



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SU
REPERCUSIÓN EN EL ALUMNADO
CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE
APOYO EDUCATIVO**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Cristina Fernández Fajardo

Tutora: Marina Álvarez Hernández

JULIO 2021

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	2
2. INTRODUCCIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	3
3.1 La educación especial	3
3.1.1 Legislación y terminología	3
3.1.2 Integración vs inclusión	5
3.2 Educación emocional en alumnado con NEAE	6
3.2.1 Antecedentes de la educación emocional: planteamientos y teorías	8
3.2.2 Cómo diseñar una intervención de educación emocional	10
3.3 Interculturalidad vs multiculturalidad: la diversidad cultural en el aula	11
3.3.1 Conceptos y diversidad cultural en la escuela española.....	11
3.3.2 La etnia gitana y el absentismo.	12
4. INTERVENCIÓN.....	14
4.1 Estudio del caso	15
4.2 Preevaluación y objetivos	15
4.3 Metodología	17
4.4 Propuesta de intervención y cronograma	19
4.5 Puesta en marcha	25
4.6 Resultados y conclusiones	27
5. BIBLIOGRAFÍA.....	30
6. ANEXOS	33
Anexo 1: Horario	33
Anexo 2: Dado de las emociones	34
Anexo 3: Ejemplos del programa Gipuzkoa	35
Anexo 4: Fichas sobre conductas.....	36
Anexo 5: Representación emocional del volcán	37
Anexo 6: Actividad de escucha	39
Anexo 7: Conozco las normas	40

Por economía del lenguaje, este trabajo aparece escrito, mayoritariamente, empleando el masculino como género neutro, englobando, a través de su uso, tanto al género masculino como al femenino, sin ser objeto de discriminación.

1. Justificación

La educación emocional es un bien necesario para cualquier persona, es una educación para la vida, una educación que te desarrolla al completo como ser humano. Aprender a reconocer las emociones, a gestionarlas... es una tarea que ayuda a desarrollar el autocontrol, el autoconcepto e incluso la autoestima. Protege a las personas de enfermedades mentales y genera un bienestar mental, algo muy importante dado que un buen estado psicológico ayuda a tener una mejor salud en general.

Los problemas de autoestima y autoconcepto en alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo están a la orden del día, por lo que la educación emocional debe de tener un papel fundamental en las intervenciones que realicemos con él. Además, una mala autogestión de las emociones puede acarrear problemas sociales: peleas con los compañeros/as, irritabilidad de forma generalizada por cualquier motivo, aunque no sea una causa justa, etc. Es decir, la falta de educación emocional puede traducirse en una serie de conductas disruptivas en el aula, que rompa con la dinámica de grupo, no solo en alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) sino en todo tipo de alumnado.

Debido a esto podemos deducir que saber comunicar las emociones es tan importante como aprender a expresarse, algo que, por otro lado, tiene un gran peso en el currículum de educación primaria: aquel alumnado que tenga dificultades para comunicarse con los demás, o que tenga problemas de socialización, va a requerir no solo un trabajo para conseguir que pueda hacerlo, sino también para lograr expresar sus sentimientos y, de este modo, poder comprender tanto, nosotros los docentes como sus familiares, cómo se encuentran en cada momento. La educación emocional es sinónima, entonces, de libertad individual.

Puesto que todo lo anterior nos caracteriza, como hemos dicho, a los seres humanos, y diferencia a nuestra especie de las demás, considero que es un tema importante para trabajar en el aula, en concreto en el ámbito de la educación especial. Mi trabajo, pues, se basa en la siguiente hipótesis: realizar de forma periódica ejercicios acerca de los sentimientos, las emociones y las actitudes ante diferentes situaciones 'problemáticas' ayuda a aprender a utilizar un gran abanico de opciones (ubicado en las mentes de los niños/as) que ellos mismos van a ir construyendo en sus mentes sobre cómo reaccionar ante cualquier situación problemática del día a día.

Mi objetivo, entonces, será tratar de prevenir aquellos problemas que conlleven dichas actitudes, derivadas de esa posible falta de gestión emocional, mediante el diseño y la puesta en práctica de una intervención.

2. Introducción

El cuerpo de este trabajo de fin de grado está dividido en dos bloques: el marco teórico y la propuesta de intervención. Ambos están diseñados para lograr nuestro objetivo principal: mejorar el ambiente de un aula concreta de 6º de primaria, en el que hay un alumno con dificultades para controlar sus impulsos emocionales, debido a sus necesidades especiales y a su situación sociofamiliar (etnia gitana). Mi interés por este alumno se debe a que, al iniciar las prácticas en el centro, observé que sus necesidades emocionales no estaban siendo tratadas de la forma correspondiente y decidí aprovechar la atención extra que me prestaba a mi al ser la novedad.

Por un lado, el marco teórico incorpora el fundamento de todos los aspectos que van a ser trabajados en la intervención, como es la educación especial y su historia hasta la actualidad, las teorías de educación emocional y sus antecedentes, y la interculturalidad y diversidad en el aula, con énfasis en la etnia gitana.

Por otro, tenemos la intervención, que consta de ocho sesiones que varían en cuanto a duración, que se pueden adaptar a cualquier horario y que siguen un ritmo progresivo: partimos de trabajar una técnica de regulación conductual, para continuar con el reconocimiento de las emociones, la importancia de la empatía, intentar cambiar algunas conductas negativas y regular las emociones, aprender a comunicar y escuchar a los demás, y, por último, identificar e intentar cumplir las normas de clase.

3. Marco teórico

3.1 LA EDUCACIÓN ESPECIAL

A medida que la sociedad va evolucionando y se producen numerosos cambios sociales, los objetivos y las aspiraciones que las personas tienen van, a su vez, modificándose y ello se traduce en cambios educativos.

Estos cambios que se han venido sucediendo a lo largo de los años suponen no solo son, como dicen Rodríguez & Álvarez (Rodríguez & Álvarez, 2014), “un cambio terminológico, sino también conceptual, que permitirá proporcionar una respuesta educativa adecuada” a todo el alumnado.

Por eso es tan importante conocer no solo el presente, sino la historia de la Educación Especial. En los apartados siguientes iremos desgranando aspectos como la legislación y los cambios terminológicos y sus implicaciones.

3.1.1 Legislación y terminología

El avance de la educación especial a lo largo de los años constituye un amplio bagaje de modificaciones legislativas y cambios terminológicos. Por ello, a continuación, se presenta un resumen de las características que he considerado más importantes de cada etapa.

Podemos decir gracias a Jurado (Jurado, 2009) que no es hasta finales del siglo XX cuando nace el principio de normalización en los países escandinavos, de la mano de teóricos como Nirje y Mikkelsen, quienes reivindicaban, desde un punto de vista académico, que todas las personas tienen el derecho a vivir una vida normalizada, en unas condiciones consideradas habituales para el resto de las personas. Simultáneamente, en Estados Unidos, Wolfensberger establece la integración social como el punto clave en este proceso de normalización.

Este principio de normalización entra en auge, y en la década de los 70 comienza una lucha globalizada por el derecho a la igualdad de los discapacitados.

La primera ley en recoger este principio de normalización e integración fue la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982), seguida de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la cual además diferenció entre aquellas necesidades transitorias y las permanentes (Rodríguez Martín y Álvarez Arregui, 2014).

Posteriormente la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995) clasificó las NEE en dos ramas: las necesidades derivadas de discapacidades y trastornos, y las derivadas de factores sociales, regulando a su vez las actuaciones correspondientes a cada caso.

Toda esta corriente desembocó en la creación del término Necesidades Educativas Especiales (NEE) por Mary Warnock, dejando a un lado el concepto ‘deficiente’ y pasándose a denominar persona con “NEE” y a proveerles de recursos extraordinarios.

Fue la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) la que incorporó por fin el término Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE), que se desglosaba en NEE, dificultades específicas del aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o condiciones personales o de historia escolar.

Posteriormente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) incorporó dentro de las NEAE el Trastorno de Déficit de Atención y determina que la atención a la diversidad deberá regirse por principios de calidad, equidad e igualdad, normalización, inclusión, igualdad, etc.

A día de hoy, la nueva Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica del Estado (LOMLOE, 2020) ha transformado de nuevo la clasificación de las NEAE, de manera que el alumnado con dichas necesidades será aquel que presente “necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastorno de atención o aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades, incorporación tardía o condiciones personales o historia escolar”. Podemos ver la comparación de la clasificación de la LOMCE y la LOMLOE en la *Figura 1*.

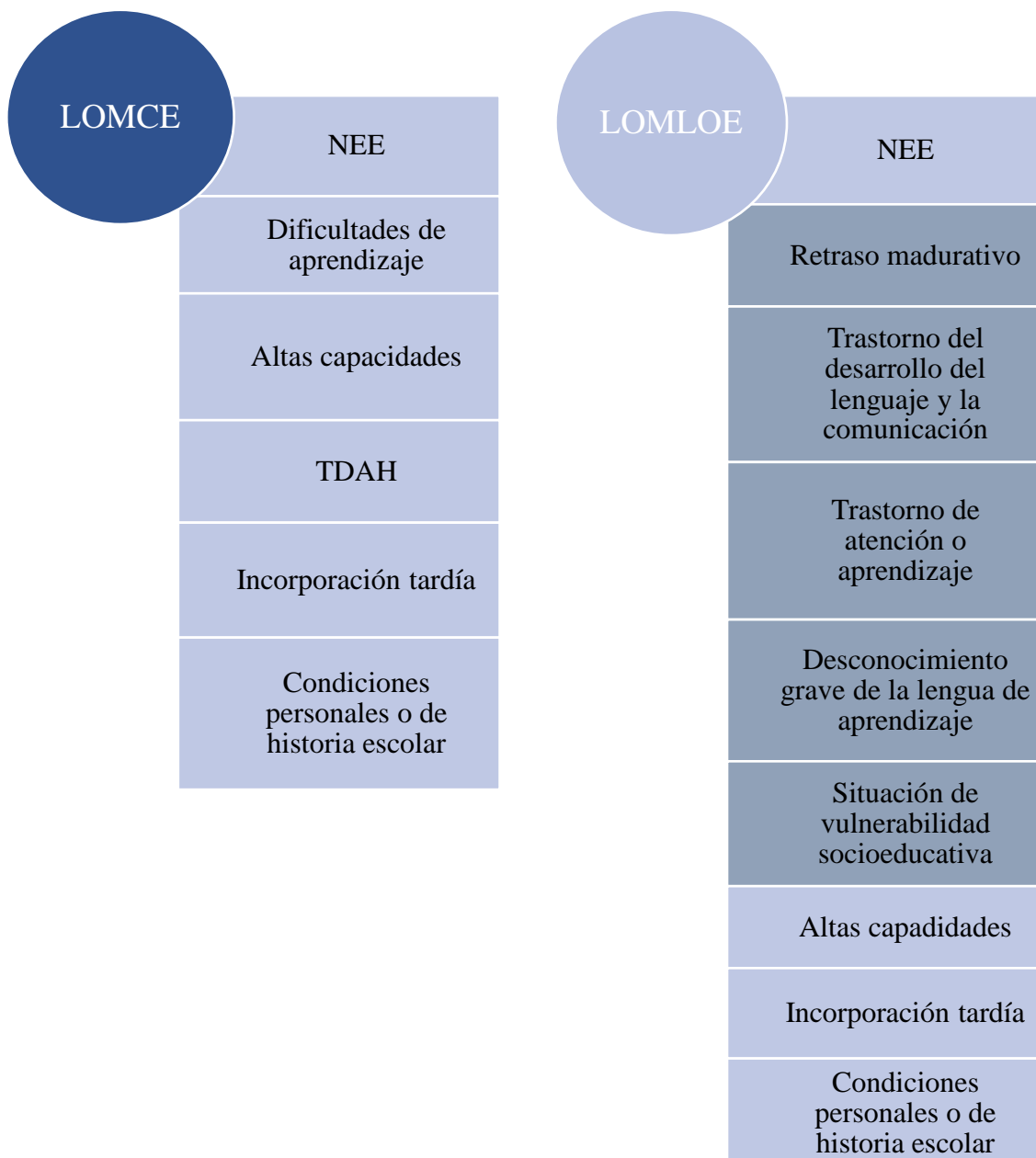


Figura 1. Comparativa LOMCE-LOMLOE

Fuente: Elaboración propia

En esta figura se muestra que términos como dificultades del aprendizaje y TDAH desaparecen, mientras que los términos sombreados, en la parte derecha, son novedosos.

3.1.2 Integración vs inclusión

En el año 1990 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), que se tradujo en el surgimiento de un gran movimiento inclusivo. Según Dussan (Dussan, 2010) esta conferencia analizó tres problemas que por aquel

entonces tenía la escuela: no era accesible para todos, se centraba en la alfabetización y el cálculo, dejando a un lado el aprendizaje sobre la propia vida, y la discriminación a diferentes colectivos (discapacitados, mujeres, minorías...); y culminó con la Declaración Mundial de la Educación para Todos, cuya finalidad principal era satisfacer las necesidades de todo el alumnado.

Cómo hemos dicho, se inició entonces un movimiento por la inclusión en todo el mundo, derivando en otras conferencias como la Conferencia Mundial sobre NEE (1994) organizada por la UNESCO, en Salamanca, que promovió la necesidad de pasar de la escuela integradora a una escuela inclusiva y para todos.

Ainscow (Ainscow, 1995, 2001) indica que existen dos procesos diferentes: el de integración y el de inclusión. Cuando empleamos el término “integración” hacemos referencia a la participación (sin cambios) al programa que se está desarrollando en el aula. Por otro lado, cuando utilizamos “inclusión” nos referimos a una modificación y transformación del programa ordinario, dando respuesta a toda la diversidad del aula, no solo al alumnado con discapacidad. Para entenderlo mejor podemos observar la *Figura 2*.

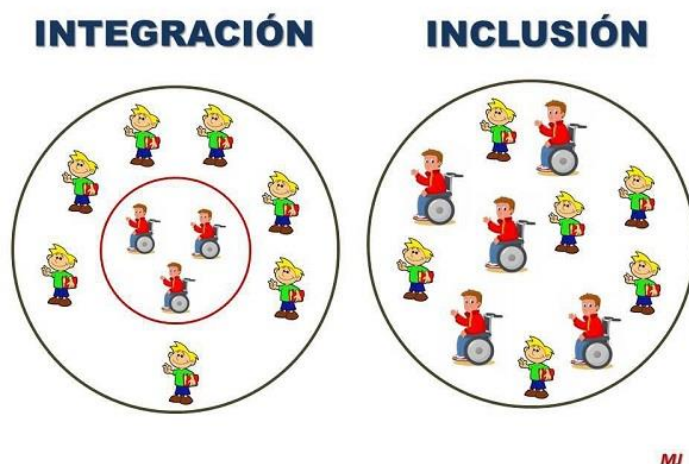


Figura 2. Diferencia entre integración e inclusión.

Fuente: losojosdehipatia.com.es

3.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ALUMNADO CON NEAE

Un estudio y análisis realizado por Brackett, Lopes, Lycevic, Mayer y Salovey (Brackett, Lopes, Lycevic, Mayer & Salovey, 2004) sobre la inteligencia emocional en el comportamiento cotidiano (como el ocio, las relaciones sociales, las actividades escolares, etc.) demostró que cuanto mayor es la inteligencia emocional menos patologías depresivas y de ansiedad o conductas no adaptativas se presentan, multiplicándose el bienestar psicológico del sujeto.

En la misma línea, Coronel (Coronel, 2018) nos dice que la salud mental es fundamental para tener buena salud a nivel general, pues ambas tienen una relación directa, es decir, sin salud mental no tendríamos calidad de vida. Debido a su importancia es necesario que diseñemos y establezcamos tratamientos y programas en este campo y así disminuir la prevalencia de los problemas emocionales que encontramos en el comportamiento de muchos niños y adolescentes.

Estos problemas no solo suponen una dificultad para ellos mismos, sino que también son una preocupación tanto para los padres, como para los docentes y el resto de los profesionales, por lo que en los últimos años las investigaciones sobre psicopatologías en niños han ido aumentando, destacando el interés en alumnado con necesidades, en concreto con aquellos con Discapacidad Intelectual (D.I), el área que más interés recibe (Márquez-Caraveo, Zanabria-Salcedo, Pérez-Barrón, 2011).

En el caso de los ANEAE, el autocontrol y la empatía son las habilidades en las que obtienen un valor inferior a la media. Paz & Juste (Paz & Juste, 2017) citan en su estudio que es la diversidad funcional la que los lleva, de manera generalizada, a ese desajuste tanto social como de motivación, que se traduce, en algunos casos, en absentismo y falta de control por parte de sus familias.

Por eso, a la hora de trabajar la educación emocional es muy importante tener en cuenta estas condiciones personales e individuales, pues muchas veces hay una carencia en esta dimensión socioafectiva, priorizando un seguimiento de forma aislada del ámbito académico, lo cual perjudica al alumnado en la construcción de su propia personalidad, pues no se les atiende emocionalmente, ni se les enseña a controlar sus reacciones y sus relaciones sociales con los demás.

Por otro lado, Paz & Juste (Paz & Juste, 2017) nos dicen que las niñas con NEAE tienen mayor autoconciencia y empatía en comparación con los niños, algo que a su vez es mayor en la etapa de educación primaria (empatía, autocontrol, autoconciencia, inteligencia emocional...) que en la adolescencia. Otros autores han llegado a una conclusión parecida: el género femenino experimenta emociones mucho más intensas, debido en parte a que el género masculino sufre por el estereotipo que lo liga en menor medida con la inteligencia emocional, además de que también puede justificarse mediante la bioquímica del género femenino, pues las mujeres están más preparadas de nacimiento para valorar la empatía y discernir las emociones de los demás y las propias. En conclusión, la habilidad emocional viene condicionada tanto por factores sociales y ambientales como biológicos.

Las conclusiones de Paz & Juste (Paz & Juste, 2017) son que las diferencias en los alumnos con NEAE se deben a las diferencias y alteraciones que tienen en algunas capacidades que entran en juego en la interacción social, como puede ser la dificultad para comprender tanto el lenguaje verbal como el no verbal, o la capacidad de abstracción e imaginación; aunque en muchos casos evaluar de forma correcta esta

habilidad es compleja, puesto que tienen un menor desarrollo y madurez, así como dificultades para expresarse mediante el lenguaje.

Valorando todos estos resultados podemos concluir que es importante incluir actividades y emplear técnicas colaborativas tanto con los NEAE como con todo el alumnado, y comprobar sus ventajas para el aula.

Gracias a Verdugo Alonso y Gutiérrez Bermejo (Verdugo Alonso & Gutiérrez Bermejo, 2009) sabemos que algunas de las razones por las que estos niños tienen dificultades a la hora de controlar alguna habilidad emocional son sus lesiones o retraso madurativo a nivel nervioso, lo que se traduce en impulsividad bajo provocaciones; que tengan alguna patología asociada a su discapacidad (epilepsias, dificultades motoras, trastornos del lenguaje...); así como alguna forma de vida que potencia esas dificultades a nivel comportamental o emocional.

Debido al estudio de Coronel (Coronel, 2018) y a su contrastación con otros, sabemos que las personas con D.I sufren con mayor frecuencia problemas de conducta o enfermedades mentales, ya que procesan la información con mayor dificultad. También depende del nivel de D.I que tenga la persona.

También se investigó sobre la correlación que hay entre el nivel socioeconómico y dichos problemas de comportamiento, demostrando que los niños con D.I con una situación socioeconómica desventajosa tienen problemas ligados a obsesiones, trastornos del sueño, etc.

Esta investigación resulta a su vez muy compleja, pues no solo estudia una variable como es la genética, sino que también estudia etiologías como el contexto, el ambiente en el hogar, la relación intrafamiliar y posibles traumas... siendo muchos de ellos las propias causas de esta sintomatología: la influencia del contexto modifica y configura su forma de relacionarse.

3.2.1 Antecedentes de la educación emocional: planteamientos y teorías

A continuación, se van a desarrollar diferentes teorías que han aportado luz sobre el tema que nos ocupa, como son la de Thurstone y Gardner, a los que podemos considerar padres de la educación emocional, pues han sido los dos primeros autores en plantear que los seres humanos tenemos diversas habilidades o inteligencias, de las cuales las que guardan relación con la socialización y el autocontrol con el paso de los años acabaron evolucionando en la actual inteligencia emocional.

Como ya he dicho, Thurstone puede considerarse uno de los padres de la educación emocional, puesto que fue el antecedente de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, ya que con su “Teoría de las Habilidades Mentales Primarias” defendió la idea de que (citado por Jaime et al. 2018) “la inteligencia es un conjunto de factores primarios independientes que explicarían el funcionamiento intelectual con más exactitud que un factor general”.

Esas habilidades eran cinco: comprensión verbal, fluidez verbal, cálculo numérico, razonamiento y visualización espacial; mientras que las inteligencias múltiples de Gardner eran ocho: la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal (estas dos conforman posteriormente la inteligencia emocional), y la inteligencia naturalista (Gardner, 1987).

Como podemos ver en la *Figura 3*, al comparar ambas propuestas, vemos una clara evolución, ya que las cinco inteligencias de Thurstone se pueden resumir en tres de Gardner, mientras que muchas de las que ha propuesto Gardner para Thurstone no existían: este último sólo le daba importancia la inteligencia lingüística y la matemática.

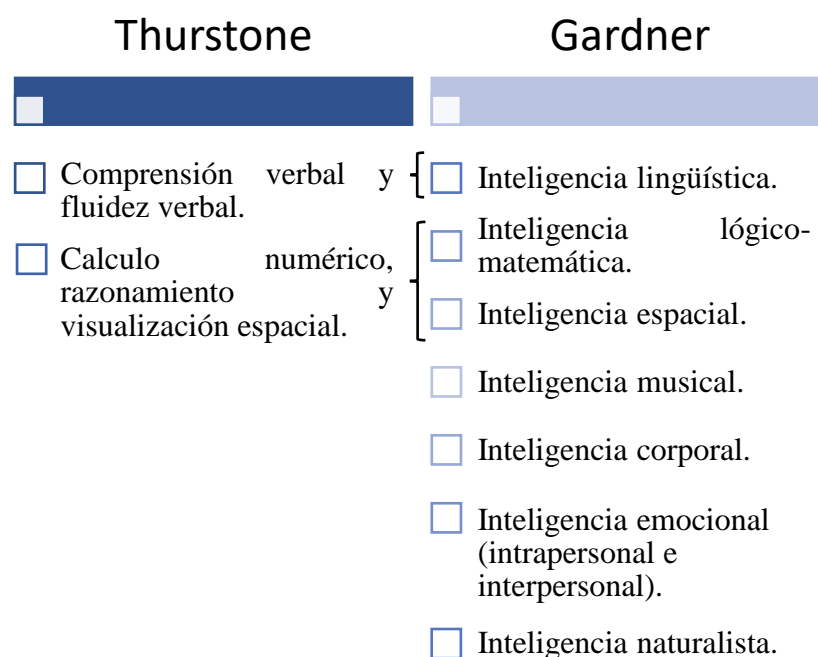


Figura 3. Comparativa Thurstone-Gardner

Fuente: Elaboración propia

Podemos decir entonces que Gardner, siguiendo a Thurstone, fue el antecedente de la actualmente conocida como inteligencia emocional, el padre del bienestar personal y social que hizo que ambas inteligencias (interpersonal e intrapersonal) viesen la luz en una sociedad básicamente racional.

Pero, aun así, hasta 1995 no logro tener una verdadera expansión, cuando Goleman planteó en un libro titulado *Inteligencia Emocional* una relación de binomio entre lo cognitivo y lo emocional, entre la razón y el corazón y los sentimientos (Leal & Tutorial, 2011), dividiendo esta inteligencia emocional en inteligencia intrapersonal e

interpersonal, como Gardner (Salovey & Mayer, 1990). En este libro definió la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (citado por Ahmed, 2010).

Desde entonces, numerosos autores y profesionales del área han ido modificando, perfilando, y redefiniendo la inteligencia emocional, hasta llegar a la actualidad.

Gracias a Alzina (Alzina, 2009) sabemos que en España se han realizado numerosas publicaciones en los últimos años de la mano de diversos autores, como Enrique García Fernández-Abascal y colaboradores, o Pablo Fernández-Berrocal miembro de un equipo de Málaga sobre inteligencia emocional, el cual organizó el I Congreso de Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal et al., 2007), con gran repercusión mundial. A partir de aquí, numerosos especialistas iniciaron investigaciones acerca del tema.

Por otro lado, el Departamento para la Innovación de la Sociedad Del Conocimiento de la Diputación de Gipúzkoa creó un Plan Educativo Innovador (2005) por el cual se ponía en marcha la formación de todos los docentes en el ámbito emocional, de forma que todos pudieran proponer programas para desarrollar esta inteligencia en los niños, algo de suma importancia de cara al desarrollo íntegro de todos ellos.

3.2.2 Cómo diseñar una intervención de educación emocional

Alzina (Alzina, 2005) indica que los objetivos principales de una intervención emocional deben de ser, entre otros, los siguientes:

- Conseguir que el sujeto sea consciente de lo importante que son las emociones, tanto suyas como de los demás, no solo en el ámbito educativo sino también en el día a día.
- Que el alumno logre interiorizar diferentes estrategias de regulación emocional que le sirvan de cara a las relaciones sociales de la vida diaria, para posibles situaciones conflictivas; o en el ámbito educativo, para la propia dinámica de la clase.
- Intentar que el alumno mejore en las relaciones interpersonales ya existentes en su vida, tanto en horario escolar como extraescolar.

Como mediadores, también tenemos algunos objetivos que lograr para desarrollar el programa:

- Evaluar y analizar la situación con la que nos encontramos para así proponer un buen programa de educación emocional que responda a las necesidades que el alumno tenga y, por lo tanto, formular objetivos básicos a conseguir y proponer indicadores de logro, así como las estrategias que vamos a utilizar.
- Diseñar el programa emocional proponiendo actividades o seleccionando alguna que ya exista.

- Aplicarlo a un grupo clase y evaluar los resultados y el programa según la situación que teníamos al inicio.

Por otro lado, Bisquerra (Bisquerra, 2005) también propone una serie de contenidos a tener en cuenta para diseñar dicho programa emocional:

- La conceptualización de las emociones.
- Conocer la clasificación de las emociones, la intensidad, la ambigüedad...
- Fundamentarnos en teorías emocionales como Darwin o Gardner, en neurociencia, en la terapia emocional como la de Carl Rogers...
- Cómo afectan las emociones a la salud y la fisiología.
- Conocer que es la inteligencia emocional, su naturaleza, qué habilidades la conforman (autoconciencia, autorregulación, autoestima, empatía...) y su importancia en el aula.
- Conocer las características de la educación emocional, y justificarla formulando objetivos, metodologías, materiales...
- Valorar la conciencia emocional: comprender las causas y las consecuencias de cada emoción, así como de su intensidad. La necesidad de expresarnos y el valor del lenguaje.
- Regulación emocional: controlar la impulsividad o tolerar la frustración, manejar la ira...
- Conocer los factores del bienestar por medio de la neurofisiología.
- La necesidad del control emocional en la escuela para los exámenes, conflictos...

3.3 INTERCULTURALIDAD VS MULTICULTURALIDAD: LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA

La propuesta de intervención que se va a realizar posteriormente está diseñada de cara a un alumno no solo con una Discapacidad Intelectual Leve sino perteneciente a la etnia gitana. Por eso no solo debemos tener en cuenta las características cognitivas del niño, sino también reconocer las diferencias culturales y velar por una interculturalidad en la escuela.

3.3.1 Conceptos y diversidad cultural en la escuela española.

Para comenzar este apartado es importante definir previamente cada término. Según Villodre & del Mar (Villodre & del Mar, 2012) la multiculturalidad es “la presencia en un mismo territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir, [...] no tienen por qué darse situaciones de intercambio, [...] lleva a una segregación”; mientras que la interculturalidad “promueve la comunicación entre diferentes culturas,

el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente [...] aceptar la diferencia, y establecer relaciones culturales y a una integración”.

En España la diversidad cultural enriquece y baña toda nuestra cultura, pues contamos con diversos grupos étnicos, entre los cuales destaca, desde ya muchos siglos, el pueblo gitano. A pesar de ello, la condición por la que pasan todos estos grupos culturales conforma un largo *continuum*, cómo indica Izquierdo (Izquierdo, 2009), variando en función del prestigio que se han ganado dichos grupos en nuestra sociedad, partiendo del alumno marroquí, o el gitano, hasta un alumno latinoamericano o un británico. Nuestra sociedad ha ido estableciendo diferentes estereotipos y connotaciones negativas, que empujan a estas familias hacia un pozo sin fondo en cuanto a dificultades para adaptarse, no solo al sistema escolar, sino al propio país. Solo aquellas etnias o aquellos inmigrantes que se aproximan a la raza blanca, al cristianismo, o a nuestra cultura en sí, son aceptados plenamente por los demás, y no son etiquetados o clasificados (como aún numerosos docentes hacen) dentro de ese binomio de alumnos “normales” y alumnos “conflictivos”.

Por todo esto España tiene una situación cultural que se puede definir en torno a cuatro vectores que Vélez (Vélez, 2009) cita: “la realidad de los pueblos y culturas tradicionales españoles, actualmente constituidas en Comunidades Autónomas; la pertenencia e integración progresiva de España en la Unión Europea; la minoría gitana; la inmigración reciente

La escuela y la educación se consideran la cura contra el racismo, la discriminación, el machismo... un arma capaz de acabar con las malas conductas, un lugar éticamente correcto y moralizante, con una meta clara: la interculturalidad.

Para Alicia Vélez (Vélez, 2009) este modelo debe plantearse de forma general en absolutamente todas las escuelas, ya sean públicas o privadas, enfrentándonos a este reto que, por suerte, ya forma parte de nuestro currículum educativo, fomentando un trato humano, basado en la igualdad, el respeto y la tolerancia, promoviendo la lucha contra el racismo y la discriminación, tanto fuera como dentro del aula.

3.3.2 La etnia gitana y el absentismo.

El absentismo supone un grave problema a nivel educativo en nuestro país, por ello debemos conocer sus causas y su significado. Según Ribaya Mallada (Ribaya Mallada, 2011):

El Absentismo Escolar es un fenómeno no definido de manera unívoca, y en consecuencia poco fiable a la hora de analizar y evaluar los sistemas de enseñanza (fracaso escolar), de hecho no existen referencias compartidas que nos permitan determinar cuándo podemos hablar de un problema de absentismo para un alumno dado un grupo o clase; tales referencias dependen del sentido común de los profesionales, los padres o los propios alumnos, lo que implica subjetividad y consiguiente conflicto tanto en el diagnóstico de la situación como en la toma de

decisiones que corrijan tales extremos.

Por eso, Ribaya defiende que esta definición debe evolucionar hasta convertirse en una única definición operativa: “el Absentismo Escolar es la falta de asistencia (justificada e injustificada) por parte del alumno a su puesto escolar dentro de la jornada lectiva, siendo esta práctica habitual” (Ribaya Mallada, 2011).

Según Fernández (Fernández, 2005) existe un alto porcentaje de alumnado que sufre absentismo escolar y que procede de ambientes desfavorecidos en grave riesgo de exclusión social, con falta de recursos y de formación a las familias, como es el caso de los gitanos.

Según Toro, Álvarez-Roldan & Gamella (Toro, Álvarez-Roldan & Gamella, 2017) la minoría gitana en España está caracterizada por la exclusión y la marginación, cuya causa se remonta al déficit educativo y de formación que tienen el resto de los miembros adultos de la familia, condicionando así a los más jóvenes en diversos aspectos de la vida cotidiana.

Todo esto, sumado a la conflictividad, se inicia en la etapa de primaria, y se prolonga hasta secundaria, agudizándose y repitiendo cursos, hasta llegar al abandono total de los estudios en torno a los 16 años.

En 2004-05 el 80% del alumnado gitano abandonó la ESO antes de finalizar los estudios, siendo más mujeres que hombres los que sí lo hacen. En 2013 se volvió a realizar otro estudio, y se observó un empeoramiento de los datos, y además se confirmó que la etapa de secundaria es a lo más alto que llega esta minoría étnica. En esta etapa el aburrimiento, el conflicto y el absentismo se regulariza hasta el hecho de que los alumnos abandonan los estudios sin obtener el título (Toro et al. 2017).

Según Alcalde (Alcalde, 2004), a los niños les llega información por medio de dos fuentes diferentes (la familia y la escuela) que normalmente son contradictorias e incoherentes, que los desconciertan. Concluyen, así, que haga lo que se haga se pierde, y aparece el abandono, la reclusión...

Cuando de manera cotidiana se repite una y otra vez que estos niños y niñas son conflictivos, problemáticos, peligrosos... y por otro lado que tienen la obligación de ir a la escuela para así prepararse para la etapa adulta y su integración, los niños y las niñas no consiguen tomar una decisión: ven dos posturas contradictorias y llenas de incoherencia. De ahí nacen muchas de estas conductas de alumnos inadaptados: absentismo, distracciones, malos resultados académicos... muchas veces acompañados de una relación social pobre con insultos, enfrentamientos, o “palabrotas” a edades muy tempranas.

Pero no siempre la situación del hogar es tan contradictoria con respecto a la del colegio, según Alcalde (Alcalde, 1999) a muchos padres gitanos sí les gustaría llevar a sus hijos a la escuela y que continúen estudiando después de finalizar la primaria, pero la escasez de medios, la inexistente tradición en la familia y los modelos, los estereotipos que se observan en la escuela, la posibilidad de que le guste alguna persona

ajena a su cultura gitana que puedan cambiarles su forma de ver el mundo, hacen que no entiendan la escuela como una verdadera salida a su situación social, y muchos de ellos prefieran ayudar a sus familias que costearse unos buenos estudios.

Es frecuente, entonces, que los niños tengan altas tasas de absentismo, así como fracaso escolar, frente al resto de niños, pero según Alcalde (Alcalde, 1999) no podemos explicarlo de una forma tan simple. No se debe únicamente a que los padres no quieran que sus hijos vayan a la escuela, ni a la deprivación sociocultural que les toca vivir o al choque de tradiciones y culturas. Es más bien una consecuencia del desconcierto que todo esto genera en los niños, esa ambigüedad de la que hablaba Alcalde (Alcalde, 2004), esos dobles-vinculares (Bateson, 1992) fruto de la doble moral social.

4. Intervención.

La intervención que propongo, y que llevaré a cabo, consiste en la puesta en práctica de una serie de actividades que conformarán un pequeño programa de educación emocional. Para ello me baso en la hipótesis de que trabajando las habilidades sociales de forma regular y el control emocional se pueden conseguir mejoras en alumnado con conductas disruptivas o conflictos en el aula, además de mejorar la calidad de vida del niño al suponer una estabilidad emocional y una liberación de tensiones con el resto de los compañeros.

Los objetivos a alcanzar son:

- Que el alumno se sienta cómodo con el resto de los compañeros, mejorando el ambiente en el aula.
- Que el alumno interiorice una técnica de regulación conductual.
- Que el alumno sea capaz de ponerse en el lugar de otros ante un mismo problema, mejorando así la resolución de conflictos.
- Que el alumno comprenda la importancia de comunicar sus emociones para evitar, así, una explosión por saturación.

Para ello he propuesto 8 sesiones o actividades que varían en cuanto a temporalidad, adaptándome y poniendo en marcha aquellas que me permitía el centro en el que pasé mi periodo de prácticas, en función en base a su disponibilidad de horarios¹.

Como instrumento de recogida he empleado una tabla de rúbrica con diferentes ítems que he redactado con ayuda de la maestra de apoyo del centro, es decir, son ítems personalizados según las necesidades que presentaba el alumno al principio. Posteriormente se volvieron a evaluar los mismos ítems con la misma tabla, para comparar ambas y comprobar si realmente la intervención ha dado buenos resultados.

¹ Ver anexo 1: Horario. El alumno está asignado al grupo de 6ºA.

4.1 ESTUDIO DEL CASO

El alumno con el que se va a trabajar es un niño de etnia gitana que cursa 6º de primaria, con una discapacidad psíquica leve diagnosticada, al que se le atribuyen 4 sesiones semanales de apoyo y que además tiene cierto absentismo, tanto él como su hermano que está en un curso inferior. Su comportamiento hacia los demás es generalmente correcto, no tiene problemas a la hora de estar con alumnos/as que no son de etnia, pero sí se nota más intolerancia ante ciertos gestos o actitudes, de forma que prácticamente todas las semanas tiene problemas de control de ira y de solución de conflictos, ya que es incapaz de desarrollar empatía y puede hacer cosas que hieran a los demás. Una simple palmada en la espalda de un compañero puede hacer que se sienta atacado, pero, por otra parte, no es consciente del daño que pueden hacer las palabras a sus compañeros.

He decidido trabajar con él porque tengo cierto interés hacia este colectivo, ya que considero que todos/as los niños/as son buenos/as y muchas de estas actitudes no son más que reflejos de lo visto en el hogar. Por eso creo que, si insistimos y logramos profundizar en ellos realizando actividades enfocadas a paliar dichas conductas, podemos conseguir que el niño o la niña mejore notablemente en el ámbito social, y desarrollen su inteligencia interpersonal (de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner) según Ernst-Slavit (Ernst-Slavit, 2001) de forma que los conflictos que puedan vivenciar sean menores.

El perfil de este niño ha sido tenido en cuenta a la hora de crear la rúbrica de preevaluación, con unos objetivos adaptados a sus necesidades.

La educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social, por lo que encaja perfectamente con el perfil de este alumno.

4.2 PREEVALUACIÓN Y OBJETIVOS

Para evaluar la eficacia de la intervención, así como la evolución del alumno he diseñado la siguiente rúbrica que podemos ver en la *Tabla 1* con una serie de ítems seleccionados con ayuda de la tutora del centro en función de las necesidades y los objetivos del alumno.

ÍTEMS	EVALUACIÓN				
	Nunca (1)	Casi nunca (2)	A menudo (3)	Con frecuencia (4)	Siempre (5)
Se preocupa por las demás personas cuando están pasando por una mala situación o tienen problemas.					x
Ante una misma situación se pone desde el punto de vista de la otra persona.			x		
Se preocupa por sus compañeros cuando necesitan ayuda.			x		
Cuando piensa que tiene la razón no escucha a los demás.					x
Siente compasión por los demás ante una injusticia.			x		
Cuando está disgustado con alguien intenta ponerse en su lugar y comprenderlo.	x				
Pierde el control ante ciertas situaciones.					x

Tabla 1. Rúbrica de preevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

4.3 METODOLOGÍA

A la hora de diseñar el programa de intervención de educación emocional para dicho niño se han tenido en cuenta una serie de metodologías y de principios, considerados necesarios y primordiales para lograr un buen desarrollo y alcanzar unos buenos resultados.

En primer lugar, debemos situar la individualización de las actividades en lo referido a la Atención a la Diversidad, pues como hemos podido ver en el marco teórico, la respuesta a las necesidades educativas de nuestro alumnado es un derecho recogido en las leyes educativas desde hace años, y, además, el centro de esta propuesta de intervención.

En segundo lugar, es muy importante recordar al psicólogo Ausubel (Ausubel, 1983), quien con su teoría del Aprendizaje Significativo nos decía que “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe.” También que “es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender”.

Por otra parte, su teoría también menciona un principio necesario para la significación: el principio de la asimilación. Según Ausubel, (Ausubel, 1983) este principio se refiere al proceso por el que “la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva”, como podemos apreciar de forma más visual en la *Figura 4*.



Figura 4. Principio de asimilación de Ausubel.

Fuente: Elaboración propia.

Ledesma-Ayora (Ledesma-Ayora, 2014) nos cuenta que Vygotsky, en su teoría sociocultural, indicaba que el docente (o maestro) como mediador pone a disposición del alumno (o discípulo) una serie de conocimientos facilitando así su aprendizaje y la construcción de su propio significado, de esta forma surge el concepto de ‘Zona de

Desarrollo Próximo’, entendido como el aprendizaje en potencia.

Vygotsky demuestra y fundamenta este concepto en la capacidad del ser humano para superarse y aprender gracias a un mediador, es decir, en subir un escalón que por sí misma esa persona no podría.

No solo Vygotsky contemplaba la idea de maleabilidad del hombre, sino también Feuerstein o Bandler, quienes afirmaron que “todo ser humano puede modelar actitudes, conductas, pensamientos, aprendizajes y triunfos” (citado por Ledesma-Ayora, 2014).

Esta teoría propuesta y defendida por tantos especialistas en la materia puede (y debe) extrapolarse a la educación emocional, mediante una mediación de conducta compartida, promoviendo que el alumno dialogue, juegue, participe, coopere y desarrolle conductas adecuadas, como sentimientos positivos hacia el resto o sentirse uno más de los iguales, escuchando y aceptando a los demás.

A todo lo anterior, es aplicable otro concepto: “Learning by doing” (aprender haciendo) de Dewey. Castiñeiras (Castiñeiras, 2002) nos dice que Dewey defendía que tener experiencias significaba ser consciente de lo que ocurre y poder actuar a sabiendas, fundamentándose en dos principios “la interacción y la continuidad” que conforman “una situación educativa”. Es decir, para Dewey “toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, modificando las experiencias subsiguientes”.

De forma resumida (como puede verse en la *Figura 5*) podemos confirmar que la intervención debe de ser diseñada desde la individualización, el constructivismo, el aprendizaje significativo, la mediación y la experiencia y participación.

Individualización: Atención a la Diversidad

- Adaptar las actividades a las necesidades personales que tenga el alumno, creando así una buena conexión alumno-docente.

Constructivismo

- El programa intentará construir una serie de conocimientos emocionales que sean de provecho para el día a día del alumno.

Aprendizaje significativo

- El programa debe estar enfocado en su vida diaria, en lo cotidiano de la vida, de forma que el alumno lo interiorice como algo habitual y lo extrapole a su día a día.

Docente como mediador

- La figura del docente como el encargado de guiar las sesiones hacia la reflexión e interpretación personal. Proporciona un modelo a seguir.

Learning by doing

- Las actividades deberán de promover la participación de todos los alumnos del aula, aunque puede haber momentos de protagonismo más individualizado.

Figura 5. Resumen de las metodologías de la intervención.

Fuente: Elaboración propia.

4.4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y CRONOGRAMA

La propuesta de intervención adaptada al P.T.I (Programa de Trabajo Individual) del alumno tiene una duración estimada de ocho sesiones, las cuales varían en duración según el horario asignado para él: algunas son de 1 hora y otras de 45 minutos. Además, a la hora de llevarlo a la práctica, estas ocho sesiones pueden flexibilizarse, aumentando el tiempo necesario para realizarse correcta y completamente.

Toda esta información, así como la breve explicación de cada actividad, está representada en la *Tabla 2* que mostramos a continuación:

CRONOGRAMA		
1 ^a SESIÓN	<i>APRENDEMOS TÉCNICAS DE REGULACIÓN CONDUCTUAL</i> <i>La respiración guiada, mindfulness.</i> 45 minutos	Esta primera sesión del programa está enfocada a dar a conocer al alumno alguna técnica de relajación, de forma que dotemos al niño de un recurso que él mismo podrá poner en funcionamiento siempre y cuando sienta que lo necesita. En este caso, nos centraremos en trabajar la técnica de relajación asociada al control de la respiración, apoyándonos en un video del canal <i>Mindhara (2020)</i> ² .

² Ver completo en: https://www.youtube.com/watch?v=tJ9VPRkNjBo&ab_channel=Mindhara

		<p>Una vez que el alumno comprenda su funcionamiento podemos pedirle que lo aplique en aquellos momentos en los que pueda sentirse con ira, rabia, nervios o incluso tristeza, sin necesidad de reproducir ningún video, simplemente recordando los pasos y los tiempos de inspiración y expiración.</p> <p>Además, nos servirá como recurso a lo largo del resto de actividades, por si en alguna de ellas se siente atacado o alterado.</p>
2ª SESIÓN	<p><i>RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES</i></p> <p>1 hora</p>	<p>Para realizar esta actividad necesitaremos solamente como recurso un dado con diferentes emociones en cada una de sus caras³.</p> <p>Lanzaremos el dado por turnos, y cada uno deberá de contar una situación en la que haya sentido esa emoción, de manera que el otro deberá de adivinar cuál fue la emoción que sintió en ese momento.</p>
3ª SESIÓN	<p><i>DESARROLLO DE LA EMPATÍA</i></p> <p>1 hora</p>	<p>Para trabajar el desarrollo de la empatía se realizará una actividad en la misma línea que la anterior.</p> <p>Cada alumno contará una experiencia negativa que haya vivido, tal como una injusticia o una situación incómoda. El resto de los alumnos deberá de comentar como se ha podido sentir y que soluciones habrían tomado en su lugar.</p> <p>De no salir suficientes experiencias de ellos mismos podemos emplear algunas que llevemos nosotros preparadas de casa.</p>

³ Ver anexo 2: Dado de las emociones.

		<p>Por ejemplo, el programa de educación emocional del departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de Gipuzkoa⁴ tiene varios ejemplos que podemos tener en cuenta.</p>
<p>4^a SESIÓN</p>	<p><i>AUTOMOTIVACIÓN, MODIFICAR Y CAMBIAR CONDUCTAS NEGATIVAS</i></p> <p>1 hora o 2 horas dependiendo de las circunstancias</p>	<p>Para esta sesión se repartirá al alumnado una ficha en la que habrá una tabla con una serie de emociones (ira, envidia, miedo...) y una serie de preguntas acerca de ellas: cuándo fue la última vez que te sentiste así, cómo actuaste, qué consecuencias tuvo, y pensándolo en frío cómo crees que deberías haber actuado de forma más educada o correcta. Esta última columna (sobre cómo actuar de forma más correcta ante esas situaciones) se completará tras realizar la actividad de la siguiente sesión.</p> <p>En esta únicamente nos enfocaremos a completar el resto de las columnas de esas fichas, para posteriormente ponerlas todas en común⁵, y compartir entre todos como habrían reaccionado ellos y reflexionar acerca de sus reacciones (¿fue una conducta negativa o positiva?).</p>
<p>5^a SESIÓN</p>	<p><i>REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES</i></p> <p>1 hora</p>	<p>Para esa última parte de la ficha de la sesión anterior, se realizará un dibujo de un volcán en la pizarra para trabajar la regulación de las emociones.</p> <p>En la parte de abajo del volcán se escribirán aquellas cosas que causan cada emoción, en la boca del volcán cómo reaccionaron ellos, y en el centro colocaremos con unos post-its diferentes</p>

⁴ Ver anexo 3: Ejemplos del programa Gipuzkoa.

⁵ Ver anexo 4: Fichas sobre conductas.

		<p>métodos y alternativas que decidamos entre todos pueden servir para solucionar y abordar correctamente dichas situaciones⁶.</p> <p>Cuando esté dibujado y completado el volcán ya podrán terminar la ficha y, teniendo en cuenta la situación que hayan redactado ellos previamente, seleccionarán la alternativa o solución que crean que encaja mejor.</p>
6 ^a SESIÓN	<i>COMUNICACIÓN DE LAS EMOCIONES</i>	<p>Esta actividad se realizará de forma sistemática, no se le atribuirá una sesión específica, pues no tiene temporalidad, simplemente consiste en que cada día le preguntaremos al alumno (o a los alumnos en el caso de ser una sesión grupal), cómo se encuentran.</p> <p>Si han tenido algún conflicto, o les ha pasado algo que les preocupa o les emociona, podrán comunicarlo delante de todos siempre de la forma más adecuada, y nosotros como especialistas podremos encaminar sus sentimientos de la mejor manera posible si fuera necesario.</p>

⁶ Ver anexo 5: Representación emocional del volcán

<p style="text-align: center;">7^a SESIÓN</p>	<p style="text-align: center;"><i>ESCUCHA Y HABLA ADECUADA</i></p> <p style="text-align: center;">2 horas o 3 horas si son necesarias</p>	<p>Por un lado, en una <u>primera sesión</u> trabajaremos para aprender lo importante que es oír y prestar atención a los demás cuando ellos quieren contarnos algo.</p> <p>Además, nosotros debemos saber cómo reaccionar ante diferentes cosas que nos pueden contar: si es algo triste no debemos de reírnos, si no tranquilizar y apoyar al otro, etc.</p> <p>Para eso como introducción pediremos a un alumno del grupo que cuente algo que le haya pasado, y mientras tanto el resto de los compañeros (que estarán avisados con anterioridad) deben actuar como si no estuviesen escuchando nada, sin mirarle, sin atender... para darnos cuenta de cómo debe de ser la actitud correcta y cómo nos gusta que los demás nos traten.</p>	<p>En la <u>siguiente sesión</u> se intentará que comprendan lo importante que es expresarnos bien para que el resto de los compañeros y compañeras nos entiendan y para que no surjan malentendidos.</p> <p>Para ello, se realizará una actividad que consistirá en que, visualizando un dibujo, y empleando únicamente el habla, deberán conseguir que el resto de los compañeros y compañeras dibujen exactamente lo que ellos han visto⁷.</p>
---	---	--	--

⁷ Ver anexo 6: Actividad de escucha.

		<p>Después de dialogar sobre lo que acaba de pasar, y de llegar a diferentes conclusiones sobre cómo debemos actuar, trabajaremos con una breve historia a modo de cómic, en la que podemos ver cómo reaccionan dos niñas ante dos situaciones diferentes: la primera, que una de ellas tiene una cita con el chico que tanto le gusta, y la segunda, que la otra amiga debe de acompañarle con otro chico que no le cae tan bien. Estas dos situaciones dan pie a que los niños sean conscientes de cómo reaccionar de forma empática con los demás: alegrarnos porque nuestra amiga está feliz, o intentar ayudar a la otra viendo que otras opciones pueden haber para solucionar eso que no le gusta y se sienta realmente cómoda.</p>	
--	--	--	--

<p style="text-align: center;">8^a SESIÓN</p>	<p style="text-align: center;"><i>CONOZCO LAS NORMAS</i></p> <p style="text-align: center;"><i>2 o 3 horas</i></p>	<p>Esta actividad va a ser de las más extensas.</p> <p>En primer lugar, la actividad va a consistir en poner en común cuales son las cosas que no nos gustan que nos hagan (que me peguen, que se rían de mí, que me cojan las cosas sin mi consentimiento, que me pongan motes...) para después entre todos transformarlas a normas en positivo.</p> <hr/> <p>Para que las normas queden claras las escribiremos en un cartel⁸ que podrán colgar en su clase, y así recordar cuales son las conductas que debemos evitar y cuales potenciar.</p> <p>Una vez realizado esto se preguntará a los alumnos todas las semanas o en cada sesión si han cumplido todas esas normas y cómo se han sentido si lo han hecho.</p>
---	--	--

Tabla 2. Cronograma de la intervención.

Fuente: Elaboración propia.

4.5 PUESTA EN MARCHA

Para la puesta en marcha de esta propuesta de intervención me he adaptado al horario que tenía la maestra de apoyo con la que estaba haciendo las prácticas. Todas las sesiones que tenía adjudicadas el alumno se realizaban de forma grupal, ya que debido a la actual situación sanitaria no era posible que accediésemos nosotras al aula a modo de docencia compartida, así que el centro decidió que, cuando hubiese varios alumnos con NEAE en una misma clase, iban a salir al aula de P.T agrupados. En este caso, la clase contaba con seis alumnos de necesidades, que superaban el aforo permitido del aula de P.T, por eso iban alternando en grupos de cuatro en cuatro durante la semana.

En lo referido al alumno al que iba destinada la intervención, es importante destacar que a lo largo de la intervención las necesidades que tiene se me han hecho más notorias y visibles, puesto que con este programa le estábamos exigiendo que pusiese en funcionamiento unas habilidades de las que, a priori, carecía.

Por ejemplo, conseguir que el alumno aprendiese el control de respiración como una técnica de regulación emocional ha sido complicado, debido a su falta de atención, que

⁸ Ver anexo 7: Conozco las normas.

muchas veces desembocaba en risas, pero que, a base de repeticiones y de ver como el resto de los compañeros lo seguían intentando y apoyando, terminó por funcionar.

Una vez que el niño interiorizó esta técnica, los conflictos y la tensión en el aula se relajaron un poco, pues eran incluso sus compañeros de clase los que, al verle nervioso, le recordaban que debía practicar dicho método.

Por otro lado, la actividad de “escucha y habla adecuada” fue una de las que más disfruto él y todo su grupo, y de las que mejor funcionaron. La primera fase, basada en la *escucha*, fue bastante positiva. Como en su cultura la empatía es algo que está bastante presente, he comprobado que no tiene grandes dificultades a la hora de ponerse en el lugar del otro, siempre y cuando el motivo de la charla no lo implique a él. En este caso, como el cómic trataba sobre cómo una niña estaba muy contenta contándole a una amiga que iba a tener una cita con el chico que le gustaba, y este niño, para la edad que tiene, estaba bastante interesado ya en estos temas (quizá impulsado y favorecido por la cultura gitana), prestó bastante atención y se divirtió comentándolo con el resto.

Además, esa misma semana falleció un familiar del alumno, por lo que pudimos aprovechar para trabajar lo que habíamos visto en el cómic con el resto de los compañeros: cuando alguien nos cuenta algo que le hace sentir triste no debemos reírnos, sino acompañarle en el sentimiento.

La segunda fase, con relación al *habla adecuada* fue muy entretenida y además sirvió para trabajar la habilidad lingüística, de hecho, la realizamos con dos grupos de compañeros diferentes: así pudimos ver el nivel de tolerancia que tenía con diferentes compañeros, ya que la tutora me había comentado que cuando estaba con aquellos compañeros más “sumisos” tenía un mayor control, mientras que cuando estaba con algún compañero que “le buscaba más las cosquillas”, era más impulsivo.

Por eso mismo, el último día hubo una disputa entre él y uno de sus compañeros más tranquilos. El alumno tenía dificultades para expresarse de forma correcta y por eso su compañero no conseguía seguir su explicación. El primero, al percatarse de que no le estaba haciendo caso, comenzó a decir que era un lento, y que se metiera prisa, algo que terminó ofendiendo tanto a su compañero que culminó con amenazas. El ambiente terminó siendo bastante tenso y la otra profesora y yo decidimos intentar que reflexionasen sobre el sentido de la actividad y llegasen a la misma conclusión: la culpa no reside en el que escucha, sino en el que se expresa de forma incorrecta. Esto era extrapolable al conflicto, puesto que si el alumno lo hubiera dicho de otras formas quizás su compañero no se hubiera molestado y reaccionado de la misma manera.

Esto dio pie a realizar en la siguiente sesión otra de las actividades: “*regulación de las emociones*”. Viendo lo que había sucedido en la otra clase consideramos que era importante y urgente enseñarle a gestionar sus conflictos una vez más y hacerle entender que una conducta negativa no llega a ningún lado. Fue una sesión larga, pero terminó solucionándose el conflicto.

Otra de las sesiones que mejor funcionó fue “*conozco las normas*”, ya que el niño pudo ver de una forma más clara y directa qué cosas no le gustan al resto de compañeros. De hecho, uno de ellos le dijo específicamente que no le gustaba que le diese palmadas en la espalda durante los recreos. La profesora y yo dialogamos con ellos como mediadoras y, finalmente, llegaron a un acuerdo sin necesidad de pelearse. Para que pudieran realizar el seguimiento ellos mismos, les colgamos el cartel en su clase y debían ir comentando semanalmente, a la tutora o a nosotras, cómo llevaban el cumplimiento de las normas.

De todas formas, a lo largo de las sesiones hemos podido ver, tanto su profesora habitual como yo, que el niño se esforzaba y ponía mucho de su parte. Personalmente opino que logramos despertar su verdadero trasfondo: nos demostró que en realidad es un niño de muy buen corazón.

4.6 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La evaluación volvió a realizarse una vez finalizada la puesta en marcha de la parte de la propuesta de intervención que ha podido llevarse a cabo, y podemos ver los resultados en la *Tabla 3*:

ÍTEMS	EVALUACIÓN				
	Nunca (1)	Casi nunca (2)	A menudo (3)	Con frecuencia (4)	Siempre (5)
Se preocupa por las demás personas cuando están pasando por una mala situación o tienen problemas.					x
Ante una misma situación se pone desde el punto de vista de la otra persona.			x		
Se preocupa por sus compañeros cuando necesitan ayuda.				x	
Cuando piensa que tiene la razón no escucha a los demás.				x	

Siente compasión por los demás ante una injusticia.				x	
Cuando está disgustado con alguien intenta ponerse en su lugar y comprenderlo.			x		
Pierde el control ante ciertas situaciones.			x		

Tabla 3. Rúbrica de postevaluación.

Fuente: Elaboración propia

Después de pasar todo este periodo al lado de nuestro alumno, he comprendido un poco más las causas que lo llevaban a tener dichos comportamientos. Creo que estas conductas que él adquiere en el aula se deben a que no es capaz de comunicar las cosas de forma correcta, no sabe expresar lo que siente y por lo tanto, termina en una explosión de sentimientos, que normalmente se asocian a la ira: cualquier mínimo detalle podía hacer que tuviera un conflicto con algún compañero.

Sus compañeros tienen todos entre 11 y 12 años y por lo tanto ya son muy perspicaces: saben cómo molestarle y “buscarle las cosquillas”. Pero él, debido a sus necesidades, no es capaz de comprender que a veces esas conductas no eran más que bromas y respondía y actuaba como si le estuviesen atacando, cuando muchas veces no era así.

Comparando ambas tablas (*Tabla 1. Rúbrica de preevaluación* y *Tabla 3. Rúbrica de postevaluación*) podemos ver algún ligero avance en casi todos los ítems evaluados. Creo que el mayor cambio se encuentra en las siguientes tres situaciones: “*cuando piensa que tiene la razón no escucha a los demás*”, “*pierde el control ante ciertas situaciones*” o “*cuando esta disgustado con alguien intenta ponerse en su lugar y comprenderlo*”, ya que son los tres ítems en los que se observó y anotó una mayor problemática, y qué a su vez, son los que más importancia tienen para la vida diaria. Escuchar a los demás, controlar los impulsos y trabajar la empatía debía de ser (y fue) el centro de toda intervención emocional que se realizara con él y, tras este periodo de tiempo, hemos podido ver que estos meses de trabajo han funcionado.

Por otro lado, también he visto que muchas de estas conductas negativas vienen potenciadas por su cultura y lo que aprendió en casa y que son prácticamente inmutables. Si todas esas cosas que hacen los demás y le alteran las hacía otro/a niño/a gitano/a del colegio no tenía ningún problema con ellos, pero si en cambio era un niño payo, sí; y ya no solo es un problema dentro del ámbito escolar, sino también en su tiempo de ocio: nos contó alguna discusión que tuvo en el parque por no querer

compartir algunos rincones con niños que no eran de su misma etnia, y el patrón se repetía.

Este cúmulo de dificultades son las que hacen a este alumno tener las actitudes que tiene, pero que, desde mi punto de vista, pueden ser modificadas. Como he podido ver, a lo largo de estos dos meses, el niño sí pone empeño de su parte y a pesar de que siempre ha tenido estas actitudes con sus compañeros, es consciente de que no es la forma más correcta de actuar, ya que cuando hemos trabajado con casos ajenos a él ha sabido discernir qué estaba bien de qué estaba mal.

Ahora el reto está, entonces, en conseguir que todo lo que ha aprendido lo ponga en práctica en primera persona, que no se quede únicamente en un intento de cambio, porque desde luego que las diferencias y su evolución se han podido apreciar, aunque debido a la falta de tiempo, no ha sido un cambio radical.

A pesar de ello, este paso, que puede parecer pequeño para nosotros, es un salto de gigante para él, teniendo en cuenta del punto que ha partido y todo el peso que lleva a su espalda, ya no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también costumbrista y cultural.

5. Bibliografía

- Ahmed, M. D. (2010). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1-10.
- Ainscow, M. (1995). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *En Siglo Cero*, vol. 30 (1), 181, 37-48.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alcalde, J. E. A. (1999). La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (36), 57-69.
- Alcalde, J. E. A. (2004). Infancia gitana y paya: Convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque: Revista pedagógica*, (18), 97-116.
- Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114.
- Alzina, R. B. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. En *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional* (pp. 405-412). Fundación Marcelino Botin.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10).
- Bateson, G. (1992). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohié.
- Berastegi, J. (2015). *Metodología en la Educación Emocional | Inteligencia emocional*. Recuperado de <https://blogs.eitb.eus/inteligenciaemocional/2008/02/11/metodologia-en-la-educacion-emocional/>
- Blázquez Joya, R. (2017). *El absentismo del alumnado de etnia gitana en educación primaria*. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/133361>
- Brackett, M.A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2004). Integrating Emotion and Cognition: The role of Emotional Intelligence. En D.Y. Day y R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (pp. 175-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Castiñeiras, M. (2002). La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 34, 63-69. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12581>
- Coronel, C. P. (2018). *Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual*. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 21(3), 1119-1136.

- Diputación de Gipúzkoa (2005). Plan Educativo Innovador. Recuperado de https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=ae91a1bc-61e9-4585-8953-56dcc8715c46&groupId=2211625
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Ernst-Slavit, G. (2001). *Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner*. *Revista de Psicología*, 19(2), 319-332.
- Fernández, A. D. (2005). *Absentismo escolar y atención a la diversidad*. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 259-267.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., Zaccagnini Luis, J.L., Ruiz, D., Salguero, M. & Cabello, R. (Septiembre, 2007). I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Málaga, España.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de https://www.academia.edu/31123070/La_Teor%C3%ADa_de_las_Inteligencias_M%C3%BAltiples
- Izquierdo, R. M. R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-29.
- Jaime, E. M. E., Hernández, A. M., Hernández, J. N., Ordaz, C. R., Colchado, S. S., & Hernández, E. J. M. (2018). Habilidades mentales primarias en universitarios: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(4), 1342.
- Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19.
- Leal, A., & TUTORIAL, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Digital Innovación y experiencias educativas*, 39.
- Ledesma-Ayora, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca (Ecuador).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica del Estado. En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

- (LOMCE). En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Márquez-Caraveo ME, Zanabria-Salcedo M, Pérez-Barrón V, et al. *Epidemiología y manejo integral de la discapacidad intelectual*. *Salud Mental*. 2011;34(5):443-449.
- Mindhara, (5 de mayo de 2020). *Ejercicio de Relajación para Niños en 5 minutos*. EL ÁRBOL MÁGICO. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=tJ9VPRkNjBo&ab_channel=Mindhara
- Paz, M.L., & Juste, M. (2017). Análisis de la inteligencia emocional de niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En Núñez Pérez, J.C (comp.), *Perspectiva psicológica y educativa de las necesidades educativas especiales* (pp.113-124). SCINFOPER.
- Ribaya Mallada, F. J. (2011). *La gestión del absentismo escolar*. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (44), 579-596.
- Rodríguez Martín, A. y Álvarez Arregui, E. (2014). *Fundamentos didácticos y organizativos para la inclusión educativa*. Ediuno.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.
- UNESCO (Marzo, 1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia: Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos.
- Vélez, A. P. (2009). Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (26), 85-114.
- Verdugo Alonso, M., & Gutiérrez Bermejo, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Villodre, B., & del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *HEKADEMOS, 2012*, vol. 1, núm. 11, p. 67-76.

6. Anexos

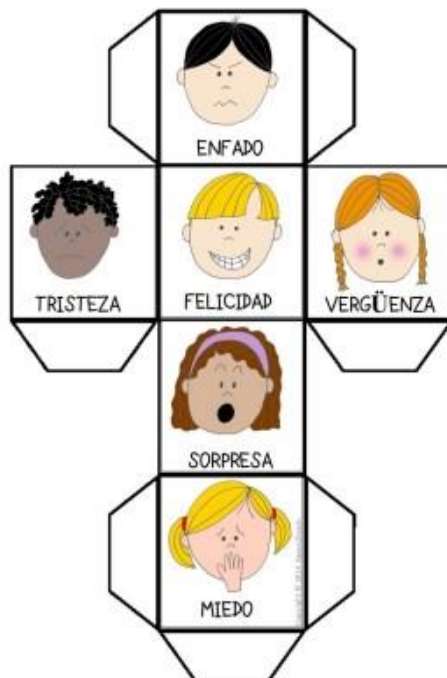
ANEXO 1: HORARIO

HORARIO PT CURSO 2020-21 FECHA ELABORACION: 8/1/2021

FAMILIAS TELEMÁTICAS FLEXIBLES					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
6° A LENGUA	REUNION UNIDAD ORIENTACIÓN	9.15 2° A LENGUA (Taller Inteligencia Emocional)	4° A (MAT) (Enriquecimiento-HHSS)	6° A EI 5 AÑOS ASAMBLEA	
2° B MATEMÁTICAS	EI 5 AÑOS T. MESA	5 A AÑOS T. MESA	INFANTIL 3 AÑOS	6° A MATEMÁTICAS	
5° A NATURALES (Enriquecimiento grupal Tic)	2° B LENGUA	6° A NATURALES (Flow Drawing)	2° B LENGUA	4° B MATEMÁTICAS Anticipación contenidos matemáticas+ (F)?	
RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	
5° C MATEMÁTICAS	INFANTIL 3 AÑOS	4° B LENGUA	4° B LENGUA	12.30-13.00 13.00-13.30 EN RECREO LARGO	
5° B LENGUA (Enriquecimiento grupal Tic)	RINCONES	6° B MATEMÁTICAS	2° A LENGUA	6° A SOCIALES	

100% CAPACIDAD FEDERAL 30 AÑOS DE EXPERIENCIA EDUCATIVA

ANEXO 2: DADO DE LAS EMOCIONES



Fuente: Orientaciónandujar.es

ANEXO 3: EJEMPLOS DEL PROGRAMA GIPUZKOA



SOY BUEN/A AMIGO/A Te comprendo

2.- Nicolai es un chico de 8 años. Ha venido de Ucrania a nuestro pueblo, con su madre y padre. Hoy es su primer día de clase. Ha venido con su madre hasta la puerta del colegio, ha saludado a su profesor y su madre se ha ido. Nicolai ha conocido hoy al profesor, es la primera vez que oye nuestro idioma, todas las personas y lugares que ve son desconocidos para él (compañeros/as, profesor/a...). ¿Cómo crees que se sentirá Nicolai?

3.- Hoy es el cumpleaños de Nerea, y como hacemos siempre, ha traído caramelos para repartirlos entre los compañeros y compañeras. Mientras están en el patio Gari le dice a Mikel que en cuanto Nerea reparta los caramelos va a echarlos a la basura y los dos empiezan a reírse. Nerea ha oído todo. ¿Cómo crees que siente Nerea?

4.- Xabi tiene 9 años. Siempre ha sido el príncipe de casa, ya que no tiene ni hermanos/as ni primos/as. Hoy, después de cenar, su madre y su padre le han dicho que tienen una noticia maravillosa que comunicarle. Él espera que sea un ordenador, el plan para un viaje... pero su madre le dice que tendrá un hermanito o hermanita. ¿Cómo se sentirá Xabi?

5.- Miren tiene 8 años. Tiene un hermano mayor con el que se lleva muy bien. Quiere mucho a su madre y su padre, pero su madre y su padre no se llevan bien. Llevan meses discutiendo y de mal humor, y finalmente han decidido separarse. El padre de Miren ha decidido irse a casa de los abuelos. Miren y su hermano seguirán con su madre en casa. Su madre les dice que verán muy a menudo a su padre, y que los dos les quieren mucho. ¿Cómo crees que se sentirá Miren?

6.- Kepa y Markel están en la misma clase y viven en la misma vecindad. Les gusta pasar el día juntos; sentarse juntos en clase, estar con los compañeros y compañeras en los descansos, ir a casa juntos, jugar a fútbol, andar en bicicleta, cenar uno en casa del otro, y dormir... El padre de Markel ha conseguido un nuevo trabajo en Madrid y la familia ha decidido trasladarse allí. ¿Cómo crees que se sentirá Kepa?

ANEXO 4: FICHAS SOBRE CONDUCTAS

Deseo controlar mis emociones GIPUZKOAN **emozioak** EZAGUTU, IKASI, LANDU, BIZI.

EMOCIONES	SITUACIONES	ACTIVIDAD TÍPICA	ACTITUD EDUCADA	CONSECUENCIAS
ENFADO	- Por ejemplo: un/a compañero/a me rompe una hoja del cuaderno -	- Gritar -		
ENVIDIA				

Fuente: Programa Emocional Gipuzkoa

EMOCIÓN	ÚLTIMA SITUACIÓN	REACCIÓN TUYA	CONSECUENCIA	¿ALTERNATIVA EDUCADA? (mejor)
Enfado	Me arde con Pelayo	Me enfado	Nos peleamos	Contar a 10
Envidia				
Ansiedad				
Miedo				
.....				

ESPERAR Y TRANQUILIZARME

PENSAR SI REALMENTE ES PARA ENFADARSE TANTO

SER POSITIVO

HABLAR TRANQUILAMENTE

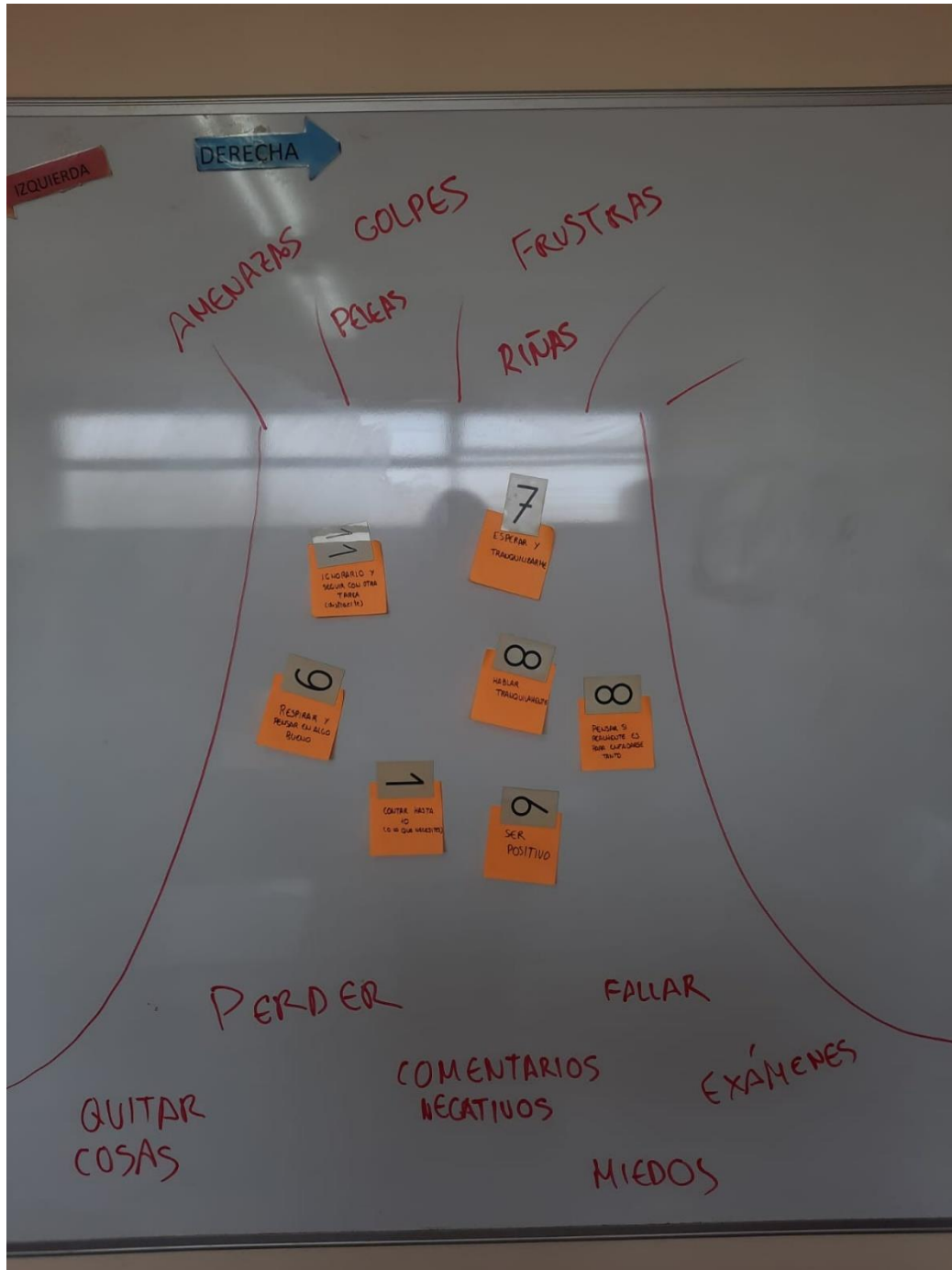
CONTAR HASTA 10 (LO QUE NECESITES)

RESPIRAR Y PENSAR EN ALGO BUENO

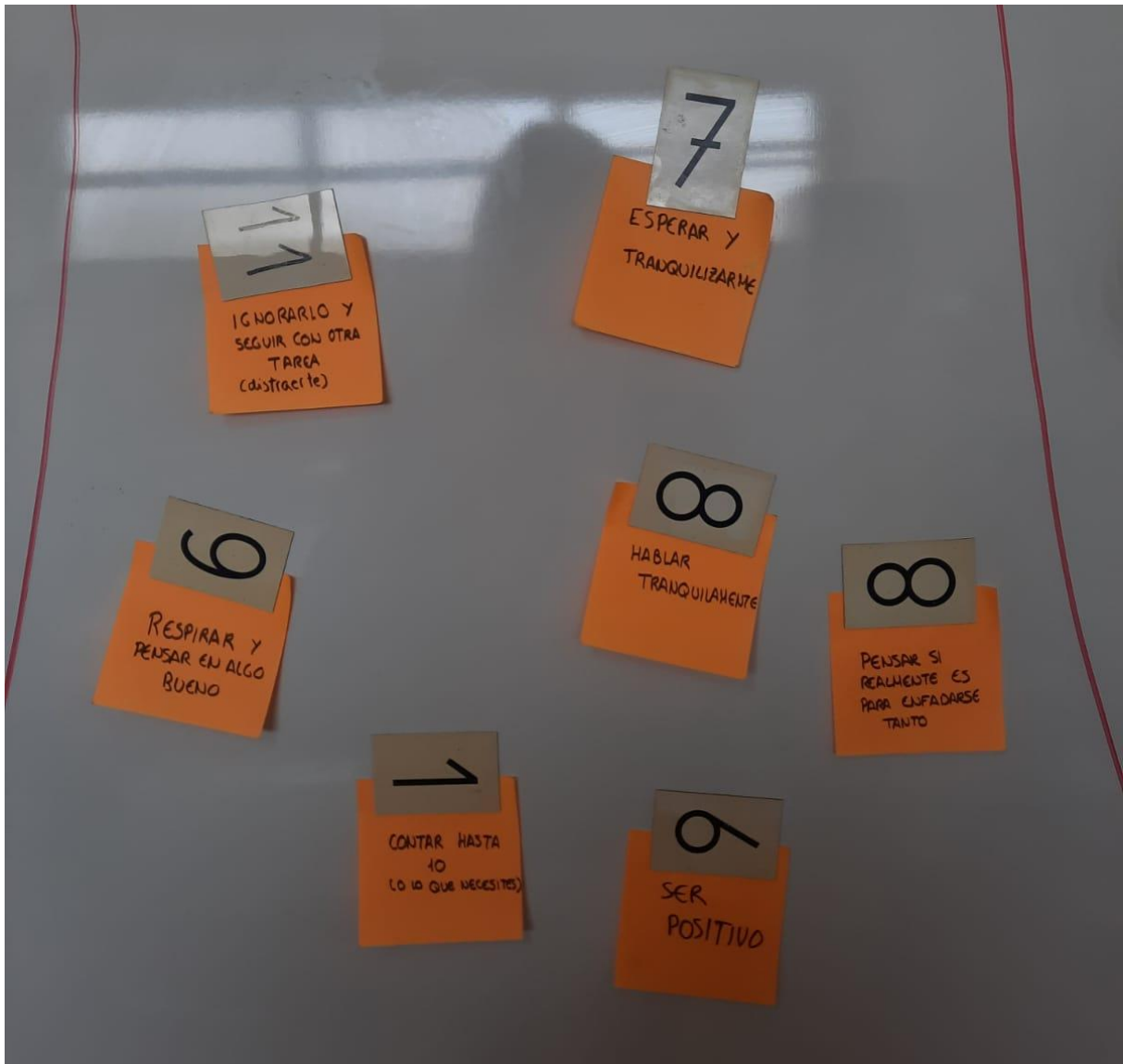
IGNORARLO Y SEGUIR CON OTRA TAREA (distráctete)

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5: REPRESENTACIÓN EMOCIONAL DEL VOLCÁN

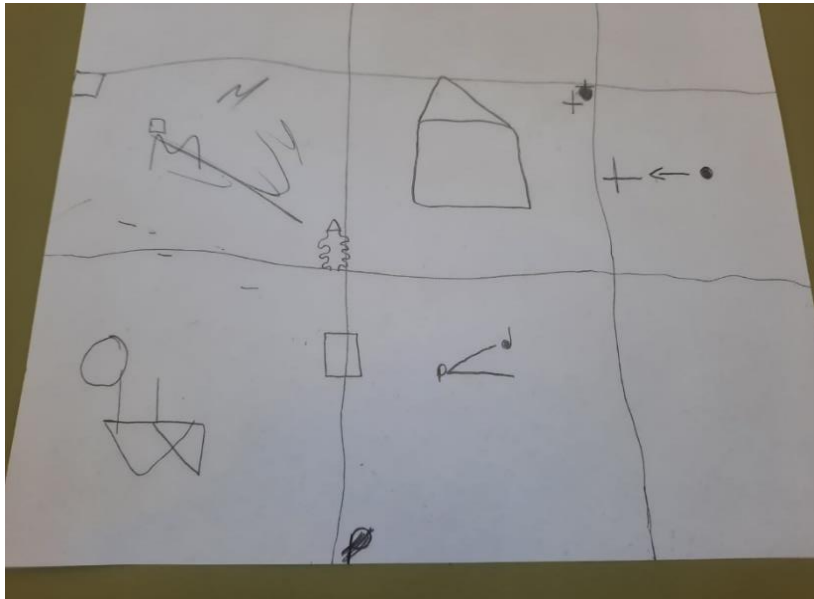


Fuente: Elaboración propia.

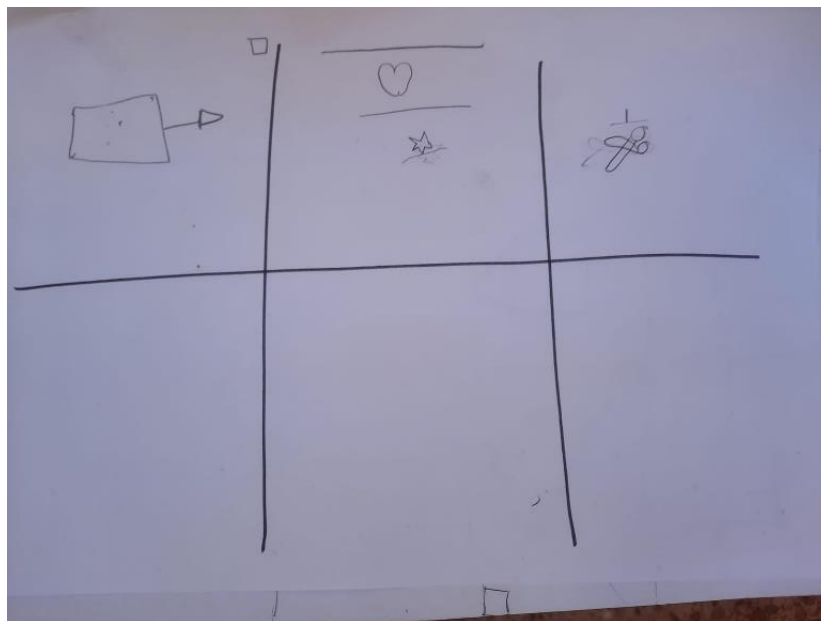


Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6: ACTIVIDAD DE ESCUCHA



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 7: CONOZCO LAS NORMAS



Fuente: Elaboración propia.