es decir, la capacidad de comprender o sentir lo que otra persona está experimentando desde su marco de referencia. En otras palabras, es la capacidad de ponerse en el lugar del otro. La empatía no es un todo o nada, sino que una persona puede ser más o menos empática con otra. Mostramos empatía cuando comunicamos un reconocimiento preciso de la importancia de las acciones intencionales en curso de otra persona y de los estados emocionales asociados, de un modo que parece preciso y tolerable para la persona reconocida. Practicar la empatía con los alumnos, y ayudarles a practicarla con sus compañeros, puede contribuir a mejorar el clima de la clase, ya que todos los actores del aula contemplan la posición de los demás con respeto e intentan ver el mundo como los demás lo ven. En consecuencia, tanto nosotros como profesores como los alumnos podríamos abordar las cuestiones que surjan en el aula con mayor apertura de miras y flexibilidad.
- ▣ **Actitud de curiosidad**, que es la capacidad de escuchar las ideas y narraciones de los alumnos adoptando una posición exploratoria. La curiosidad no nos permite ser neutrales ni confiar en nuestro papel de expertos. Por el contrario, nos pide que veamos a los estudiantes más como socios en pie de igualdad con conocimientos locales que inicialmente pueden resultar inaccesibles. En este caso, nuestro objetivo es ayudar a los alumnos a expresar sus ideas con la voluntad de aceptar que esas ideas también pueden ser mejores que las nuestras y pueden enseñarnos algo nuevo sobre la gestión del clima del aula.

SOLUCIONES

La dimensión SOLUCIONES se refiere a la posibilidad de pasar del enfoque centrado en el problema al enfoque centrado en la solución. No requiere abandonar definitivamente el primero, sino que sugiere añadir el segundo, como una forma alternativa de concebir la gestión del clima del aula. En este sentido, la dimensión SOLUCIONES está relacionada con las siguientes competencias:

- ▣ **Problem Solving VS Solution Building Mindset**, es decir, la capacidad de identificar las diferencias entre ambos enfoques y utilizarlos según lo que creamos que son las necesidades del contexto. También se refiere a la capacidad de enseñar dicha diferencia a los alumnos, ayudándoles a identificar las ventajas y los puntos críticos de ambas mentalidades.
- ▣ **Enfoque centrado en las soluciones**, es decir, la capacidad de aplicar eficazmente la mentalidad centrada en las soluciones para afrontar las cuestiones y los problemas que surgen en la gestión del clima del aula.

IMPORTANCIA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo utilizar en la práctica el plan de estudios C.L.A.S.S. y potenciar las habilidades que destaca?

En el TASC hemos desarrollado una serie de ejercicios y actividades que pretenden facilitar tu experiencia de aprendizaje y ayudarte a comprender y practicar mejor todas las ideas que hemos descrito hasta ahora.

Todos los ejercicios y actividades tienen algo en común: se basan en el proceso de **indagación**. Con este término definimos el uso de preguntas y conversaciones que refuerzan la capacidad de un individuo o grupo para lograr su mejor criterio en la gestión del clima del aula centrándose en la escucha, la búsqueda de soluciones, la consecución de objetivos y el respeto de las diferentes narrativas y puntos de vista de todos.

Todos los ejercicios y actividades le ayudarán a practicar el proceso de indagación proporcionándole ideas y ejemplos sobre cómo elaborar preguntas que faciliten las conversaciones con el objetivo de mejorar eficazmente el clima del aula de forma participativa y colaborativa.