

UNIVERSIDAD DE PALERMO
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

Trabajo Final Integrador

Título: Intervenciones eficaces de sensibilización para una educación inclusiva

Alumna: Lucila Veis

Tutor: Silvia Piovano

Buenos Aires, 19 de Junio de 2018

Índice

1. Introducción	2
2. Objetivo General	
2.1. Objetivos específicos	3
3. Marco teórico	
3.1. Educación inclusiva	
3.1.1. Historia	4
3.1.2. Marco legal	5
3.1.3. Concepto	7
3.2. Sensibilización	
3.2.1. Definición	9
3.2.2. Empatía	10
3.2.3. Diversidad	11
3.2.4. Emociones	12
3.2.5. Educación emocional	13
3.3. Intervenciones en Sensibilización	
3.3.1. Diseño e implementación	14
3.3.2. El taller como herramienta para la sensibilización	17
3.3.3. El rol del maestro y del psicólogo	18
3.3.4. Intervenciones realizadas en otros países y en Argentina	19
4. Metodología	
4.1. Tipo de estudio	23
4.2. Participantes	23
4.3. Instrumentos	23
4.4. Procedimiento	24
5. Desarrollo	
5.1. Objetivo 1 y Objetivo 2	25
5.2. Objetivo 3	42
6. Conclusiones	44
7. Referencias Bibliográficas	49
8. Anexos	54

Intervenciones eficaces de sensibilización para una educación inclusiva

La educación inclusiva es un ideal al cual aspirar. Aunque muchas veces lograrlo en la práctica no resulta fácil. En una escuela verdaderamente inclusiva, cada uno de los alumnos del aula debe ser considerado único y especial, y no debe ser el niño quien se adapte a la escuela, sino, por el contrario, la institución educativa es quien debe flexibilizarse y cambiar para adaptarse a cada niño. De esta manera se estará respetando la individualidad de cada alumno, focalizándose en sus potencialidades y no en sus limitaciones (Gallego Matellán, 2012).

La inclusión es un proceso, una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo sacar ventaja de la diferencia (Ainscow & Echeita, 2011).

El primer pilar para lograr construir una institución inclusiva es la sensibilización del entorno escolar, siendo este un proceso de comunicación en el cual, a partir del reconocimiento de las diferencias y de las limitaciones y fortalezas individuales, se promueve una transformación en actitudes y comportamientos positivos de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia, fomentando una convivencia basada en la empatía (López et al., 2013).

Siendo la empatía una respuesta tanto afectiva como cognitiva de preocupación o compasión ante el sufrimiento ajeno (Davis, 1996), la misma requiere de aprendizaje (Melero, 2013), y para ello es necesario trabajar sobre ambos componentes por medio de intervenciones enfocadas en la diversidad (Arnaiz, 2000) y en la educación emocional (Goleman, 1996).

A través de la educación emocional se propone un conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás para poder llegar a la comprensión empática como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas (Bisquerra, 2012).

La escuela en la que se llevó a cabo el trabajo de integración final es una institución privada de la Ciudad de Buenos Aires que se define como escuela inclusiva. Se realizó en un 4° grado integrado por niñas y niños, al cual asistían alumnos con distintas características tanto emocionales como cognitivas. Los acompañaba diariamente una maestra de grado y un maestro integrador. Más allá de una hora semanal de tutoría, no existían proyectos puntuales relacionados con inclusión educativa.

En vistas a lograr una mejora en la inclusión, se propuso diseñar, implementar y evaluar un plan de intervenciones para mejorar la sensibilización de los niños. A través de herramientas orientadas a incrementar la empatía, se educó emocionalmente a los niños con el objetivo de mejorar el conocimiento y expresión de sus propias emociones y la comprensión de las emociones de sus compañeros. Se trabajó intensamente en la aceptación de las similitudes y las diferencias existentes en el grupo.

Todo niño tiene derecho a la mejor educación, a aprender y a sentirse querido dentro de su grupo social, y es responsabilidad de los adultos que eso suceda. La sociabilización, la confianza y el armado de lazos es un objetivo central en la escuela. Es la oportunidad para los niños de ser reconocidos, de escuchar y ser escuchados, de encontrarse, y se necesita de la función adulta para acompañar, posibilitar y abrir recorridos de vínculos y aprendizajes (Aizencang & Bendersky, 2016).

Con el fin de alcanzar esta meta es primordial comenzar trabajando sobre la sensibilización del entorno escolar, logrando despertar en cada alumno y en cada maestro la empatía, el respeto y el amor necesarios para que el anhelo de la inclusión sea posible.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar un plan de intervención para mejorar la educación inclusiva en un 4to grado de una escuela primaria privada de CABA.

Objetivos específicos

- 1- Diseñar un plan de intervenciones para fomentar la inclusión en el aula, orientadas a mejorar la sensibilización en los niños, trabajando en torno a la diversidad y al manejo de emociones.
- 2- Describir la implementación de las intervenciones en 4° grado de una escuela primaria privada de CABA.
- 3- Evaluar las intervenciones realizadas, observando los cambios obtenidos respecto a la inclusión grupal.

Marco Teórico

3.1. Educación inclusiva

3.1.1. Historia

Durante el siglo XIX prevalecía en la República Argentina un modelo excluyente de escuela, siendo la misma pensada para una elite, y cumpliendo un funcionamiento claramente selectivo. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial, reclutando a los varones de los sectores más acomodados para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando (Tenti Fanfani, 2003).

En 1884 se sancionó la Ley 1420 de Educación Común que estableció el carácter obligatorio, estatal y laico de la educación (Ley N° 1420, 1884). Bajo el supuesto de brindar una educación común para todos, que produjera igualdad de oportunidades, surgió entonces a fines del siglo XIX la escuela, integrando por primera vez a grandes sectores de la población históricamente excluidos. Sin embargo, al ser en dicha época la concepción de igualdad sinónimo de homogeneidad, en contradicción con la idea de equidad, se generó con el surgimiento de la escuela, un fenómeno de fracaso escolar que llegó a ser masivo (Bendersky & Aizencang, 2011).

Por fracaso escolar se hace referencia tanto a los alumnos que abandonan la escuela, como a aquellos que aun permaneciendo no aprenden en los ritmos y las formas esperadas (Terigi, 2009).

A lo largo de la historia existieron distintas visiones respecto al fracaso escolar. Un primer discurso centró la responsabilidad en el niño, ya sea por déficit biológico, emocional o sociocultural. Esta concepción de la deficiencia basada en los conceptos de innatismo y estabilidad supuso la necesidad de una atención educativa especializada, distinta y segregada. Bajo un supuesto de normalidad y anormalidad y con la mirada puesta en el sujeto y en sus capacidades, este modelo dejaba a muchos alumnos por fuera del sistema (González García, 2009). Bajo esta suposición de innatismo, si el alumno no aprendía, se buscaban las causas del déficit únicamente en el niño, en su coeficiente intelectual, en su historia, en su familia o en su grupo social (Aizencang & Bendersky, 2016).

Surgió recién en los años 50 un modelo integrador cuya estrategia buscaba solucionar el problema de la segregación por medio de ayudas y apoyos en la escuela común. Se pasaba

entonces de una visión homogeneizante de igualdad a un discurso de aceptación de la diferencia. Sin embargo la mirada seguía instalada en el niño y sus dificultades (Bendersky & Aizencang, 2011).

Es recién a partir de los años ´70, que se trasladó la mirada del sujeto al medio y se comenzó a hablar de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE). Éstas presentaban un carácter dinámico, ya que surgieron a partir de la combinación entre las características propias del sujeto y lo que aportaba el sistema o programa de estudio, por lo tanto planteaban adaptaciones curriculares y la elección de una metodología o estrategia de trabajo adecuada (González García, 2009).

Sin embargo, asistir a la escuela común y estar presente, no implica necesariamente integración. Por el contrario, muchas veces se suelen observar prácticas de exclusión. Muchas escuelas que se definen integradoras o inclusivas no ofrecen las condiciones ni los saberes para lograr el aprendizaje de todo su alumnado (Aizencang & Bendersky, 2016; Bendersky & Aizencang, 2011).

A su vez, este modelo recibió también críticas considerándolo insuficiente ya que limitaba la integración educativa, centrándose en los alumnos con NEE y dejando por fuera a una amplia masa de niños que también demandaban una educación individualizada. Se comenzó a pensar entonces en los ´90 en un modelo inclusivo que dejara atrás la mirada en el déficit y pusiera el acento en las condiciones de escolarización ofrecidas. Parte de la premisa de que todos los estudiantes, sea cual fuere su condición particular, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos (Ainscow y Echeita, 2011).

3.1.2. Marco legal

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) hace referencia a la igualdad de todos los hombres en cuanto a sus derechos sin distinciones de ningún tipo y el derecho de todos los niños de tener acceso a la educación.

En la República Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el 2006 proclama que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado; y que la educación brindará las oportunidades

necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas promoviendo la capacidad de definir su proyecto de vida, basados en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Promueve el desarrollo de políticas de promoción de la igualdad educativa, que deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños en todos los niveles y modalidades. El estado argentino es el responsable de garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y que aseguren condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (Ley N° 26.206, 2006).

De acuerdo a La Guía de orientación para la aplicación de la resolución del Consejo Federal de Educación N° 311, y con el objetivo de garantizar una educación para todos y cada uno de los estudiantes en igualdad de condiciones, se plantea como base fundamental y primordial, la creación de una comunidad escolar segura, en la que cada alumno sea valorado, y en la cual logre desarrollar al máximo sus capacidades. Se define para tal caso a las capacidades, como al conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, siendo las mismas relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas. Por tal motivo, la guía antes mencionada formula un listado de habilidades en la que incluye la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo con otros, la comunicación, el compromiso y la responsabilidad. En la adquisición de dichas capacidades el niño aprende a enfrentar situaciones y tareas que se le presentan como un problema o desafío, a adoptar posturas propias y fundadas valorando la diversidad, a interactuar, relacionarse y trabajar con otros reconociendo y valorando al otro en tanto diferente y a intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros, promoviendo en todos los casos una educación basada en la empatía y la apertura a lo diferente. Para ello, el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento debe contener en sus ejes una mirada pedagógica que propicie actividades de promoción de la cultura escolar inclusiva, haciendo

partícipe a todos sus actores, asista o no a esa institución un estudiante con discapacidad (Ministerio de Educación y Deportes, 2017).

3.1.3. Concepto

Ser niño en la escuela, implica mucho más que el aprendizaje curricular propio del aula. Los alumnos deben enfrentar importantes cambios relativos a su autonomía y a sus relaciones sociales, afrontando mayores desafíos y adquiriendo mayor independencia a medida que crecen. Cada alumno necesitará diferentes apoyos para superar exitosamente las situaciones con las que se va a encontrar en su entorno escolar. Atender con eficiencia a un alumnado heterogéneo supone un importante desafío para la escuela, requiriendo el desarrollo de recursos y estrategias adecuadas con los que poder ofrecer una respuesta adaptada para cada necesidad. Cada alumno tiene necesidades educativas individuales y su atención es imprescindible para que pueda tener acceso a conocimientos, habilidades, sociabilidad y autonomía propios del grupo social al que pertenece (Gallego Matellán, 2012).

Al ser cada niño único y singular, son justamente esas diferencias las que los definen, los caracteriza, los relacionan, los hacen ser quienes son. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas. Son simplemente diferencias (Skliar, 2005).

La mirada puesta en la construcción de los diferentes, y no en la aceptación de las diferencias, conduce a una mirada peyorativa que responsabiliza al sujeto de sus dificultades. Convivir con la diferencia debería ser un objetivo curricular y una práctica escolar. Educar para aceptar y acoger las diferencias y no para discriminar y excluir al diferente es un valor incuestionable en la escuela (Aizencang & Bendersky, 2013).

A partir del reconocimiento de las diferencias, la escuela debe trabajar con un modelo inclusivo, un concepto que va más allá de la integración. Cuando se habla de integración y de inclusión, muchas veces se confunden los términos, y se piensa que son lo mismo. Sin embargo, son dos conceptos muy diferentes en su aplicación. Integrar es aceptar la diferencia y pretender corregirla, mientras que incluir es tomar esa diferencia y enriquecerse con ella. La integración se centra en el déficit, estando dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que la inclusión está dirigida a todos los

alumnos sin excepciones, enfocándose en sus capacidades. La integración persigue dar a todos los alumnos lo mismo, y la inclusión pretende dar a cada uno lo que necesite. En la integración el alumno sale del aula y pocas veces participa en ella, siendo la inserción en clase parcial y condicionada. En la inclusión el alumno está presente participando y progresando con todos sus compañeros del aula, siendo la inserción total e incondicional. La integración exige transformaciones superficiales y la inclusión transformaciones profundas (Ainscow & Echeita, 2011).

La escuela inclusiva piensa al niño desde sus potencialidades, reconociendo sus intereses y necesidades, y construyendo en la interacción con los otros. Una escuela inclusiva es aquella que piensa y construye alternativas, flexibilizando sus prácticas para que todos puedan ser parte de ella. Una escuela que logre “torcer destinos” que se presentan como inevitables. Los discursos individualizantes condicionan a los niños e imponen etiquetas que remarcan y acentúan sus límites. La escuela debe generar condiciones de posibilidad, flexibilizarse para construir nuevas formas de subjetivación que acaben con esas marcas y certezas segregadoras (Kaplan, 2005).

La educación inclusiva ve las diferencias individuales no como problemas a ser arreglados, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Las diferencias pueden actuar como un generador de la innovación que puede beneficiar a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales. La integración de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica valorar la presencia, la participación y el logro de todos los alumnos, independientemente de sus contextos y características personales, reconociendo los beneficios de la diversidad estudiantil, aprendiendo no sólo a vivir, sino a sacar provecho de la diferencia (UNESCO, 2017).

La inclusión es un proceso, una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Su objetivo va más allá de aprender a vivir con la diferencia, teniendo como meta sacar ventaja de esa diferencia. Partiendo de esta premisa, las diferencias se pueden valorar y apreciar de una manera más positiva, siendo un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (Ainscow & Echeita, 2011).

La construcción de la inclusión y la equidad en la educación es un proceso continuo, no es un esfuerzo de una sola vez. Por lo tanto, es primordial implementar los cambios de

manera permanente y efectiva, controlando y supervisando su impacto para que los logros obtenidos se mantengan a lo largo del tiempo (UNESCO, 2017).

3.2. Sensibilización

3.2.1. Definición

Para lograr que la educación sea realmente inclusiva, se debe trabajar profundamente sobre la sensibilización del entorno escolar.

Los objetivos de la sensibilización son el conocimiento del otro a partir del reconocimiento de las diferencias, teniendo en cuenta tanto las limitaciones como las fortalezas; y el aprendizaje de pautas de trato positivo hacia el prójimo que generen experiencias beneficiosas (López et al., 2013).

A través de ella se busca en primer lugar, familiarizarse con la diversidad y asumir la inclusión con naturalidad. Intenta hacer visible la realidad humana diversa, conociendo la variedad y riqueza existente entre las personas. En segundo lugar, aprender a mirar la diferencia como valor, reaccionando positivamente con actitudes de respeto, aceptación y empatía. Por último, motivar hacia la acción transformadora del contexto comunitario, comprometiéndose para eliminar las barreras y fomentar la participación y el aprendizaje de toda la comunidad educativa (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2017).

La sensibilización es una de las fases más importantes de la educación inclusiva, ya que busca visibilizar aquellas situaciones que ocasionan barreras, promoviendo el diálogo y la resolución de conflictos de manera justa y democrática. Es un proceso de comunicación, activo y creativo, a partir del cual se promueve una transformación en actitudes y comportamientos, que beneficien al grupo. Se pretende despertar y formar conciencia respecto a una problemática o situación determinada. Propone actividades que permitan vivenciar la situación abordada y promueve el conocimiento, reconocimiento y respeto a las diferencias y puntos en común en todos los participantes, propiciando actitudes de apoyo, cooperación y solidaridad (Unidad de Servicios Educativos de Tlaxca, 2014).

En conclusión, la meta de la misma es promover la creación de actitudes positivas de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia, fomentando una convivencia basada en la empatía (López et al., 2013).

3.2.2. Empatía

Se denomina empatía a la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás y sentir lo que los otros sienten en determinada situación (Goleman, 1996). Resulta por lo tanto una base fundamental en el proceso de sensibilización.

Dentro del modelo multidimensional de la empatía (Davis, 1983), se pueden distinguir dos componentes. El componente cognitivo que está vinculado a la toma de perspectiva y la habilidad para comprender el punto de vista de otra persona, y el componente afectivo que está vinculado a la experiencia emocional de sentir lo que el otro siente, sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otras personas.

Por lo tanto, la empatía es una respuesta afectiva y cognitiva de preocupación o compasión ante el sufrimiento ajeno, y está correlacionada positivamente con la competencia social, la emocionalidad, la autoestima y la sensibilidad hacia otros (Davis, 1996).

La empatía no se considera como un rasgo de personalidad genéticamente condicionado, sino como una competencia socioemocional educable. A reconocer a las otras personas, a sintonizar con sus vivencias y ponerse en su lugar, a percibir la realidad desde su perspectiva, a intentar observar el mundo con sus ojos, afortunadamente se aprende. Se trata de una habilidad educable, cuyo desarrollo se encuentra en la base de la solidaridad, del respeto a aquellas otras personas con las que se comparte y convive, y con las que se pretende crear un mundo más justo. El propio historial emocional de las personas puede afectar o distorsionar qué emociones se perciben en los demás. La empatía no es un proceso automático que informa sobre los estados emocionales de otro individuo. Es una capacidad que se desarrolla paulatinamente a lo largo de la vida, y que mejora cuanto mayor es el contacto que se tiene con la persona que se empatiza. Niños y adolescentes pueden aprender a desarrollar esta competencia tan necesaria para el trato con las demás personas. Es una destreza susceptible de ser enseñada y aprendida y por lo tanto es imprescindible que forme parte de la educación de las nuevas generaciones (Melero, 2013).

3.2.3. Diversidad

Como se comentó anteriormente, el componente cognitivo de la empatía es el que permite ponerse en el lugar del prójimo. Generalmente resulta complicado ubicarse en los zapatos de otro, sentirse en la piel de otra persona diferente. Por lo tanto, lo que se busca lograr con el desarrollo de la empatía cognitiva es ejecutar la capacidad de comprender y respetar las diferencias (Melero, 2013).

La diversidad es inherente al ser humano. Cada persona tiene sus propias características evolutivas y distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con el contexto determinan distintos intereses, expectativas y proyectos de vida. A su vez, también existen otras manifestaciones de carácter individual, como pueden ser las deficiencias socioculturales, físicas, sensoriales o intelectuales. La idea de que diversos son todos los seres humanos, está configurándose cada vez más como un sistema de valores y creencias en el ámbito de la educación. Esta concepción abre el camino para la acción y el enriquecimiento de las relaciones sociales (Arnaiz, 2000).

Investigaciones realizadas confirman que a mayor empatía, mayor es la tolerancia a la diversidad, siendo la empatía un buen predictor de la conducta pro social, propiciando comportamientos tales como compartir, dar apoyo, atención y protección, siendo a su vez una función inhibidora de la agresividad (Sánchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006).

A través de relaciones empáticas se busca acoger a la diversidad, como derecho de todo ser humano a ser diferente. No debe tratarse como un intento de igualar, sino por el contrario, de enriquecerse a partir de ella. La diversidad es un hecho que se da en los grupos sociales y que supone una oportunidad de aprender y mejorar. La inclusión no intenta integrar y normalizar a los niños, pretendiendo que sean todos iguales bajo una visión homogeneizadora. El objetivo no es asimilar, sino entender que son todos diferentes, y el desafío es asumir esa diversidad e incluir a cada uno de ellos en el proyecto educativo (Valdez, 2016).

3.2.4. Emociones

Para ser empáticos y comprender los sentimientos de los otros, es primordial comenzar por identificar las propias emociones. Las emociones generan determinados pensamientos que provocan cambios en nuestras conductas. Por lo tanto, es necesario conocer las

necesidades y deseos personales, las personas o situaciones que provocan ciertos sentimientos, los pensamientos que generan dichas emociones, cómo afectan y las reacciones que emergen (Fernández Berrocal, 2008).

Las emociones son experiencias centrales de las personas, que repercuten en su comportamiento y en su pensamiento, y pueden facilitar la adaptación al entorno y sus condiciones cambiantes a lo largo de todo el ciclo vital. Las emociones son fundamentales para potenciar una conducta saludable, y la infancia y adolescencia son etapas del desarrollo humano clave para la adquisición de las destrezas y habilidades de funcionamiento psicosocial, así como en la prevención de problemas psicológicos futuros (Ambrona, López-Pérez, & Márquez-González, 2012).

Antonio Damasio (Damasio, 1994) categoriza las emociones en primarias o básicas y en secundarias. A las primeras las describe como innatas, tempranas y dependientes del sistema límbico; y las segundas, dependientes de la corteza prefrontal y somato sensorial, transcurren una vez que comenzamos a formar conexiones sistemáticas entre categorías de objetos y situaciones. Debido a la naturaleza de nuestra experiencia, una amplia gama de estímulos y situaciones quedan asociados para causar emociones. La reacción a esa amplia gama de estímulos y situaciones puede ser filtrada por una evaluación consciente o proceso reflexivo que modula la extensión e intensidad de los patrones emocionales preestablecidos.

De acuerdo con Bisquerra (Bisquerra, 2012), la emoción está conformada por tres componentes. El componente neurofisiológico se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración. Estas manifestaciones son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. En segundo lugar, el componente conductual de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono y volumen de voz, y el ritmo y movimientos del cuerpo, aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Por último, el componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo que denomina sentimiento. Aunque a veces cuesta identificarlo, es importante su reconocimiento para poder expresar en diversas situaciones sentimientos tales como miedo, angustia, rabia, entre tantos otros.

Según plantea Goleman, existen centenares de emociones que pueden presentarse combinadas en distintas variaciones y matices. Para clasificarlas se pueden categorizar en familias tales como la ira (rabia, enojo, resentimiento, indignación, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia), la tristeza (aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y en caso patológico, depresión grave), el miedo (ansiedad, temor, preocupación, inquietud, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto y en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico), la alegría (felicidad, gozo, tranquilidad, contento, diversión, placer, gratificación, satisfacción, euforia y en caso extremo, manía), el amor (aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento), la sorpresa (sobresalto, asombro, desconcierto, admiración), la aversión (desprecio, desdén, asco, antipatía, disgusto y repugnancia), y la vergüenza (culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción) (Goleman, 1996).

Es fundamental poseer un buen dominio del vocabulario emocional para poder comprender y expresar lo que se siente y se vive, y poder asimismo comprender y sensibilizarse con lo que le sucede a otro (Fernández Berrocal, 2008).

3.2.5. Educación emocional

Descubrir lo que se siente ante determinada situación y lo que siente el prójimo, requiere primeramente, de un conocimiento profundo de las emociones (Fernández Berrocal, 2008).

La educación emocional propone un aprendizaje de las emociones propias profundizando en el conocimiento de uno mismo, de las de los demás para poder llegar a la comprensión empática y de su regulación, como forma de relacionarse mejor consigo mismo y con otras personas. Se busca desarrollar competencias socio-emocionales que faciliten una mejor convivencia (Bisquerra, 2012).

La educación en emociones es un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos y desafíos que se plantean

en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Durante mucho tiempo se consideró que el desarrollo emocional entorpecía el desarrollo cognitivo. Actualmente se reconoce que no solo emoción y cognición son compatibles, sino que son inseparables y se benefician mutuamente. Por lo tanto, la función del educador no es solo promover el desarrollo intelectual del niño, sino también procurar que los niños no pierdan la capacidad emocional con la que comienzan su escolarización que les permite no tener “miedo” ni “vergüenza” ante lo emocional y conectarse a ese mundo con relativa facilidad (Fernández Martínez & Montero García, 2016).

Es por lo tanto importante el papel que desempeñan las escuelas en la educación integral del estudiante. La educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades esenciales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, que colaboren en la resolución de conflictos y en la cooperación con los demás. La educación debe dirigirse al desarrollo de la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones (Goleman, 1996).

La escuela es un ámbito académico y social. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. Es a través de la escucha y la capacidad de empatía el camino para desarrollar actitudes pro sociales que posibiliten una escuela para todos (Bisquerra, 2000).

3.3. Intervenciones en sensibilización

3.3.1. Diseño e implementación

Con el objetivo de que el proyecto se consolide como una herramienta de mejora, se debe partir de una indagación o reconocimiento del ámbito sobre el cual intervenir. Para identificar los problemas y las posibles alternativas de resolución, es necesario habilitar espacios que permitan comprender las prácticas de sus actores y sus modos de relacionarse. Se deben desnaturalizar prácticas y situaciones cristalizadas y construcciones históricas y sociales establecidas, para de este modo, generar un espacio para el cambio. Este proceso diagnóstico requiere de observación, reflexión, intercambio, indagación y confrontación con nueva información. Se debe cuestionar lo que ya es habitual, mirando a la escuela

desde una nueva perspectiva que sugiera modos de hacer diferentes (Campelo, García Maldonado, Hollman, & Viel, 2008).

Al momento de diseñar las intervenciones, se parte de la premisa que sensibilizar es hacer visible la realidad humana diversa, aprendiendo a mirar la diferencia como valor y lograr progresivamente cambios en las creencias, actitudes y conductas. Por lo tanto, las intervenciones tienen por fin percibir la diversidad, teniendo conciencia del modo de acercarse a otros, reaccionar positivamente con actitudes de respeto, aceptación y empatía y actuar y comprometerse, alentando la participación de los alumnos. Como primer punto es importante destacar que toda intervención escolar llevada a cabo con el objetivo de promover la inclusión debe planificarse teniendo en cuenta a todos los niños, fomentando la comunicación entre todos, propiciando la participación de cada niño, y con el objetivo de comprender mejor las diferencias entre las personas y evitar los estereotipos. Los niños deben ser parte del proceso, involucrándolos a partir del juego (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006).

Con el fin de sensibilizar, las intervenciones deben comenzar por alfabetizar emocionalmente a los niños, ayudándolos a ampliar su vocabulario emocional y a aprender a reconocer sus propias emociones. Para conocer las propias emociones y las de los demás se trabaja con la autoobservación y la observación del comportamiento ajeno. Se debe partir de una previa comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, poder distinguir las causas y consecuencias de las emociones y poder a su vez evaluar su intensidad y el lenguaje utilizado (Bisquerra, 2012).

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. El manejo de la ira, la tolerancia a la frustración y la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento y el desarrollo de la empatía, son componentes importantes de la habilidad de autorregulación (Bisquerra & Pérez, 2007).

Como todo esquema básico de un proceso de aprendizaje significativo y constructivo, se trabaja bajo la idea de distintas fases que se retroalimentan. La primera etapa se focaliza en la percepción, mediante el cuestionamiento de creencias y prejuicios y educando para la diversidad. Toda percepción va asociada a una emoción, por lo cual en la segunda fase se trabaja sobre las emociones que provocan ciertas personas o situaciones. El tercer paso busca desarrollar la empatía, acercándose al prójimo a través del conocimiento y la

emoción. La siguiente fase es de reflexión, interiorizando las etapas previas y transformando positivamente las percepciones, emociones y actitudes. Por último se intenta consolidar el cambio llevando a la práctica lo aprendido, con acciones útiles de solidaridad, cooperación, construcción de justicia y divulgación de buenas prácticas (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2017).

La educación emocional sigue una metodología a través de dinámicas grupales, a través del juego, con actividades de auto reflexión, introspección y relajación. Debido a que con la información no es suficiente, es fundamental su base práctica con intervenciones en las que los alumnos se involucren en forma activa y aprendan a partir del hacer, el ser, el estar y el convivir (Bisquerra & Pérez, 2007).

La puesta en práctica grupal debe estar sostenida en actividades estructuradas, con propósito y forma variables, en las que los alumnos aprenden en un ambiente de alegría y diversión. A través de lo lúdico, el niño aprende a controlar emociones y a asignar atributos, sentimientos y actitudes a objetos y personas, lo cual le permitirá establecer y mantener vínculos afectivos. Se fundamenta en la formación por la experiencia vivencial a través de cuentos y juegos. Los cuentos son un recurso literario que refuerzan la creatividad y desarrolla la imaginación. Es una herramienta fundamental en el ámbito pedagógico y ayuda a asimilar valores y actitudes a través de los personajes. Los juegos por su parte, convocan a los niños y promueven la participación y el involucramiento, permitiéndoles crear, imaginar e intercambiar roles, logrando la aceptación de sí mismo y del prójimo (López Barrios, 1997).

Por último, es imprescindible que el adulto a cargo de la intervención, tenga en cuenta al niño en su totalidad. Esto no ocurre cuando la inclusión se centra en un único aspecto del niño y se etiqueta según sus dificultades y limitaciones. Por lo tanto es muy importante interactuar con el alumno para conocerlo y descubrir los problemas que experimenta, muchas veces diferentes a los supuestos de antemano. A su vez, es también importante entender que al centrarse en los alumnos que causan preocupación, no se debe dejar por fuera al resto del grupo. El trabajo realizado para identificar y reducir las dificultades de un niño puede beneficiar a cualquier otro niño que inicialmente no causaba preocupación alguna. Ese es el beneficio de la mirada inclusiva, en la cual las diferencias entre los niños

generan la posibilidad de un trabajo que incluye a la totalidad del alumnado (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006).

3.3.2. El taller como herramienta para la sensibilización

Con el objetivo de llevar a cabo las intervenciones que favorezcan la sensibilización del alumnado, se deben generar espacios para la interacción social y la libre expresión de emociones y opiniones. El taller como herramienta de aprendizaje promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista, la definición de propósitos comunes, y fomenta también el despliegue de estrategias discursivas como la narración, la explicación y la argumentación (Rodríguez Luna, 2012).

El taller se define como un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012).

Para lograr los objetivos de estrategia didáctica, el taller debe ser dialógico, participativo, significativo, sistémico, integrador y lúdico. Debe posibilitar el intercambio de conocimientos, opiniones, creencias y experiencias y la expresión de intereses, dudas, temores, inquietudes y angustias, disminuyendo la distancia entre sus participantes y entre los alumnos y los maestros. El taller se centra en la construcción de la significación, generando vivencias y vínculos entre la vida cotidiana de los estudiantes y el conocimiento escolar, otorgándole nuevos sentidos a la educación. El desarrollo de actividades compartidas permite la superación de la división entre la teoría y la práctica, así como la incorporación de nuevos conocimientos sobre la realidad. Supone también planeación y sistematicidad de las acciones desarrolladas y fundamentación conceptual en las cuales se apoya. Es muy importante a su vez el componente lúdico del taller, proponiendo acciones placenteras y juegos que contribuyen a la solución de problemas y proporcionan al mismo tiempo espacios para la distensión, la creatividad y la recreación (Rodríguez Luna, 2012).

3.3.3. El rol del maestro y del psicólogo

La figura y palabra del maestro, así como sus silencios y miradas, tienen efectos muy importantes en la construcción de la identidad y autoestima del alumno. Por tal motivo, el docente debe ser consciente de su función y trabajar para igualar oportunidades (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006). El docente se constituye en un modelo de cómo estar disponible para dar apoyos, atento a la participación de todos, abierto a la escucha y a la mirada hacia el grupo. Con el objetivo de lograr una educación inclusiva, debe valorar la diversidad del alumnado al considerar las diferencias como un recurso y un valor educativo; apoyar a todo el alumnado y esperar lo mejor de todos sus alumnos; trabajar en equipo, y desarrollar su emocionalidad con el fin de generar un agradable clima en el aula y estar capacitado para intervenir en la educación emocional de sus alumnos (Fernández Martínez & Montero García, 2016).

En diversas situaciones, el docente requiere el apoyo de un maestro integrador. En estos casos, la modalidad de constitución del vínculo entre ambos puede promover u obstaculizar prácticas inclusivas. La necesidad del trabajo en equipo, la circulación de información, el sostener una misma línea de trabajo son factores indispensables para favorecer el proyecto de inclusión. Es fundamental que trabajen formando una pareja pedagógica, estableciendo acuerdos, en un trabajo conjunto en el que ambos docentes sean referentes del grupo en su totalidad (UNICEF, 2014).

En reiteradas ocasiones se observan en las aulas niños “integrados” que permanecen aislados o con poca interacción con el grupo. Existe tan solo una relación uno a uno entre el niño y el maestro integrador. De esta forma se instala en el aula una ilusión de que por su sola presencia es “integrante” de la misma. Sin embargo con la presencia no basta. No basta que él realice sus ejercicios con el maestro integrador mientras que el resto de los alumnos trabaja en paralelo. Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente (Dubrovsky, 2018).

El tránsito por la escolaridad con o sin maestro integrador deja marcas en la persona que aprende. En este sentido, las decisiones deben tomarse con mucho cuidado y responsabilidad porque siempre dejan huellas en la trayectoria de los alumnos (Fernández Martínez & Montero García, 2016).

La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de

la educación de cada niño. No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Por tal motivo, es necesario contar también con profesionales del área de la psicología que puedan colaborar con ellos. El rol del psicólogo se centra en realizar acciones psicoeducativas, generar espacios de reflexión orientados a la promoción de la diversidad individual como cultural y la inclusión social y propiciar el desarrollo de ambientes de tolerancia con la unidad educativa en su conjunto (Barraza López, 2015).

A través de apoyos, asistencias y la creación de espacios de discusión, los psicólogos pueden hacer contribuciones importantes a la educación en su proceso de transformación con miras a una escuela inclusiva. Se trata de generar la reflexión sobre los diferentes desafíos que emergen desde la sociedad y aquellos que surgen desde la propia praxis. Uno de los grandes desafíos que debe enfrentar el psicólogo educativo está vinculado con la desinformación y desensibilización que aún se encuentra arraigada en una gran parte de la sociedad y de las instituciones escolares. Es por lo tanto, una de sus principales funciones, fomentar la sensibilización y cambios de actitud de la sociedad ante la discapacidad y el proceso de inclusión que de ella se deriva (Mogollón & Bariozka, 2014).

Los psicólogos en el proceso de inclusión participan en la búsqueda de soluciones a las dificultades tanto académicas como conductuales que se presentan en los niños y guía a los docentes y directivos de la escuela sobre las estrategias para superarlas. Busca soluciones a los problemas de respeto, tolerancia y colabora en la elaboración de proyectos educativos orientados a la inclusión (Arvilla Ropain, Palacio Orozco, & Arango Gonzáles, 2011).

3.3.4. Intervenciones realizadas en otros países y en Argentina

En el camino del aprendizaje de la alteridad y diversidad, los chicos en las aulas deben aprender a encontrarse, a mirarse, a relacionarse con el otro, a reconocer sus semejanzas y valorar sus diferencias. Es un proceso que puede producir incomodidad, tensión, temor, por lo cual es muy importante el diseño de intervenciones que procuren formas de encontrarse, mirarse, reconocerse y aceptarse (Aizencang y Bendersky, 2016).

Distintos autores han reportado que las intervenciones realizadas en instituciones educativas, con el objetivo de fomentar la sensibilización en niños, han generado cambios altamente positivos respecto a la inclusión grupal. Las mismas promueven el diálogo, la

expresión libre de emociones y su apropiada regulación, el buen trato, el compañerismo, la participación y el reconocimiento y respeto por la individualidad, bases indispensables para empatizar con el prójimo y lograr una verdadera educación inclusiva. (Ambrona et Al., 2012; Solla, 2013; Pérez-Escoda, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012).

A partir de un meta-análisis realizado en 213 escuelas de Estados Unidos se concluyó que las intervenciones realizadas para mejorar la sensibilidad de los alumnos a partir de la educación emocional tienen efectos positivos en las competencias socioemocionales de reconocimiento de emociones, manejo del estrés, empatía, resolución de problemas, o habilidades para tomar decisiones y actitudes sobre la persona misma y los otros. También se halló un mayor comportamiento pro social, una reducción de problemas de conducta y una mejoría del rendimiento académico, basados en vínculos que fomentan el aprendizaje cooperativo y proactivo y entornos seguros que refuerzan el comportamiento positivo (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

No solo se ha demostrado la eficacia de los programas de sensibilización, sino que también se verificó en España su mantenimiento a lo largo del tiempo. La eficacia demorada del programa quedó constatada ya que los efectos se mantuvieron hasta por lo menos tres años después de implementado el programa (Aguado Díaz, Alcedo Rodríguez, & Arias Martínez, 2008).

En Argentina muchas escuelas incluyen la educación emocional en su curriculum. Un ejemplo es una escuela privada bilingüe de la localidad bonaerense de Florida, que hace 17 años incluye actividades en las que se trabaja la expresión y regulación de emociones para la resolución de conflictos y la promoción del diálogo y el desarrollo de empatía. En otro instituto público del partido bonaerense de San Martín, los niños trabajan desde el Jardín de infantes con cuatro propuestas semanales con el fin de reconocer y expresar sus emociones, manifestarlas a través de la palabra, y reconocer y aceptar las del otro (Melicci, 2017).

Ashoka (<https://www.ashoka.org/es>) es una organización mundial que promueve la cultura emprendedora y la innovación social desde hace más de 20 años. En la Argentina, comenzó a seleccionar emprendedores sociales en el año 1994. Hoy, son 60 los emprendedores sociales que conforman la red en Argentina y que están implementando soluciones innovadoras y efectivas para avanzar en la superación de distintos problemas sociales en el ámbito de la educación, la salud, el medio ambiente, la generación de empleo,

la diversidad, la participación ciudadana y la economía solidaria, entre otros. Imaginan un mundo en el que todos los niños dominen la empatía, considerándola una habilidad fundamental para liderar cambios. Trabajan conjuntamente con una red de más de 250 escuelas transformadoras en el mundo, de las cuales seis están en Argentina. Pertenecen a la red desde el año 2014 seis escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Neuquén, y Bariloche. En dichas instituciones las prácticas escolares están centradas primordialmente en el fortalecimiento de los vínculos y en la humanización de las relaciones. Los docentes destacan la importancia de incluir experiencias escolares que ayuden, a partir de la educación emocional, a construir sujetos integrales, tomando la diversidad como un valor y ofreciendo una educación de calidad desde la realidad específica de cada alumno.

La Asociación Educar para el Desarrollo Humano (<http://asociacioneducar.com>) desde hace más de 10 años trabaja con diversas instituciones educativas. Brinda talleres con el fin de promover ambientes de aprendizaje y convivencia, comprender y optimizar estados emocionales, empáticos y motivacionales, trabajar en equipo y prevenir conflictos. Participan más de 800 instituciones argentinas, tanto públicas como privadas, bilingües, religiosas y laicas, de la Ciudad de Buenos Aires, así como del interior del país.

La escuela es el ámbito social que puede contribuir a fomentar la inclusión, aunque en el proceso se produzcan nudos y obstáculos. Unicef Argentina realizó una investigación en tres escuelas comunes públicas con alumnos con discapacidad matriculados en proceso de inclusión en Villa Ángela (Chaco), Ciudad de Buenos Aires y Glew, Provincia de Buenos Aires. En las mismas, más allá de los beneficios obtenidos al trabajar con una mirada inclusiva, se detectaron algunas dificultades para alcanzar los logros esperados. Las mismas estaban vinculadas con los roles que asumía el maestro integrador en el aula, la falta de formación docente para la promoción de prácticas de educación inclusiva y la vigencia de representaciones patologizantes resistentes a los nuevos paradigmas. La gran mayoría de los docentes mencionaba la enorme dificultad para desempeñarse en la enseñanza 'para todos', producto de la falta de formación en inclusión educativa. Ello se percibía tanto en docentes de grado como en docentes integradores. La falta de formación muchas veces generaba un rechazo a la inclusión y la existencia de miedos en los docentes. Debido a los obstáculos antes mencionados, aparecía en muchos casos la idea de una ficción de la

integración o la inclusión, observándose un desfase entre los tiempos de legislación y los de transformación de las instituciones (UNICEF, 2014).

En síntesis, la inclusión es un proceso, una búsqueda constante y flexible con el fin de responder a la diversidad del alumnado (Ainscow & Echeita, 2011), construyendo en la interacción con los otros, reconociendo los intereses de cada niño, y trabajando sobre sus potencialidades (Kaplan, 2005).

La sensibilización del entorno escolar es el primer paso. El objetivo es familiarizarse con la diversidad y mirar la diferencia como valor (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2017), promoviendo el respeto, la participación, la solidaridad y una convivencia empática (López et al., 2013).

Para ello, es necesario educar emocionalmente a los niños. A partir del conocimiento y regulación de sus propias emociones podrán comprender empáticamente al prójimo (Bisquerra, 2012).

En el camino hacia la inclusión, es imprescindible un trabajo colaborativo entre maestros y psicólogos, con el objetivo de generar acciones psicoeducativas y espacios de reflexión orientadas a la sensibilización (Barraza López, 2015).

Se proponen para tal fin, intervenciones grupales, en las que mediante el juego y la vivencia, el niño aprenda a controlar sus emociones y a mantener vínculos afectivos positivos (López Barrios, 1997). La realización mediante la modalidad de taller genera espacios para la interacción social, promueve la participación, el diálogo y la libre expresión de opiniones, creencias, inquietudes y temores, y disminuye la distancia entre sus participantes (Rodríguez Luna, 2012).

Para finalizar, es importante tener siempre presente que el objetivo de la educación inclusiva es la adaptación del marco escolar a la diversidad de necesidades de cada uno de sus alumnos, propiciando un ambiente de cooperación, participación, apertura, pertenencia y empatía, creando un adecuado clima afectivo y emocional. La sensibilización es el primer paso de ese motivante proceso. Un gran desafío que convoca a toda la comunidad educativa a ser parte y trabajar con dedicación y amor en pos de una escuela de todos y para todos (UNESCO, 2017).

Metodología

4.1. Tipo de estudio

El trabajo integrador final realizado fue un estudio descriptivo observacional.

4.2. Participantes

Alumnos de 4° grado de una escuela primaria privada de doble escolaridad de la Ciudad de Buenos Aires, su docente y la practicante de la Universidad de Palermo, quien realizó el Trabajo Final Integrador. Es una institución judía con un proyecto de integración para niños con capacidades diferentes.

El grado estaba compuesto por 9 niñas y 10 niños, junto a su maestra del área de castellano y un maestro integrador asignado a un niño con TGD. La maestra trabajaba en la escuela desde 2010 y el maestro integrador desde el 2014.

El grado con el cual se trabajó estaba catalogado como el “más complicado de la escuela”, ya que en muchas ocasiones se dificultaba dar clase debido a la conducta disruptiva de muchos de sus alumnos. Se presentaban enojos, peleas, falta de atención e interrupciones de manera rutinaria.

4.3. Instrumentos

- Entrevistas semi-estructuradas con la maestra del grado (Anexo 1 y Anexo 2), basadas en los siguientes ejes: Expresión y reconocimiento de las emociones, Empatía, Reconocimiento de las diferencias, Respeto al prójimo, Cooperación y solidaridad, Tolerancia y Resolución de conflictos. Las mismas se realizaron previo al comienzo de las intervenciones y nuevamente al finalizar las mismas, con el objetivo de poder analizar los cambios en los distintos ejes propuestos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).
 - Observación participante de los niños, previa al comienzo de las intervenciones, durante las mismas, y al finalizar el proyecto, describiendo y analizando sus conductas, expresiones, dinámica grupal y cambios a lo largo del proceso (ver anexo 3) (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).
- Lo observado se fue anotando en registros con breves descripciones de las conductas observadas en diferentes situaciones y que resultaron significativas.

- Intervenciones didácticas orientadas a la sensibilización respecto a la diversidad y el conocimiento y respeto de sí mismo y del prójimo, y herramientas para la mejora del control de emociones. Se utilizaron recursos tales como juegos, manualidades, videos, canciones, cuentos y actividades de reflexión (López Barrios, 1997).
- Formato general de las intervenciones (Bisquerra & Pérez, 2007):
 1. Caldeamiento. Música y cuerpo.
 2. Disparador. Cuento, música o video.
 3. Realización de la experiencia.
 4. Ronda de sensaciones. Dialogada con libreta personal donde anotar o expresar sensaciones o ideas.
 5. Cierre. Reflexión final, relajación o meditación guiada.En cada encuentro se tomó registro de lo vivenciado.

4.4. Procedimiento

A partir del diagnóstico (Campelo, García Maldonado, Hollman, & Viel, 2008) realizado mediante las observaciones en clase y de la información obtenida en la entrevista realizada a la maestra del grado, se propuso desarrollar entre la practicante y la docente, un plan de intervenciones con el objetivo de trabajar la sensibilización (López et al., 2013) en los niños y lograr en consecuencia una mejora en la inclusión (Ainscow & Echeita, 2011).

La maestra manifestó que recibió “un grupo que no era grupo” y que se comportaban fielmente a la etiqueta de “terribles” que les fue dada desde el comienzo de la escolaridad. A partir de la entrevista y de las observaciones se visualizó la existencia de situaciones de falta de respeto, agresiones, desbordes emocionales y exclusiones.

La dinámica existente en el aula fue el puntapié para el desarrollo de un plan de siete encuentros a realizarse en el aula, semanalmente, por el lapso de una hora (Rodríguez Luna, 2012). Se pautó su realización los días viernes, comenzando la tercera semana del mes de Octubre de 2017. En el último encuentro se realizó un cierre de la actividades y posteriormente la evaluación de los resultados obtenidos.

En cada encuentro se trabajó la sensibilización (López et al., 2013) hacia el prójimo, mediante distintas propuestas cuyos objetivos fueron el conocimiento y expresión de las

emociones (Bisquerra, 2012) y el reconocimiento y acogida de la diversidad (Arnaiz, 2000).

La evaluación de las intervenciones se realizó a través de lo obtenido en la observación de los alumnos durante el desarrollo del taller y en su dinámica diaria en el aula, y a través de la entrevista semi-estructurada realizada a la maestra al finalizar los encuentros.

Desarrollo

Para una mejor comprensión, se decidió desarrollar los primeros dos objetivos específicos de manera conjunta, y detallar por separado cada uno de los siete encuentros realizados.

5.1. Objetivo 1: Diseñar un plan de intervenciones para fomentar la inclusión en el aula, orientadas a mejorar la sensibilización en los niños, trabajando en torno a la diversidad y al manejo de emociones.

Objetivo 2: Describir la implementación de las intervenciones en 4° grado de una escuela primaria privada de CABA.

Partiendo del hecho de que la escuela en la que se llevó a cabo el trabajo es de modalidad integradora, y siendo por lo tanto uno de sus objetivos la inclusión escolar, se propuso desarrollar para un cuarto grado, un plan de intervenciones que ayudara para tal propósito.

Como plantea Gallego Matellán (2012), atender con eficiencia a un alumnado heterogéneo supone un importante desafío para la escuela, debiendo la institución desarrollar recursos y estrategias que se adecuen a cada alumno.

Con el objetivo de que el proyecto se consolidara como una herramienta de mejora, se comenzó por identificar los problemas sobre los cuales intervenir. Para ello se realizó una entrevista semi estructurada a la docente y se observaron las dinámicas individuales y grupales en el aula. A partir de dichas herramientas, se realizó un diagnóstico de la situación que estaba transitando el grado, analizándose tanto las acciones individuales de sus actores como sus modos de relacionarse, intentando desnaturalizar prácticas y situaciones histórica y socialmente establecidas (Campelo, García Maldonado, Hollman, & Viel, 2008).

Según palabras de la maestra obtenidas de la entrevista, al comenzar el ciclo lectivo recibió “un grupo que no era grupo”. Expresó que “venían transitando la escolaridad con discursos tales como que eran terribles y que representaban el grado más complicado de la escuela”. Manifestó también que el grupo tenía, en consecuencia, una identidad ligada a un estigma que había que revertir. Los niños estaban siendo fieles a esa etiqueta y se les dificultaba correrse para mostrarse desde otro lugar (Kaplan, 2005).

De lo observado resultó evidente que la rutina diaria se hacía difícil. Diariamente se generaban muchas situaciones de discusiones, falta de respeto y exclusiones. En muchas ocasiones se comportaban de manera irrespetuosa. Algunos de sus integrantes se expresaban de un modo agresivo, con un bajo control emocional. Les costaba escucharse entre ellos mismos y se observaba un nivel muy bajo de empatía. Tenían muy baja tolerancia y les costaba entender los puntos de vista ajenos. Como expresó la maestra en la entrevista, “solamente podían ver lo suyo”, “no registraban al otro ni se registraban como grupo”. La docente hizo hincapié en la energía y pasión que poseían. A su vez definió al grupo de los varones como más cohesionado, faltando puntos de unión y confianza entre las niñas.

Como parte del diagnóstico, y a partir de la entrevista y la observación participante se describieron y analizaron comportamientos individuales de los niños (Campelo, García Maldonado, Hollman, & Viel, 2008). Aunque en el grado había algunos alumnos respetuosos, sobresalían las personalidades más fuertes, que se fueron posicionando como líderes negativos. Este era el caso de Tomás, un niño que estuvo cerca de repetir tercer grado. Estaba posicionado en el rol de transgresor y cuestionaba todo. Se enojaba mucho y era muy seguido por sus compañeros. Por otro lado Luis, era un niño hipoacúsico, que a los tres años recibió un implante coclear. Los dos primeros años de escolaridad primaria los hizo acompañado de un maestro integrador. Presentaba un alto nivel de frustración y un pobre control emocional, generándose casi a diario, enojos y berrinches. Mariano tenía altos niveles de distracción y muchas veces presentaba enojos. Su padre vivía en Uruguay y tuvo episodios de violencia familiar por el consumo de sustancias tóxicas. Otro de los alumnos era Pedro, un niño con un formato comunicacional bastante agresivo. Conocía las normas, pero le costaba aceptar sus errores y dificultades, y en consecuencia trasgredía. A su vez, Raúl, era objeto de agresiones por parte de muchos de sus compañeros y en

reiteradas situaciones lo dejaban de lado. Esto venía sucediendo desde el inicio de la primaria. Buscaba molestar para ser molestado y de esta manera poder vincularse con sus compañeros.

Otro de los alumnos era Nicolás, un niño que presentaba un *Trastorno Generalizado del Desarrollo* (TGD), resultándole muy difícil conectarse con la clase y con sus compañeros. Sus interrupciones eran constantes. Estaba acompañado por un maestro integrador. Gran parte del tiempo realizaba sus actividades fuera del aula. Se retiraba de la escuela a las 11 de la mañana, por lo cual no pudo participar en el proyecto.

Entre las niñas estaba Sonia, una nena que perdió a su mamá en primer grado. En reiteradas ocasiones presentaba berrinches y llantos, y generaba una gran demanda de atención y amor por parte de sus amigas. Por otro lado, Laura, era una nena con un alto nivel cognitivo, pero muy retraída. Escribía mucho, pero le costaba expresarse oralmente tanto con los niños como con los adultos. Otra alumna era Clara, quien tenía mejor vínculo con los adultos que con los niños de su edad, le costaba generar vínculos y jugar con sus compañeros. Por último Sandra, quien tenía una personalidad muy fuerte, presentaba algunas contestaciones irrespetuosas y le costaba integrarse con las nenas del grado. Generalmente se aislaba con Laura.

Dada la situación individual y grupal antes descrita, se propuso junto a la maestra, desarrollar un plan de intervenciones para trabajar la sensibilización (López et al., 2013) de los alumnos y colaborar en la búsqueda de un clima escolar inclusivo (Ainscow & Echeita, 2011). El proyecto se basó en dos ejes principales, siendo los mismos la diversidad (Arnaiz, 2000) y el aprendizaje emocional (Bisquerra, 2000). A partir del reconocimiento de las diferencias y el aprendizaje de pautas de trato positivo, se intentó promover actitudes de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia; bases indispensables de una convivencia empática (López et al., 2013). A mayor empatía, mayor es la tolerancia a la diversidad y menor el grado de agresividad, ambos objetivos de una convivencia sana e inclusiva (Sánchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006).

Se planteó realizar los encuentros una vez por semana, en el horario que ya estaba destinado para tutoría. El tiempo destinado sería de una hora. En ese espacio los alumnos solían juntarse con la maestra para plantear algunas inquietudes que se escribían en un libro o para realizar actividades tales como la votación de los casilleros de los lockers.

Tal como afirma Goleman (1996), la empatía es la capacidad de sintonizar emocionalmente con los demás. Sin embargo, para ser empáticos, es necesario en primer lugar identificar las propias emociones (Fernández Berrocal, 2008). Siendo la empatía una competencia socio emocional educable (Melero, 2013), se decidió comenzar con intervenciones para educar emocionalmente a los alumnos. Para tal fin, se recopilaron videos, actividades, juegos, cuentos y canciones. Se trabajó con distintos recursos lúdicos, con el objetivo de que los niños aprendieran a controlar sus emociones y a asignar atributos, sentimientos y actitudes a objetos y personas (López Barrios, 1997). En coincidencia con las afirmaciones de Bisquerra y Pérez (2007), se incluyeron también actividades de expresión, de auto reflexión y de relajación.

Se pensó en una metodología basada en una dinámica grupal con la modalidad de taller. Se buscó generar un espacio grupal distendido que promueva a partir del juego, la participación de todos los niños, la comunicación, la interacción social y la libre expresión de emociones y opiniones (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006; Rodríguez Luna, 2102). Se hizo hincapié en la base práctica y activa de los alumnos para el aprendizaje emocional (Bisquerra & Pérez, 2007).

Se realizó un plan detallado de modo tal que las actividades estuvieran estructuradas, con un propósito y formas previamente establecidos, tal como sugiere López Barrios (1997). Con el objetivo de obtener un aprendizaje significativo y constructivo, se trabajó bajo la idea de distintas fases que se retroalimentaban mutuamente (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2017). Cada encuentro estuvo dividido en cinco etapas. Para comenzar se propuso un caldeamiento que involucrara al cuerpo a través de la música. Luego un cuento, juego o video que funcionara como disparador. A continuación la realización de una experiencia lúdica, seguida por una ronda de sensaciones que permitiera percibir o compartir lo vivido. Por último el cierre de la actividad, con una reflexión final, relajación o meditación.

5.1.1. Primer encuentro: Percepción de las emociones por medio de la representación en colores.

- **Objetivo:** realizar una primera aproximación al mundo de las emociones. Vivenciarlas a partir del vínculo con los colores y la expresión estético-plástica. El primer objetivo se corresponde con Bisquerra (2016) quien plantea que las intervenciones realizadas con el fin de alfabetizar emocionalmente deben buscar primeramente ayudar a los niños a ampliar su vocabulario emocional y a aprender a reconocer sus propias emociones. Fernández Berrocal (2008) plantea también la importancia de comenzar por identificar las propias emociones para poder comprender los sentimientos de los otros y ser empáticos. De acuerdo a Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012), las emociones son fundamentales para potenciar una conducta saludable, y la infancia es una etapa clave para la adquisición de habilidades socioemocionales. Antes de comenzar con las intervenciones, se les explicó a los niños que se realizarían una serie de encuentros donde tendrían la posibilidad de conocer y vivenciar distintas emociones y conocerse un poco más a ellos mismos y a quienes estaban a su alrededor.
1. **Caldeamiento** (duración: 10 minutos). A partir de algunas canciones y ritmos se les sugirió a los niños que buscaran un movimiento para acompañar lo que escuchaban. Al finalizar ese ritmo se detenía el movimiento y se les preguntaba con qué emoción lo relacionaban. Se utilizaron las siguientes melodías y canciones: Mamady Keïta & Sewa Kan Djole (ritmo africano), Espacio Ronda del Concierto de Koto y Shakuhachi (melodías chinas), Through the never de Metallica (Rock) y el Concierto N°17 de Mozart. Al principio les costó involucrarse en la actividad. Se percibía cierta timidez. De a poco fueron animándose y comenzaron a moverse libremente. Con respecto al ritmo africano, los niños expresaron que vivenciaron excitación, duda, felicidad, alegría y locura. Con las melodías del concierto chino, expresaron que sintieron tranquilidad y sensación de estar hipnotizados. En el caso del rock, las emociones percibidas fueron de excitación, alegría, movimiento en el cuerpo, explosión, furia y energía. Por último, con el concierto de Mozart expresaron sensaciones de sueño, tranquilidad, alegría y pasión.
 2. **Disparador:** Cuento “El monstruo de los colores” de Ana Llenas (2012) (duración: 5 minutos). Se eligió comenzar con este recurso, ya que mediante los personajes de los cuentos se logra asimilar valores y actitudes positivas (López Barrios, 1997).

Se realizó la lectura de algunos fragmentos del libro: “El monstruo de colores no sabe qué le pasa. Se ha hecho un lío con las emociones y ahora toca deshacer el embrollo. Hoy se levantó raro, confuso, aturdido, no sabe muy bien que le pasa. Tiene todas las emociones mezcladas, de esa manera no funcionan. Necesita separarlas y ponerlas en orden. ¿Será capaz de poner en orden la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma?”.

3. Experiencia (duración: 20 minutos). Se dividió al grado en mesas de cuatro o cinco integrantes a modo de organización. Se entregó una hoja blanca tamaño N° 6 por niño y frente a ellos se colocaron unas bandejas con diferentes colores, pinceles y esponjas. Se les propuso que nombraran cinco emociones para que cada uno en su hoja las representara con el color que le pareciera más apropiado. Podía ser un dibujo o una representación abstracta. Las cinco emociones seleccionadas por el grupo fueron: alegría, tristeza, amor, furia y aburrimiento. Al momento de plasmarlas en papel se vieron en general muy entusiasmados. Entre algunos varones comenzaron a copiarse los dibujos. Mariano se mostraba incómodo y no quiso realizar la actividad. Algunas producciones fueron muy creativas, como la de una niña que plasmó su mano en la hoja y desde ella hizo salir líneas hacia distintos colores que representaban las diversas emociones. Nombró al dibujo “El árbol de sentimientos”. Otro niño eligió escribir el nombre de las distintas emociones con el color que a su criterio representaba cada emoción. Para el enojo eligió el verde, naranja para la tristeza y negro para la furia. En otra producción se realizaron árboles que representaban las distintas emociones como copas de distinto color. Otro niño decidió escribir situaciones, y cada frase la escribió con el color de la emoción que sentía en ella. Por ejemplo, “Amo a mi mamá” lo escribió en rojo, “Estudiar” en marrón y “Que me molesten” en azul (ver anexo 4).
4. Ronda de sensaciones (duración: 10 minutos). En ronda compartieron sus dibujos y lo que vivenciaron al realizarlos. A continuación se les propuso describir el lugar del cuerpo donde sentían el enojo. Los niños expresaron que lo sentían en la panza y lo vivenciaban como adrenalina y estrellas en la cabeza. Les generaba la necesidad de querer romper todo, patear y gritar. Contaron que cuando se sentían enojados se sentían fastidiosos, contestaban mal y tenían ganas de molestar y pegar. De esta

manera se intentó relacionar el enojo con las respuestas fisiológicas y conductuales que la emoción genera (Bisquerra, 2012).

Volviendo al relato de “El monstruo de los colores”, se les contó que muchas veces las emociones estaban mezcladas, y se asemejaban a un bollo de colores. Entonces para poder identificarlas y expresarlas claramente, era necesario separarlas y ordenarlas. Se les preguntó qué harían ellos para disminuir el enojo. Las respuestas de los niños fueron ricas y variadas. Entre ellas se destacaron: “estar solo, tomar agua, salir afuera a tomar aire, dibujar para sacar todo, sentir el viento en la cara, descansar estando solo, salir y comer un helado, jugar solo con una pelota, tener paz y silencio, escribir lo que me pasa, leerlo y mamarrachearlo y hablar hasta tranquilizarme”. Esta propuesta permitió a los niños profundizar el conocimiento de sus emociones, los efectos que producen y evaluar estrategias de auto regulación (Bisquerra, 2012).

5. Relajación final (duración: 5 minutos). Se utilizó una melodía relajante para niños como cierre de la actividad (ver anexo 5). La mayoría de los niños estuvieron a gusto y cerraron sus ojos. Sonia fue la única que se mostró inquieta y manifestó que no le gustaba cerrar los ojos.
- 5.1.2. Segundo encuentro: Diseño de la carátula de una libreta personal.
- Objetivo: Decorar la carátula de su libreta personal, con el fin de apropiarse de ella y generar espacios de libre expresión de emociones y pensamientos, y de registro de vivencias (Rodríguez Luna, 2012).
1. Caldeamiento (duración: 10 minutos). Se utilizaron las mismas canciones y ritmos del encuentro anterior. La propuesta consistió en caminar por el lugar e ir moviendo el cuerpo a partir de lo que escuchaban. Cuando finalizaba el audio, debían detener el movimiento y realizar un gesto a modo de estatua que representara lo que sintieron al escuchar la canción. Este encuentro fue particular, ya que la maestra no pudo estar presente. Sonia comenzó la actividad llorando porque manifestaba que no era tenida en cuenta por sus amigas. Luis se mostraba muy inquieto. Sandra estaba muy rebelde, rehusándose a hacer las actividades. Debido a ello, el comienzo de la actividad fue dificultoso, y les costó sintonizar con las melodías propuestas para el caldeamiento.

2. Disparador: Se continuó con el cuento del Monstruo de los colores (duración: 10 minutos). Se les planteó a los chicos la siguiente situación: “¿Se acuerdan del monstruo de las emociones?, que estaba confuso porque tenía todas las emociones mezcladas. Para poner en orden sus emociones, el monstruo de los colores decidió armar una libreta. Cada emoción para él estaba representada por un color. El amor, la felicidad, el enojo, la alegría, el aburrimiento... No sabía que nombre ponerle a su libreta ¿Qué nombre pudo ponerle?”. Se dio un espacio para que los chicos puedan jugar con algunos nombres que se fueron anotando en el pizarrón. Al momento de pensar nombres para la libreta personal, comenzaron por proponer cosas graciosas, que no tenían mucha relación con la consigna. Después fueron eligiendo nombres más acordes y surgieron algunos muy creativos como ser: “*Emoción, Sentimiento mío, Intensamente y Las emociones nos invaden*” (ver anexo 6).
3. Experiencia: Elaboración de la portada de la libreta de emociones (duración: 15 minutos). Cada niño buscó un lugar tranquilo donde estar cómodo y decorar su libreta con colores relativos a las distintas emociones. Todos los alumnos se comprometieron en la decoración. Sonia comenzó con el diseño y luego manifestó que no le gustaba como estaba quedando y no quiso continuar la carátula. Se la motivó a continuarla expresándole que estaba quedando muy linda y ofreciéndole ayuda. En ese momento se rehusó; sin embargo, al rato, pidió una hoja blanca y retomó la actividad (ver anexo 6).
4. Ronda de sensaciones (duración: 10 minutos). Los alumnos compartieron la carátula que realizaron y el nombre que le pusieron a su libreta, así como el motivo o significado de ese nombre. Sentados en ronda cada uno mostró orgullosamente su libreta.
5. Meditación final (duración: 5 minutos). Se utilizó la meditación guiada para niños “Calmo y tranquilo como una rana” para finalizar la actividad (ver anexo 5). A pesar de haber tenido un comienzo un poco desorganizado, se logró encaminar la actividad satisfactoriamente. El cierre de la misma fue bien aceptado y los niños se acostaron o sentaron en el piso y escucharon atentamente la meditación sin interrupciones.

5.1.3. Tercer encuentro: Imagen corporal y diversidad.

- Objetivo: A partir de un relato y del uso de espejos, se intentó que los niños se percibieran y describieran a sí mismos, y que comenzaran a notar las similitudes y diferencias con sus compañeros. De esta manera se intentó que comprendieran la riqueza que brinda la diversidad existente entre todos. En correspondencia con Skliar (2005), son justamente las diferencias las que definen, caracterizan, relacionan y hacen ser quien cada uno es. La escuela debe educar para aceptar y acoger las diferencias (Aizencang & Bendersky, 2013), y las mismas deben ser valoradas de manera positiva para fomentar el aprendizaje (Ainscow & Echeita, 2011).

1. Caldeamiento Música y cuerpo. (Duración: 10 minutos). En primer lugar se escuchó una melodía tranquila utilizada para relajación denominada Beautiful Kalimba, que llevó a movimientos suaves y lentos. Se propuso moverse al ritmo de la música comenzado a sentirlo en los pies. Luego se fue ascendiendo el movimiento hasta llegar a comprometer todo el cuerpo. A continuación escucharon una música brasileña llamada Olha a Explosao de Mc. Kevinho, que despertó una gran energía corporal (ver anexo 5). Se realizó una ronda y se imitaron los movimientos propuestos por los niños. Algunos se movían con ganas, mientras que a otros les costó soltarse. Finalmente todos se unieron a la propuesta, aunque no todos se animaron a ser imitados. Se generó un ambiente de alegría y diversión.

2. Disparador: Lectura del cuento “Lola no está sola”, de Luciana Cavaco, Romina Kosovsky y Mariana Miracco (2017). (Duración: 10 minutos). Se relató la historia de una niña a la que no le gustaban las cosas que tradicionalmente hacían las nenas. De esta manera, se intentó cuestionar algunas ideas relacionadas a los modos de ser niña o niño en la sociedad. El cuento comenzó describiendo a la protagonista: “Lola es divertida, olvidadiza y desatenta. No le gustan los vestidos ni los zapatos, le molestan las cosas ajustadas y los peinados tirantes. Lola usa anteojos y corre muy rápido”. Los niños escucharon con atención y sin interrumpir el relato.

3. Experiencia con espejo (duración: 10 minutos). Se dividió a los niños en grupos de 6 alumnos aproximadamente y se le repartió un espejito portátil a cada uno. Frente al espejo tuvieron que describir en tercera persona lo que veían: color de los ojos, forma de la cara, nariz, color de pelo, estilo de cabello, tamaño de las orejas, tonalidad de la

piel. A modo de guía comenzaron describiéndose los facilitadores. Luego uno a uno los alumnos fueron describiendo las características físicas que observaban. La mayoría las relataba tímidamente. Algunos se hacían los graciosos. Los compañeros sólo escuchaban la descripción que hacía su compañero, sin interrumpirlo.

4. Ronda de sensaciones (duración: 15 minutos). “Yo me veo así”: Cada niño escribió en su libreta como se veía a sí mismo a partir de lo realizado en la experiencia. Luego se compartió entre todos. Sonia le regaló su libreta a una compañera porque manifestó que no le gustaba más. Laura se mostró muy concentrada con la consigna.

5. Meditación final (duración: 5 minutos). Se utilizó nuevamente la meditación guiada para niños “Calmo y tranquilo como una rana” (ver anexo 5). Sonia comenzó a deambular por el aula. La mayoría de los niños estaban inquietos, por lo que se decidió volver a comenzar con el audio. Se les propuso sentir la temperatura del piso, intentando que se conecten y logren relajarse.

5.1.4. Cuarto encuentro: Todos somos diferentes.

- Objetivo: A partir de consignas, se propuso ir conociendo los gustos y características de cada uno, y de esta manera ir relacionando lo que tenían en común con sus compañeros y lo que los diferenciaba. Mediante un video se reflexionó también acerca de la diversidad. La idea de que diversos somos todos enriquece la convivencia y las relaciones sociales en el ámbito escolar (Arnaiz, 2000).

1. Caldeamiento. Música y cuerpo. (duración: 10 minutos). Se realizó el mismo caldeamiento del tercer encuentro, dando lugar a la participación de los niños que no quisieron o no se animaron a hacerlo en el encuentro anterior. La actividad resultó muy exitosa en todo el grupo, excepto Sonia, que comenzó llorando y se quedó afuera de la propuesta. Se intentó convocarla de varias maneras, ofreciéndole bailar junto a la maestra y practicante o ser ella la que propusiera el baile. Al negarse, se decidió respetar su intención, dándole tiempo para calmarse y sumarse más adelante en las demás propuestas. El resto de los chicos pasaron de a uno al centro y propusieron sus pasos de baile, que eran copiados por el resto. La mayoría se animó a mostrarse y soltarse al ritmo de la música. En un momento los varones se tiraron al piso y Raúl se enojó porque manifestó que lo golpearon. Luego se tranquilizó y pudo continuar con la actividad.

2. Disparador (duración: 5 minutos). Se retomó con los alumnos el relato de “Lola no está sola”, convocándolos a contestar algunas preguntas como ser: ¿Cómo la describirían a Lola?, ¿En qué se sentían parecidos a Lola? y ¿En qué se sentían diferentes a Lola?

Algunas de las respuestas fueron que “Lola era una nena diferente a otras”, “A Lola no le gustaban las cosas que le gustan a las nenas”, “Lola quería ser como a ella le gustaba”, “A mí tampoco me gusta ponerme vestidos”, “A mí también me gusta escribir cuentos”, “Hay que hacer lo que uno tiene ganas”, “No importa si uno es nena o varón”.

3. Experiencia: Juego de coincidencias y diferencias (duración: 15 minutos). Se trabajó a partir de lo lúdico, buscando de esta manera convocar a los niños y promover la participación y el involucramiento. Los juegos permiten crear, imaginar e intercambiar roles, logrando la aceptación de sí mismo y del prójimo (López Barrios, 1997).

Se realizó un círculo en el centro del aula usando una cinta. Todos se ubicaron alrededor de él. Luego, según la consigna que se les dio, fueron entrando al interior del círculo. Por ejemplo, en primer lugar entraban los que les gustaba la milanesa. Estas propuestas fueron en ascenso desde lo más cotidiano a lo más profundo. Ejemplos de consignas dadas: a los que les gustaba el chocolate, las películas de humor, las películas de suspenso, las mascotas, quienes se enojaban fácilmente, quienes lloraban seguido, quienes se enojaban si algo no le salía bien. A partir de lo lúdico, los alumnos descubrieron semejanzas y diferencias con sus compañeros, comprendiendo la diversidad existente en el grupo (Valdez, 2016).

La respuesta y participación fue muy buena. Sonia aceptó participar cuando se le ofreció ser ella quien leyera las consignas. Por el contrario Laura y Sandra prefirieron no participar, manifestando que preferían “estudiar normalmente y no hacer este tipo de actividades”. En todo momento se intentó convocar a todos los niños en las propuestas, pero siempre respetando sus ganas y tiempos. La sensibilización es un camino que cada niño transcurre de manera diferente, muchas veces con temores, y es importante respetar el proceso de cada niño (Rodríguez Luna, 2012).

4. Ronda de sensaciones (duración: 15 minutos). Se conversó sobre aquellas experiencias o gustos en los que coincidían y en los que se diferenciaban de los demás. Los niños anotaron tres cosas que tenían en común con otro compañero. Expresaron que les gustó mucho la propuesta, que les resultó divertida y que a través de la misma conocieron cosas que no sabían de sus compañeros. Se aprovechó para que Raúl y los varones conversaran acerca de lo sucedido al comienzo. Raúl entendió que no hubo intención de golpearlo, sino que sucedió por tirarse al piso de manera brusca. Se les explicó que esa manera de comportarse no era la apropiada.
5. Reflexión final (duración: 5 minutos). Se proyectó el video “Amigos por correspondencia” (ver anexo 5). El mismo trataba sobre las diferencias y coincidencias existentes entre dos niños que vivían en distintas culturas. Uno de ellos en Estados Unidos y el otro en India. Los chicos lo miraron atentamente, sorprendiéndose por algunas costumbres de la India y descubriendo la diversidad sociocultural existente (Arnaiz, 2000).

5.1.5. Quinto Encuentro: El enojo

- Objetivo: Que los alumnos percibieran, distinguieran y expresaran las emociones sanamente. De acuerdo a Bisquerra y Pérez (2007), la regulación de las emociones es el elemento esencial de la educación emocional. A partir del enojo, se propuso mejorar el manejo de la ira y la tolerancia a la frustración y desarrollar habilidades de afrontamiento.

1. Caldeamiento (10 minutos). Comenzaron sentados en el piso. Luego se pararon y empezaron lentamente a caminar por el aula. Cada niño fue expresando distintas emociones a través de su cuerpo, algunos caminaban lentamente, con cara triste, otros con una sonrisa, algunos con cara de aburridos, otros con cara enojada. Fue de gran utilidad comenzar el encuentro con un caldeamiento tranquilo. Los chicos tenían un nivel energético ideal para continuar trabajando. Luego se propusieron algunas afirmaciones relacionadas con el enojo. Los que coincidían con las mismas debían quedarse parados y los que no debían sentarse. Se comenzó por gustos simples como el fútbol, bailar o cantar. Luego se continuó con características del carácter como ser quien era tranquilo o impaciente, y por último con actitudes como

quien se enojaba con facilidad, rompía algo o gritaba cuando se enojaba. Cuando la consigna fue “al que le gusta su casa”, Sonia se sentó, por lo que se infiere que no le agradaba estar en su hogar. Lo mismo realizó cuando se expresó “al que le gusta estar al aire libre”.

2. Disparador: Lectura del cuento “La bronca brava de Bruno” (duración: 15 minutos) de Luciana Cavaco, Romina Kosovsky y Mariana Miracco (2017), que relataba las experiencias y emociones que sentía un niño en distintas situaciones de la vida cotidiana, y cómo aprendió a manejar los enojos. Algunas partes del relato eran: “Bruno está enojado. Enojado no, ¡enojadísimo! Esta tarde fue a jugar a la casa de su amiga Vera y tardaron mucho en elegir un juego”; “Bruno tiene la cara roja y las manos cerradas muy fuerte. Aprieta un poco los dientes y está a punto de largarse a llorar. Se daría cuenta de todo si pudiera prestarle atención a su cuerpo, pero está demasiado enojado como para eso. ¡Siente que es un globo a punto de explotar!”; “El enojo fue como una garúa que empezó finita y se fue haciendo una gran tormenta. Bruno piensa que el enojo se parece mucho al agua. Él sabe que hay enojos grandes como mares y otros chiquitos como charcos. Algunos llegan despacito... otros caen de golpe, como un chaparrón, o como un baldazo... y casi no se los puede ver venir”.

Los chicos lo escucharon atentamente. Luis se mostró muy interesado en el relato. Sandra hizo saber que no le gustaban esas actividades, que prefería estudiar. Se le propuso darle una oportunidad al cuento y después que comentara si le había gustado o no. La practicante se sentó junto a ella para escuchar el relato.

3. Experiencia: Juego de las frases (duración: 20 minutos). Se le repartió a cada niño tres recortes de hoja blanca y un marcador. En el primer recorte de papel debían escribir una situación que los enojara a un nivel leve, como por ejemplo "que mi hermano me quite algo". En el segundo debían escribir algo que los enojara a un nivel superior, por ejemplo "que mi mamá no me salude cuando llego del colegio". En el último papel debían escribir aquello que los molestara o enojase mucho, como ser “perder en el partido de fútbol”. Luego los niños pasaron al centro de a uno y leyeron los papelitos. Se comenzó por el que generaba menor grado de enojo, hasta el que más los enojaba. Luego de leerlos se deshacían de los mismos de la manera

que les resultara más adecuada, ya sea rompiéndolos, haciéndolos un bollo, tirándolos o pisándolos. El grupo los alentaba mientras eliminaban el enojo con palabras como ser “vos podés”, “vamos”. Todos los niños se entusiasmaron con la propuesta. Levantaban la mano animadamente para pasar a leer sus papelitos. Algunos chicos se sintieron muy aliviados por la posibilidad de expresar sus enojos. Incluso a Sonia, Sandra y Laura se las vio trabajar animadamente. Algunas de las frases que escribieron relativas a lo que los enojaba poco fueron: “perder al futbol, que los levanten temprano a la mañana, que se les salgan las hojas de la carpeta, cargar la mochila pesada,”. En lo relativo a lo que los enojaba moderadamente expresaron: “que los traten mal, que los hermanos los molesten, perder algo, que no les presten algo”. Las cosas que los enojaban en mayor medida fueron: “que los burlen o les mientan, que les hablen mal, que les peguen, que les pongan una sanción”. Sandra no quiso compartir sus enojos con el resto. Luis y Pedro se comprometieron mucho con la actividad, al igual que Sonia que participó animadamente.

4. Ronda de sensaciones y reflexión (duración: 5 minutos). Los chicos anotaron en sus libretas las situaciones de enojo que escribieron previamente en los papeles y lo que sentían en esas circunstancias. Debían comenzar las frases de la siguiente manera: “Siento enojo cuando...” y a continuación otra oración que comenzara con “cuando me enojo siento...” y que les permitiera darse cuenta de las sensaciones corporales que les despertaba el enojo.

5.1.6. Sexto encuentro: La casita de la calma

- Objetivo: Continuar trabajando el autoconocimiento y la empatía (Goleman, 1996; Melero, 2013) a través de actividades relacionadas con las semejanzas y las diferencias existentes en el grupo, y en la adquisición de habilidades de regulación y control emocional (Goleman, 1996).

1. Caldeamiento (15 minutos). Se armaron dos rondas con igual cantidad de chicos cada una. Una ronda se colocó por fuera de la otra, enfrentadas entre ellas. Cuando sonaba el triángulo, la ronda de adentro giraba para la derecha y la de afuera para la izquierda. Cuando volvía a sonar el triángulo paraban. Se les daba una consigna para que realizaran entre los pares de chicos que quedaban enfrentados. Ejemplos de

consignas dadas: decirse mutuamente lo que más les gustaba y lo que menos les gustaba de su propia personalidad, encontrar con el compañero algo en común, decirse mutuamente lo que más los enojaba, lo que los ponía contentos, lo que los divertía, lo que valoraban del otro, algo que consideraban negativo del otro, o algo en lo que se podrían ayudar. Cuando la consigna era decirse cosas que no les gustaba hacer, surgieron entre otras, que no les gustaba hacer la actividad que se estaba haciendo en ese momento y que no les gustaba que les cambien los planes. Con respecto a lo que los ponía contentos expresaron estar con la familia y faltar a la escuela. Lo que más les gustaba de ellos mismos era la creatividad, tener amigos y ser quienes eran. Con respecto a lo que valoraban del otro, algunos elogios fueron que jugara bien al fútbol o que fueran amigos. Sandra intentó salir del juego constantemente. Solo quería participar si enfrente le tocaba Laura. El resto participó con entusiasmo.

2. Disparador (10 minutos). Relato del cuento “Fantasía” del libro “Ventanas a nuestros niños” de Violet Oaklander (2001). El cuento comenzaba de la siguiente manera: “En un minuto les pediré que todos en el grupo cierren los ojos y los conduciré en un fantástico viaje imaginario”. “Cuando cierran los ojos, hay un espacio donde se encuentran a sí mismos. Esto es lo que llamo su espacio.” Luego relataba: “Voy a contarles una pequeña historia y llevarlos a un viaje imaginario. Imaginen lo que les voy diciendo y observen cómo se van sintiendo”. (p.3). Más adelante continuaba: “De pronto llegan a una puerta que tiene su nombre. Saben que ese será su lugar. Por último decía: “Así que giren la perilla y entren. Vean qué hay, dónde está, quién está. Perciban cómo se sienten. Cuando estén listos abrirán de nuevo los ojos y se encontrarán de nuevo en esta sala. Luego tomarán un papel y lápices y dibujarán su lugar o sentimientos acerca del lugar”. (p.4).

Los chicos se sentaron o acostaron en el piso para escuchar el relato. Al principio se ubicaron muy cerca unos de otros y se produjeron algunos roces, principalmente entre Luis y Raúl. Finalmente se tranquilizaron, pero Raúl permaneció tirado y enojado. Sonia expresó que no podía estar quieta y pidió permiso para dibujar. Sandra pidió ir al baño justamente en ese momento, y durante la lectura le hacía señas constantes a Laura, quien también se las respondía. Laura planteó que le molestaba estar en esa actividad y cerrar los ojos. Finalmente se lograron relajar y escucharon en silencio el relato. Cada

niño reaccionó de manera diferente a la propuesta, posibilitando de esa manera la expresión de intereses, dudas, temores y angustias, parte inherente al proceso de conocerse a sí mismo y a los que tienen alrededor (Rodríguez Luna, 2012).

3. Experiencia: Mi casita de la calma (duración: 10 minutos). Después de escuchado el relato, cada niño dibujó en su libreta de emociones su propia casita de la calma, lugar donde se sentía a gusto y tranquilo. La intención fue que los chicos pudieran identificar por medio de la expresión artística el ambiente que necesitaban para estar en calma, registrando esta sensación como recurso para cuando estaban enojados. Luis dibujó una cancha de fútbol, Pedro el edificio donde vivía y el club y colegio a los que asistía. Laura dibujó dos pergaminos y dijo que representaban el balance entre lo bueno y lo malo. Sonia dibujó a su papá, sus dos hermanos y su perro parados en el suelo, y a su mamá y su abuela asomándose en una nube. Otros niños se dibujaron a sí mismos al aire libre o saltando en una saltarina (ver anexo 7).

4. Ronda de sensaciones (duración: 10 minutos). Se compartieron entre todos los dibujos que cada niño realizó sobre su casita de la calma.

5. Relajación final (duración: 5 minutos). Se utilizó como cierre de actividad, la misma melodía relajante para niños utilizada en el primer encuentro (ver anexo 5).

5.1.7. Séptimo encuentro (final): Imagen grupal.

- Objetivo: Se propuso integrar miradas y entender la existencia de distintos puntos de vista sobre una misma situación. El reconocimiento de las diferencias y la capacidad de comprender y respetarlas es imprescindible en el proceso de sensibilización, generando progresivamente cambios en las creencias, actitudes y conductas (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006; López et al., 2013; Melero, 2013). Por otro lado, se trabajó sobre la percepción que tenían como grupo, integrando opiniones, creencias y deseos, tanto personales como compartidos (Rodríguez Luna, 2012). A partir de lo obtenido, se elaboró un escudo que los representara.

1. Caldeamiento (duración: 5 minutos). Los niños se sentaron en el piso y escucharon una melodía tranquila que los convocó a la siguiente actividad (anexo 5).

2. Disparador (duración: 10 minutos). En ronda se propuso hablar y cruzar opiniones acerca de cómo se veían como grupo. ¿eran unidos?, ¿se respetaban?, ¿se

escuchaban?, ¿se ayudaban?, ¿Qué cosas tenían en común?, ¿qué cosas los diferenciaba?, ¿Qué deseos tenían? Se anotaron en una cartulina las distintas afirmaciones, opiniones y características que fueron surgiendo. Plantearon que los unía el deporte, la pintura, la amistad, la creatividad, la música, la imaginación y el arte. Luego Sonia dijo que también eran muy diferentes unos con otros. Luis acotó que se trataban bien unos a otros, a lo que Sonia dijo que no se trataban como deberían. Expresaron también que no eran tranquilos, sino por el contrario, que eran “excitados”, que tenían mucha energía, aunque dependiendo del momento y la actividad. Se definieron como un grupo impaciente, quejoso, que se criticaban mucho unos a otros, que no eran positivos; y que si alguno se ponía a llorar, no siempre recibía ayuda. Sandra expresó que ella no se sentía parte del grupo. Como deseos expresaron que les gustaría ser positivos, menos quejosos, ser buenos unos con otros, y apoyarse y ayudarse mutuamente. Fue una experiencia significativa, en la que los niños, de manera respetuosa, dialogaron e intercambiaron pensamientos e inquietudes, aceptando los distintos puntos de vista y construyendo conjuntamente (Rodríguez Luna, 2012).

3. Experiencia (duración: 20 minutos). Se trabajó con el libro “Engaños” de Ilan Brenman y Guilherme Karsten (2015), que mostraba ilustraciones en blanco y negro y luego en color de distintas situaciones. En primer lugar se dibujaban como una sombra, sin poder percibirse bien de que se trataba, pudiendo verse solamente los contornos. Luego en otra hoja se mostraba el dibujo en colores, permitiendo entender claramente el contexto. La actividad consistía en mostrar primero todas las sombras disponibles en el libro, y que los niños anotaran en su libreta lo que creían que estaba pasando. Luego, se retomaba cada sombra y previo a mostrarles la imagen en color, los alumnos compartían lo que creían que representaba.

Al ver la imagen real, los chicos se sorprendían y notaban que existían distintas maneras de ver una misma situación, y que muchas veces las cosas no eran como parecían en un principio. A medida que se iban develando las imágenes reales, empezaban a dudar de lo que habían visto anteriormente. En una sombra pensaron que era un monstruo destruyendo la Ciudad, y se rieron al ver que era un dinosaurio juntando verduras. Expresaron que en las sombras faltaban los detalles, que eran

muy importantes porque permitían comprender la situación. Una niña expresó que no siempre se piensa lo correcto, y que muchas veces el que piensa diferente puede estar en lo cierto. Sonia agregó que había que mirar más allá de lo exterior, y que los pequeños detalles eran importantes.

4. Armado de un escudo que representara al grupo (duración: 15 minutos). A partir de las características que encontraron que tenían como grupo, se decoró un escudo en una cartulina. Se buscó plasmar en papel todas las opiniones, semejanzas, diferencias y deseos que tenían como grupo y que el mismo permaneciera en un lugar significativo del aula para funcionar como guía. Se pegó la cartulina en una vitrina del aula, quedando de esta manera a la vista de todos (ver anexo 8).

5. Cierre final (duración: 5 minutos). Para finalizar los encuentros, aprendieron y cantaron todos juntos la canción “Somos uno” de Axel Fernández. El estribillo decía: “Somos tan distintos e iguales. Somos el que siente y el que no está. Somos tan distintos e iguales. Todos somos uno con los demás”. A través de su convocante y alegre melodía y de su letra inclusiva, se buscó finalizar la serie de encuentros cantando en un clima festivo. A Clara y a Sandra les costó acercarse a sus compañeros, pero poco a poco todos los niños se fueron abrazando y terminaron con emoción y energía entonando todos unidos la misma canción.

5.2. Objetivo 3: Evaluar las intervenciones realizadas, observando los cambios obtenidos respecto a la inclusión grupal.

Mediante las intervenciones antes descritas, se propuso educar emocionalmente (Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2012; Goleman, 1996) a los niños. A través de las mismas pudieron conocer sus propias emociones y reconocerlas también en el otro (Ambrona, López-Pérez, & Márquez-González, 2012); y trabajaron sobre la diversidad inherente a todo grupo (Arnaiz, 2000), con el fin de ser más empáticos (Goleman, 1996; Melero, 2013) y mejorar la convivencia e inclusión (Ainscow & Echeita, 2011).

Al comienzo algunos alumnos mostraron cierta resistencia, aunque a partir del tercer encuentro todos estaban involucrados en la propuesta. Se buscó una participación activa y práctica de los niños, valorando el aporte personal de cada uno, y respetando sus tiempos, intereses y logros (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006).

A través de propuestas grupales lúdicas y reflexivas (Bisquerra & Pérez, 2007), tuvieron la oportunidad de reconocerse como individuos y como grupo, con sus características y posibilidades, y lograron enriquecer sus propios recursos encontrando nuevas forma para resolver situaciones de conflicto.

De acuerdo a lo expresado por la maestra en la entrevista, las intervenciones realizadas también tuvieron consecuencias positivas en lo académico, permitiéndoles resolver situaciones de desafíos, organizativas y de manejo de frustraciones. Probablemente el trabajo emocional realizado les dio la posibilidad de tener una mejor disposición para el aprendizaje (Fernández, Martínez, & Montero García, 2016).

Los encuentros les dieron el espacio para participar libremente y la posibilidad de mostrarse cada uno desde su particularidad y su forma de percibir las diferentes situaciones. Se infiere que en consecuencia se generó un fortalecimiento de la autoconfianza (Rodríguez Luna, 2012).

En Luis se observó una mejoría en la autorregulación de sus emociones y en el registro del otro. Pudo verbalizar lo que le molestaba y hacer público lo que necesitaba, disminuyendo sus enojos y frustraciones. Laura comenzó a relacionarse más con sus compañeros, a hablar sin tanta timidez, y a acercarse más a los adultos referentes. Raúl empezó a llevar juegos para el recreo, y pudo compartirlos con todos sin generar peleas ni enojos. En Sandra se observó una mejoría en su predisposición para las tareas. Clara amplió su grupo social, y en los recreos se la veía relacionarse con distintos compañeros. Mariano comenzó a acercarse más a los docentes y se mostraba más predispuesto en las clases. Pedro entendió la importancia de comunicarse positivamente con el resto, y cuando notaba que lo hacía negativamente, lograba revertirlo y disculparse. Sonia habló por primera vez de la muerte de su mamá. En un trabajo de investigación personal, eligió como tema su familia. A través de una exposición grupal, les transmitió a sus compañeros como se sintió durante la enfermedad y muerte de su mamá y cuanto la extrañaba. De esta manera se vieron disminuidos los episodios de llanto que presentaba regularmente. A su vez, se infiere que Tomás, al sentirse más confiado y encontrarse en otra posición, logró revertir su constante transgresión y su liderazgo negativo. Fue precisamente él, quien se acercó y ayudó a Raúl en el vínculo con los demás niños.

Con respecto al respeto y tolerancia hacia el prójimo (Melero, 2013) comenzaron a comprender que había otras personas con sus propias maneras de sentir, de ver, de decir, de expresarse. Lograron de a poco percibirse en cualidades distintas al estigma que traían y revertir su imagen (Kaplan, 2005), encontrándose solidarios, respetuosos y conectados con el saber.

A su vez, la maestra entendió que en la medida en que la veían a ella ejercitando la tolerancia, la empatía, la aceptación de errores y el respeto, ellos lo podrían tomar como valor y modelo e incorporarlo en su rutina (Fernández Martínez & Montero García, 2016). Según sus propias palabras: “Cada vez más me doy cuenta que la calidad educativa no pasa por los contenidos sino por la humanización del vínculo entre el maestro y el niño, y entre los mismos niños. No es lo académico o lo emocional, sino más bien lo académico con lo emocional”.

En conclusión, las intervenciones realizadas con el objetivo de trabajar la sensibilización (López et al., 2013) en los niños y mejorar la inclusión (Ainscow & Echeita, 2011), demostraron ser muy eficaces. Los resultados obtenidos se vieron reflejados tanto a nivel grupal como individual, como así también en el plano emocional y académico.

Conclusiones

Síntesis

El Trabajo Final Integrador se basó en el diseño, implementación y evaluación de un plan de intervenciones con el fin de sensibilizar (López et al., 2013) a los niños y lograr en consecuencia mejoras en la inclusión educativa (Ainscow & Echeita, 2011; Aizencang & Bendersky, 2013, Kaplan, 2005; UNESCO, 2017). Para ello se elaboraron estrategias y recursos que permitieron trabajar con los niños en torno a la diversidad (Arnaiz, 2000) y al aprendizaje emocional (Bisquerra, 2012; Goleman, 1996; Melero, 2013).

El primer objetivo abarcó el diseño de las intervenciones que se realizarían junto a los alumnos en el aula. Se propuso un formato en modalidad de taller (Rodríguez Luna, 2012) de siete encuentros semanales dividido cada uno en cinco fases (Caldeamiento, Disparador, Experiencia central, Ronda de sensaciones y Cierre) que se retroalimentaban mutuamente (Bisquerra & Pérez, 2007). Se utilizaron recursos tales como juegos, manualidades, videos, canciones, cuentos y actividades de reflexión (López Barrios, 1997) que convocaron a los

niños a involucrarse activamente con el fin de educarlos emocionalmente y generar una convivencia empática (Goleman, 1996; Melero, 2013), base de una educación inclusiva.

El segundo objetivo consistió en describir la implementación de las intervenciones diseñadas. Las mismas se desarrollaron en los tiempos y formas previstos. Se detallaron las actividades realizadas y la manera en que fueron vivenciadas. Se prestó especial atención a las reacciones, expresiones y conductas despertadas en los niños.

El último objetivo consistió en evaluar las intervenciones realizadas, detallando los cambios obtenidos respecto a la inclusión grupal (Ainscow & Echeita, 2011).

Afortunadamente el plan diseñado resultó en transformaciones positivas. El reconocimiento y respeto de los intereses y necesidades de cada niño, la libre expresión, el aprendizaje emocional y la interacción con sus pares, promovieron actitudes y comportamientos de respeto, entendimiento, tolerancia, valoración y empatía (López et al., 2013). El ser reconocidos, escuchados, y sentirse parte, les permitió desarrollar su potencial y afrontar nuevos desafíos.

Los objetivos específicos propuestos se cumplieron satisfactoriamente, lográndose por lo tanto, alcanzar el objetivo general de diseñar, implementar y evaluar un plan de intervenciones para mejorar la educación inclusiva (Ainscow & Echeita, 2011; Aizencang & Bendersky, 2013, Kaplan, 2005; UNESCO, 2017) en un 4to grado de una escuela primaria privada de C.A.B.A.

Limitaciones

La práctica realizada fue la primera experiencia laboral que tuvo la practicante con niños. Desde el comienzo fue muy bien recibida tanto por los alumnos como por la docente. Sin embargo, al principio no le resultó sencillo encontrar su lugar. Se tuvo que trabajar en afianzar el vínculo con los alumnos desde el rol de practicante, creando por un lado un lazo de confianza, y por el otro, logrando poner límites cuando fuera necesario. Desde el comienzo acudían solicitándole ayuda en las tareas de estudio y poco a poco, se fueron acercando también para ser ayudados en otros ámbitos, como ser problemas personales o sociales. Muchas veces acudían pidiendo algo que había sido negado por la maestra, por lo cual se tuvo que prestar especial atención en enviar a los chicos el mismo mensaje y no superponerse en las decisiones.

Con respecto a la implementación de las intervenciones, en las mismas fue necesario aprender nuevos recursos de manejo de grupo e involucramiento desde lo lúdico. Al comienzo de las mismas la participación fue más observante, para luego comenzar a ser parte activa en las propuestas.

Fue una lástima que Nicolás, el niño que poseía maestro integrador, no haya podido participar de los encuentros. Los viernes se retiraba a las 11 horas, horario en el cual se comenzaba con las intervenciones. Su presencia habría aportado mucho a la experiencia y al objetivo de mejora en la inclusión, ya que varias veces expresó que no se sentía parte del grupo.

Por otro lado, siendo la inclusión un proceso que requiere continuidad (UNESCO, 2017), la realización de siete encuentros no es suficiente. Para lograr cambios estables se requiere continuar las intervenciones con el grupo a lo largo de todo el ciclo lectivo.

Si bien la experiencia fue muy enriquecedora, en reiteradas ocasiones el rol asumido no era para el cual la practicante había sido convocada. La demanda diaria de la docente hacia la practicante se enfocó en gran medida en la enseñanza de contenido académico. A la practicante se le dificultó en algunas oportunidades establecer límites claros con respecto a sus funciones, y enfocar su tarea hacia aspectos más emocionales o conductuales. Si bien los objetivos propuestos fueron cumplidos ampliamente, hubiera resultado más fructífero aún, dedicarle más tiempo al trabajo psicológico con los niños.

Perspectiva crítica

Si bien la institución otorgó total libertad para realizar las intervenciones, y eso permitió trabajar cómodamente y sin restricciones; hubo muy poco involucramiento de las autoridades en el proceso. La psicopedagoga encargada de la integración no participó en ningún momento de las actividades. En cambio asistió a algunos encuentros, invitada por la docente, la coordinadora de 1° a 4° grado.

Por otro lado, llamó mucho la atención el hecho de que no existieran en la escuela, intervenciones ya vigentes en torno a la sensibilización. Siendo ésta una institución inclusiva, y considerando que hoy en día muchos colegios incluyen este tipo de programas en su currícula.

Con respecto a la maestra, si bien recibió muy bien la propuesta y fue muy generosa, tenía algunas actitudes que no colaboraban positivamente con la inclusión. Por un lado, se la notaba muy conectada emocionalmente con algunos niños, principalmente varones, pero no prestaba mucha atención a la demanda de otros alumnos. Este era el caso de algunas niñas como ser Sonia, que demandaba mediante llantos una mayor atención o Laura, quien con su introversión también buscaba ser escuchada.

Otro ejemplo era Nicolás, niño con maestro integrador, quien pasaba la mayor parte del tiempo fuera del aula, siendo poco el contacto con sus compañeros y dificultando su inclusión. No se veía entre ambos maestros un trabajo colaborativo y el docente integrador no funcionaba como referente de todo el grupo.

Aporte personal

La experiencia realizada en la práctica fue sumamente enriquecedora. El día a día en la escuela permitió conocer en profundidad sus características, funciones y roles. A partir de la observación, el diálogo, la escucha, la confianza y el cariño, se generó un vínculo estrecho con los niños, muy positivo para ambas partes. Los niños acudieron para pedir ayuda en aspectos tanto académicos, como emocionales y sociales. Asimismo, la practicante logró acercarse a ellos cuando observaba situaciones que lo demandaban.

La confianza generada tanto en los niños como en la maestra, permitió tener un papel muy importante en el diseño e implementación del plan. Ambas instancias brindaron una experiencia única, que le permitió adentrarse en una temática que está teniendo gran auge en el ámbito escolar. A partir de ello, pudo interiorizarse en nuevos conceptos teóricos y prácticos, de gran utilidad para su desarrollo profesional. El rol del psicólogo en este tipo de intervenciones es muy importante, siendo su función la generación de espacios psicoeducativos de sensibilización y de reflexión imprescindibles para la inclusión (Barraza López, 2015; Mogollón & Bariozka, 2014).

Debido a que las intervenciones en sensibilización implementadas lograron promover actitudes de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia (López et al., 2013), y sumado a que la experiencia personal fue sumamente enriquecedora; la intención y el deseo de la practicante es seguir ahondando en la educación emocional y ofrecer intervenciones afines en escuelas.

Nuevas líneas de investigación

Considerando que las intervenciones fueron exitosas en el 4° grado, se propone extenderlas al resto de la escuela primaria en la que fueron implementadas. Debido a que la educación inclusiva es un proceso que requiere compromiso y continuidad desde el inicio de la escolaridad (UNESCO, 2017), se sugiere también adaptarlas al jardín de infantes.

Por otro lado, sería muy interesante su implementación en instituciones públicas o en escuelas del Gran Buenos Aires y del interior del país, que permitan comprobar su eficacia en otros ámbitos escolares.

Los docentes deben estar emocionalmente capacitados para generar un agradable clima en el aula y educar empáticamente; por lo tanto, se propone sensibilizar a los maestros previo a la implementación con los niños (Fernández Martínez & Montero García, 2016).

A pesar de ser reconocida la importancia de la educación emocional en el ámbito escolar, en Argentina la mayor parte de las investigaciones y estudios proceden de otros países. Es esencial comenzar a generar investigaciones locales al respecto. Por otro lado, existen pocos escritos que puedan ser utilizados como guías concretas con orientaciones prácticas.

Por último se sugiere la realización de un estudio longitudinal, para poder corroborar su eficacia en el tiempo.

Referencias

- Aguado Díaz, A. L., Alcedo Rodríguez, M. A., Arias Martínez, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20 (4), 697-704. Recuperado de www.psicothema.com
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/277270234>
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2013). *Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2016). Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. En D. Valdez (Comp.), *Diversidad y construcción de aprendizajes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Reop*, 23 (1), 39-49. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Ambrona.pdf>
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F.J. Soto J.A. López (Coords.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arvilla Ropain, R., Palacio Orozco, L. & Arango Gonzáles, P. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *DUAZARY*, 8 (2), 258-261. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/231/205>
- Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347029>
- Bendersky, B. & Aizencang, N. (2011). De formas y formatos... ¿Escuela para todos? En Elichiry, N. (Ed.), *La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención* (pp. 47-68). Buenos Aires: Noveduc.

- Bisquerra, R. (2012). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Campelo, A., García Maldonado, C, Hollman, J. & Viel, P. (2008). *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Sofi/Documents/diagnostico%20para%20intervenciones.pdf>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51.
Recuperado de
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Centro de recursos de educación especial de Navarra (2017). *Guía para la sensibilización. Sensibilizando para la inclusión educativa*. Navarra: Departamento de Educación. Recuperado de <http://creena.educacion.navarra.es/web/guiasensibilizacion/>
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon books.
- Davis, M. H. (1983). Medición de diferencias individuales en empatía: Evidencias para un enfoque multidimensional. *Jornal de Personalidad y Psicología Social*, 44 (1), 113-126. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/215605832>
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Oxford: Westview Press.
- Dubrovsky, S. (2018). *Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/237280708_Educacion_comun_Educacion_especial_un_encuentro_posible_y_necesario.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-

analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.

Fernández Berrocal, P. (2008). *La Educación Emocional y Social en España*. Málaga: Fundación Marcelino Botín.

Fernández Martínez, A. M. & Montero García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439002>

Gallego Matellán, María. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

González García, E. (2009). *Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva*. Granada: Universidad de Granada.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llornovatte, S., & Kaplan, C. (Eds.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 77-98). Buenos Aires: Noveduc.

López, J., Rivero, A., Romero, M., Vargas, J., Villalbazo, J., Barrera, L., Avan, L. (2013). Propuesta de sensibilización hacia la discapacidad en educación preescolar y primaria, por una educación incluyente. En M. Corral García & V. Aguilera Santoyo (Eds.), *Educación Handbook T-II* (pp. 137-147). Guanajuato: Ecorfan.

Ley N° 1.420. Ley de Educación Común. Buenos Aires, Argentina, 8 de julio de 1884.

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín oficial N° 31062, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

López Barrios, J. (1997). *Programa de sensibilización para lograr la inclusión educativa a través de recursos didácticos*. Tecámac: Universidad Tecnológica de Tecámac.

- Melero, J.C. (2013). Educar la empatía para construir una humanidad solidaria. *Global Education Magazine*, 4, 57-62. Recuperado de <http://www.globaleducationmagazine.com/Global-Education-Magazine-World-Refugee-Day.pdf>
- Melicci, C. (2017). Arriba las emociones: escuelas en donde está bien mostrar lo que uno siente. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2063856-arriba-las-emociones-escuelas-en-donde-esta-bien-mostrar-lo-que-uno-siente>.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2017). *Guía de orientación para la aplicación de la resolución del Consejo Federal de Educación N° 311*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina.
- Mogollón, D.E. & Bariozka, F. (2014). La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar. *Alteridad*, 9 (2), 92-107. DOI: 10.17163.alt.v9n2.2014.01
- ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, (3), 1183 -1208. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654012.pdf>
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio (pp. 13-43)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos*. Los

- desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11-33). Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. (50), 23-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=1859715>
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris.
- UNICEF (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Buenos Aires.
- Unidad de servicios educativos de Tlaxcala (2014). *¿Qué es la sensibilización?* Tlaxcala: Departamento de educación especial. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/003246620b918682fcd10>
- Valdez, D. (2016). *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Noveduc.

Anexo 1: Entrevista semiestructurada Inicial

Guía de entrevista sobre inclusión

Fecha: 28/08/2017

Hora: 11 AM

Lugar: Aula de 4° grado

Entrevistador(a): Lucila Veis

Entrevistado(a) (nombre, edad, género, puesto): Juana, 44 años, femenina, maestra ciclo oficial.

Objetivo: realización de un diagnóstico a ser utilizado en el diseño de un plan de intervención para mejorar la educación inclusiva en un 4to grado de una escuela primaria privada de CABA.

Características de la entrevista: Utilización para el desarrollo del Trabajo Final Integrador. Se mantiene la confidencialidad.

Preguntas:

¿Cómo podrías describir al grado?

¿Se vive un clima de respeto en el aula?

¿Cómo expresan los niños sus emociones y sus necesidades?

¿Se viven episodios de exclusión con algún niño?

¿Existen muchos episodios de enojos?

¿Se ayudan mutuamente? ¿Son solidarios entre ellos?

¿Podrías comentarme casos particulares?

Anexo 2: Entrevista semiestructurada Final

Guía de entrevista sobre inclusión

Fecha: 28/11/2017

Hora: 11 AM

Lugar: Aula de 4° grado

Entrevistador(a): Lucila Veis

Entrevistado(a) (nombre, edad, género, puesto): Juana, 44 años, femenina, maestra ciclo oficial.

Objetivo: evaluación del plan de intervención implementado para mejorar la educación inclusiva en un 4to grado de una escuela primaria privada de CABA.

Características de la entrevista: Utilización para el desarrollo del Trabajo Final Integrador. Se mantiene la confidencialidad.

Preguntas:

¿Cómo podrías describir hoy en día al grado?

¿Pensás que mejoró el clima de respeto en el aula?

¿Notás que los niños cambiaron en la expresión de sus emociones y sus necesidades?

¿Continúa habiendo episodios de exclusión con algún niño?

¿Los episodios de enojo fueron disminuyendo?

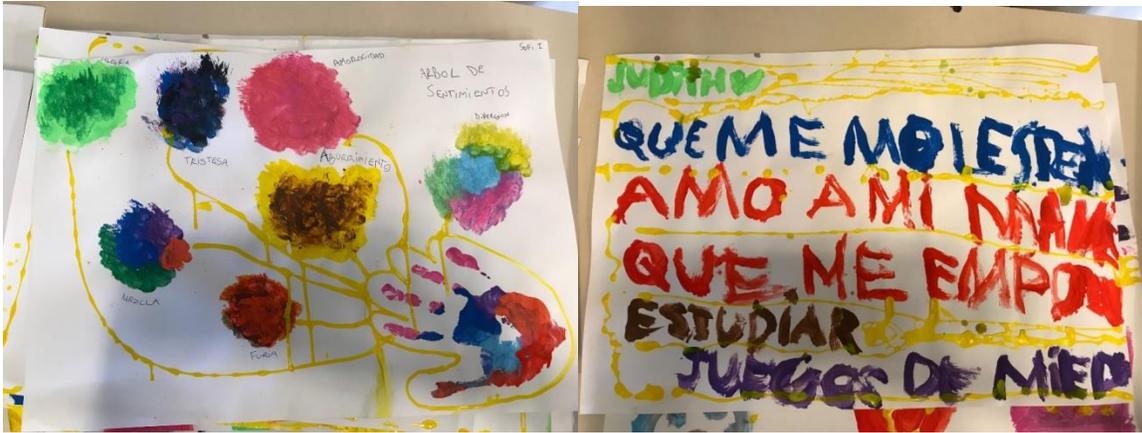
¿Se observa más solidaridad y cooperación en el aula?

¿Podrías comentarme cambios puntuales que hayas visto en los niños?

Anexo 3. Observación

- a. Cuestión o problema objeto de observación: inclusión escolar en 4° grado.
- b. El contexto de observación: en el aula, los recreos y durante las intervenciones.
- c. Selección de muestras. Alumnos de 4° grado. El periodo de observación es durante el turno mañana que transcurre de 8.15 a 12.15 A.M.
- d. Sistema de observación. Descriptivo a partir de sus propias expresiones y de conductas tanto individuales como grupales. Se realiza una estrategia de embudo. Se comienza por una observación descriptiva general del grupo, para luego focalizar y realizar observaciones más selectivas. El registro de lo observado se realiza por medio de notas de campo.

Anexo 4: Representación de emociones



Anexo 5: melodías y músicas utilizadas

La relajación final del primer encuentro fue realizada con la melodía para niños obtenida de <https://m.youtube.com/watch?v=8vOJpHI1GVs>.

La meditación final del segundo encuentro fue realizada con una meditación guiada para niños llamada “Calmo y tranquilo como una rana”, obtenida de https://www.youtube.com/watch?v=Sku_zQ_gl0s.

El caldeamiento del tercer encuentro fue realizado con la melodía Beautiful Kalimba, obtenida de <https://www.youtube.com/watch?v=qPCG2MSGpvc> y la canción Olha a Explosao de Mc. Kevinho, obtenida de https://www.youtube.com/watch?v=3yd_eoMOvqk.

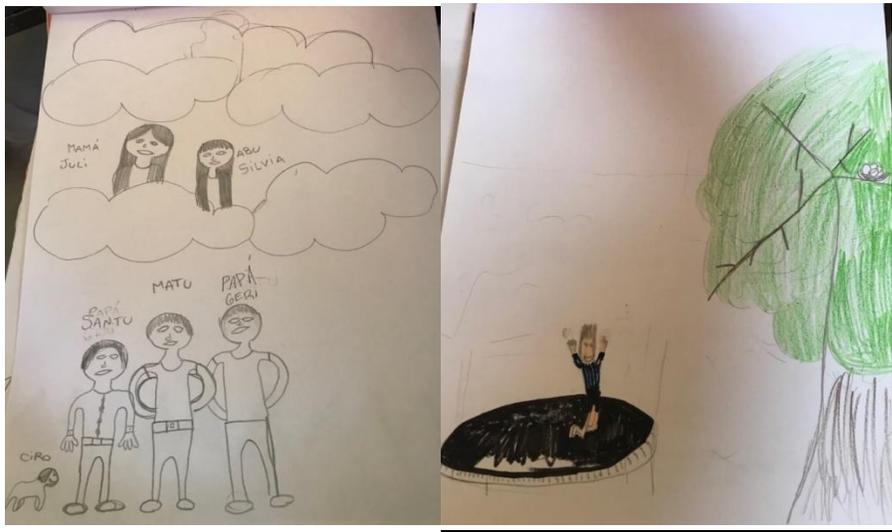
En la reflexión final del cuarto encuentro se proyectó el video “Amigos por correspondencia”, obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=gkhob8V95_8&sns=em.

En el caldeamiento del séptimo encuentro se utilizó la melodía obtenida de <https://www.youtube.com/watch?v=qPCG2MSGpvc>.

Anexo 6: Portadas libretas



Anexo 7: Casitas de la Calma



Anexo 8: Escudo

