

PSICOLOGÍA

María TORRES ELIZONDO

**INTERVENCIONES DOCENTES Y
EMOCIONES EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

TFG/2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***INTERVENCIONES DOCENTES Y EMOCIONES EN
EDUCACIÓN PRIMARIA***

María TORRES ELIZONDO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

María TORRES ELIZONDO

Título / Izenburua

Intervenciones docentes y emociones en Educación Primaria

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Nieves LEDESMA MARÍN

Departamento / Saila

Psicología/ Psikologia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha sostenido la realización de todo el proceso de elaboración de este TFG, ya que las emociones del alumnado son la base sobre la que se sustenta el proyecto. Y en las materias de Pedagogía y Psicología estudiamos algunas cuestiones en relación con ellas: qué son las emociones, cuáles son sus funciones, cómo gestionarlas, cómo les afectan al alumnado, etc. Además, en el proyecto también se hace referencia a que el profesorado debe conocer a sus alumnos/as para adecuar su práctica docente al grupo así como a estrategias que debe desarrollar para crear un clima favorable al aprendizaje.

El módulo *didáctico y disciplinar* me ayudó a plantear algunas estrategias de intervención docente; por ejemplo, las referidas al aprendizaje cooperativo expuesto en el proyecto, ya que esta metodología, entre otros aspectos, fomenta las relaciones entre los compañeros y les enseña a trabajar en equipo, posibilitándoles una educación integral.

Así mismo, el módulo *practicum* me ha posibilitado realizar observaciones y plasmarlas en el estudio empírico de este proyecto. Durante el Prácticum he podido recoger datos en un aula de Primaria en relación al tema objeto de estudio en este TFG, así como observar actuaciones docentes y entrevistar a la tutora de esta aula. Igualmente he podido vivir en primera persona situaciones de aula con ese alumnado, durante la observación participante, lo que me ha ayudado a profundizar sobre las emociones y cómo intervenir en relación a ellas.

RESUMEN

Este proyecto profundiza en el análisis de las emociones del alumnado en un aula de Primaria y en cómo se interviene en el aula en relación a ellas, ya que, en muchas ocasiones, un rendimiento académico bajo o un mal comportamiento en el aula están motivados por problemas emocionales.

En primer lugar, en el marco teórico, se estudia la importancia que tienen las emociones en la vida de las personas y cómo estas afectan al alumnado en sus aprendizajes. También se indaga sobre las estrategias o actuaciones que lleva a cabo el profesorado para mejorarlas, dada su importancia en la disposición al aprendizaje.

En el estudio empírico realizado, basado en la observación participante que desarrollé en un centro público de Pamplona durante mis prácticas escolares, se analizan las estrategias empleadas por el profesorado para crear un clima afectivo y relacional favorable al aprendizaje, así como la manera en que se trabaja el desarrollo emocional en tres casos de alumnos con problemas emocionales.

Palabras clave: emociones; confianza; socialización; aprendizaje; conflictos.

ÍNDICE

Introducción

1.Marco teórico	1
1.1.Las emociones en el ser humano	1
1.1.1 ¿Qué son las emociones?	1
1.1.2 ¿Cómo afectan las emociones al ser humano?	3
1.1.3 Inteligencia emocional	4
1.2.Emociones y escuela	4
1.2.1 Legislación	5
1.2.2 Importancia de trabajar las emociones en la escuela	7
1.2.3 Desarrollo emocional en la etapa de Educación Primaria	8
1.2.4 Alumnado con problemas emocionales. Confianza y autoestima.	9
1.2.5 Cómo cuidar el clima emocional en el aula	11
1.3.Algunas propuestas de intervención educativa	14
1.3.1 Cómo trabajar el desarrollo emocional en el aula	14
1.3.2 Estrategias docentes: observación e investigación-acción	17
1.3.3 Metodología: Aprendizaje cooperativo	19
2.Marco empírico	23
2.1.Presentación del contexto	23
2.2.Metodología	24
2.2.1.Observación participante y escucha activa	25
2.2.2.Entrevista con la orientadora del centro	25
2.3. Análisis de las observaciones respecto al marco teórico	26
2.3.1. Creación de un clima afectivo en el aula	27
2.3.2. Casos de niños con problemas emocionales	35
Conclusiones y cuestiones abiertas	
Referencias	
Anexos	
A. Anexo I	

INTRODUCCION

Ha sido el último periodo de prácticas que he realizado en un centro educativo de Pamplona el que me ha llevado a elegir el tema objeto de estudio en este TFG. En dichas prácticas, he podido comprobar cómo muchas veces detrás de un alumno/a con un bajo rendimiento o un mal comportamiento en clase hay un problema emocional, bien sea porque se sienta solo, esté teniendo problemas en casa, tenga algún complejo, etc. A pesar estas circunstancias, pude ver cómo el castigo, la reprimenda o el no hacerles caso, era una actitud habitual con este tipo de alumnado. Además, me llamó la atención de que dependiendo del profesor/a, se actuara de una manera u otra. Esto hizo que durante las prácticas me planteara qué estrategias o modos de actuar son adecuados por parte del profesorado para tratar estas situaciones tan habituales en las aulas: ¿qué hacer cuando un alumno no hace nunca la tarea?, ¿o cuando continuamente se porta mal en clase?, ¿cómo actuar cuando un niño baja el rendimiento y no se sabe exactamente por qué? Además, me llamó la atención que durante la carrera, no he recibido la formación necesaria para saber tratar estos problemas.

La dificultad de gestionar estas situaciones por parte del profesorado y la importancia que tiene, que se haga de forma correcta, para la vida de cada alumno/a en particular, es lo que me motivó a investigar estrategias o formas de actuar adecuadas del profesorado en el aula. Además, durante las prácticas, me llamó la atención cómo, más o menos, se deja a criterio del profesorado, la forma en la que se afrontan estos problemas; por lo que, según el profesorado, un alumno/a puedes estar continuamente castigado o no. Estas observaciones, y la importancia que tiene para el alumnado la manera en la que el docente actúe, me llevaron a plantearme si no había realmente una manera adecuada para tratar estos casos.

Por otra parte, durante mis prácticas escolares, también pude observar cómo la tutora del grupo tenía muy presente las emociones del alumnado en el día a día y, en numerosas ocasiones, les ayudaba a ser conscientes de ellas y a controlarlas. Realidad, que con otros profesores/as no ocurría, por lo que también me pregunté sobre el

papel que tiene el desarrollo emocional en los centros educativos de Educación Primaria.

Como futura maestra de Educación Primaria y, ante la dificultad que supone atender de forma correcta a todo el alumnado, he querido profundizar sobre cómo afectan las emociones a los alumnos/as y las estrategias que puede llevar a cabo el profesorado para afrontar de la manera más beneficiosa dichas situaciones, ya que considero que es un tema del que tengo mucho que aprender y que me será muy útil tenerlo presente en la labor docente que lleve a cabo.

El *objetivo principal de este proyecto* es indagar sobre estrategias o modos de actuar del profesorado en el aula para atender de forma correcta al alumnado que tiene problemas de comportamiento en el aula o un bajo rendimiento académico (sin estar éste relacionado con su capacidad cognitiva), así como investigar sobre las intervenciones docente que posibilitan la existencia de un *clima afectivo y relacional en el aula favorable al aprendizaje* del alumnado; lo cual puede estar en la base de la solución de algunos de los problemas mencionados.

Otro de los objetivos que me he planteado es conocer cómo se trabaja la *educación emocional* en el aula y qué lugar ocupa en la educación que se ofrece al alumnado.

Para lograr estos objetivos he revisado textos teóricos indagando sobre la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje del alumnado, cómo se deberían trabajar en el aula y sobre algunas propuestas de intervención educativa en el aula.

Además, he realizado un estudio empírico en el que he observado qué estrategias emplea el profesorado de un aula de 4º de Primaria de un centro educativo público de Pamplona, a la hora de actuar con alumnado que presenta dificultades emocionales en clase (que le afectan tanto en su comportamiento como en su rendimiento académico) y para crear un clima afectivo y relacional en el aula favorable al aprendizaje

Acerca de las personas que se mencionan en este proyecto, indicar que sus nombres han sido modificados por motivos de confidencialidad y no se ajustan a como realmente se llaman dichas personas.

Algunas de las *preguntas* que me he planteado antes de iniciar el proyecto son:

1. *¿En la práctica educativa se tienen en cuenta las emociones del alumnado?*

Mi hipótesis es que aunque, en teoría, las personas sabemos por experiencia que las emociones son una parte importante del ser humano, no se las tiene en cuenta como se debería en las escuelas.

2. *¿Qué maneras de intervenir con el alumnado que tiene mal comportamiento en clase serían las adecuadas?*

Mi hipótesis es que hay una manera adecuada de enfrentarse al problema que puede presentar el alumnado, que será aquella que dé solución al problema que origina dicho comportamiento, aunque al inicio del proyecto no sé exactamente cómo se debe actuar.

3. *¿Es necesaria una educación emocional específica para el alumnado y para el profesorado?*

Mi hipótesis es que sí, ya que las emociones son la base sobre la que se asientan todas las acciones que llevamos a cabo en nuestra vida, por lo que la educación emocional afectará de forma positiva a todos los ámbitos de la persona y, por tanto, el profesorado tendría que tenerlas muy en cuenta e intentar incidir en las emociones de su alumnado positivamente

Estos objetivos, preguntas e hipótesis, dirigirán la realización de este Proyecto Fin de Grado.

1. MARCO TEÓRICO

El marco teórico lo he dividido en tres apartados. El primero, trata sobre qué son las emociones, cómo afectan al ser humano y en qué consiste la inteligencia emocional. En el segundo, me he centrado en la presencia que tienen las emociones en el ámbito escolar. Y, en el último, he planteado algunas propuestas de intervención educativa en el aula que se recogen en diferentes textos de la literatura científica pedagógicas.

1.1. Las emociones en el ser humano

Para poder adentrarnos en el tema de las emociones en la escuela, es importante que primero tengamos claro qué son las emociones, así como cuáles son las más importantes y qué funciones tienen en el ser humano.

1.1.1. ¿Qué son las emociones?

Las emociones son un estado complejo del organismo, generado como respuesta a un acontecimiento externo o interno, que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Así definió las emociones, el pasado 9 de mayo de 2013, la psicóloga Ainhoa Vázquez en la conferencia “Sentido y sensibilidad: las emociones en la infancia” impartida en el Civivox de la Milagrosa, en Pamplona.

En dicha conferencia, también explicó las *emociones básicas*, experimentadas por los niños/as en los dos primeros años de vida, y que son las siguientes:

- *El miedo* es una emoción con una función adaptativa a través de la cual evitamos comportamientos peligrosos. En la edad de Educación Primaria, se suele tener miedos más realistas y específicos que en la etapa anterior, como pueden ser el miedo al daño físico, al fracaso escolar o miedos relativos a la relación con sus iguales.
- La *ira* es una emoción que funciona como mecanismo de defensa ante el peligro y ante la superación de dificultades. La ira representa el primer paso de la escalada hacia la agresión y ésta se está convirtiendo en una de las preocupaciones fundamentales de la conducta infantil de los últimos

tiempos. Cuando un niño no puede controlar su ira y la usa indiscriminada o inadecuadamente, surgen una serie de consecuencias negativas tanto para él como para su entorno. Aquel que no controla la ira suele ser rechazado por sus compañeros y maestros, e incluso por su familia, por la inconveniencia de su conducta, lo que incrementa más su nivel de frustración y, por lo tanto, aumenta los ataques del niño y la exacerbación de su conducta agresiva.

- La *tristeza* es una emoción negativa. Las conductas motoras detectadas en el niño triste son: silencio, llanto, alejamiento, cambio en la entonación de la voz y acortamiento de la composición de las frases. Muchas veces está provocada por situaciones de soledad. En los últimos tiempos ha recibido bastante atención, debido a la proliferación de la investigación sobre su forma patológica que es la depresión, un fenómeno que está en crecimiento en los países industrializados.
- La *alegría* es la única emoción básica positiva y produce en el niño una conducta de confianza, exploración, disfrute y deseo que se convierte en el motor fundamental de toda su conducta constructiva.

A partir de los dos años, a estas emociones se les une otro grupo denominadas *complejas o autoconscientes*, como por ejemplo:

- El *orgullo*: surge de una evaluación positiva de una acción propia y la persona se siente alegre y llena de satisfacción.
- La *culpa*: surge de la evaluación negativa del yo después de la realización de una acción que consideramos inadecuada.
- La *vergüenza*: es una emoción negativa que produce un estado de sufrimiento agudo e intenso porque está ligada a las relaciones que tenemos con los demás, ya que se genera del temor de un juicio negativo de los demás hacia nosotros.

En la conferencia mencionada anteriormente, la psicóloga Ainhoa Vázquez explicó las siguientes funciones que las emociones cumplen en la vida de las personas:

- *Adaptativa*: facilita la adaptación de la persona a su ambiente.

- *Motivadora*: predispone a la acción (emoción y motivación son dos caras de la misma moneda).
- *Informativa*: la expresión emocional informa de las intenciones (a uno mismo y a los otros).
- *Social*: permite comunicar a los otros cómo nos sentimos y sirven para influir en ellos. Facilitan la comunicación de los estados afectivos y regulan la manera en la que los otros nos responden. Además, facilitan, o en ocasiones dificultan, las interacciones sociales y también pueden promover conductas prosociales.

1.1.2. ¿Cómo afectan las emociones al ser humano?

En la cultura occidental se ha considerado al ser humano como racional, dejando en un segundo plano su mundo emocional. Pero esta forma de entender al ser humano es incompleta, ya que las emociones están presentes en todos los actos de nuestra vida. Tal y como indica el biólogo Humberto Maturana (2001) vivimos en una cultura que desvaloriza las emociones en favor de lo racional, definiendo al ser humano como ser racional y no nos damos cuenta de que *“no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto.”* (Maturana, 2001, 13) Por esta razón, en nuestra cultura se da una validez trascendente a lo racional y un carácter arbitrario a lo que proviene de nuestras emociones, cuando en realidad no se debería separar lo racional y lo emocional como dos ámbitos totalmente independientes, ya que su entrelazamiento es lo que constituye al ser humano. Es más, la importancia de las emociones es fundamental en el ser humano ya que *“todo sistema racional tiene un fundamento emocional.”*(Maturana, 2001, 35)

Además, dentro de las emociones, Maturana destaca *el amor* como la fundamental de la vida de las personas. De hecho, considera que los seres humanos surgimos del amor porque, gracias a la aceptación recíproca que éste conlleva, pudo desarrollarse y conservarse el lenguaje que nos hizo humanos. Por otra parte, defiende que los seres humanos dependemos de vínculos positivos y sintonía emocional con los demás y una prueba de ello es que enfermamos cuando el amor nos es negado en cualquier momento de la vida.

1.1.3. *Inteligencia emocional*

El psicólogo estadounidense Daniel Goleman (2011) define la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos.

Este concepto, que está muy asentado en nuestra sociedad actual y ha sido la base sobre la que se han sustentado muchos estudios y teorías, fue acuñado por primera vez por los psicólogos John Mayer y Peter Saloway en 1990 e incluía cinco componentes (Buigues, 2009, 14):

1. El *conocimiento* de las propias emociones y la capacidad de resolverlos cuando surgen.
2. La capacidad de controlarlas emociones *adecuando su expresión al contexto*.
3. La capacidad de motivarse a sí mismo, de *autocontrol emocional*, capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad.
4. El *reconocimiento de las emociones de los otros* (empatía).
5. El control de las relaciones y la *habilidad para relacionarse* con los demás.

Una vez que sabemos exactamente a qué nos referimos cuando hablamos de emociones y cómo nos afectan, así como los componentes de la inteligencia emocional que establecieron los psicólogos John Mayer y Peter Saloway, en el apartado siguiente, profundizaremos sobre las emociones dentro del contexto escolar.

1.2. Emociones y escuela

Las emociones en la escuela se pueden estudiar desde muy diversos puntos. En esta apartado, se hace primero referencia a cómo están presente este tema en la legislación vigente. Posteriormente, se explica qué importancia tienen las emociones en el aprendizaje y se indaga sobre el desarrollo emocional del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

A continuación, se reflexiona sobre el alumnado con problemas emocionales y, por último, se explica cómo se fomenta un buen clima emocional en el aula.

1.2.1. Legislación

La *Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE)*, del 3 de mayo, es la ley que regula actualmente las enseñanzas educativas no universitarias en España. En referencia al tema objeto de estudio en este Trabajo Fin de Grado, en su Preámbulo nos explica:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, *integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.*”

En lo que concierne a la Educación Primaria, en sus principios generales (artículo 16, capítulo II) expone que:

“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su *desarrollo personal y su propio bienestar*, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las *habilidades sociales*, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y *la afectividad*”

Respecto al *Decreto Foral 24/2007*, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, y que está basado en la LOE, entre sus principios encontramos:

“El fomento de los siguientes valores educativos: *el conocimiento de sí mismo, la autoestima, el control emocional*, la perseverancia, la capacidad de aprender de los errores y de asumir riesgos”.

Y entre los objetivos de Educación Primaria (Artículo 4) indicados en este decreto foral encontramos:

ñ) “*Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*”

Por su parte, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha publicado un *plan de mejora de las competencias básicas del alumnado en Educación Primaria*

(Gobierno de Navarra, 2008). En él, se afirma que el clima escolar, la disciplina en clase y la moral y el compromiso de los alumnos son factores del entorno escolar relacionados de forma muy clara con el rendimiento. En consecuencia, se subraya la necesidad de *habilidades de interactuar eficazmente, de comunicarse de manera constructiva, de mostrar tolerancia y empatía y de gestionar el estrés y la frustración*, desde el cumplimiento de unas normas de convivencia que impliquen a todos, a través de la autoridad responsable y el respeto mutuo.

En dicho plan se han fijado las siguientes líneas prioritarias:

- La competencia en comunicación lingüística
- La competencia matemática
- La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
- El tratamiento de la información y competencia digital
- *Los valores educativos*

Esta última se articula en torno a tres ejes:

- Valores relacionados con la *resolución de conflictos y el clima escolar*: esto implica ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerantes y respetar al otro.
- Valores que capacitan para la *vida en sociedad*, orientadas a la autonomía, el cuidado y el respeto por las otras personas que capacitan para vivir en una sociedad cada vez más plural, para relacionarse, cooperar, comprometerse y afrontar conflictos.
- Valores relacionados con el *estilo y actitud ante el aprendizaje* que incluye aspectos como la responsabilidad, el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la autocrítica, el control emocional etc.

Por lo tanto, tanto en la ley vigente relativa a las enseñanzas de Educación Primaria, como desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, se contempla el desarrollo afectivo del alumnado como un objetivo a conseguir durante dicha etapa. A pesar de esto, no siempre se tiene en cuenta en las escuelas como se debería y, en el apartado siguiente, se explica hasta qué punto es importante, en la vida del alumnado, trabajarlas.

1.2.2. *Importancia de trabajar las emociones en la escuela*

A pesar de la creencia generalizada de la importancia que tiene el mundo emocional en el desarrollo de las personas, en las escuelas se sigue trabajando poco en el desarrollo emocional de los niños y niñas y no se le tiene en cuenta como un factor determinante en cualquier aprendizaje. Tal y como expresa el psicopedagogo Paco Buigues (2009, 4) en la actualidad se reclama: *“una cultura escolar más humanizada que integre conocimientos, emociones y relaciones y que enseñe a conocer, a convivir y a trabajar juntos, a transformar y mejorar la sociedad y enseñe a ser, como consecuencia de lo anterior”*.

Según Paco Buigues (2010), un clima emocional positivo, de bienestar, seguridad y aceptación, abre la inteligencia y facilita los aprendizajes. Por el contrario, cuando un alumno sufre emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad, se siente rechazado o no tiene un rol positivo en el aula, esto puede cerrarle y bloquearle la inteligencia.

Por otra parte, los alumnos/as que viven en una situación de carencias o dificultades de armonía y sintonía emocional con sus padres, acarrean trastornos físicos, emocionales o en sus aprendizajes. Y es que como afirma Paco Buigues (2010, 5): *“necesitamos sentirnos útiles, valorados, amados y aceptados por las personas significativas de nuestra vida. Por puro mandato biológico, necesitamos ser vistos, apreciados y reconocidos”*.

Basándose en Humberto Maturana, Paco Buigues (2010, 11), considera que: *“si uno aprende a respetarse a sí mismo y a los demás, puede aprender cualquier cosa: matemáticas, lenguaje, conocimiento del medio, etc.; pero si un niño o niña no se siente aceptado, no tiene un espacio digno en la clase y tiene problemas de relación, no va a aprender, porque estará en otra cosa”*.

Además, otro aspecto que se debe tener en cuenta, según Paco Buigues (2010), es que se aprende más y mejor, con más huella de memoria y en menos tiempo cuanto más intensa, positiva y placentera, sea la actividad simultánea a la cognitiva.

Otro aspecto que tiene que tener en cuenta el docente en el aula, para poder adecuarse al alumnado, es las características propias de la etapa en el desarrollo

emocional en la que se encuentran sus alumnos/as. A continuación, se explican las propias de la etapa de Educación Primaria.

1.2.3. Desarrollo emocional en la etapa de Educación Primaria

Como he señalado anteriormente, en los primeros 24 meses de su vida los niños/as asocian y expresan determinadas situaciones con emociones básicas como la alegría y el enfado. A partir de los 2 ó 3 años comprenden y experimentan emociones más complejas como el orgullo, la vergüenza y la culpa.

A partir de la edad de 6 años, los niños y niñas empiezan a comprender la existencia de emociones contradictorias, ya que experimentarán que hay situaciones que pueden provocar un estado emocional caracterizado por la combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser contradictorios (Palacios, 1999). Esto es un logro que requiere un proceso difícil para los niños/as y no se suele producir, en nuestro contexto, hasta los 7-8 años.

Además de la mejora en la comprensión de las emociones, el desarrollo emocional implica avanzar en el control y la regulación de las propias emociones. Esto conlleva en ocasiones una gran dificultad ya que hay estados emocionales que alcanzan una gran intensidad y son perturbadores y poco adaptativos (Palacios, 1999).

Cuando los niños son bebés, los adultos tratan de regular y modificar estos estados emocionales, pero conforme van creciendo, *“este control externo de las propias emociones tiene que transformarse en un proceso de autocontrol, mediante el que niños y niñas aprenden a evaluar, regular y modificar, si es necesario, sus propios estados emocionales.”* (Palacios, 1999, 370). Por esta razón, es importante tener en cuenta que a partir de los 6 años hay ciertos indicios de control emocional, como la capacidad de ocultar los sentimientos internos mediante la modificación de su conducta externa. Además, también son conscientes de que alterando la experiencia externa no se cambia su estado emocional interno, sino que se necesitan otras estrategias más complicadas.

Según Palacios (1999), otras estrategias que los niños y niñas utilizan cuando se ven desbordados por emociones negativas es pedir ayuda. Hasta los 6-7 años, los niños recurren principalmente a sus padres, aunque a lo largo de la etapa de Educación

Primaria empiezan a pedir ayuda y apoyo a sus compañeros, por lo que el papel de los amigos es muy importante en esta etapa del desarrollo.

Aparte de estas características generales de la etapa evolutiva en la que se sitúan los alumnos/as de educación primaria, también se tienen que tener en cuenta las particularidades de cada uno. Ya que, además, puede haber niños, que como se explica a continuación, presenten conflictos emocionales.

1.2.4. Alumnado con problemas emocionales. Confianza y autoestima

Aparte de las ideas ya explicadas acerca de las necesidad que tenemos las personas de sentirnos queridas y la influencia que esto tiene en otros ámbitos de nuestra vida es importante tener en cuenta que el alumnado solo se podrá centrar en las tareas académicas cuando sus necesidades no académicas estén cubiertas.¹ En la realidad de las aulas, tal y como he apreciado en las prácticas escolares, nos encontramos con que no todo el alumnado está en condiciones idóneas para el aprendizaje y hay niños/as que presentan problemas emocionales, afectándoles, directamente, tanto a su rendimiento académico como a su comportamiento.

El psicólogo humanista Abraham Maslow (1943) estableció una jerarquía o *pirámide de las necesidades*, de manera que conforme el ser humano va satisfaciendo las más básicas, van surgiendo otras más secundarias o superiores. Las necesidades son las siguientes:

1. Necesidades fisiológicas (alimento, comida, oxígeno, calor, sexo, descanso).
2. Necesidades de seguridad (estructura, saber qué se espera de uno)
3. Necesidades de amor y pertenencia.
4. Necesidad de estima (propia, de los demás)
5. Necesidad de autorrealización (realizarse y llegar a ser todo lo que se pueda ser).

¹ Información adquirida de la asignatura “Bases psicológicas. Individuo y medio social”, impartida por el profesor Alfonso Arteaga.

Por lo tanto, un alumno/a que, por ejemplo, tenga carencias afectivas puede tener más dificultades en el desarrollo de su labor académica y esto es importante valorarlo como docentes a la hora de afrontar esta situación.

Aunque la falta de autoestima puede darse en cualquier tipo de persona, es muy habitual que el alumnado que presenta carencias afectivas la tenga muy baja. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de autoestima? Según el terapeuta familiar Jesper Juul (2004), la autoestima es el conocimiento y la experiencia de quienes somos. Las personas con un sentimiento de autoestima sano y bien desarrollado se sienten seguras y cómodas consigo mismas y se consideran válidas *por el simple hecho de existir*. Por el contrario, las personas que tienen poca autoestima se autocritican y se sienten inseguras y culpables constantemente. Una autoestima bien desarrollada nos hace más felices, menos vulnerables, tener relaciones más satisfactorias y disfrutar de una mejora calidad de vida.

La autoestima y la confianza son términos diferentes aunque están interconectados. La confianza en uno mismo hace referencia a lo que podemos lograr. Lo importante es que el profesorado sea consciente de que por mucho que intente reforzar la confianza del alumnado alabándole sus logros y sus capacidades, esto no le afectará a su autoestima. Es decir, si le decimos a un niño/a que toca muy bien el piano, esto afectará a la confianza que puede tener en sí mismo pero no a su experiencia de quién es él/ella, ya que esto es algo más interno. La falta de confianza en uno mismo no es un problema psicológico, sino un problema pedagógico que puede resolverse con la ayuda de comentarios objetivos, ya que la confianza en uno mismo aumenta con los logros obtenidos.

Un punto sobre el que hace hincapié Jesper Juul (2004) es que nuestra autoestima se nutre cuando las personas más importantes en nuestra vida nos ven y nos reconocen como somos, y cuando sentimos que la gente nos aprecia por ser quien somos. Además, para nuestra autoestima no basta con que nos quieran sino que nos lo tienen que expresar y nosotros percibirlo. Es decir, para reforzar la autoestima del alumnado, no se trata de que el profesorado refuerce una y otra vez sus logros, que esto puede afectar a su confianza, sino que el alumnado sienta que es valorado por ser quién es, no por lo que hace.

Otro requisito básico para desarrollar una autoestima sana es tener un *lenguaje personal* con el cual puedan entender y expresar sus sentimientos y experiencias. Esto es esencial porque todos los conflictos entre personas (que son importantes las unas para las otras) solo pueden resolverse a través de dicho lenguaje. Éste podrá ser adquirido cuando la familia, o cualquier agente educativo, se tome el tiempo necesario para mirar al niño/a e interpretar sus expresiones y sentimientos. Si no sabemos expresarnos, acabamos confundidos sobre quiénes somos y resulta difícil para los que nos rodean entender su posición en nuestro mundo. Además, el niño/a al expresar sus sentimientos en un lenguaje personal conseguirá, por una parte, liberar su malestar y, por otra, revelar su verdadera identidad para que los demás puedan aprender más sobre él y relacionarse bien con él.

Por último, un punto importante a tener en cuenta si queremos fomentar la autoestima de los niños/as, según Juul (2004), es ser conscientes de que la autoestima está relacionada en gran medida con la *percepción de la importancia* que tienen los niños/as en la vida de las personas que les importan, por lo que *cuanto más les permitamos que nos den*, más saludable será su autoestima.

1.2.5. *Cómo cuidar el clima emocional en el aula*

La actuación del profesorado en el aula es tan determinante que esto le lleva a afirmar a Paco Buigues (2010, 6) que: *“la calidad de la relación humana es el catalizador que potencia el aprendizaje y es una condición previa para que éste se produzca”*. Por lo tanto, si la calidad de las relaciones es la clave que potencia los aprendizajes, es importante cuidar el clima afectivo y de relación del aula y del centro educativo para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Como consecuencia a lo dicho, podemos afirmar que a el profesorado no solo les basta con tener conocimiento de los contenidos curriculares y saber enseñarlos, sino que deben tener *habilidades y estrategias para gestionar la vida afectiva y relacional* del grupo de clase y la convivencia positiva que cuide de los aprendizajes (Buigues, 2010, 6).

Algunas de las técnicas recopiladas por Buigues (2010, 6) que son utilizadas por el profesorado para facilitar un clima de respeto, aceptación y consideración para el día a día del aula son:

- Mirar, reconocer, reforzar y amplificar cualidades, aspectos y conductas positivas que no han sido vistos o destacados – ante el niño/a, ante su grupo de iguales, ante sus familias.
- Facilitar experiencias de éxito a alumnado con menos posibilidades de conseguirlas y con baja autoestima.
- Establecer puntos de y/o calificaciones positivas para las conductas adecuadas que queremos promover.
- Hacer inventarios y cartas resumen de aspectos positivos y mejoras que realizan niños/as más difíciles o complicados.
- Cuidar los mensajes que transmitimos y evitar las clasificaciones y atribuciones de roles negativos. No utilización de etiquetas.
- Proporcionar tareas y responsabilidades relevantes que ayuden a mejorar la autoestima y autoimagen de los alumnos/as.
- Realizar actividades en el aula para mejorar la autoestima.
- Proporcionar tiempos y materiales para reciclar los comportamientos negativos en positivos.
- Realizar tutorías específicas con alumnado con dificultades.
- Cuentos para mejorar, etc.

Además, por otra parte, es muy importante que el profesorado sea cuidadoso con las etiquetas que normalmente cuelga a los alumnos, ya que cuando dice que un niño es de cierta manera: bueno, malo, gracioso o tonto, establece una relación con ese niño de acuerdo a lo que dice, por lo que a no ser que ese niño se respete y se acepte a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación de sí mismo, ya que se le está dando un rol que no nos permite ver a la verdadera persona que hay más allá del rol y adjudicamos a dicho niño y esto es muy perjudicial para su desarrollo.

Es decir, el docente tiene una gran responsabilidad hacia cada uno de sus alumnos/as, ya que la actitud que éste tenga con ellos puede marcarles a largo plazo. Tal y como señala Paco Buigues (2009, 16): *“los padres, maestros o profesores somos*

educadores Pigmalión, responsables de nuestras palabras y actitudes y de sus efectos en los niños y niñas: ellos se convierten en lo que escuchan". Está comprobado que si un maestro/a muestra expectativas negativas hacia algún alumno/a de forma constante, es probable que éste tenga un rendimiento inferior al que debería. Por el contrario, si el profesor/a cree firmemente en él/ella y mantiene una relación de afecto y apoyo, los resultados que obtendrá serán más positivos. Por lo tanto, podemos afirmar que el crecimiento y los aprendizajes del niño o niña dependerán también de la relación positiva o no entre el profesorado y el alumnado.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que, tanto el profesorado, como las familias como cualquier persona que sea referente para un niño/a en su educación se convierte en un *modelo de actuación* para él o ella. Es decir, con mucha probabilidad, tal y como nos comportemos o actuemos así lo harán ellos. Por ello, será difícil que el alumnado sea respetuoso con sus compañeros/as si los maestros/as no mostramos ese respeto en el trato con los demás. O que nos expresen sus emociones si nosotros no lo hacemos en el día a día.

Por lo tanto, tenemos que ser conscientes de que somos un modelo para ellos hasta en el más mínimo detalle y que si queremos propiciar en ellos determinados comportamientos o actitudes tendremos que asegurarnos de que nosotros los cumplimos. Todo esto forma parte del *currículum oculto* presente en la escuela, que consiste en aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores, que no se explicitan como metas educativas a lograr de una manera intencional, pero que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje.² Este currículum es de gran importancia en la educación que recibe el alumnado, por lo que es fundamental que el profesorado tenga una actitud abierta y analice de forma constante sus prácticas docentes, para ser más consciente de ellas.

Para llegar a entender lo que implica la relación de ayuda que establece el profesorado de Educación Primaria respecto al alumnado, es interesante recordar las *condiciones que requiere una persona para crear una relación de ayuda con los demás*, definidas por el psicólogo humanista Carl Rogers (citado por Armas, 2007, 53):

² Información adquirida de la asignatura "Procesos y contextos educativos", impartida por la profesora Lucía Pellejero.

- Ser una *persona unificada e integrada*: ser tal como soy en lo profundo de mí mismo, esto inspira confianza en los demás.
- Ser *auténtico*: sólo mostrándome tal como soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad.
- Si puedo crear una *relación de ayuda conmigo mismo*, probablemente lograré establecer una relación de ayuda con otra persona.
- Cuando logro sentirme persona *independiente*, puedo comprender y aceptar al otro con mayor profundidad, porque no tengo miedo a perderme.
- La *aceptación condicional dificulta* a la otra persona cambiar en los aspectos que no acepto.
- Las personas fueron creadas para *transformarse*, no para ser víctimas del pasado.

Todos estos aspectos que debe cuidar el profesorado para crear un clima afectivo y relacional favorable al aprendizaje, las debe complementar con otro tipo de acciones que ayuden al alumnado a gestionar sus emociones y que a continuación detallo.

1.3. Algunas propuestas de intervención educativa

El profesorado puede intervenir de muy diversas maneras en el aula. En este apartado, por una parte, se profundiza sobre cómo ayudar al alumnado a gestionar sus emociones y por otra, se explican estrategias docentes como la observación y la investigación-acción que le ayudan al profesorado a tener un mayor conocimiento del grupo clase y de las propias prácticas docentes.

Por último, se plantea una metodología que fomenta las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo como es el *aprendizaje cooperativo*.

1.3.1. Cómo trabajar el desarrollo emocional en el aula

Respecto a cómo puede ayudar el profesorado a gestionar las emociones al alumnado en Educación Primaria, la experta en aprendizaje social y emocional, Linda Lantieri (Punset, 2009) explica cómo la base de la inteligencia emocional se encuentra en *mirar en nuestro interior*, es decir, en entrenar la mente voluntariamente a través de la meditación o, en el caso de las escuelas hacerlo a través de lo que denomina

rincón de la paz: un sitio al que los niños puedan ir y estar en calma, apaciguar la mente y empezar a centrar la atención.³

Tal y como comprobó Linda Lantieri, en un estudio que realizó a través del *Inner Resilience Program*, las experiencias llevadas a cabo para calmar la mente y centrar la atención provocaron que los profesores estuvieran menos estresados y más felices, lo que hizo que fueran más conscientes de los niños y sus necesidades. Respecto al alumnado, sus niveles de frustración disminuyeron y, según las propias palabras de Linda Lantieri (Punset, 2009): *“los niños sentían que tenían voz en clase, que el aula era una comunidad de aprendizaje democrática donde su opinión contaba y se les escuchaba”*.

En el programa de Redes mencionado, Mark Greenberg, psicólogo estadounidense del PennState’s College de Salud y Desarrollo Humanos, que trabaja en el campo de la prevención de problemas como la agresividad, el mal rendimiento en las aulas, la falta de atención, etc., comentó cómo lo más importante es ayudar a los niños a calmarse cuando se alteran, incluso a conocer sus sentimientos, saber cuándo están disgustados y desarrollar una sensación de autoconciencia.

Además, tras una serie de estudios realizados a lo largo de más de treinta años, Mark Greenberg (Punset, 2009) ha demostrado que: *“cuando se les enseña a los niños estas habilidades para calmarse, y se les enseña cómo identificar sus sentimientos, pero también como hablar adecuadamente sobre cómo se sienten, mejoran de modo natural sus habilidades para relacionarse con los demás, y también mejoran sus habilidades académicas”*.

Según Mark Greenberg (Punset, 2009): *“los niños que los profesores mandan al despacho del director son un problema en el aula, pero no necesariamente tienen una capacidad cognitiva baja, sino que los problemas de estos niños radican en la capacidad de calmarse cuando están alterados, tener buenas amistades y pensar en los sentimientos y las necesidades de los demás. Y estas habilidades se pueden enseñar al igual que se enseñan las matemáticas o la lectura.”*

³Ideas expuestas en la entrevista concedida a Eduard Punset en el programa de Redes que se emitió el 20 de diciembre de 2009 bajo el título “Meditación y aprendizaje”.

Por otra parte, según Mark Greenberg (Buigues, s/f) *las características y líneas directrices de programas eficaces* que ayudan al alumnado a desarrollarse emocionalmente serían:

- Deben centrarse en ayudar a los niños *a calmarse*, es decir, a reducir el lapso de recuperación de la activación emocional.
- Deben contribuir a aumentar la *conciencia de los estados emocionales* propios y de los demás.
- Requieren poder hablar y *expresar los sentimientos* para resolver problemas interpersonales.
- Deben desarrollar la *capacidad de pensar y planificar* anticipadamente el modo de evitar las situaciones difíciles.
- Deben tener en cuenta los efectos de nuestra conducta en los demás lo que implica el desarrollo de la *empatía* y la relación interpersonal.

Además, los programas de educación emocional deben transmitir al alumnado y al profesorado al menos cuatro ideas (Buigues, s/f) :

- Que los sentimientos son *señales muy importantes* y que nos proporcionan una información muy importante sobre uno mismo o sobre los demás.
- Aprender a *diferenciar claramente los sentimientos de la conducta*. Sólo esta puede estar bien o mal.
- Antes de pensar y actuar conviene que *aprenda a calmarse*, ya que muchas veces las emociones condicionan la mente de un determinado modo.
- *“Tratar a los demás como quieras que ellos te traten a ti”* es la denominada “regla de oro”, que implica asumir el punto de vista de los demás.

En este mismo trabajo, Buigues recoge algunas *líneas u objetivos de trabajo en clase*, para orientar en la educación emocional:

- Adquisición de un *mayor conocimiento emocional* para identificar las emociones sentidas.
- Incremento del *vocabulario emocional* que facilite la comunicación y el entendimiento con otros.
- Aprendizaje del procedimiento de *escucha activa*.

- Fomento del sentido del *humor* y del *pensamiento positivo*.
- Desarrollo de habilidades para captar y comprender los *mensajes del lenguaje emocional no verbal* y sintonizar emocionalmente con ellos.
- *Expresión* de emociones, metas y necesidades de forma apropiada.
- Estímulo del *aprecio* hacia las emociones de los demás.
- Expresión de *autoafirmaciones positivas* de uno mismo y de los otros para favorecer la confianza en un mismo, la autoestima y las interacciones sociales positivas.

Esta labor que desempeña el profesorado en el aula, le exige conocer muy bien al grupo y estar atento a lo que sucede en el aula. A continuación, se explican algunas de las estrategias con las que cuenta el profesorado para conocer al alumnado y reflexionar sobre sus propias prácticas docentes.

1.3.2. Estrategias docentes: observación e investigación acción

La observación docente permite recoger al profesorado información relativa al proceso de aprendizaje-enseñanza en el aula, ya que los maestros/as tiene todos los días ante sí un montón de información privilegiada que les permitirá conocer a sus alumnos/as, analizar sus prácticas docentes y adecuarlas al grupo clase. Para ello, es importante que el profesorado sea conocedor de cuáles son los acontecimientos más importantes en cada edad y qué significado tienen.

La observación debe constituirse como un método de trabajo en el aula, ya que a través de ella recogemos información que nos permite: ⁴

- Conocer el nivel de desarrollo del alumnado en diferentes aspectos, sus características de personalidad y sus posibles facilidades y dificultades de aprendizaje.
- Conocer las relaciones sociales: la dinámica general que está establecida en el grupo/aula, el status o situación de cada alumno/a dentro del grupo, las

⁴ Información adquirida de la asignatura “Desarrollo evolutivo y aprendizaje”, impartida por la profesora M^a Reyes Fiz.

relaciones del grupo con el profesorado y las relaciones individuales de cada alumno/a con el profesor/a.

- Detectar posibles retrasos o avances de desarrollo, conflictos emocionales, y trastornos de comportamiento.

Para llevar a cabo una buena observación es importante saber mirar y tener un objetivo específico. Además, ésta debe estar bien planificada. No necesariamente tiene que ser en el aula sino que también puede darse en otros contextos diferentes como el patio, excursiones, comedor, etc. Una buena observación y análisis de los datos recogidos permitirán al maestro:

- Adecuar el trabajo que se presenta a las necesidades del alumnado.
- Evaluar su evolución en los aprendizajes y hábitos de trabajo escolar.
- Comunicar al resto de los profesores/as del mismo y diferente nivel los datos obtenidos con nuestras observaciones (trabajo en equipo).

Otra estrategia que debe utilizar el profesorado es la *escucha activa*, que difiere mucho de la mera acción de oír. En esta ocasión el profesorado debe prestar atención no solo a los mensajes verbales sino también a los no verbales que exprese el alumnado. Además, conviene que indague en sus motivos de actuación y sus circunstancias, ya que así estará en una disposición más favorable a entender sus palabras y respetar su posición.

Para llevar a cabo una adecuada *escucha activa* lo primero que tiene que hacer el maestro/a es alejar de su mente cualquier pensamiento que pueda distraerle y deshacerse de filtros subjetivos como prejuicios o ideas preconcebidas. Por otra parte, es fundamental que sepa hacer las preguntas adecuadas de acuerdo a la información que desea obtener.

Otro aspecto importante es no hablar cuando el alumno/a se está expresando, ya que el silencio le permitirá observar, escuchar y recibir la información sobre el alumno/a y podrá entender su mensaje y situación de forma más adecuada. Por otra parte, le permitirá tener más tiempo para pensar y le ofrecerá al alumno/a más oportunidades para intervenir, por lo que callar es un recurso muy importante en la escucha activa, a la que vez que mostramos empatía hacia la otra persona.

Por último, es conveniente que el profesorado lleve a cabo en el aula *procesos de investigación-acción*. Según Kemmis (citado por Salazar, 1992, 192), que ha descrito sus características de forma amplia, la investigación-acción es un proceso sistemático de aprendizaje orientado a la práctica, que sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Este proceso permite al profesorado indagar, a través de la reflexión, acerca de sus propias prácticas educativas y resolver problemas relativos a la enseñanza impartida en el aula, ya que a través de la investigación-acción el profesorado revisa la adecuación o no de sus prácticas, planifica mejoras y las implementa. Para ello, puede utilizar técnicas o instrumentos como diarios, registros anecdóticos, estudio de casos, notas de campo, fotografías grabaciones, escalas de evaluación, etc.

1.3.3. Metodología docente: Aprendizaje cooperativo

Una metodología adecuada para el desarrollo integral del alumnado es la basada en el *aprendizaje cooperativo*. Esta forma de trabajar difiere del método tradicional de enseñanza-aprendizaje, ya que se basa en la interacción entre alumnado diverso, que en grupos reducidos, de 4 o 6 personas, cooperan en el aprendizaje de distintas cuestiones, dejando a un lado el individualismo y la competitividad entre ellos, propio de la metodología tradicional.

En este aprendizaje el profesorado ayudará y guiará al alumnado, dirigiéndoles y supervisándoles. Es decir, el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos.⁵

Los objetivos a los que responde el aprendizaje cooperativo son:

- *Potenciar las relaciones positivas* en el aula estimulando al alumnado a que acepte y que sea capaz de trabajar con cualquier compañero/a de clase.

⁵ Información adquirida de la asignatura “Sociedad, familia y escuela inclusiva”, impartida por Alicia Peñalva.

- Conseguir que los alumnos/as sean *autónomos* en su aprendizaje, resuelvan las dudas que se les planteen y consensuen en equipos el trabajo, con la ayuda y supervisión del profesor/a.
- *Atender a la diversidad* del alumnado que accede al sistema educativo con distintas necesidades.
- Reducir el fracaso escolar con una atención más individualizada y la interacción positiva entre el alumnado de diferentes niveles académicos.

Por otra parte, los *fundamentos* sobre los que se basa el aprendizaje cooperativo son:

- Valoración del potencial educativo de las relaciones entre las personas.
- Considerar la socialización en integración como eficazmente educativos.
- En el aprendizaje por desequilibrio.
- En la teoría del conflicto sociocognitivo.
- En el incremento del rendimiento académico.

Con esta metodología, se pretende que el alumnado desarrolle hábitos de trabajo en equipo, conductas solidarias y que intervenga de forma autónoma en su proceso de aprendizaje. Además, esta metodología da la oportunidad a los alumnos/as de enseñarse unos a otros y de aprender de forma cooperativa, por lo que la instrucción no solo viene del maestro/a, sino que el alumnado también participa de forma activa en el proceso.

Las actividades que debe plantear el profesorado no deben poder ser realizadas sin la colaboración de los miembros del grupo, es decir, un individuo no puede tener éxito si el resto del grupo no lo tiene, esto conlleva a que los alumnos atribuyan sus propios logros a los logros del grupo.

Para que las situaciones de aprendizaje cooperativo sean eficaces, el profesorado debe llevar a cabo las siguientes decisiones (Ovejero, 1990, 176):

1. Para decidir el tamaño del grupo, se debe tener en cuenta que:
 - a. A medida que aumenta el tamaño del grupo, también aumentan las habilidades, capacidades, etc.

- b. Cuanto mayor es el grupo, más difícil será la participación de cada miembro del grupo, llegar a un consenso y pueden surgir más problemas de organización.
 - c. La propia tarea a veces indica el tamaño del grupo necesario.
 - d. Cuanto menos tiempo disponible tienen, los grupos deben ser más pequeños.
2. Disposición del aula: los alumnos del grupo deberían sentarse en círculo y estar suficientemente cerca para comunicarse de forma apropiada.
 3. Planificar el material instruccional para promocionar interdependencia
 4. Asignar roles que aseguren la interdependencia entre ellos
 5. Explicar la tarea académica de forma que el alumnado tenga muy claro el objetivo de la actividad y sus partes.
 6. Estructurar la interdependencia positiva de metas: los estudiantes tienen que tener claro que la meta es grupal y no individual.
 7. Estructuración de la responsabilidad individual
 8. Estructurar la cooperación intergrupala
 9. Explicar al alumnado los criterios de éxito
 10. Especificar las conductas deseadas
 11. Supervisar las conductas de los estudiantes
 12. Proporcionar asistencia en las tareas
 13. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración
 14. Proporcionar conclusiones a los aprendizajes
 15. Evaluar la calidad y la cantidad de los aprendizajes
 16. Evaluar el funcionamiento del grupo

Gracias al aprendizaje cooperativo, tal y como explica Ovejero (1990), las relaciones interpersonales entre el alumnado mejorarán y podrán desarrollar de forma óptima sus potencialidades intelectuales, sociales y psicosociales.

Además, esta metodología favorece la *educación inclusiva*, donde el alumnado se debe sentir aceptado, valorado y satisfecho, gracias a que todos sus miembros se ayudan entre ellos y se apoyan. Además, el profesorado puede atender las

necesidades de aprendizaje de todo el alumnado, sin excluir a aquellos que tienen más dificultades o tienen diferentes necesidades.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

En el estudio empírico realizado he recogido y analizado información sobre cómo afectan las emociones al alumnado de un aula de 4º de Primaria de un centro público de Pamplona y cómo intervienen algunas docentes en relación a ellas.

En la primera parte de este estudio empírico, he descrito el contexto en el que he desarrollado la observación participante que realicé en dicho colegio; la cual tuvo lugar durante mi último periodo de prácticas escolares en la titulación de Maestro/a de Educación Primaria y que me permitió obtener algunos datos que posteriormente he analizado. En la segunda parte, he explicado, por un lado, la metodología que he llevado a cabo y, por otra, he analizado los datos observados en relación al marco teórico investigado. En dicho análisis, a su vez, he explicado, en primer lugar, los datos relacionados con la creación de un *clima afectivo y relacional favorable al aprendizaje* y, en segundo, he realizado la descripción de 3 *casos de alumnos con problemas emocionales* que había en el grupo clase.

2.1 Presentación del contexto

La observación que he llevado a cabo durante mis últimas prácticas de la carrera, las he realizado en un centro público de Pamplona, situado en el barrio de San Juan. Éste está formado por familias de nivel socio económico medio-alto y en él viven aproximadamente 30.000 personas. Comenzó a construirse a partir de 1960 y está formado por edificios que no superan las diez plantas y que funcionan como viviendas, comercios y otros servicios diversos.

En la etapa de Educación Primaria hay un total de 277 alumnos, habiendo dos líneas por curso. Asimismo, cuenta con 37 docentes, incluyendo una PT, una orientadora, una logopeda y una profesora de minorías, además de dos cuidadores que atienden a los alumnos con discapacidades motrices. Los modelos que se imparten son el A y el G y en Educación Infantil han empezado este año con el modelo bilingüe.

Las prácticas escolares, en concreto, las he realizado en el grupo de 4º B de Educación Primaria, formado por 25 alumnos, de los cuales 9 eran niños y 16 niñas. Entre el alumnado, había algunos que requerían una atención especial. Y estos eran:

alumna con Trastorno por Déficit de Atención (TDA), alumno japonés que se incorporó el año pasado al grupo y que sufre mutismo selectivo, alumno que se había incorporado al grupo este curso pero que no se había integrado y que apenas hablaba, un alumno proveniente de una familia desestructurada y un alumno que sufre una discapacidad intelectual y que, aunque este año había repetido curso, seguía mostrando dificultades para seguir los contenidos que se impartían. Este alumno tenía un cuidador que siempre iba con él y, para el alumnado con dificultades, también había una profesora de minorías que entraba al aula dos sesiones a la semana.

Yo asistí a todas las sesiones de la tutora, que les impartía Matemáticas, Lengua Castellana, Conocimiento del Medio y Actividades Extraprogramáticas Optativas (A.E.O.). Además, puntualmente, pude observar las clases de Educación Física, Religión e inglés.

Aunque el grupo era de 25 alumnos/as, en bastantes sesiones se quedaba únicamente la mitad del alumnado. Estas sesiones en las que se dividía el grupo clase eran:

- 4 horas a la semana la mitad iban a euskera y la otra mitad a taller.
- 2 horas a la semana, unos 10 alumnos/as iban a A.E.O y los demás a Religión.
- 2 horas a la semana, en la hora de Educación Física no bajaba todo el grupo sino que lo hacía la mitad de una clase junto con la mitad de la otra (4ºA). De forma que en cada aula se quedaba la mitad de la clase dando Matemáticas o Lengua Castellana.

Esto permitía a la tutora proporcionar una atención más individualizada al alumnado y flexibilizar la materia o las actividades en función de las necesidades de cada alumno/a. Hecho que por la diversidad del grupo le venía muy bien para su aprendizaje.

2.2 Metodología

A continuación voy a explicar la metodología empleada para recoger los datos que he analizado posteriormente. Por una parte, durante las últimas prácticas realizadas en la carrera, del 18 de febrero al 3 de mayo de 2013, lleve a cabo una *observación participante* en el aula mencionada.

Es importante recalcar que la mayoría de las observaciones o de la información obtenida son relativas a la tutora de la clase, aunque también y, así lo específico cuando es pertinente, he incluido observaciones referidas al profesorado que, aunque durante menos tiempo, también tuve la oportunidad de observar. De forma aproximada, se puede decir que estuve unas dieciséis horas a la semana con la tutora y unas cuatro con otros profesores/as.

Por último, llevé a cabo una entrevista con la orientadora del centro, que a su vez me facilitó materiales para completar el marco teórico. Gracias a dicha entrevista, pude completar la observación realizada en el aula.

2.2.1 *Observación participante*

Durante mi periodo de prácticas tuve la oportunidad de compartir aula durante dos meses y medio con un grupo de alumnos/as y el profesorado que les impartía clases, permitiéndome llevar a cabo una *observación participante* en relación al tema objeto de estudio en este TFG. Además, en el día a día, y ante las dudas que me surgían, preguntaba continuamente al profesorado maneras de comportarme o estrategias para resolver problemas con los que me encontraba.

Por otra parte, también empleé la *escucha activa* con el alumnado, ya que desde el principio aprendí de la tutora lo importante que es la información que te pueden dar para saber cómo se encuentran, sobre todo aquellos que pueden tener problemas en casa o están pasando por una situación difícil, y cómo esta información puede ser determinante para conocer realmente la situación que vive el alumno/a en su día a día.

Toda la información recopilada en el aula la iba escribiendo en un *cuaderno de notas* que me ha sido de gran utilidad para elaborar este proyecto.

2.2.2 *Entrevista con la orientadora del centro*

La última semana de mi estancia en el colegio, tuve una reunión con la orientadora del centro para informarle del proyecto que estaba realizando y pedirle si le podía realizar una entrevista. En este primer encuentro, me indicó que no había ningún

problema, que el tema le parecía muy interesante y muy importante a tener en cuenta por parte del profesorado, así que quedamos el miércoles 22 de mayo en su despacho.

A lo largo de la entrevista, que duró una hora aproximadamente, me comentó, por una parte, la importancia de las emociones en las personas, el espacio que tenían en la sociedad actual y en la escuela y de lo clave que son para el aprendizaje y, por otra, profundizamos sobre el caso de tres alumnos, pertenecientes al grupo, que tenían problemas emocionales y que yo estaba analizando de forma más exhaustiva.⁶

Esta última información era en la que yo estaba más interesada, ya que solo a través de la observación no es posible conocer la realidad de estos casos. Además, respecto a estos alumnos, durante mi periodo de prácticas se me dio la información necesaria para tratar con ellos en el aula, pero no se me explicó su situación en detalle, por lo que necesitaba que la orientadora me completara la información que yo ya conocía.

2.3 Análisis de las observaciones realizadas

A continuación, describo y analizo las observaciones realizadas durante las prácticas escolares, en relación al marco teórico expuesto anteriormente. En un primer apartado, explico las observaciones relativas a la creación de un *clima afectivo en el aula*, por parte del profesorado. Y, en el segundo apartado, describo los casos de los siguientes alumnos con problema emocional que les estaban afectando a su aprendizaje:

1. Un niño japonés que se incorporó el curso pasado al aula y sufre mutismo selectivo.
2. Un alumno adoptado que se ha incorporado al aula este año pero no se ha integrado.
3. Un alumno perteneciente a una familia desestructurada.

⁶ Dicha entrevista está recogida en el Anexo 1 de este proyecto.

2.3.1 Creación de un clima afectivo en el aula

Uno de los aspectos que he observado que la tutora trabajaba para conseguir un clima donde el alumnado se sintiera cómodo y con confianza en el aula es *la afectividad*, ya que ella era muy afectuosa con el alumnado y les demostraba una dedicación y una entrega que ellos percibían claramente. Por su parte, el alumnado también mostraba su cariño y agradecimiento a la profesora cuando, por ejemplo, le preguntaban si podía ser su profesora el curso siguiente o cuando le decían explícitamente: *“Tú te preocupas mucho por nosotros”*. Algunos ejemplos en los que la tutora se mostraba afectuosa son:

- Un día, cogiendo a uno de ellos la cara, me dijo: *“Ay! Me llevaría a todos a casa. ¿Tú, no te los llevarías?”*. Ante estos comentarios, los niños sonreían y se sentían queridos.
- También utilizaba expresiones como: *“Ves María, que listos son, si se lo saben todo, si yo casi no tengo que explicar nada”*. La tutora les valoraba mucho y se lo decía de forma continua, para reforzar su confianza y que se sintieran orgullosos de sí mismos e importantes.
- Además, mostraba mucha dedicación y entrega ya que no dudaba en quedarse después de clase si un niño/a se lo pedía, bien fuera para hacer un pompón o corregirle una redacción. Esta dedicación y disponibilidad no pasaba desapercibida por el alumnado, y eran conscientes de que eran importantes para ella.

Además de mostrarles afecto, la tutora continuamente *reforzaba su confianza*, destacando los puntos fuertes del alumnado:

- Si alguien salía en el periódico por algún asunto, lo comentaban en clase y colgaban la hoja en el corcho de la clase en algún lugar destacado para que todos lo vieran.
- En una ocasión, Tzu, el alumno con mutismo selectivo marcó cuatro goles en el partido de fútbol. Ante este hecho, la profesora le dio la enhorabuena delante de todos y en clase de lengua, entre otras frases, analizaron la siguiente: *“Tzu marcó cuatro goles en el partido”*.

- A los niños que tenían problemas de conducta, cuando su comportamiento era bueno les recalca: *“Estoy muy contenta con lo bien que estáis trabajando hoy. Da gusto veros.”* y se lo escribía en la agenda para que lo leyera sus padres. De esta forma, la tutora evitaba que estos alumnos recibieran únicamente comentarios negativos y sintieran que no se les aceptaba o valoraba. Además, les demostraba que ella misma confiaba en sus posibilidades, repercutiéndoles positivamente en su autoestima.
- De vez en cuando, al niño discapacitado le tenían que pinchar en las piernas botox y solía pasarlo muy mal. Por esta razón, cuando un lunes llegó después de que le pincharan, la profesora le dio un abrazo fuerte y la enhorabuena porque se había enterado de que había sido muy valiente y le pidió que contara a sus compañeros dónde había estado. Él les contó que le habían pinchado siete veces y los demás niños le escucharon de forma muy atenta y con gran admiración. En otra ocasión, estaban estudiando en conocimiento del medio las empresas privadas y las públicas y uno de los alumnos dijo que *“en los colegios privados aprenden más porque tienen más dinero y hay mejores profesores.”* Y otra alumna, que precisamente había venido nueva de un centro concertado, dijo que *“en los colegios privados se aprende más porque te hacen trabajar más rápido”*. Ante esta situación, la profesora paró la clase y preguntó si alguien más pensaba de esta manera. Ante su sorpresa, eran muchos de ellos, por lo que estuvieron el resto de la clase debatiendo y clarificando qué diferencias había entre los centros públicos y privados. La maestra en esta ocasión trabajó sobre *la confianza de los alumnos en su centro educativo, sus profesores y ellos mismos*. Hecho fundamental para que el alumnado se sienta con más fuerza y seguridad en sus aprendizajes, ya que no podía aceptar que sus alumnos/as no sintiera su centro escolar menos valioso que otros.

La maestra les mostraba mucho afecto, pero también les exigía mucho y les reñía y continuamente les decía: *“Si os corrijo es porque quiero que aprendáis. Y estoy segura de que la próxima vez lo vais a hacer mucho mejor”*.

En una ocasión, la maestra me dijo: *“Los niños de ahora siguen necesitando lo mismo que los de antes: límites y cariño”*. Y esto era lo que continuamente podía observar en el aula. Por una parte, mucho afecto, pero por otra exigencia.

Esta forma de actuar de la tutora hacía que el alumnado sintiera que era importante para ella y no recibían mal las llamadas de atención de la tutora o las reprimendas, es más, la respuesta de la clase era muy positiva, ya que se trataba de un grupo muy participativo, motivado y con ilusión. Tal y como dice Paco Buigues (2010, 5): *“Se aprende mejor - más material, con más huella de memoria, en menos tiempo - cuanto más intensa y positiva, cuanto más placentera, sea la actividad emocional simultánea a la cognitiva.”*

Un ejemplo de la *respuesta positiva por parte del alumnado* hacia el comportamiento de la tutora con ellos es el caso de Eduardo, el niño perteneciente a una familia desestructurada y con problemas de comportamiento, que este año estaba mucho más tranquilo y su actitud en el aula había mejorado mucho. En esto había tenido mucho que ver la postura que había tomado la profesora hacia él, ya que había optado por ser empática y tener más en cuenta la realidad que pudiera estar viviendo en su casa y cómo le pudiera estar afectando. De esta forma, optó por no castigarle continuamente en la biblioteca, como había ocurrido en años anteriores, y mantenerle en el aula siempre y cuando no estuviera molestando a sus compañeros/as.

Otro ejemplo de la respuesta del alumnado cuando se les trata con afecto es el caso de Víctor, el alumno adoptado que había venido de otro centro y tenía problemas para integrarse, ya que su relación conmigo mejoró cuando me conoció más y se sintió *seguro* y con *confianza* como para hablarme y compartir algunas de sus vivencias.

A pesar de que la relación de la tutora hacia el alumnado era muy afectiva, también se podían oír comentarios negativos por parte de otros profesores/as como: *“Siempre tienes que dar la nota”*, *“Siempre sois los mismos”* o *“No sabes hacer otra cosa que molestar”*. Esta forma de comportarse con el alumnado repercute de forma muy negativa en ellos, ya que aparte de no indagar sobre las verdaderas razones que motivan al alumnado a actuar de esa manera y ayudarle a solucionar su problema, se le etiqueta, dándole un rol en el aula que no le beneficia nada. Y es que como dice Buigues (2009), el profesorado somos *educadores Pigmalión*, responsables de nuestras

palabras y actitudes y de sus efectos en el alumnado, ya que ellos se convierten en lo que escuchan, por lo que el profesorado debe tener cuidado con sus comportamientos hacia el alumnado.

Otro aspecto básico para que haya un buen clima afectivo y relacional en el aula es que haya una buena *relación entre todos los compañeros/as* del grupo. En una ocasión me comentó: *“La cohesión que haya en el grupo no es fortuita sino que hay que trabajarla mucho”*. La maestra procuraba que se sintieran un equipo y que todos se relacionaran con todos para que nadie se quedara solo:

- La profesora les dice continuamente *“somos un equipo y nos tenemos que ayudar entre nosotros”*, para fomentar buenas relaciones entre ellos y que nadie se quede solo.
- La tutora en ocasiones jugaba con ellos al “bote-bote” o a “las velas” y los niños disfrutaban mucho, favoreciendo esto a la relación entre el grupo y la maestra.

A pesar de esto, la tutora no siempre obtenía los resultados que quería. Algunas de mis observaciones respecto a este tema fueron:

- Los niños con mal comportamiento son amigos entre ellos y no van tanto con los demás. Se han quedado un poco aislados respecto al grupo y siempre están juntos.
- Los alumnos con mal comportamiento molestan a los otros niños y estos no les entienden. Se pueden oír expresiones como *“está loco”* o *“no me deja trabajar”*. Al final la tendencia de sus compañeros es dejarles un poco de lado.
- De los 9 niños de clase, los 5 que jugaban en el equipo de fútbol habían hecho un grupo y dejado fuera a los que no jugaban, cuando hasta entonces siempre había ido juntos.
- Cuando la profesora les cambia de sitio pone una hoja de papel en la pizarra con los nombres. Por la cara de una alumna, me fijó que no le ha gustado nada con quién le ha tocado. Al comprobar quién es, veo que es uno de los dos alumnos con problemas de comportamiento. Esto es una muestra de que no está bien integrado, porque la realidad es que molesta a sus compañeros (les esconde el estuche, se tiran por el suelo, se les echan encima, les distrae continuamente, etc.) y nos les deja trabajar

- Hay un alumno con problemas emocionales que se ha incorporado este año al centro y no ha conseguido integrarse y se encuentra solo en clase. Él no habla mucho por lo que para sus compañeros resulta difícil comunicarse con él.

Respecto a este último caso, según me comentó la orientadora, la falta de recursos o de tiempo en el día a día de las aulas hace que no se pueda atender a todo el alumnado como ellos necesitarían. Esto es un hecho muy importante, ya que tal y como comprobó, la experta en aprendizaje social y emocional, Linda Lantieri (Punset, 2009), cuando los profesores están menos estresados y más felices, son más conscientes de los niños y las necesidades que estos tienen, por lo que les pueden atender mucho mejor. Y es que muchas veces el problema que tiene el profesorado es la falta de tiempo y de recursos para atender a cada alumno como necesita. Según la orientadora, lo ideal sería que hubiera un co-tutor en las aulas para poder atender a todos los alumnos/as adecuadamente, ya que muchas veces es difícil para un único maestro/ hacerlo. Ella misma, tal y como me comentó, si tuviera más horas al día no le sobrarían porque las emplearía en atender mejor a los alumnos/as que tiene o, incluso, podría hacer el seguimiento de alguno más que pudiera necesitarlo.

Una estrategia que utilizaba la maestra para fomentar que todos los alumnos/as se relacionaran con todos era a través de su *distribución en el aula*, ya que les cambiaba de sitio cada tres semanas y no lo hacía de forma aleatoria. Los niños/as estaban sentados de dos en dos y, al realizar los cambios, normalmente seguía un orden determinado de forma que les tocara a todos con todos. Aunque, si se daba el caso de que los niños/as no se fomentaban actitudes positivas, realizaba alguna modificación. Por ejemplo, si se trataba de dos alumnos/as con problemas de conducta o con rendimiento académico bajo. O procuraba, por ejemplo, sentar a un niño/a “ayudador” con otro/a que tenía problemas en su rendimiento académico. O a un alumno/a más sociable y extrovertido con otro/a que no se relacionaba mucho. O a un alumno “líder” en clase y que es un buen compañero con otro que era más retraído y que tenía grandes problemas de autoestima. Por otra parte, procuraba sentar en las filas de delante a aquellos alumnos/as que se distraían fácilmente, para poder prestarles más atención.

La maestra también procuraba que se mezclaran chicos y chicas para que se relacionaran más, ya que se detectaba en clase una tendencia a ir las chicas por un lado y los chicos por otro, por lo que intentaba crearles espacios para que se relacionaran. Incluso en clase de Educación Física algunos de ellos/as mostraban rechazo a darle la mano a una persona del otro sexo. Reacción que la profesora de Educación Física no les permitía con el objetivo de fomentar entre ellos una relación más normalizada.

Lo que la tutora pretendía con el cambio de sitio del alumnado cada tres semanas era crear espacios de convivencia entre todos y para todos y evitar la tendencia existente a cerrarse en grupos pequeños, sobre todo pensando en aquellos alumnos/as con más dificultades. Esto es fundamental para el bienestar y el aprendizaje del alumnado, ya que como señala Paco Buigues (2010, 11): *“si un niño o niña no se siente aceptado, no tiene un espacio digno en clase y tiene problemas de relación no va a aprender, porque estará en otra cosa.”*

Otra forma de crear un clima favorable en el grupo es llevar a cabo técnicas de *resolución de conflictos* cuando estos surgen. La tutora del centro en el que he estado no dudaba en modificar sus clases para solucionar cualquier problema que surgiera en clase.

Un día, por ejemplo, varios padres le dijeron que no les gustaba cómo se hablaban los niños durante el recreo. Esa misma semana, se enteró de que una de sus alumnas en el partido de baloncesto le comentó a otra: *“Hemos perdido porque Ana no corre porque está gorda”* y esta persona de la que hablaban les oyó.

Ante estas faltas de respeto detectadas, en la hora de lengua les pasó un test que iba a ser anónimo con preguntas como: ¿te portas igual con todos tus compañeros?, ¿los demás se portan bien contigo?, ¿ayudas a los que lo necesitan?, ¿sientes que tus compañeros y tú formáis un equipo?, ¿has observado faltas de respeto entre vosotros?, ¿las has comunicado a algún adulto?, ¿crees que todos los compañeros son igual de importantes en clase?

Tras pasarles el test, recopiló los resultados y los comentó con el alumnado para intentar solucionar los problemas de grupo que tenían, ya que, entre otros resultados,

había salido que en general no se portaban igual de bien con todos los compañeros/as, que cuando veían alguna falta de respeto no se lo decían a ningún adulto y que no siempre se ayudaban entre ellos.

Además, la tutora, no solo trataba de solucionar los problemas que detectaba sino que procuraba hacerles conscientes de la importancia que tiene solucionar los problemas hablando cuanto estos surgen:

- En una ocasión en la que dos niños habían acabado insultándose, les dijo: *“Si cuando te ha quitado el estuche, le hubieras dicho que eso te molesta y que te lo devolviera en vez de pintarle tú su cuaderno, no hubierais acabado insultándoos. Cuando algo os molesta, lo tenéis que decir e intentar solucionarlo entendiéndoos entre vosotros”*.

Por otra parte, pude ver cómo la tutora ayudaba al alumnado a gestionar sus emociones en el aula. Realidad, que ante la misma situación, parte del profesorado que observé no hacía. A continuación detallo algunas observaciones que realicé sobre cómo la tutora enseñaba al alumnado en situaciones concretas a gestionar sus emociones⁷:

- Cuando un alumno está muy nervioso y no para quieto, le *intenta hacer consciente de sus emociones* diciéndole: *“¿Qué te pasa? Hoy has venido muy nervioso porque algo te pasa que no te deja estar tranquilo”*. Entonces el alumno se paraba y se quedaba pensando un poco desconcertado lo que le planteaba la maestra. En estas ocasiones, lo que la tutora pretendía es que el alumno se parara a pensar qué le estaba pasando y fuera consciente de sus emociones.

⁷ Respecto a la Educación Emocional que se impartía en el aula como contenido curricular explícito, en un principio pensé en dedicarle un apartado explicando cómo se enseñaba al alumnado a gestionar sus emociones, pero en el centro educativo en el que he hecho prácticas no tiene un programa específico para que los alumnos desarrollen estas habilidades. Dependiendo de la sensibilidad que tenga el profesorado hacia este tema, las emociones se tienen más o menos en cuenta en el aula.

- En otra ocasión, a un alumno que no paraba quieto en clase: se movía, se levantaba, se sentaba, se echaba sobre el pupitre, incordiaba a sus compañeros, etc., y al que le había pedido varias veces que por favor atendiera en clase y no molestará, le dijo que *para que se calmara* fuera al patio y se diera unas vueltas y que cuando sintiera que estaba más tranquilo volviera. En esta ocasión, la tutora consideró que un poco de actividad física le ayudaría a tranquilizarse ya que en clase no paraba de moverse, por lo que le dijo que se fuera al patio. Por otra parte, le indicó que cuando estuviera más tranquilo volviera, intentando que fuera consciente de sus emociones y del proceso de calmarse y cambiarlas.
- Ante la situación descrita anteriormente, la actitud habitual de algunos profesores/as era reñirle o echarle de clase. En muchas ocasiones, estas acciones iban acompañadas de comentarios negativos que, en realidad no solo no beneficiaban al alumno sino que le perjudicaban.
- La maestra practicaba habitualmente una escucha activa y *les ayudaba a expresar sus emociones*. Si al alumnado no le salían las palabras, la profesora se las decía por si le pudieran servir para expresar sus sentimientos. Además, si detectaba una información importante, les seguía preguntando porque se interesaba por lo qué estuvieran viviendo.
- La maestra continuamente les hacía ponerse en el lugar del compañero o les planteaba diferentes situaciones para que dijeran cómo se sentían. De forma que trabajaban la empatía.
- Cuando la tutora se jubiló el 16 de abril les dio dos consejos. El primero fue *“quereros mucho a vosotros mismos y, si algún día os sale algo mal, no os preocupéis, intentarlo otra vez y os saldrá bien”* y, el segundo, *“ayudaros entre vosotros y ayudar siempre al que lo necesite”*. Con estos consejos, la tutora priorizó ante todo lo importante que es en la vida quererse a uno mismo, ser empático con los demás y ayudarse los unos a los otros. Aspectos claves en el desarrollo emocional del alumnado y base para el bienestar de las personas, que les afectará de forma directa a todos los ámbitos de su vida.

2.3.2 Casos de niños con problemas emocionales

Respecto al alumnado que presentaban algún problema emocional y que requería una especial atención por parte del profesorado, he destacado tres casos bastante significativos. Los datos que a continuación expongo provienen de mi observación participativa en el aula, de la información que me aportaba la tutora en el día a día y de la entrevista llevada a cabo con la orientadora del centro educativo:

1. Niño con mutismo selectivo

“Tzu es un alumno que se incorporó al centro educativo hace dos años proveniente de Japón, país que supone un choque cultural muy importante respecto al nuestro. Aunque es un niño muy inteligente, no habla nada ni con el profesorado ni con sus compañeros/as. Con éstos, lo único que hace es jugar continuamente a juegos como “a pillar”. Los contenidos matemáticos o actividades más mecánicas se esfuerza en realizarlas, pero todos los aprendizajes en los que tiene que utilizar la lengua, bien sea de forma oral o escrita, los lleva a cabo de forma muy lenta.

Según me indicó la orientadora del centro, es un niño muy dominante, que también sufre de celos respecto a su hermana, por lo que ha podido aprovechar esta situación para llamar la atención. En casa y en otros contextos no tiene ningún problema de comunicación, aunque en estas ocasiones el idioma que utiliza es el japonés. En algunos momentos, el alumno era desobediente conmigo, ya que, por ejemplo, en una ocasión en que la tutora estaba sentada corrigiendo una redacción y había un grupo de unos diez alumnos/as alrededor suya, le dije que se acercara pero con la cabeza me dijo que no. Le volví a insistir, pero él no obedeció. Situaciones similares a estas me ocurrieron varias veces.

Su periodo de silencio se ha alargado demasiado por lo que la orientadora habló con su familia y mantuvieron una reunión en la que le insistieron que tenía que hablar. Tzu comentó a sus padres que hablaría si le desapuntaban del comedor. Al final han llegado a un acuerdo con él, en el que si habla en clase, el viernes se puede ir a comer a casa. Además, se les ha pedido a sus

profesores/as que sean muy rigurosos/as y no le contesten si no se hace entender verbalmente. Tal y como me explicó la orientadora, el problema es que sus compañeros/as se han adaptado a su comportamiento y le proveen de afecto y le ayudan, pero hay que romper esta situación cómoda en la que se encuentra. En estos casos, según la orientadora, lo mejor sería un cambio de clase o incluso de centro, aunque me apunta que cree que sus padres no van a querer porque tiene otra hermana en el centro.

Las estrategias que observé en el aula y que yo misma empleé para tratar con este alumno fueron:

- **Mostrar naturalidad y no agobiar al alumno con el problema:**
 - En un principio, me dirigía al alumno con normalidad, sin mostrar preocupación ni dar importancia a sus silencios.
 - Si le preguntaba y no me contestaba, pasaba el turno a otro compañero sin realizar ningún comentario al respecto.
 - Si me contestaba a alguna pregunta que le hacía, yo no mostraba sorpresa ni asombro, sino que actuaba con naturalidad.
- **Llegar a acuerdos y ser rígidos:**
 - Llegó un momento en que, debido a que el *periodo de silencio* se había alargado mucho y no había mejora, la orientadora le indicó a la tutora que no le contestáramos si no nos hablaba.
 - Se acordó con él en que si hablaba en clase iría a comer a casa el viernes al mediodía.
- **La tutora, por su parte, le apuntó al equipo de fútbol del colegio, deporte para el que además es muy bueno, por lo que sus compañeros le valoran más.**

Durante el periodo en el que estuve, no noté ningún cambio ni mejoría ni con sus compañeros/as, sus profesores/as ni conmigo.

2. Niño adoptado que ha cambiado de centro

“Víctor es un alumno adoptado que ha cambiado de centro este año y tiene problemas para relacionarse con sus compañeros e integrarse. Si te diriges a él,

se pone nervioso, se encoge de hombros, cierra un poco los ojos y no responde. En una ocasión que fuimos de excursión, a la hora del almuerzo, me vino y me preguntó dónde se sentaba. Me llamó la atención porque había muchas sillas libres, por lo que me di cuenta de que no era problema de no saber dónde sentarse sino con quién. Le dije donde se podía sentar y estuve con él y los otros compañeros un rato. En otras dos ocasiones ocurrieron situaciones similares a ésta.

Además de sufrir por ello, esta situación le está afectando mucho en su rendimiento académico. Una tarde, por ejemplo, no podía parar de llorar en casa y les dijo a sus padres que no quería volver al colegio. Está bloqueado emocionalmente y tampoco habla en clase, relacionándose con sus compañeros únicamente a través del juego “a pillar”. Según la tutora, probablemente haya visto que Tzu no lo hace y le sirve y le haya imitado.

Aún ni todo, el caso de Víctor es diferente porque aparte de la dificultad que supone cambiar de centro escolar e integrarse en uno nuevo, este chico es adoptado y puede que le estén afectando vivencias anteriores que haya tenido.

Las estrategias que observé en el aula y que yo misma empleé para tratar con este alumno fueron:

- Con Víctor, en un principio, tanto la tutora como yo, seguimos las mismas pautas que con Tzu: dirigirnos a él con normalidad y si no nos respondía, no le presionábamos y le preguntábamos a otro alumno/a.
- Por su parte, la tutora, así como a Tzu le apuntó al equipo de fútbol, estaba intentando buscar la manera de que tuviera más contacto con sus compañeros/as.
- Por otro lado, cuando, en alguna ocasión, estaba jugando “a pillar” en clase cuando no debería, que era muy habitual, la tutora no le llamaba la atención, ya que consideraba que esto era algo bueno para él, ya que así se relacionaba con sus compañeros. En estas ocasiones, la tutora priorizaba el problema que pudiera tener el alumno a la obligación de portarse bien y de no jugar en clase.
- Llegó un momento en que la tutora estaba muy preocupada por él porque veía que no se integraba en clase y su rendimiento académico no era bueno, por lo

que habló con sus padres y con Víctor, y llegaron al acuerdo de que tenía que hacer el esfuerzo de hablar.

Contrariamente a lo que ocurrió con Tzu, en Víctor vi una evolución positiva hacia mí, ya que cuando cogió confianza, más o menos un mes después de iniciar mis prácticas, me empezó a contestar a las preguntas que le hacía. Lo hacía de forma bajita y mirando al pupitre. Y un poco después, incluso tomó la iniciativa de dirigirse hacia mí y contarme alguna historia personal suya, como que al portero de su casa le habían robado el día anterior. En esas ocasiones, siempre hablaba muy bajito, se movía de izquierda a derecha y se mordía la manga del jersey.

En este caso se muestra la importancia que tiene *dar al alumnado el tiempo que necesite*. Dirigiéndote y ofreciéndote a él con normalidad, por un lado, pero por otro, teniendo paciencia y respetándole sus tiempos.

Respecto a este caso, durante la entrevista, la orientadora me explicó las siguientes medidas que sería necesario tomar para ayudar a niños/as como Víctor, que encuentran gran dificultad para integrarse en un grupo que lleva mucho tiempo junto. Según la orientadora, lo ideal sería que:

- Este alumnado contara con un profesor/a que les pudiera dedicar la atención que necesita y ayudarle a integrarse en el aula, al igual que hace el profesor/a de minorías con determinados alumnos/as.
- El profesorado llevara a cabo actividades en grupos de *trabajo cooperativo semidirigidos* y con unas pautas muy marcadas. De esta forma, se les facilitarían espacios de comunicación y de relación con otros compañeros/as.

3. Niño con familia desestructurada

“Eduardo es un alumno perteneciente a una familia desestructurada, que no tiene apoyo en casa y no le prestan la atención que deberían. Ha habido días, por ejemplo, que ha venido a clase sin desayunar. Además, su familia está pasando una situación económica mala, porque tanto el padre como la madre están en paro. Eduardo acude a un psicólogo fuera del colegio y está seguido

por los Servicios Sociales de Base, ya que debido a la situación familiar es un niño al que se le consideraba “de riesgo”. Desde el centro educativo se está trabajando con la madre diversas pautas y parece ser, que pese al rechazo inicial, últimamente está aceptando mucho mejor unas escalas de responsabilidad que se le han indicado.

Eduardo es un niño inteligente y bueno que, según qué día, está muy descentrado y no hay forma de que se porte bien en clase.

Un lunes, por ejemplo, a primera hora llegó a clase y se sentó de brazos cruzados con expresión enfadada y era difícil dirigirse a él. Al preguntarle la tutora qué había hecho ese fin de semana dijo: “Nada. Estar todo el día en casa y sacar el perro cuando mi hermana y mi madre no querían hacerlo”. Esa mañana fue imposible pedirle nada, ya que estuvo totalmente desconcentrado y molestando a sus compañeros.

Algunas veces, cuando algo le molestaba, mostraba mucha ira: con una postura erguida, estiraba los brazos con los puños cerrados, ponía cara de enfado y emitía como un gruñido, mostrando que estaba totalmente enfadado. Aunque le dijeras que se tranquilizara, él seguía en esa actitud y ni siquiera te miraba o te respondía. Había que dejarle un tiempo hasta que se tranquilizara. Por lo que me comentó la tutora, Eduardo en cursos anteriores, había estado la mitad del año castigado en la biblioteca o en el pasillo. ”

Las estrategias o medidas que se tomaban con él eran las siguientes:

- *La tutora consideraba que castigarle continuamente no le conducía a nada positivo y pensaba que bastante mala era la situación que tenía que vivir en casa como para que fuera al colegio y no se encontrara a gusto. Con esta actitud, la tutora le reconoce su situación, le acepta y le adapta sus intervenciones, hecho que repercute positivamente en su autoestima y en su bienestar. Por esta razón, si no molestaba a sus compañeros (aunque le insistía en que hiciera las actividades) no le castigaba ni le sacaba del aula. Solo si estaba molestando a los demás, sí que le decía que se saliese de la clase y que entrase cuando creyera que estaba más tranquilo. En esta actitud, la tutora le da tiempo para que sea consciente de qué le está pasando y para que se calme,*

asimismo le hace ver que una vez que esté más calmado, es decir, que haya controlado sus emociones, puede volver al aula.

- La profesora, consciente de su situación en casa, *le intentaba dar afecto* y le prestaba mucha atención. Además, a través de preguntas, le mostraba su interés en él e indagaba cómo se encontraba: si había estado solo, si había ido donde sus abuelos, cuándo iba a estar con su padre, etc.

Por otra parte, el compromiso de la tutora con él iba un poco más allá y realizaba acciones como la siguiente:

- Un día le compró una carpeta porque no tenía y llevaba todos los trabajos desordenados. La profesora le advirtió “*que no te la quite tu hermana*”, porque ya intuía lo que podía pasar.
- En la excursión al Parque Polo, observó que era de los pocos alumnos que no sabía andar todavía en dos ruedas. La profesora intentó conseguirle una bici para que aprendiera. Al final, Eduardo nos contó que había empezado a aprender con la de su hermana.

Como consecuencia de esta actitud hacia él, Eduardo, según la tutora, está mucho más tranquilo y contento que en años anteriores y su comportamiento ha mejorado.

Otras medidas que me indicó la orientadora que habían pensado en llevar a cabo con Eduardo son:

- Acerca de la rabia que a veces muestra, están barajando la posibilidad de animarle a hacer deporte el año que viene para que la canalice, ya que eso le vendría muy bien.
- Por otra parte, la orientadora está intentando buscar a voluntarios para que en verano compartan tiempo con este alumno y con algún otro caso que no reciben la atención que deberían, ya que, según la orientadora, este tipo de alumnos/as muchas veces retrocede durante el verano todo lo que han avanzado a lo largo del curso escolar.⁸

⁸ La unidad de Acción Social de la Universidad Pública de Navarra a través del Proyecto Ruiseñor lleva a cabo una iniciativa de estas características, durante el curso escolar, acompañando a determinados niños/as con problemas durante algunas horas por las tardes, al terminar su estancia en la escuela, con algunas actividades de ocio y tiempo libre.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Las emociones afectan de forma directa al aprendizaje del alumnado, de ahí que sea fundamental tenerlas en cuenta, tanto como posible motivo de algún problema o dificultad del alumnado en el contexto escolar, como para propiciar su desarrollo emocional.

En la actualidad, *no todo el profesorado las tiene en cuenta otorgándoles la importancia que tienen en el bienestar y en el comportamiento de las personas* (como se ha señalado en el marco teórico), estando su presencia en el aula condicionada por las habilidades, sensibilidad o interés que tengan el profesor/a hacia ese tema. Aunque parece que, el profesorado en la etapa de Educación Primaria, es consciente de la importancia que tienen las emociones en el alumnado, en la práctica, se trabaja muy poco en su desarrollo y no se las tiene en cuenta en la escuela como debería, a la vista de la importancia que se reconoce que tienen.

Por otra parte, hoy en día, la importancia de trabajar las emociones en la escuela es muy importante ya que, tal y como me recalcó la orientadora, vivimos en una sociedad de consumo cada vez más individualista, en la que se ha perdido el sentido de comunidad y el contacto con la naturaleza y en donde *hay menos espacio para la comunicación* y más para la soledad. Además, los niños/as pasan cada vez más tiempo delante de la televisión, los videojuegos o Internet, en vez de estar en contacto con los amigos, vecinos y familiares, que es donde se desarrollarían emocionalmente.

El reconocimiento de la importancia que tienen las emociones en la educación del alumnado, queda patente en la legislación relativa a la etapa de Educación Primaria vigente. Ya que, por ejemplo, en uno de los principios generales de la LOE (2006) se explicita que: *“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”*

Uno de las mayores hándicaps con los que se encuentra el profesorado de Educación Primaria es que no ha recibido una *formación específica en educación emocional* que le ayude a gestionar las situaciones que se le plantean en el aula de la manera más beneficiosa para el alumnado. Como consecuencia de esto, sigue siendo habitual que si un niño/a se porta mal en clase y molesta de forma constante, se le castigue o reprenda continuamente, aunque muchas veces su comportamiento pueda estar motivado por un problema emocional (que, en el fondo, no se atiende y que puede agravarse). Esta forma de actuar repercute negativamente en el alumnado ya que, además de no ayudarle a solucionar su problema real, el alumno/a acaba adoptando y asumiendo un rol con el que no se siente valorado ni aceptado. El profesorado tendría que saber que hay algunas maneras más adecuadas de ayudar al alumnado en estas situaciones: enseñándole a gestionar las emociones que le están afectando. Es decir, ayudándole a que se calme, que detecte lo qué le pasa, se autocontrole y que exprese lo que siente. Además, es muy importante que este tipo de alumnos/as se sienta valorado y aceptado, porque muchas veces suelen carecer de autoestima y confianza; por lo que la intervención docente debería ir en esta línea.

Por lo tanto, en la actualidad, convendría que *se desarrollaran programas de formación específica de educación emocional para el profesorado* en los que:

- Se hiciera hincapié en la importancia de trabajar las emociones en el alumnado, por la influencia que éstas tienen en su rendimiento académico y en su bienestar.
- Se les enseñara a gestionar problemas en los que tuvieran en cuenta, entre otros aspectos, las causas emocionales que han podido provocar dichas situaciones.
- Se enseñara al profesorado *actividades específicas* que favorecieran el desarrollo emocional del alumnado, como pueden ser las actividades de trabajo cooperativo semidirigidas en pequeños grupos (propuestas por la orientadora entrevistada).
- Se le enseñara al profesorado *herramientas y estrategias para fomentar un buen clima afectivo y relacional en el aula*, ya que esto afecta directa e

indirectamente al bienestar del alumnado. Algunas de ellas pueden ser, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo o la presencia de un co-tutor en el aula para apoyar a determinados alumnos/as (como comentó la orientadora), la escucha activa o cómo distribuir al alumnado en el aula (como hacía la tutora).

Otra dificultad con la que se puede encontrar el maestro/a de Educación Primaria es que, tal vez, *ni siquiera él mismo sepa gestionar sus propias emociones*, por lo que difícilmente podrá ayudar al alumnado a hacerlo respecto a sí mismo. ¿Qué puede hacer el profesorado ante esta realidad? Según la orientadora, los maestros/as tienen que autoanalizarse, corregirse, intentar mejorar y ser capaces de ayudarse a sí mismos para poder ayudar a sus alumnos/as, como señala el psicólogo humanista Carl Rogers (Armas, 2007, 53) las condiciones que requiere una persona para establecer una relación de ayuda con los demás son: ser una persona unificada e integrada, auténtica (es decir que se muestre tal y como es), que haya creado primero una relación de ayuda consigo mismos, independiente, que acepte a los demás, que se transforme y que no sea víctima de su pasado.

Este desconocimiento relativo a la propia gestión emocional por parte de muchos educadores es debido a que en nuestra sociedad el desarrollo emocional siempre ha estado en un segundo plano y no se le ha prestado la atención necesaria, tampoco en la formación del profesorado, ni en la inicial ni en la permanente; lo cual sería muy conveniente y necesario. Que el profesorado se autorrevisara emocionalmente y tomara conciencia de cómo gestiona sus emociones sería un paso importante; aunque para ello necesitaría apoyo, formación y acompañamiento, lo cual en estos tiempos de crisis no parece que se considere una cuestión prioritaria.

Aunque en algunos centros educativos sí que existen experiencias aisladas de educación emocional, no existe en la mayoría de centros educativos un *programa específico de desarrollo emocional para el alumnado* donde se les enseñe a reconocer y gestionar sus emociones de forma específica (de la misma manera que se les enseña otras áreas de conocimiento) y donde aprendieran a ser conscientes de sus emociones, a controlarlas, a expresarlas y desarrollaran habilidades sociales como la empatía, la asertividad, etc., que ayudara al alumnado a relacionarse con los demás. Concretamente, por ejemplo, en el aula que he observado y analizado, no existía un

programa específico de desarrollo emocional sino que la tutora orientaba al alumnado en este sentido mediante algunas actividades puntuales.

Considero que es fundamental también que el profesorado intervenga en el aula para propiciar el bienestar del alumnado, a través de la creación de un *clima afectivo y relacional favorable al aprendizaje*, ya que si los alumnos/as se sienten aceptados, seguros y con confianza, su disposición al aprendizaje será más positiva y serán niños y niñas felices. En la consecución de dicho clima es *esencial la figura del profesorado*, que, entre otros aspectos tendría que trabajar y estar atento para:

- Fomentar la autoestima del alumnado, de forma que *el alumnado se sienta querido, valorado y aceptado*, ya que esto va a ser clave para su bienestar y su rendimiento académico. En el caso analizado la tutora daba afecto al alumnado de diversas maneras (reconocía su particularidad y se adaptaba a ella, llegaba a acuerdo con ellos, intentaba no agobiarles,...); lo cual mostraba su buen quehacer docente en esta línea.
- Establecer una *relación de grupo* donde el alumnado se considere un equipo y no haya niños/as que estén al margen del grupo y donde todos se relacionen con todos.

-Por ejemplo, en el aula que observé considero que sería conveniente que se llevaran a cabo algunas otras actividades que fomentaran el *respeto y la empatía hacia los compañeros* y las relaciones intragrupo como propiciar actividades pedagógicas lúdicas de grupo o realizar dinámicas que fomentaran la relación entre los compañeros, ya que noté cierta incompreensión por parte de los compañeros/as hacia Tzu, el niño con mutismo selectivo, y hacia Víctor, el niño adoptado nuevo en el aula que tampoco se relacionaba; a pesar de los intentos de la profesora tutora por fortalecer la cohesión del grupo-clase. Por otra parte, los dos niños con problemas de comportamiento siempre iban juntos y se estaban aislando en el aula porque molestaban continuamente a los compañeros y estos acababan rechazándoles. Por estos motivos, considero que sería conveniente proponer también actividades de trabajo cooperativo donde aprendieran a trabajar en equipo y a respetarse, así como desarrollar estrategias de resolución de conflictos cuando estos surjan, haciendo

conscientes al mismo tiempo al alumnado de la importancia que tiene solucionar los problemas hablando, asertiva y pacíficamente.

Algunas de estas intervenciones docentes que sería recomendable desarrollar para atender adecuadamente al alumnado con problemas emocionales, indirectamente repercutirán de forma beneficiosa para todo el grupo; lo cual es uno de los axiomas de la educación inclusiva, donde todo el alumnado debe ser reconocido, aceptado y valorado, independientemente de las diferencias existentes.

Para finalizar me gustaría destacar que, aunque no se conocen muchas experiencias educativas que cuidan las emociones del alumnado en las aulas, existen buenas maestras y maestros que trabajan en esta línea, a pesar de su falta de formación previa en este sentido; lo que comprobado, por ejemplo, en el aula de Primaria en la realicé mis últimas Prácticas de Grado.

Respecto a las cuestiones que se quedan abiertas en este proyecto, en relación a mi futura profesión docente necesitaría seguir profundizando sobre *cómo desarrollar un programa de Educación Emocional* a lo largo de la etapa de Educación Primaria y conocer algunas otras metodologías o actividades apropiadas y efectivas para trabajar el desarrollo emocional en el alumnado. Además, me gustaría conocer en profundidad programas de educación emocional que se hayan implantado en escuelas y que hayan funcionado o experiencias educativas relativas hasta tema que se estén desarrollando. Quizá también tenga que realizar ejercicios de autorrevisión personal para saber cómo gestiono mis emociones y cómo pueden afectar a mi trabajo docente, de manera que sepa gestionarlas adecuadamente para influir siempre positivamente en mi futuro alumnado cuando sea maestra.

REFERENCIAS

- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Buigues, P. (s/f). *Hacia una nueva cultura: tesis para una educación emocional*. Documento no publicado.
- Buigues, P. (2009). "Díctia" seminarios: *Intervención en contextos educativos*. [Disponible en (31/05/2013): [http://www.dictiavalencia.com/banco/intervencion en contextos educativos 2009.doc](http://www.dictiavalencia.com/banco/intervencion%20en%20contextos%20educativos%202009.doc)]
- Buigues, P. (2010). *De la biología del amor a la pedagogía del afecto y el amor o de la necesidad de caminar hacia entornos educativos saludables y de calidad*. [Disponible en (31/05/2013): <http://es.scribd.com/doc/49889731/Peda-Go-Gia-Afecto>]
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. (2008). *Plan de mejora de las competencias básicas del alumnado en Educación Primaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Punset, E. (2009). *Meditación y Aprendizaje*. [Disponible en (05/06/2013): <http://www.rtve.es/alicarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/>]
- Juul, J. (2004). *Su hijo, una persona competente. Hacia los nuevo valores básicos de la familia*. Barcelona: Herder.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Barcelona: Dolmen Ensayo.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Palacios, J. (et al);Marchesi, A.; Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Salazar, M. (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Torrego, J. (2008). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid:Narcea.

ANEXO 1

A continuación detallo la entrevista realizada a la orientadora del centro educativo donde hice las prácticas. El objetivo era profundizar más sobre la importancia de las emociones en los niños/as y su relación con el aprendizaje, así como obtener un mayor conocimiento del caso de tres niños con problemas emocionales en el grupo en el que estuve.

1º Pregunta: ¿Cómo afectan las emociones al aprendizaje del alumnado?

Las emociones son todo y el problema es que partimos de que todos tenemos déficit emocional. Lo más importante es ser conscientes de la dificultad de gestionarlas ya que ni siquiera los adultos las hemos desarrollado y no sabemos muchas veces identificar las emociones o hablar de ellas. Además, a nivel profesional, tampoco en la universidad se dedica tiempo a enseñar cómo se pueden gestionar, y esto es muy negativo porque en realidad es determinante en el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el problema es que los alumnos se encuentran con poco tiempo y canales para hablar de sus emociones: ¿con quién lo hacen? ¿con los adultos que muchas veces ellos mismos no saben cómo hablar de ellas?, ¿con sus compañeros que tampoco están acostumbrados? Los niños sufren mucho y no saben por qué y hay que ayudarles a descubrir ese proceso.

2º Pregunta: ¿Qué se podrían hacer en los centros educativos para trabajar más el ámbito emocional de los alumnos?

Lo que deberían hacer las escuelas es favorecer metodologías que desarrollen el mundo emocional: actividades interactivas, en grupo, donde los alumnos tengan que compartir vivencias y experiencias.

3º Pregunta: ¿Cómo se actúa en los centros educativos cuando un niño no se encuentra bien, tiene dificultades y no es capaz de expresar lo que le pasa?

Cuando un niño tiene un problema emocional y no sabe expresar qué le pasa, desde el departamento de orientación le pasamos unos test o unas

pruebas para identificar el problema. Una vez descubierto el problema, desde orientación vemos cómo podemos trabajar este problema entre el alumno, los profesores y los padres. Un niño puede estar desestabilizado por un montón de motivos, pueden ser problemas que haya en casa que se lo transmitan sus padres o discusiones que él perciba. Si el niño no tiene seguridad y confianza no puede centrarse en el aprendizaje.

4º Pregunta: Si los adultos también presentan déficit emocional, ¿qué pueden hacer el profesorado?

El maestro/a tiene que formarse, autoanalizarse, corregirse, criticarse, etc. Saber sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Es importante que se deje hacer críticas y que trabaje en equipo.

En este punto, la orientadora me cuenta la historia de Ainara, una alumna de 5º de Educación Primaria con problemas de comportamiento muy graves proveniente de una familia desestructurada. En los cursos anteriores, según la orientadora, se pasaba la mayor parte del tiempo en el pasillo castigada. El tutor de este año sufría por verle ahí y se ofreció para tenerle en clase e intentar ayudarle. La niña, aunque sigue con problemas graves, ha mejorado un poco y se encuentra mucho mejor.

5º Pregunta: ¿Qué herramientas utiliza este profesor para conseguir que Ainara mejore un poco su conducta y se encuentre mejor?

Le intenta ayudar, le da afecto, le dice que le quiere, que no le quiere ver así, le dice: “yo quiero que mejores”. Desde el departamento de orientación se le intentó buscar a esta niña una clase integradora con un profesor abierto, flexible, accesible y cercano. A Ainara se le exige, pero también se le reconoce cuando mejora y se le envía una carta a casa diciendo que en el centro están muy contentos con su mejoría y que esperan poder seguir trabajando en esa línea. También se le intenta reforzar su confianza diciéndole “todos los profesores dicen que eres muy inteligente pero que te falla la conducta”.

6º Pregunta: Actualmente, se habla de mayores cifras de depresión o violencia en los niños/as, ¿es verdad que emocionalmente tienen más problemas que antes?

Hoy en día hay más niños que no son felices. Vivimos en una sociedad en la que se ha perdido el sentido de comunidad y el contacto con la naturaleza. Las ciudades de hoy en día están plagadas de TV, videojuegos, ordenadores y cada vez hay menos espacio para la comunicación y hay más soledad. La sociedad ha ido hacia el bienestar material pero esto no ha proporcionado más felicidad. Antes las sobremesas eran más habituales y más largas. Ahora todo se ha complejizado y las ciudades son poco proclives a la comunicación emocional. En los pueblos aún hay espacio para estas realidades. Los niños lo que siguen necesitando y lo que quieren es estar con sus amigos, sus vecinos y su familia (tíos, primos, abuelos, padres y hermanos) y estos son unos espacios muy importantes para el desarrollo emocional de las personas que se están perdiendo.

7º Pregunta: Me gustaría que me comentaras el caso de Tzu, el niño que tiene mutismo selectivo

Este niño vino el curso pasado de Japón y tiene un bloqueo emocional y no quiere hablar. Esto suele pasar a veces cuando no se les explica por qué vienen, a qué ni cuándo. También hay que tener en cuenta que la cultura oriental de la que viene supone un choque muy fuerte. Por ejemplo, allá es señal de respeto no mirarle al profesor directamente a la cara.

Además, se añade, que es un niño muy dominante y sufre de celos bastante fuertes de su hermana. Tzu ha llegado a amenazar a su familia diciéndoles que hablará si le quitan el comedor, ya que no le gusta nada quedarse.

8º Pregunta: ¿Qué estrategias se han llevado a cabo en este caso?

Se le ha intentado sacar del aula con un grupo de compañeros más reducido pero no ha servido de nada y él ha rechazado esa dinámica. Por otra parte, hemos acordado con sus profesores que no le responderán si no les habla.

En estos casos lo que viene muy bien es cambiarle de clase o incluso de centro, ya que el problema es que se ha acomodado a esa situación, porque sus

compañeros se han adaptado a él, le aceptan y le proveen de afecto y le ayudan. En realidad, él está dirigiendo la situación y es necesario cortarlo.

9º Pregunta: ¿Se le ha notado alguna mejoría?

Últimamente sí, tuvimos una reunión con él y su familia, ya que llegó casi hace dos años y esta situación solo es normal en los primeros seis meses. Al final, hemos llegado a un acuerdo que consiste en que si habla en clase, los viernes no tiene por qué quedarse al comedor.

10º Pregunta: También quería que me comentaras el caso de Víctor, el niño adoptado que ha cambiado de centro este año y que tiene problemas para integrarse en la clase.

Hay niños que el cambio de centro lo viven muy mal porque se encuentran con un grupo que lleva juntos muchos años y se bloquean emocionalmente y sufren mucho. El problema surge cuando esta situación se alarga y, aparte del sufrimiento que conlleva, repercute en su rendimiento académico.

11º ¿Qué puede hacer el tutor para ayudarle?

En estos casos es importantísimo el trabajo cooperativo en pequeños grupos, con unas pautas bien definidas. Muchos profesores son reacios a esta forma de trabajar pero es clave. Las dinámicas o juegos en pequeños grupos que estén semi-dirigidos ayudan mucho a la cohesión del grupo y a que los niños se relacionen con distintos compañeros. También se debería prestar atención a los recreos e incluso intervenir o ayudarle a que participe en los juegos. Incluso sería bueno realizar actividades semidirigidas en estos espacios.

También sería positivo, que de la misma forma que los niños de otros países tienen un apoyo con una profesora de minorías, estos niños que se incorporan al grupo y tienen problemas de relación tuvieran algún apoyo o co-tutor que les ayudara en los primeros meses para que no se sintieran solos. Al maestro/a a veces no le es posible atender a todos los alumnos/as como ellos necesitarían. Yo misma, si el día tuviera más horas, las emplearía todas en los alumnos/as que tengo, porque actualmente no me dan las horas para atender a todos como me gustaría.

12º Pregunta: Y, por último, quería que me comentaras el caso de Eduardo, el niño que proviene de una familia desestructurada y que tiene problemas de comportamiento.

De este caso no te puedo dar demasiados detalles porque yo no le hago un seguimiento profundo, ya que va con un psicólogo externo. De todos modos, este alumno está seguido por los Servicios Sociales de Base porque, debido a la familia a la que pertenece, es un chico en situación de riesgo que en el futuro podría acabar mal. Yo llevo a su hermana que tiene problemas de conducta muy graves.

Este alumno proviene de una familia que ha sufrido una separación muy traumática, con una madre que no respeta las normas y sin hábitos de higiene corporal o de limpieza en casa. Además, tiene una actitud muy rebelde y se resiste mucho a las pautas que le damos. Su padre, por otro lado, parece que tiene algún tipo de problemas con las drogas. Además, la situación se agrava porque ambos están en paro con tres hijos.

De todos modos, su madre está ahora más receptiva que al principio y ha entrado en unas pautas que le hemos dado para que trabaje el tema de los celos de la hija, ha mejorado su higiene y nos ha aceptado unas escalas de responsabilidad que le hemos dado.