

Trabajo Fin de Grado

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

Autora:

Sara Lucía Benito Segura

Directora:

Marta Liesa Orús

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017

Índice

1. CAPÍTULO I

1.1. Justificación.....	6
1.2. Introducción.....	6
1.3. Objetivos de mi trabajo.....	7

2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. El poder de influencia del profesorado sobre su alumnado.....	8
2.1.1. <i>La Inteligencia Emocional del profesorado como requisito imprescindible en el aula.....</i>	8
2.1.2. <i>Los efectos de la Inteligencia Emocional del alumnado en su autoestima, en sus relaciones sociales y en sus resultados académicos.....</i>	12
2.1.3. <i>¿Cómo influye en el aula el Efecto Pigmalión?.....</i>	15
2.2. El influjo de la legislación educativa de un país para atender a la diversidad y alcanzar la inclusión.....	19
2.2.1. <i>El papel que ejerce el profesor en el sistema educativo para atender a la diversidad y llegar a la inclusión.....</i>	24
2.2.2. <i>El profesor como ayuda primordial de los alumnos con necesidades educativas específicas en el ascenso de la pirámide de Abraham Maslow.....</i>	27

3. CAPÍTULO III: REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA

3.1. La Educación en un Colegio Internacional en Noruega: International School of Bergen (Colegio internacional de Bergen).....	31
3.1.1. <i>El término de Inclusión Escolar en el International School of Bergen: en qué consiste y cuál es el papel del maestro en la respuesta educativa que necesitan los alumnos con necesidades educativas específicas.....</i>	31

3.1.2. <i>Una metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo que alcanza la Inclusión escolar.....</i>	34
3.1.3. <i>Estudio sobre las causas que posibilitan alcanzar la inclusión en el colegio internacional de Bergen.....</i>	38
4. CAPÍTULO IV	
4.1. Conclusiones.....	45
4.2. Bibliografía.....	48
4.3. Anexos.....	53
4.3.1. <i>Anexo 1: Cuestionario.....</i>	53
4.3.2. <i>Anexo 2: Resultados del cuestionario.....</i>	59
4.3.3. <i>Anexo 3: Entrevista.....</i>	70

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

Emotional intelligence and Pygmalion Effect. The teacher's role in school inclusion.

- Elaborado por Sara Lucía Benito Segura.
- Dirigido por Marta Liesa Orús.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2017.
- Número de palabras: 17978.

Resumen

Puesto que la Inclusión Educativa ha sido una de las metas más perseguidas por los profesionales de la docencia en las últimas décadas, a día de hoy es posible afirmar que ya ha comenzado a ser una realidad en muchos centros educativos.

El presente trabajo, pretende mostrar por qué el maestro es una de las piezas claves para lograr la inclusión en el aula y cuáles son algunas de las metodologías que puede utilizar para ello, entre ellas el aprendizaje cooperativo. Por otro lado, expone cuáles son algunas de las variantes que pueden ser decisivas para alcanzar la inclusión, entre las cuales se encuentran la inteligencia emocional del profesorado y del alumnado o la calidad de las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula.

Finalmente, se presenta en el trabajo una reflexión de estas variables puestas en práctica en un colegio internacional noruego. Para ello, se ha realizado una encuesta al profesorado del mismo, así como también dos entrevistas al director del colegio y a una maestra, que permiten sacar las debidas conclusiones en relación a lo expuesto en el trabajo.

Palabras clave

Inclusión, Efecto Pigmalión, Atención a la Diversidad, Inteligencia Emocional, Aprendizaje Cooperativo, Noruega.

Agradecimientos

No puedo menos que agradecer en primer lugar a Marta Liesa, por su paciencia y su gran ayuda. Sin ella, no habría sido posible sacar adelante este trabajo.

Por otro lado, doy las gracias a todos esos profesores de la Facultad que apasionadamente, me han demostrado en estos cuatro años qué es ser maestro por vocación y gracias a los cuales el camino recorrido ha merecido la pena, y aún más importante, han despertado en mí una gran ilusión de cara al camino que queda por recorrer.

Finalmente, doy las gracias a mi familia por supuesto, por su apoyo incondicional en todo momento y en todo lugar.

CAPÍTULO I

1.1. Justificación.

Ante la posibilidad de poder enfrentarme a un trabajo que me permitiera investigar y documentarme sobre algunos de los que se han convertido en puntos clave para mí en este proceso de aprendizaje que ha supuesto la carrera estos cuatro años, no pude menos que lanzar una mirada retrospectiva a los contenidos estudiados, y sin lugar a dudas, decantarme por lo que siempre me ha entusiasmado: la inteligencia emocional y la atención a la diversidad desde una respuesta inclusiva.

Por otro lado, considerando mi futura labor docente como especialista en Pedagogía Terapéutica, creo que no está lejos ni es una utopía hablar de la relación entre los términos de “Inteligencia Emocional” e “inclusión”, ya que considero al maestro como la pieza clave que marca la diferencia entre hacer de la inclusión una realidad o una quimera, y pienso que uno de los alicientes para lograr la inclusión es el Efecto Pigmalión, u otros aspectos que pueden ser englobados dentro de la Inteligencia Emocional y que abarcaré en este trabajo.

Por último, dada mi situación de prácticas Erasmus en un país Europeo, me parece interesante el hecho de no solo observar y aprender de todo cuanto vea, sino también ser capaz de plasmarlo en el presente trabajo, realizando una reflexión en la práctica del colegio en el que me encuentro, en un país y un sistema educativo diferente, con todo lo que ello supone.

1.2. Introducción

A pesar de ser considerada la “Era de la inclusión” la década de los 80, aún hoy en día se sigue luchando por entender y hacer comprensible este término que tantos avances en Educación ha logrado.

La inclusión no es una estrategia destinada a ayudar a las personas a encajar en los sistemas y las estructuras existentes en nuestras sociedades: la inclusión se propone transformar estas estructuras y estos sistemas para hacerlos mejores para todos. La inclusión significa crear un mundo mejor para todos (García Ruiz y Fernández Moreno, 2005, p. 239).

A pesar de ser una definición que ya debiera haber sido asentada y puesta en práctica con el paso de los años, aún hoy en día es posible encontrar centros, aulas y lo que es más grave, docentes, para los que éste término no es más que una simple utopía.

Entre las muchas y diversas causas a las que esto puede atribuirse, mi intención no es otra que mostrar la posible relación entre la Inteligencia Emocional o las expectativas de un docente y su aptitud para hacer real la inclusión en un aula educativa. Quisiera adentrarme en lo que significa este término, en los caminos que conducen a un aula inclusiva y en todas las estrategias o recursos que puede utilizar un profesor para lograrlo.

1.3. Objetivos de mi trabajo.

Con el presente trabajo, el cual pone fin a mi carrera universitaria, espero no solo sacar un provecho personal profundizando y aprendiendo más sobre algunos de los conceptos estudiados en estos últimos años, sino también ser capaz de transmitir la importancia que para mí tiene cumplir el rol de maestro en un aula de Educación Primaria.

Considero que continuar investigando sobre la inclusión y sobre los factores personales del docente que pueden influir en ella, es algo fundamental para lograr, en un futuro, ser maestra de un aula en la que la inclusión pueda llegar a ser una realidad, y espero, que no sea ilusorio creer que esto puede marcar una diferencia en mis futuros alumnos y por tanto, también en la sociedad. Porque seguramente todos estemos de acuerdo en que tal y cómo concibe Nelson Mandela la educación, es el arma más poderosa para cambiar el mundo.

De manera complementaria, he tenido la oportunidad de realizar una encuesta y una entrevista en el centro educativo noruego en el que he llevado a cabo mis últimas prácticas escolares, con el fin de analizar cuáles son las variables que hacen posible la inclusión en dicho sistema educativo, y así poder sacar las debidas conclusiones acerca de la inclusión en nuestros centros.

Dicho esto, haciendo hincapié en conceptos tan conocidos en el mundo de la educación como el Efecto Pigmalión o la pirámide de Abraham Maslow, espero lograr los objetivos previamente explicados y ser capaz de reflexionar sobre la importante

labor y la gran responsabilidad que recae sobre nuestras manos cada vez que pisamos un aula.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. El poder de influencia del profesorado sobre su alumnado.

2.1.1. La inteligencia emocional del profesorado como requisito imprescindible en el aula.

Robert Rosenthal explica que *los alumnos pueden llegar a ser más brillantes si sus profesores esperan eso de ellos* (Rosenthal, 1968). Considerando esta afirmación y suponiendo que sea cierta, estamos aceptando que cuando un maestro tiene buenas o altas expectativas sobre sus alumnos, está logrando impulsarlos hacia el éxito. Cuando los profesores consideran a un alumno como “más capacitado”, le dan más y mayores estímulos y más tiempo para sus respuestas. Estos alumnos, al ser tratados de un modo distinto, también responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y logrando obtener respuestas acertadas con más frecuencia. Partiendo de esto, no cabe la menor duda de que tener buenas expectativas sobre los alumnos tendría numerosas ventajas para ellos, y puesto que es algo que no requiere un gran esfuerzo por parte del maestro, ni laboriosas horas de trabajo, debería ser sencillo llevarlo a la práctica. Sin embargo en muchos casos es difícil y en otros incluso imposible, ya que el nivel de Inteligencia Emocional del profesorado influye en la percepción que tiene de sus alumnos (Echevarría y López-Zafra, 2011) y muchas veces no disponemos de esa inteligencia emocional.

Durante el último siglo, la inteligencia ha sido la capacidad más valorada en la sociedad occidental, tanto en el sistema educativo como en otros contextos. ... Sin embargo, en la actualidad se está atendiendo a otras capacidades que puedan explicar por qué las personas con mejores notas académicas, con más cociente intelectual, no consiguen el éxito profesional, social o personal esperado (Márquez, Brackett y Martín, 2006, p. 688).

En 1985, la mirada que hasta entonces había estado fijada en la inteligencia, dio un giro hacia nuevos tipos de inteligencia introducidos por Gardner, que más tarde Mayer y Salovey (1990) conceptualizaron con el nombre de “Inteligencia Emocional” y que Goleman dio a conocer en su libro “La Inteligencia Emocional” (1995). Salovey y

Mayer definieron la Inteligencia Emocional como la habilidad para manejar las emociones, discriminar entre ellas y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones de una manera adecuada. (Salovey y Mayer, 1990).

El concepto de inteligencia emocional ha sido investigado en diferentes ámbitos, entre ellos el académico, y se ha demostrado que tiene una influencia no solo en la calidad de vida del alumno (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002) sino también en la del trabajador (Goleman, 1999). Una vez más, se nos apremia a los maestros a poseer una buena inteligencia emocional debido a su capacidad de influir en la calidad de vida tanto del alumno como del maestro. Cuando los niños están en contacto con modelos de trabajadores seguros de sí mismos, se encuentran más felices en el aula. Por el contrario, cuando los maestros están inseguros se genera en los niños mucha ansiedad (Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 1985; y Skinner et al., 1990) al no poder sentir seguridad en el referente que tienen delante, que es el profesor.

Pero, aceptando que la Inteligencia Emocional es necesaria, ¿cómo tener algo que desconocemos? “Se ha mostrado que el entrenamiento en inteligencia emocional en el ámbito educativo es de gran interés, como vía para mejorar el desarrollo socioemocional del alumnado” (Echevarría y López-Zafra, 2011, p. 9). El nuevo concepto añadido: “entrenamiento”, introduce nuevas esperanzas de cara a desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado.

Es necesario definir el concepto de manera previa a buscar estrategias para saber desarrollarlo y potenciarlo tanto en los profesores como en los alumnos. La Inteligencia Emocional ha sido definida como una habilidad que permite a las personas que la poseen *percibir y expresar las emociones de forma apropiada*, además de ofrecer la capacidad de *usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, comprender y razonar sobre las emociones y regularlas en uno mismo y en los demás* (Mayer y Salovey, 1997). Una vez que sabemos en qué consiste la Inteligencia Emocional, sí podemos referirnos a la necesidad de fomentarla y desarrollarla, y a las importantes consecuencias que esto puede suponer.

No podemos centrarnos solamente en los estudiantes cuando hablamos de desarrollar habilidades socio-emocionales, puesto que también es necesario incidir en la necesidad de fomentar dichas capacidades en el profesorado. Hace tiempo que se viene hablando del

agotamiento docente, de la frustración y desmotivación del profesorado, es decir, del síndrome de estar quemado o burnout ... (Palomera, Gil-Olarte, y Brackett, 2006, p. 689).

Aunque aparentemente esta frustración y desmotivación también conocidas como “burnout” pudieran considerarse de poca importancia en relación con la calidad educativa del aula, la realidad es que como ya hemos dicho previamente la adecuada Inteligencia Emocional del profesorado generará altas expectativas en su alumnado y debido al Efecto Pigmalión, ayudará a que esas expectativas se cumplan. Por lo tanto, un profesor desmotivado, con una baja Inteligencia Emocional y unas bajas expectativas hacia su alumnado provocadas por su desmotivación, conllevará el efecto contrario: que sus alumnos rindan menos de lo que podrían ser capaces. Pero, ¿cómo podemos evitar el síndrome de “burnout” y todo lo que ello supone?

Este síndrome, es consecuencia de la interacción entre diversos factores internos y externos del individuo (Travers y Coopers, 1997). Dentro de las causas externas se habla de la falta de recursos, los estereotipos negativos del docente, la presión social (Ortiz, 1995), la incomunicación y la falta de cooperación entre la familia, los compañeros y las autoridades y la desmotivación e indisciplina de los alumnos (Doménech, 1995; Vandergue y Huberman, 1999, citado por Márquez, Brackett, y Martín, 2006, p. 690).

Todas las causas nombradas hasta ahora son externas y por lo tanto incontrolables, no podemos hacer nada para evitar que sucedan. Algunas de las causas internas las encontramos en este mismo artículo citando a Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) y a Valero (1997): “Atendiendo a los factores personales: el nivel de experiencia, autoestima, estilo atribucional, personalidad etc, se han visto relacionados con la aparición o mantenimiento de este síndrome” (Márquez, Brackett y Martín, 2006, p. 690). Estas son causas internas que dependen exclusivamente del individuo, pero tanto las internas como las externas tienen algo en común, y es la manera de hacerles frente. Estos autores continúan explicando:

La Inteligencia Emocional se encontraría dentro de este último grupo de factores individuales, explicando cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. ... La Inteligencia Emocional aparece entonces como un posible factor explicativo y, por tanto, preventivo del malestar docente (Márquez, Brackett y Martín, 2006, p. 690).

Tras prestar atención a lo que acabamos de leer, ya no cabe la menor duda de que la Inteligencia Emocional es un factor no solamente explicativo sino también preventivo del malestar docente, es decir, que los docentes, a pesar de no poder controlar las causas externas que pueden provocar su malestar, sí que pueden aprender a hacerles frente, pero ¿cómo?

Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión de que los profesores que se perciben a sí mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal (Márquez, Brackett y Martín, 2006, p. 690).

Parece ser que una de las claves sería conseguir que los docentes se perciban a sí mismos con una buena Inteligencia Emocional, pero para ello deben ser conscientes de su necesidad de poseerla y pueden necesitar ser entrenados para lograrlo.

Es necesario un entrenamiento explícito para aprender habilidades socio-emocionales mediadas por el papel del profesor, quien actúa como modelo o como referente para el estudiante. El profesor es la persona que más tiempo pasa con los niños y adolescentes durante la mayor parte de su desarrollo socio-emocional, además del cognitivo (Márquez, Brackett y Martín, 2006, p. 691).

Hoy en día la Inteligencia Emocional es un concepto que está consolidado y su importancia está aceptada en todos los países y sociedades del mundo, por lo que podría decirse que la carga no sólo recae en el profesor, ya que las familias también deben potenciar la Inteligencia Emocional en sus hijos. A pesar de ello, es necesario recordar que si bien es cierto que la familia es uno de los principales sistemas destinados a la enseñanza socio-emocional, no todos los niños forman parte del mismo ecosistema. Además, tal y como esta organizada la sociedad hoy en día, es difícil encontrar tiempo para este aprendizaje en el hogar (Márquez, Brackett y Martín, 2006). Una buena Inteligencia Emocional en los individuos es sin duda un rasgo que marcará una diferencia en sus vidas, y sus vidas serán las que dirijan el rumbo de la sociedad en la que vivan, por lo que no podemos dar la espalda a algo tan importante que puede tener excelentes o devastadoras consecuencias.

El hecho de que la Inteligencia Emocional no sea una panacea que solucione todos los problemas, no le quita la importancia que tiene. Los profesores deben comprender

este concepto, entrenarlo tanto y como sea necesario para poseerlo y lo más importante, saber transmitirlo y desarrollarlo en su alumnado. No existe etapa de la vida en la que no sea preciso aprender sobre Inteligencia Emocional: “La educación emocional debería ser un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida” (Echevarría y López-Zafra, 2011, p. 20).

2.1.2. Los efectos de la Inteligencia Emocional del alumnado en su autoestima, en sus relaciones sociales y en sus resultados académicos.

Una de las ventajas de poseer una buena Inteligencia Emocional consiste en las consecuencias que ésta tiene sobre la autoestima. Es imposible negar la evidencia de que la Inteligencia Emocional trae de su mano a la autoestima, o lo que es lo mismo, es imposible poseer una de ellas sin la otra (Martín, Goodrich, Beutler y Firestone, 2001) y ambas aparecen en los primeros años de vida, puesto que los intercambios sociales que los niños tienen con sus padres, maestros y entre ellos, llevan consigo mensajes emocionales implícitos (Goleman, 1995).

Antes de comenzar a explicar cuáles son las consecuencias de una baja o una alta autoestima del alumnado en su calidad educativa, es necesario definir en qué consiste la autoestima:

La autoestima expresa la forma en que cada persona evalúa el concepto que tiene de sí misma y que representa las consecuencias del diálogo interno que mantiene al valorar el mundo que le rodea y su posición ante la sociedad (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). ... No es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un índice dinámico y sujeto a cambio (Baldwin y Hoffmann, 2002), que se ve influido por las experiencias a las que las personas nos vemos expuestas (Echevarría y Zafra, 2011, p. 10).

Si la autoestima va variando a lo largo del tiempo y se modifica según las experiencias que viven las personas, no podemos olvidar que tal y como se ha dicho con anterioridad, cuando poseen una buena Inteligencia Emocional son capaces de hacer frente a los factores estresores con éxito, y por tanto, aumenta su autoestima.

Otro de los aspectos estudiados influidos por la inteligencia emocional tiene que ver con la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Y es que, las personas emocionalmente inteligentes no sólo son capaces

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

de percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que son mucho más hábiles en la percepción y comprensión de las emociones ajenas (Echevarría y Zafra, 2011, p. 9).

Una de las situaciones que más modifica la autoestima a lo largo de la vida son las relaciones que establecemos con las personas. “Dentro del aula, las relaciones que se establecen entre los niños con sus profesores ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social” (Cotterell, 1996; Erwin, 1998, Echevarría y Zafra, 2011, p. 10). Dentro del ajuste personal y social entendemos que se engloban los conceptos hasta ahora explicados: Inteligencia Emocional y autoestima, afirmando pues que las relaciones que se establecen en la escuela son decisivas a la hora de fomentar la autoestima de los niños.

Germain Duclos (2011), indica en su reciente libro que la autoestima está profundamente subordinada a la calidad de las relaciones que los adolescentes [o niños] tejen con las personas “significativas”. Por eso las palabras favorables de un adulto significativo contribuyen mucho a la existencia de una buena autoestima ... A la inversa, frases o juicios negativos pueden destruir la imagen que tiene de sí mismo (Echevarría y López-Zafra, 2011, p. 10).

Un maestro en posesión de una buena Inteligencia Emocional será capaz de sacar ventaja del gran poder de sus palabras para motivar a sus alumnos y ayudarlos a desarrollar una alta autoestima y a socializar con sus compañeros.

Aunque la familia es el espacio de la socialización de las personas más importante, también hay otros espacios donde ocurre este proceso. Según Bronfenbrenner (1979) la socialización se produce en distintos niveles siendo el colegio un mesosistema que comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistema) en los que la persona en desarrollo participa (Echevarría y López-Zafra, 2011, p. 11).

Es innegable que debido a la cantidad de horas que los niños pasan en la escuela, este espacio se convierte en un entorno de socialización muy influyente, pero además es necesario prestar atención a algo más:

La educación de los chicos y chicas ... es el resultado de la forma en como las personas adultas los ven, cómo observan su mundo, interpretan lo que hacen, adjudican significados a su conducta. Según sea la visión, interpretamos sus comportamientos, negamos o descubrimos sus potencialidades. Sin olvidar que, además, las personas

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

somos, en parte, aquello que nos adjudican, la identidad que nos devuelven, la confianza que nos depositan ... (Funes, 2003, citado por Echevarría y López-Zafra, 2011, p. 11).

Por lo que la escuela no sólo afecta la autoestima o la personalidad, en general, de los individuos que acuden a ella, sino que incluso modifica su identidad, logrando descubrir sus potencialidades o negándolas, haciendo que queden latentes para siempre.

Pero además de lo nombrado anteriormente, las consecuencias de las relaciones sociales pueden verse reflejadas también en los resultados académicos de los alumnos:

Los estudiantes que presentan actitudes pro-sociales, es decir, que muestran en el aula un comportamiento más sensible, empático y de colaboración (y, en definitiva, que se muestran más competentes socialmente) obtuvieron un rendimiento académico superior a sus compañeros que habían presentado comportamientos asociales (de apatía y retraimiento) y antisociales (dominantes y agresivos) (Morales y Zafra, 2013, p. 90).

Una de las causas de que los alumnos muestren un rendimiento académico superior, es su habilidad para establecer actitudes pro-sociales, y esta habilidad depende en gran medida de las habilidades emocionales del alumno:

Como señalan Mestre et al., (2006), la adaptación social y académica exitosa del estudiante implica saber establecer relaciones armoniosas con los compañeros y profesores. Las habilidades emocionales influyen en el tipo de interacción social que manifiestan los alumnos en el aula, y como consecuencia, en su nivel de adaptación escolar. Las personas sensibles a las necesidades de los demás, que son altruistas y tienen una actitud conciliadora y cooperativa en sus relaciones interpersonales y de respeto a las normas sociales, logran un mayor rendimiento, lo que refleja ... que para obtener un buen resultado escolar, no solo es necesario demostrar determinadas habilidades cognitivas, sino que es muy importante el comportamiento social (Morales y Zafra, 2013, p. 91).

Siendo conocedores de esto, resulta imposible como profesionales de la educación quedarnos impasibles. Los maestros necesitamos fomentar las relaciones sociales positivas en el aula para lo cual, debemos enseñar y transmitir la importancia de la Inteligencia Emocional a nuestros alumnos, y conseguir que sean competentes emocionalmente:

Presentar habilidades emocionales, se asocia positivamente con la calidad de las interacciones sociales y con la conducta prosocial (Mestre, 2006; Brackett, Rivers,

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

Shiffman, Lerner, y Salovey, 2006). Los adolescentes que informan prestar atención a sus emociones, una mayor claridad en la comprensión y reparación de sus estados afectivos y que, en definitiva, *se perciben a sí mismos como competentes emocionalmente, presentan actitudes y comportamientos que favorecen una interacción social adecuada con sus iguales* (Morales y Zafra, 2013, p. 91).

Como maestros somos la pieza clave para demostrar a nuestros alumnos en qué consiste la Inteligencia Emocional y para lograr que la posean, con todo lo que esto supone en los distintos aspectos mencionados.

2.1.3. ¿Cómo influye en el aula el efecto Pigmalión?

Tal y como ha sido explicado anteriormente, la Inteligencia Emocional del profesorado modifica las expectativas que tienen sobre sus alumnos, y sus expectativas influyen en el éxito o el fracaso respecto a sus resultados académicos. La veracidad de las palabras que Robert Rosenthal dijo antaño, siguen hoy siendo tan ciertas como entonces, cuando explicó que los alumnos llegan a ser más brillantes cuando los profesores esperan eso de ellos (Rosenthal, 1968). Rosenthal y Jacobson tratan de explicar a qué podría deberse todo esto, y lo llaman Efecto Pigmalión, término que más tarde ha sido definido como “profecía autocumplida” queriendo decir que unas expectativas incitan a las personas a actuar de manera que hacen ciertas esas expectativas previas (Rosenthal, 1968). Veamos qué explicaron Rosenthal y Jacobson al respecto:

Según apuntan Rosenthal y Jacobson (1968) el Efecto Pigmalión se entiende como uno de los factores que influyen en la *motivación* de los alumnos en el aula. Consiste en que los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1968; 1980). Es posible que a los alumnos que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos y más tiempo para sus respuestas. Estos alumnos al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia. Si esto se hace de una forma continuada a lo largo de varios meses, conseguirán mejores resultados escolares y mejores calificaciones en los exámenes (Cava, 1998; Pinto, 1996, citado por Moral, 2012).

Por lo tanto, las expectativas del maestro sobre sus alumnos influyen en su motivación y por consiguiente, en sus resultados académicos.

Para explicar cómo es posible que las expectativas de un profesor lleguen a influir en las acciones de sus alumnos, Roger Ruiz Moral recoge lo que Rosenthal dijo al respecto:

En los contextos docentes, Rosenthal (1991) explica que el maestro actúa convirtiendo sus percepciones sobre cada alumno en una *didáctica individualizada que le lleva, constructiva o destructivamente, a confirmar esas percepciones*. El significado científico de este efecto es que las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían los alumnos, determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban (Moral, 2012).

Sabiendo que nuestras expectativas como maestros tienen una influencia tan potente en los resultados de nuestros alumnos, es importante saber cuál es una de las maneras más sencillas que revelan nuestras expectativas a los alumnos, y no es otra cosa que el tan conocido “Feedback”:

Dar feedback no es solo enjuiciar o evaluar, es ayudar a los aprendices a comprender y a obtener nuevas perspectivas sobre sus fortalezas y debilidades, sin las cuales estos no podrían progresar o resolver sus dificultades. Por esto, las habilidades fundamentales a la hora de dar FD son escuchar y preguntar y no, hablar y ofrecer soluciones (Moral, 2012).

No es suficiente con tener unas altas expectativas sobre nuestros alumnos, también es necesario dárselo a conocer. Para dar un feedback correcto es necesario saber hacerlo. A pesar de que los estudiantes desean recibir feedback, sucede que muchas veces el FD ofrecido por los profesores es inespecífico y breve (del tipo “muy bien”, “de acuerdo”), y muchas veces negativo (“esto no me gusta”, “no deberías haberlo hecho así”) (Jackson et al, 2002).

No sirve de nada que el profesor tenga unas expectativas muy altas sobre sus alumnos, si no es capaz de transmitirlo, pero tal y como acabamos de leer, muy pocas veces es capaz de dar al alumno el feedback que quiere y necesita. Según dos autores, algunas de las razones por las que los maestros no son capaces muchas veces de dar el feedback adecuado que los estudiantes desean recibir son entre otras la falta de habilidades para hacerlo debido a una ausencia de entrenamiento, el temor a molestar al alumno o a que la relación se vea afectada y el miedo a perjudicar la autoestima del alumno (Dobbie y Tysinger, 2005).

Es importante que sepamos como sacar provecho de esta potente arma que tenemos en nuestras manos y para ello, quizá sea de nuevo un “entrenamiento” tal y como ya hemos dicho anteriormente en referencia a la Inteligencia Emocional, lo que ponga solución a este problema. Si la Inteligencia Emocional del profesorado y el feedback que sepa dar tiene consecuencias tan importantes sobre su alumnado será necesario entrenar a los maestros para saber sacar partido de lo que podemos llamar “herramientas educativas” en el contexto al que nos referimos.

Cuando nuestras expectativas sobre los alumnos son positivas o de éxito, tal y como hemos explicado, los resultados tienden a ser también más exitosos, pero esto solo es posible cuando los alumnos reciben esas expectativas positivas en forma de feedback ya que necesitan saber como están haciendo las cosas y recibir expectativas de éxito logrará que estén más motivados y deseen seguir esforzándose (Moral, 2012). No es difícil aceptar que cuando un alumno siente que su esfuerzo está siendo valorado y que se confía en él, su motivación sea mayor que cuando se duda de su capacidad para alcanzar lo que se ha propuesto, sin embargo, es evidente que el feedback tiene dos funciones: reforzar las conductas positivas y modificar o lograr que disminuyan las conductas negativas. Las consecuencias de ambas funciones son muy diferentes; mientras que el feedback positivo es capaz de aumentar la autoestima y la motivación del niño, el feedback negativo trae consigo sentimientos tan indeseables como la ansiedad o el miedo. Pero entonces, ¿cómo podemos hacer frente al feedback de una manera equilibrada?. Es comprensible considerar esto como uno de los grandes desafíos docentes: cómo ser capaz como profesor de atraer la atención de los aprendices sobre los aspectos menos satisfactorios que presentan, a la vez que se incrementan sus deseos de aprender, mejorar y buscar la evaluación de lo que hacen (Moral, 2012). Moral nos ofrece algunas premisas que pueden ser muy útiles para todo profesor a la hora de dar el feedback que nuestros alumnos necesitan logrando mantener su motivación en la tarea: expresar lo que se espera de ellos con claridad, ofrecer siempre apoyo, reconocer sus esfuerzos, darles libertad para que expresen sus puntos de vista e ideas y ofrecer retos que les ayuden a desarrollarse y a ser más creativos (Moral, 2012).

Los maestros debemos contar con estas y otras estrategias que nos ayuden a utilizar el feedback de manera habitual como una herramienta útil para dar una respuesta a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje. Esto es importante ya que refleja nuestro interés y preocupación por su aprendizaje:

El comportamiento del profesorado influye en las percepciones de los estudiantes y en sus propias interacciones con los profesores ... Cuando los maestros están poco involucrados con los alumnos, ellos no solamente disminuyen su participación y colaboración sino que también experimentan a los maestros como menos consistentes y más coercitivos (Skinner y Belmont, 1993, p. 577).¹

Sin embargo, lo que ocurre cuando los alumnos perciben expectativas de éxito en el profesorado y una preocupación real para ayudarlos a lograr ese éxito, es todo lo contrario:

El comportamiento del profesorado influye en la participación de los alumnos. ... El involucramiento emocional del alumno es predicho por la participación del maestro; cuando los niños experimentan a profesores cercanos y cariñosos, se sienten más felices y entusiasmados en el aula (Skinner y Belmont, 1993, p. 578).²

Por tanto, las expectativas del profesor influyen en la motivación del alumno y el clima de aula, así como también en su rendimiento académico:

Recordemos que las expectativas y opiniones que los maestros tienen acerca de sus alumnos, dirigen la atención y organizan la memoria, de manera que el profesor puede atender y recordar especialmente aquella información relativa al alumno, e interactuar con el de un modo congruente con sus expectativas iniciales produciéndose el efecto de la profecía autocumplida. Este efecto en el contexto educativo también fue denominado Efecto Pigmalión por Rosenthal y Jacobson (1968), quienes encontraron que hay cierto grado de verdad cuando el profesor espera que el estudiante logre el nivel que previamente ya se había estimado. ... *Cuando se posee una expectativa positiva de parte del profesor sobre sus alumnos, éstos tienden a mejorar en su ejecución académica.* Este fenómeno sigue estando presente ya que aquellos alumnos sobre los que se tienen expectativas más altas, acaban obteniendo un rendimiento mayor (Woolfolk, 1999, citado por Morales y Zafra, 2013, p. 93).

¹ "Teacher behavior influences students' perceptions of their interactions with teachers ... When teachers are less involved with students, students not only miss the involvement but also experience teachers as less consistent and more coercive."

² "Teacher behavior influences student engagement ... Emotional engagement is predicted by teacher involvement; when children experience teachers as warm and affectionate, children feel happier and more enthusiastic in class."

Una vez que el profesor profundiza en esto y llega a comprender que sus expectativas tienen la importante capacidad de influenciar a sus alumnos, será inevitable que se esfuerce por tener expectativas positivas sobre todos y cada uno de esos alumnos, ya que ese constituirá el primer paso que conduzca a lograr el éxito en su alumnado, lo cual debiera ser el deseo de todos los profesionales de la docencia.

2.2. El influjo de la legislación educativa de un país para atender a la diversidad y alcanzar la inclusión.

Para dar inicio a este apartado, creo conveniente comenzar definiendo la inclusión educativa en palabras de dos autores referentes como han sido Stainback, S. y Stainback, W, los cuales dicen que una escuela se puede considerar como inclusiva únicamente cuando es capaz de educar a todos los estudiantes dentro de un mismo contexto, aceptándolos y apoyándolos a todos por igual pero logrando satisfacer sus distintas necesidades educativas (Stainback y Stainback, 1992).

Hoy en día, la multiculturalidad en el aula hace que la diversidad sea una realidad cada vez más frecuente, que está provocando que en la escuela haya diferencias en el alumnado en distintos ámbitos como son la lengua, la cultura, la religión, el estado socioeconómico etc. Cuando algunos profesores se encuentran ante esta realidad, en lugar de considerarla una valiosa oportunidad para aprender unos de otros, caen en el error de considerarla un problema que dificultará el trabajo en el aula, ralentizará el ritmo y añadirá imprevistos al día a día, a los cuáles temen no saber dar respuesta. Afortunadamente, la legislación educativa de nuestro país ha ido evolucionando de manera progresiva logrando que la inclusión sea cada vez más aceptada, conocida y puesta en práctica en las aulas.

Si lanzamos una mirada retrospectiva a nivel mundial a esta evolución de la que hablamos, percibimos que antaño, en las civilizaciones griegas y romanas y en el Imperio Bizantino, la falta de sensibilización social era tal, que las personas deficientes eran eliminadas de la sociedad, considerando que no merecían vivir. Esto era no solo aceptado por la sociedad, si no además recomendado por los más sabios. Aristóteles (384-322 a.C.) en la Política, afirma: “Sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se críe a ninguno que esté lisiado” (Aristóteles, 1997, p. 282).

Al llegar a la Edad Media, se construyeron hospitales y conventos en los que las personas discapacitadas podían ser cuidadas, y donde sus necesidades básicas eran cubiertas, sin embargo, todavía eran comunes los comportamientos de abandono y desprecio hacia ellas (Vergara, 2002, p.135).

Con la llegada de cambios sociales originados en el Renacimiento y en la Ilustración, las personas con discapacidad se empezaron a considerar como educables y se comenzó a buscar su normalización e integración (Vergara, 2002). A finales del siglo XIX surgió la llamada “Época de la Institucionalización” y comenzaron a ser creadas instituciones especializadas que agrupaban a sujetos de edades y capacidades diferentes, dándoles una respuesta más cercana a lo que necesitaban, ya que las respuestas recibidas con anterioridad habían sido más asistenciales que educativas (Cano, 2003). Desde entonces surgió el término de “Educación Especial” (Bautista, 1993), gracias a profesionales de la educación y a padres que lograron una progresiva sensibilización en la sociedad.

La “Época de la Institucionalización” fue sustituida por la Era de las Escuelas Especiales, que duraría hasta los años 60, en la que comenzaron a crearse “Centros de Educación Especial con agrupamientos más homogéneos y se diseñaron servicios educativos especializados según tipo de discapacidad, por ejemplo centros para sordos, para ciegos, para deficientes mentales, etc.” (Liesa, 2011, p. 10). A partir de aquel momento, empezaron a surgir opiniones que defendían la idea de que las personas con retraso mental eran susceptibles de integrarse en escuelas, talleres, etc. (Bank-Mielsen, 1959, Nirje, 1969) y así surgió la era de la Integración, en la que se comienza a hablar de integración educativa, lo que “Birch (1974), define como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje” (Bautista, 1993, p. 31). La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) definió la Educación Especial como “Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (UNESCO, 1977, p. 11).

El año 1978 fue decisivo, pues el “Informe Warnock” supuso uno de los grandes hitos de la Educación. Tras ser encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, surgió con su aparición

una crisis que cuestionó todos los esquemas vigentes hasta entonces. En este informe se afirmó que todos los alumnos eran educables y que el foco de atención debía estar en la respuesta que se diera a cada uno de ellos, y no en el tipo de déficit ni en su causa (Warnock, 1978). A partir de este momento, se comenzó a considerar que cualquier alumno podría precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda con el objetivo de lograr un desarrollo académico y social normalizado (Ortiz, 2000). Es decir, la Educación Especial supuso “la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social (Casanova, 1990, p. 16).

A partir de este momento, surgió por fin la Era de la Inclusión (años 80-90), primero en EE.UU, Reino Unido y Canadá y posterior y progresivamente en el resto del mundo. Booth y Ainscow (2000, p. 18-20) definieron la Inclusión como un enfoque diferente con el que se dio lugar a otros cambios:

La “inclusión” ... implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto Necesidades Educativas Especiales no se utiliza en este documento debido a que consideramos que el enfoque con que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Ya que, al “etiquetar” a un alumno con n.e.e, puede generar expectativas más bajas por parte de los docentes y además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”. Lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por los alumnos. Es decir, algunos docentes piensan que la educación de los estudiantes clasificados como con necesidades educativas especiales son fundamentalmente responsabilidad de un especialista... *El uso del concepto “barreras de aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que los estudiantes encuentran, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.*

En España, el camino hacia la inclusión pasó por tres modelos: el modelo del déficit, el modelo de las necesidades educativas y el modelo de apoyo educativo.

El modelo del Déficit fue un modelo segregacionista que consideraba la Educación Especial al margen de la ordinaria y dividía a los alumnos en dos grupos: los normales y

los “no”. En este modelo del Déficit las leyes educativas que tuvieron lugar fueron la Ley General de Educación (1970) y la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982). “Podemos decir que la Ley de Educación General de 1970 en nuestro país supone un primer paso hacia la integración de las personas con discapacidad en centro ordinario, aunque no dentro de las Aulas Ordinarias” (Liesa, 2011, p. 18).

Tras el Real Decreto de 1985 (334/1985), comenzó un nuevo modelo: el modelo de Necesidades Educativas, en el que las leyes educativas imperantes fueron la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (1990), la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (2002) y la Ley Orgánica de Educación (2006).

La LOGSE en 1990 ofrece un respaldo necesario para favorecer y potenciar la integración en la escuela ordinaria al propugnar un modelo de escuela basado en la diversidad, que rompe definitivamente con el modelo deficitario y excluyente dominante en este momento...Representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades (Muntaner, 2010, p. 1).

Finalmente, en el modelo del Apoyo Educativo, en el que nos encontramos actualmente, rigen tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), que es la actual ley educativa vigente en nuestro país.

Son muchas las diferencias y los cambios que aparecen en el nuevo modelo inclusivo, pero León, M. J. destaca que lo más importante es la nueva posibilidad que surge de escolarizar al alumno en un contexto educativo normalizado, puesto que en los modelos anteriores se podía escolarizar pero en un contexto educativo segregado. En el caso de la “integración” (modelo de las necesidades educativas) la decisión de escolarizar al alumno en un contexto o en otro depende de su competencia académica y social, y en cambio en el caso del movimiento inclusivo se defiende que todos los alumnos tienen derecho a estar en aulas ordinarias, sin que esto dependa de sus características (León, 2005).

Una vez revisada cuál ha sido la evolución de la Educación Inclusiva en nuestro país, considero necesario recalcar de qué manera la legislación educativa actual trata de dar una respuesta inclusiva a los alumnos con necesidades educativas especiales. En la Ley

Orgánica de Educación surgió un nuevo concepto: “alumno con necesidad específica de apoyo educativo” que englobaba a todo el alumnado que necesitaba una atención educativa diferente a la ordinaria. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa mantuvo la misma idea y dividió al alumnado en cuatro grupos: alumnado con necesidades educativas especiales (discapacidad auditiva, visual, física e intelectual, así como también el trastorno del espectro autista, el trastorno grave de conducta, el trastorno mental y el trastorno específico del lenguaje y retraso del desarrollo), alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y un último grupo que incluye al alumnado que posea cualquier otra circunstancia personal o familiar que suponga necesidad desde el punto de vista educativo.

Tal y como hemos visto en este apartado, las sucesivas Leyes Educativas han marcado importantes diferencias en la respuesta que los alumnos han ido recibiendo, y a pesar de que hoy se puede considerar que la respuesta educativa es mucho más inclusiva de lo que nunca lo había sido con anterioridad, todavía quedan muchos avances por hacer. Hoy en día, preferentemente, se escolariza a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en centros ordinarios o centros de atención preferente, y cada vez se están redescubriendo más todas las oportunidades positivas de aprendizaje y desarrollo que ello supone, no solo para ellos, sino para todo el alumnado. Sin embargo, aún existen Centros de Educación Especial, que cómo hemos explicado anteriormente, suponen un contexto totalmente segregacionista para su alumnado.

La actual ley de Educación: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, establece las siguientes premisas en el Currículo en relación a la Atención a la Diversidad:

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su Artículo 9 que versa sobre Proceso de aprendizaje y atención individualizada establece que:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

3. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.
5. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.
6. Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje podrán ser tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

Afortunadamente, como hemos podido observar en este breve análisis, la evolución de la inclusión ha sido positiva a nivel mundial así como también lo ha sido en nuestro país, en el que cada vez es más fácil encontrar esta realidad en las aulas. Sin lugar a dudas, la etapa de Educación Primaria es valorada como una etapa en la que se pueden y se deben detectar las posibles dificultades de aprendizaje para poder ofrecer una respuesta adecuada lo antes posible y lograr sin posibilidad de fracaso el éxito escolar, pero no cabe la menor duda de que esto es posible hacerlo en un contexto normalizado.

2.2.1 El papel que ejerce el profesor en el sistema educativo para atender a la diversidad y llegar a la inclusión.

Una vez que hemos visto cómo ha ido evolucionando el proceso de la legislación educativa de nuestro país y cómo éste ha influido en la inclusión y la atención a la diversidad, debemos plantearnos qué más es necesario para que la inclusión sea real no solo a nivel legislativo si no también a nivel práctico y profesional, en el día a día del aula.

Desde mi punto de vista, considero que uno de los primeros pasos necesarios como profesores para alcanzar la inclusión, es entenderla no como algo que necesitan los alumnos con discapacidades, sino más bien, como algo que *todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad necesitamos y de lo cual nos beneficiamos* (Arnaiz, 1996). Si todos los miembros de la sociedad aceptamos y entendemos el verdadero significado de la inclusión, inevitablemente las escuelas se

transformarán y pasarán de ser un sistema segregador a ser un sistema inclusivo basado en un aprendizaje significativo y centrado en el niño. Con sistema inclusivo, hacemos referencia a una escolarización en un colegio ordinario, pasando tiempo en el aula ordinaria con compañeros de su misma edad y siendo partícipe de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes que ofrezcan el apoyo necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con éxito (Arnaiz, 1996).

Hay algunos autores que hablan acerca de distintas estrategias que deberían ser consideradas para lograr que una escuela sea inclusiva (Biklen, 1993; Stainback y Stainback, 1992; Villa, et al. 1992). De todas ellas, voy a hablar de una estrategia que tiene que ver con el punto a tratar: el profesorado, el papel o el rol que juega cada profesor en la adquisición de una respuesta inclusiva.

Hoy día, en la mayoría de programas de preparación de profesores, estos no sólo no consiguen información sobre la inclusión plena, sino que muchas veces se les educa para que rechacen y excluyan a algunos niños. Por lo tanto, es crítico esforzarse para ganar el compromiso del profesor de enseñanza general hacia la inclusión. Esto incluye su aceptación de estudiantes excluidos con anterioridad como miembros valiosos e iguales de la clase. Si el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito (Arnaiz, 1996, pp. 25-34).

A pesar de sonar evidente, creo que es importante recordar la importancia de la Inclusión durante toda la formación del profesorado, y ésta comienza en las Facultades, donde sin duda el énfasis que se haga en este término será imprescindible para asegurar que los futuros docentes lo comprendan y pongan todo su empeño en llevarlo a cabo.

A veces, es esencial hacer que los profesores conozcan experiencias de inclusión y que participen en talleres o en clases preparatorias. Además, los profesores deberían tener la oportunidad de llevar a cabo conversaciones formales e informales con personas entendidas en la inclusión plena y/u oportunidades para hacer amistad con los niños (visitas a casa, salir fuera a comer, ir al cine...) (Arnaiz, 1996, p. 25-34).

Cuando nos encontramos ante profesores que no se consideran a sí mismos inclusivos ni creen que es algo importante o necesario, hay que buscar estrategias como éstas para poder transmitirles su relevancia. “En otras palabras, el profesor necesita *entender las razones* para una inclusión plena y llegar a conocer y a aceptar al niño” (Arnaiz, 1996, p. 25-34).

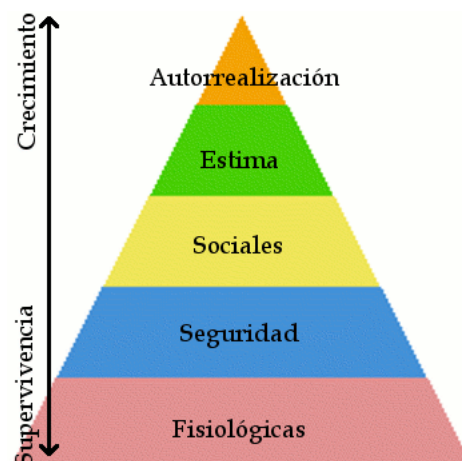
Los profesores debemos aceptar y valorar a todos los niños por igual, y tratar de llevarnos bien con todos ellos, y aunque esto no siempre vaya a ser fácil y en muchas ocasiones suponga un esfuerzo extra (Arnaiz, 1996), si hemos entendido la importancia de la inclusión y las consecuencias de su puesta en práctica, será imposible no llevar a cabo ese esfuerzo y lograrlo.

Es crucial tener siempre presente que como profesores, estamos siendo modelos para todos los estudiantes de nuestro aula y que cada vez que nuestra conducta muestra el mismo respeto y cariño hacia todos los alumnos, estamos logrando un potente impacto en las actitudes y acciones de los estudiantes. Si los alumnos observan y viven la inclusión en el día a día del aula, simplemente considerarán que se trata de la opción “normal” sin plantearse que puedan existir otras opciones como la exclusión o el rechazo. Si enseñamos a los niños desde pequeños a valorar y a aceptar a todos tal y como son, estaremos logrando que sean niños inclusivos, pero aún más importante: adultos inclusivos, que es la clave para que toda la sociedad llegue a serlo.

Cabe indicar pues, a modo de conclusión final, que sólo considerando la diversidad como un valor educativo, y la necesidad y el deber de responder a ella de manera inclusiva, se alcanzará un modelo educativo que contribuya a la formación integral de todos los alumnos, que a fin de cuentas, es el objetivo último de nuestro sistema educativo (Arnaiz, 2005; Artiles, et al., 2006; Echeita, 2006; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999).

2.2.2. *El profesor como ayuda primordial de los alumnos con necesidades educativas específicas en el ascenso de la pirámide de Abraham Maslow.*

El psicólogo Abraham Maslow, es el autor de una conocida teoría que ha resistido el paso del tiempo, logrando seguir vigente a día de hoy. Dicha teoría jerarquiza las necesidades humanas, dividiéndolas en cinco: fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima y de autorrealización. Abraham Maslow sostuvo que cuando una necesidad está insatisfecha, ésta domina a todo el organismo, de tal manera que aunque el resto de necesidades estén cubiertas, el



organismo no puede estar satisfecho (Maslow, 1943).

Mi intención no es otra que mostrar hasta qué punto los maestros somos responsables de que las necesidades de nuestros alumnos estén cubiertas, así como también hacer hincapié en cuáles son las necesidades que dependen en mayor medida del profesorado. Para ello, voy a comenzar dando una breve explicación de cada uno de los niveles de las necesidades.

Las *necesidades fisiológicas* incluyen la necesidad que el ser humano tiene de alimento, agua, oxígeno y descanso. Maslow escribió en sus investigaciones que estas necesidades son individuales, y son las primeras que deben ser cubiertas (Maslow, 1943). Las *necesidades de seguridad* solamente entran en juego cuando las necesidades fisiológicas ya han sido cubiertas e incluyen la necesidad que los seres humanos tenemos de seguridad, protección y estabilidad. El principal referente a la hora de cubrir estas necesidades son los padres, y a veces pueden ser también requeridos los servicios sociales, educativos o policiales (Pérez, 2016). El tercer escalón encierra la necesidad de amistad y de amor y de relaciones afectivas en general, incluyendo la sensación de pertenencia a un grupo o comunidad. Como podemos ver, en este escalón ya es posible observar que el profesor podrá ayudar a que los niños den respuesta a las necesidades de esta índole. A continuación encontramos las necesidades de estima que explican que el ser humano se preocupa por aspectos como la *autoestima*, la *autovalía*, el *éxito* o el *prestigio*. Finalmente, tenemos las necesidades de Autorrealización. Las personas que Maslow considera auto-realizadas están centradas en la realidad y en la solución de los problemas que en ella encuentran (Maslow, 1943). Es decir, enfrentan los problemas sabiendo que hay una solución y nunca sometiéndose a ellos (Tobar y Solano, 2013).

Durante el primer cuatrimestre del actual curso académico, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, un profesor nos explicó la evolución de las emociones y de las necesidades, haciendo hincapié en cuáles son las necesidades que los profesores podemos cubrir (Pérez, 2016) y lo hizo de la siguiente forma que expongo a continuación.

En el nacimiento, el bebé comienza reflejando emociones intensas temperamentales debido a que sus necesidades primarias (fisiológicas) necesitan ser cubiertas. Cuando las necesidades fisiológicas ya han sido y siguen estando cubiertas, se comienzan a

desarrollar las emociones sociales y surgen las necesidades de seguridad y aceptación social. Esta nueva etapa se podría clasificar de los dos a los cinco años de edad. Posteriormente, a los cinco años surge la autoconciencia, la cual lleva a los niños a reflexionar y reconocer qué es lo que se puede hacer y qué no. Mas adelante, a los seis años, el niño comienza a comparar sus cualidades con las de sus semejantes, momento de gran carga emocional para él, que coincide además con el comienzo de la etapa escolar, por lo que es posible afirmar que “la escuela es un gran campo de experiencias que modifica y conforma la inteligencia emocional de los niños” (Pérez, 2016). Esta es una de las etapas en las que resulta más sencillo enseñar a los alumnos sobre emociones. Es importante reforzar al alumnado, decir a los niños “buenos” que lo son y explicar a los que se comportan mal por qué su actitud no ha sido correcta. Esta etapa dura desde los 6 hasta los 12 años. Finalmente, llega la adolescencia en la que la emotividad de los alumnos está a flor de piel. En esta etapa surgen los conceptos de autoconciencia y autoconfianza que conforman la autoestima social del alumnado.

Si prestamos atención a la clasificación anterior, el maestro entra en juego para dar respuesta a las necesidades sociales y de estima del alumnado, puesto que además de que las necesidades fisiológicas y de seguridad han debido ser cubiertas con anterioridad, las necesidades sociales surgen en el mismo momento en el que comienza la escolaridad obligatoria.

La escuela es uno de los primeros lugares en los que el niño entra en contacto con la sociedad y se ve obligado a establecer relaciones sociales con sus iguales (López, 2010). El hecho de que estas primeras relaciones sociales que establecen en su vida sean positivas, es en parte responsabilidad del maestro, pues es la persona que va a ser mediadora de esas relaciones en el aula, así como también un modelo a seguir en su forma de interactuar con el alumnado.

Si recordamos lo que las necesidades sociales incluían, observamos que ciertos aspectos como el sentimiento de pertenencia a un grupo y la necesidad de amistad, ocupan un lugar muy importante. Para que el profesor pueda dar la mano a los niños con discapacidad y ayudarles a ascender en esta pirámide de Abraham Maslow, no hay lugar a dudas de que el primer paso necesario es que se den las oportunidades y ocasiones necesarias para interactuar y sociabilizar con sus iguales, haciendo posible que se sientan parte del grupo y que se afiance la amistad entre ellos. Cuando los alumnos con

discapacidad forman parte del aula ordinaria y son partícipes de las actividades, estamos logrando dar respuesta a las necesidades del tercer escalón de la pirámide de Abraham Maslow, las necesidades sociales.

Dar respuesta a las necesidades sociales, repercute positivamente en las necesidades del siguiente escalón, las que están relacionadas con la autovalía y el éxito, ya que cuando una persona se siente aceptada y querida por los demás, inevitablemente su autoestima se ve reforzada, sintiendo de esta forma que es alguien valorado positivamente por los que le rodean. “El hombre es un ser social ante todo, que necesita de los demás para sobrevivir, crecer, desarrollarse, *alcanzar una adecuada autoestima e interdependencia*, y desempeñar diferentes roles dentro de una sociedad cada vez más compleja y cambiante” (Hernández, 2004, p. 62).

Por último, en el último escalón, encontramos las necesidades de la Autorrealización, que Maslow en uno de sus libros explica de la siguiente forma:

Aún cuando todas estas necesidades están satisfechas [las de los escalones anteriores], podemos esperar que, a menudo (si no siempre), se desarrolle un nuevo descontento y una nueva inquietud, *a menos que el individuo esté haciendo aquello para lo que él individualmente está capacitado*. En última instancia, los músicos deben hacer música, los artistas deben pintar, los poetas deben escribir, si tienen que estar en paz consigo mismos. Lo que los humanos pueden ser, es lo que deben ser. Deben ser auténticos con su propia naturaleza. A esta necesidad la podemos llamar autorrealización. Este término, acuñado primeramente por Kurt Goldstein (1939) ... se refiere al deseo de la persona por la autosatisfacción, a saber, la tendencia en ella de hacer realidad lo que ella es en potencia. Esta tendencia se podría expresar como el deseo de llegar a ser cada vez más lo que uno es de acuerdo con su idiosincrasia, llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser (Maslow, 1991, p. 32).

Como profesores, no podemos ver los frutos de nuestro trabajo en la consecución de la Autorrealización de nuestros alumnos, pues es algo que difícilmente se puede lograr antes de la edad adulta, sin embargo podemos ayudar en la adquisición de las necesidades de los dos escalones anteriores: sociabilidad y autoestima, las cuales ayudarán a alcanzar el quinto escalón.

Maslow explica en uno de sus libros la relación existente entre la Autorrealización y las relaciones interpersonales de la siguiente forma:

Las personas autorrealizadas tienen relaciones interpersonales más hondas y profundas que los demás adultos. Tienen más capacidad de fusión, mayor amor, identificación más perfecta, más capacidad de eliminar las fronteras del ego de lo que otras personas considerarían posible ... He observado la probabilidad de los que participan en estas relaciones de ser más sanos y estar más cerca de la autorrealización, a menudo, mucho más cerca que la media (Maslow, 1991, p. 215).

Sorprendentemente, es innegable que las relaciones sociales que sucedan en el aula, de las cuales seremos responsables como profesores en gran medida, van a desarrollar la personalidad de esos niños, logrando que sus relaciones interpersonales con los demás puedan ser positivas, y de esta forma conduciéndolos a ser personas autorrealizadas en el futuro.

El profesor juega un papel importante en la vida de sus alumnos, no solo mientras forma parte de ella, sino de manera permanente, ya que en su mano está darle a cada niño la Educación que necesita, incluyendo las herramientas necesarias para formar jóvenes y futuros adultos capaces de autorrealizarse y de afrontar las situaciones que surjan en su vida futura. Para poder suplir las necesidades sociales y de estima del alumnado, el profesorado necesitará conocer las estrategias y metodologías que le pueden ayudar a lograrlo. Tal y como hemos explicado en un apartado anterior, la autoestima está profundamente relacionada con la Inteligencia Emocional, y ya hemos visto que el profesor no solo debe poseer una buena Inteligencia Emocional si no que también tiene que transmitirla y educar a sus alumnos para poseerla, logrando así que sus necesidades de estima estén cubiertas. Por otro lado, en cuanto a las necesidades sociales, en el siguiente apartado se explicarán algunas de las metodologías que el profesorado puede utilizar en el aula para lograr que las relaciones interpersonales del alumnado sean adecuadas y propicien un clima de aula positivo, como puede ser el Aprendizaje Cooperativo.

CAPÍTULO III: REFLEXIÓN PRÁCTICA

3.1. La Educación en un Colegio Internacional en Noruega: International School of Bergen (Colegio Internacional de Bergen).

Llegando ya al final de este trabajo, quiero tal y como quedó explicado al principio del mismo, incluir algunos datos que considero relevantes del colegio en el que he

realizado mis últimas prácticas escolares, además de reflexionar sobre cómo los aspectos tratados en el trabajo hasta ahora: la Inteligencia Emocional o la Inclusión, juegan un papel diferente en este colegio del que había estado acostumbrada a experimentar hasta ahora.

A modo de introducción, decir que el colegio es un colegio internacional noruego situado en la segunda ciudad más poblada del país: Bergen. Este colegio fue fundado en el año 1975 e incluye desde entonces los servicios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Durante el actual curso escolar, el colegio está compuesto por un total de 150 alumnos y 21 profesores, además del personal de las oficinas y la librería.

3.1.1. El término de Inclusión Escolar en el International School of Bergen: en qué consiste y cuál es el papel del maestro en la respuesta educativa que necesitan los alumnos con necesidades educativas específicas.

Tal y como defienden Tárraga, Grau, y Peirats, (2013, p. 53): “El éxito de la inclusión educativa depende de numerosos factores, tales como el marco legislativo, la experiencia en prácticas inclusivas, los recursos disponibles, y la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación” (Boer, Jan Pijl y Minnaert, 2011).

En Colegio Internacional de Bergen, los factores nombrados anteriormente favorecen que la inclusión educativa tenga éxito y el colegio define la inclusión como uno de los pilares claves de su educación. Esto, no sería posible, si los maestros no tuvieran una actitud positiva ante la Inclusión ya que: “las representaciones y creencias que tenga el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales sin duda alguna que se verán reflejadas en la actitud que evidencie en el aula” (Damm, 2009, citado por Llorens, 2012, p. 212-214).

La educación que observamos en este colegio, está claramente definida como lo que Pilar Arnaiz entre otros autores, han llamado *educación inclusiva*:

La educación inclusiva ... trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

ser excluido. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños *etiquetados* como diferentes (Arnaiz, 1996, pp. 25-34).

En este periodo de prácticas, he podido observar que los niños con necesidades educativas especiales o de apoyo educativo acuden al aula ordinaria con el resto de sus compañeros, y en ella reciben el apoyo individualizado preciso cuando lo necesitan. La opción de sacar al niño del aula no suele ser considerada, ya que se intenta en todo momento potenciar que forme parte de la comunidad educativa, tanto a nivel de aula como a nivel de centro. El significado de “comunidad” está muy valorado por el colegio, el cual define sus principios primordiales como los cuatro siguientes: comunidad, integridad, respeto y responsabilidad.

Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la *comunidad*, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, *apoyen* y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Arnaiz, 1996, pp. 25-34).

No solamente se busca que todos los alumnos se sientan aceptados y apoyados, sino que también todos ellos tengan la oportunidad de poder apoyar a los demás.

En las comunidades inclusivas, los talentos de cada uno, incluyendo los de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores, son reconocidos, fomentados, y utilizados al máximo. Cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con un papel que desempeñar para apoyar a los demás, lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los miembros de la comunidad. *Esto no podría ocurrir si ciertos estudiantes siempre recibieran y nunca dieran apoyo* (Arnaiz, 1996, pp. 25-34).

La mayoría de aspectos observados en el aula han sido novedosos para mí, especialmente, el hecho de que los alumnos se apoyaran unos a otros más incluso de lo que lo hacía el propio profesor. Esto es debido a que la metodología del aula potencia que sean los propios alumnos los que se resuelvan las dudas y debido a la gran variedad de actividades, todos ellos son capaces de ofrecer su apoyo en aquellas en las que más destacan. En el aula en la que he realizado las prácticas escolares, he tenido la posibilidad de observar a un alumno con Síndrome de Espectro Asperger que tal y como

he dicho con anterioridad, tenía la oportunidad de ofrecer su apoyo al resto de compañeros en los aspectos en los que más destacaba. En este caso, este alumno tenía una gran capacidad para memorizar fechas y nombres propios, por lo que cuando en las actividades surgían cuestiones relativas a estos contenidos, siempre era él quien proporcionaba la información y ayudaba a sus compañeros. Había ocasiones en las que se hacían en clase actividades de tipo grupal en las que era necesario responder preguntas de cultural general, y todos los alumnos solicitaban ir con este alumno, lo cual actuaba como un reforzador muy importante para él.

El alumno al cual me acabo de referir está totalmente integrado en su grupo, ya que por norma general, nunca sale del aula ordinaria. Esto se debe a que.

En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor (Arnaiz, 1996, pp. 25-34).

Efectivamente, en el aula se encuentra siempre un profesor auxiliar para ayudar a dar respuesta a las necesidades de este alumno, ya que adaptar la enseñanza no es reducir, simplificar o quitar aprendizajes para determinados alumnos (Echeita, 2006), si no ampliar las ayudas tanto y como sea necesario como para poder hacer posible una enseñanza común y en un mismo contexto, pero que responda de manera individual a las necesidades de cada alumno (Arnaiz, 2005). Para ello, las escuelas inclusivas, se centran en cada niño y lo vuelven el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos (Dueñas, 1991).

3.1.2. Una metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo que alcanza la Inclusión escolar.

En la base metodológica del Colegio Internacional de Bergen, encontramos el Aprendizaje Cooperativo, que genera un clima de aula en el que el alumnado trabaja de una manera muy independiente del profesorado. Tal y como he explicado anteriormente, en mi aula se encuentran la profesora tutora y el profesor auxiliar de manera continua, pero sorprendentemente escasamente intervienen en el trabajo de los alumnos de no ser que ellos tengan dudas o soliciten su intervención. Esto no significa que los profesores no estén pendientes del alumnado y disponibles en todo momento,

todo lo contrario, siempre se encuentran muy receptivos y los refuerzos positivos abundan en el aula, pero la metodología consiste en dejar a los niños trabajar de manera autónoma. La figura de los profesores en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje ocupa el lugar de “guía”, pues provee los materiales y actividades necesarios para que el alumnado pueda aprender, pero a su vez, permite que los protagonistas sean los alumnos, su papel “consiste en supervisar y controlar el funcionamiento y trabajo de los grupos”, y es viable en los entornos cooperativos ya que los alumnos se apoyan entre sí (Gavilán y Alario, 2010, p. 144).

La autonomía que caracteriza el aula no sería posible si el trabajo cooperativo no fuera la opción imperante, ya que si bien es cierto que los alumnos trabajan de manera independiente del profesor, lo hacen siempre cooperando y ayudándose entre ellos. Los alumnos conviven en un contexto educativo que propicia la ayuda mutua, demostrando que esto es positivo para todos, ya que en algunos casos los alumnos experimentan lo satisfactorio que es poder ayudar a un compañero a comprender algo, pero en muchos otros también experimentan lo gratificante que es poder recibir ayuda por parte de sus iguales (Arnaiz, 1996). Para hacer más sencilla la comunicación entre ellos y facilitar las actividades grupales, los pupitres están colocados en grupos de cuatro o cinco, lo cual fomenta y posibilita la cooperación. En este contexto, encontramos a un niño autista y dos niñas disléxicas, que son tratados como el resto de alumnos tanto por el profesorado como por sus compañeros. Y es que, efectivamente, tal y como postula Pujòlas Maset (2012, p. 91) la inclusión y el aprendizaje cooperativo son dos conceptos estrechamente relacionados entre los que resulta muy sencillo establecer una relación de interdependencia:

Por una parte, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes -tal como exige la opción por una escuela inclusiva- es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente [...] Y, por otra parte, no puede haber propiamente cooperación -con el desarrollo de la solidaridad y el respeto a las diferencias que la cooperación supone- si previamente se han excluido de un aula a los que son “diferentes”, si el aula no es inclusiva.

Dicho esto, no es de extrañar que la cohesión del grupo, que se ve influenciada positivamente por el Aprendizaje Cooperativo (Díaz-Aguado, 2003) sea tan óptima y

beneficiosa de cara al funcionamiento de la clase, pues tal y como escribió hace ya más de cuarenta años Gimeno Sacristán, “las relaciones interpersonales condicionan los aprendizajes escolares de forma indiscutible, tanto en cantidad como en calidad” (Gimeno Sacristán, 1976, p. 18).

Como docentes, resulta fundamental profundizar en las ventajas del Aprendizaje Cooperativo y ser capaces de llevarlo a cabo en el aula, ya que toda la comunidad educativa se verá beneficiada al hacerlo. Por un lado, el rendimiento del alumno mejorará, así como también se verán potenciadas las capacidades sociales con sus compañeros (Ovejero, 1990) al mismo tiempo que aumentan su motivación y gusto por el colegio. Por otro lado, cuando esto sucede, el clima de aula es mucho más positivo que cuando los alumnos están desmotivados o existen dificultades en sus relaciones interpersonales, por lo tanto también el maestro sacará ventaja de un clima positivo y receptivo al aprendizaje que transmita. Cuando el funcionamiento de la clase prospera, toda la comunidad se beneficia de ello: los alumnos, los profesores y también los padres.

Otro aspecto considerado por la educación inclusiva es que en las escuelas donde los estudiantes, padres y educadores no establecen amistades, compromisos y lazos entre ellos (es decir, donde hay una ausencia de comunidad), hay un aumento de problemas con una disminución de logros, abandono de estudiantes ... Esta falta de comunidad es el reflejo de una sociedad cada vez más urbana, compleja y despersonalizada (Arnaiz, 1996, pp. 25-34).

En este colegio el término *Aprendizaje Cooperativo* supone que toda la comunidad está involucrada y todos los miembros pueden aportar ideas para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. Los alumnos con necesidades educativas especiales así como sus familias, están totalmente incluidos en la comunidad, sin posibilidad de sentirse excluidos o diferentes al resto.

Según Slavin, el aprendizaje cooperativo es uno de los pocos métodos que no solamente ayuda a los niños con necesidades educativas especiales, si no que es ventajoso para todos los alumnos, “no solo en lo referente al rendimiento académico si no también en otros aspectos como las relaciones sociales, la autoestima y la motivación” (Slavin, 1990, p. 261). Pero además de esto, sus consecuencias a largo plazo son también beneficiosas:

El aprendizaje cooperativo parece ser tremendamente beneficioso para otros aspectos del desarrollo social e incluso de la salud mental de los alumnos que lo utilizan. Así, se ha encontrado que los niños que han tenido en la escuela una experiencia cooperativa de apoyo mutuo es menos probable que sean antisociales, que se aislen o se depriman en su vida adulta (Bernal, Anastasio, de la Villa y Pastor Martín, 2000).

Es innegable que uno de los puntos más importantes que merece ser destacado del Aprendizaje Cooperativo es que es una manera de preparar al alumnado para la vida adulta, que sin duda requiere que sus individuos sean capaces de estar constantemente estableciendo diferentes relaciones sociales con las personas que les rodean.

El trabajo cooperativo también ayuda a superar las barreras interraciales que en muchas ocasiones se construyen frente a otras razas, lo cual es necesario y muy importante pues vivimos en una sociedad cada vez más multicultural y multirracial, que necesita que en la escuela actual se transformen los métodos escolares tradicionales creados para grupos homogéneos y se conviertan en métodos preparados para grupos heterogéneos que reflejen la sociedad (Bernal, Anastasio, de la Villa y Pastor Martín, 2000). El trabajo cooperativo es sin duda una de las maneras más rápidas y eficaces de lograr que la multiculturalidad del aula sea aceptada por los niños como algo natural y se eliminen al mismo tiempo los prejuicios raciales. El clima social y grupal de las aulas afecta a los alumnos, ya que en un clima competitivo e individualista es muy improbable que las relaciones intergrupales no sean conflictivas (Bernal, Anastasio, de la Villa y Pastor Martín, 2000).

Slavin, quien dijo que el aprendizaje cooperativo persigue una doble finalidad: “cooperar para aprender y aprender a cooperar”, postula también cuáles son algunas de las ventajas más características del Aprendizaje Cooperativo (Slavin, 1992, p. 262) recordándonos de manera clara y precisa por qué necesitamos llevarlo a cabo en el aula:

Tal vez el aspecto más crucial y más interesante de las técnicas de aprendizaje cooperativo es que se trata de unos métodos que no sólo mejoran las *relaciones* y las *actitudes interraciales e intergrupales* y que son muy positivas para los niños disminuidos [con necesidades educativas especiales], sino que también son altamente eficaces para el *rendimiento académico* de todos los niños. ... Aunque puede haber muchas formas de mejorar las relaciones entre niños de diversos orígenes étnicos, o entre alumnos integrados y alumnos de progreso normal, pocas pueden ayudar también a

mejorar el rendimiento del alumno. Y aunque ciertamente hay muchas formas de acelerar el aprendizaje del alumno en una o más asignaturas o niveles de edad, pocas se aplican igual de bien en casi todas las asignaturas y en casi todos los niveles de edad; y todavía menos pueden documentar mejoras en el aprendizaje y mostrar también una mejoría en las relaciones sociales, la autonomía, el gusto por el colegio y otros resultados de los niños.

Es necesario que el profesorado, a fin de lograr que su alumnado aprenda, potencie la cooperación en el aula, creando una atmósfera positiva en la que se puedan establecer relaciones interpersonales entre los alumnos, ya que:

Aprender es algo que los alumnos hacen , y no algo que se les hace a ellos ... La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p. 14).

A modo de conclusión, es conveniente decir que tal y como hemos visto, las ventajas que acarrea el Aprendizaje Cooperativo son de vital importancia no solo para los niños con necesidades educativas especiales, quienes sin duda merecen sentir que forman parte de un grupo en el que son acogidos como todos los demás, y en el que pueden recibir la ayuda que necesitan por parte de sus iguales y también tener la posibilidad de ofrecer la suya, si no para todo el conjunto de la comunidad educativa: alumnos, padres y profesores.

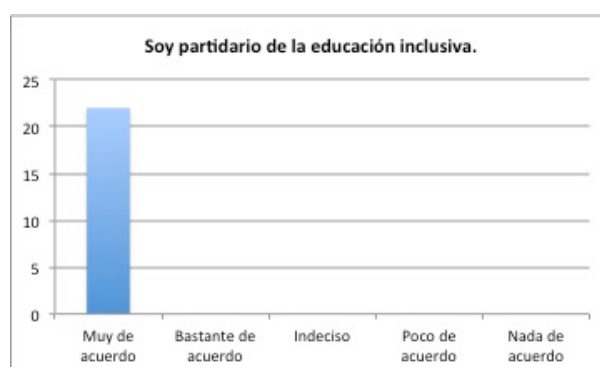
3.1.3 Estudio sobre las causas que posibilitan alcanzar la inclusión en el colegio internacional de Bergen.

Partiendo del hecho de que el profesor es sin duda una de las piezas clave para alcanzar la inclusión ya que “las actitudes de los profesores tienen un efecto importante no sólo en el desarrollo del autoconcepto del propio sujeto con necesidades educativas especiales, sino también en su proceso de socialización, de integración y actualmente de inclusión” (Liesa, Vázquez, Arranz y Otal, 2014, p. 4), he querido indagar en la forma de pensar, las actitudes y si cabe, la práctica docente, de los 21 profesores del colegio en el que he realizado las prácticas escolares. Para ello, he utilizado un cuestionario cuyas preguntas indagan en la actitud y la metodología del profesorado en cuánto a inclusión (anexos 1). Este cuestionario está adaptado de una tesis doctoral de la autora Esther Chiner Sanz elaborada en la universidad de Alicante en el año 2011, por lo que no es de

elaboración propia ni ha requerido su validación. Las gráficas mostrando los resultados pueden apreciarse en el anexo 2. Además, se me ha dado la oportunidad de poder entrevistar al subdirector del colegio y a la única profesora noruega del centro, ya que el resto de personal son trabajadores de distintos países. Se puede acceder a la entrevista transcrita en el anexo 3.

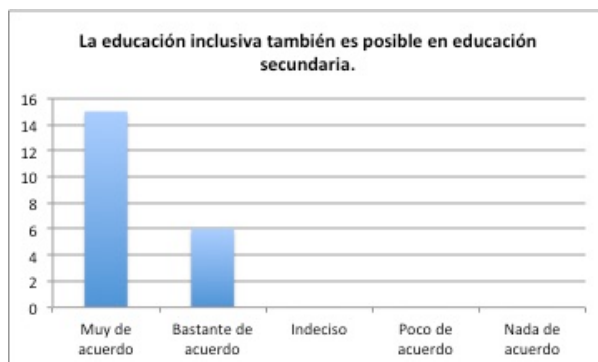
El cuestionario que los profesores han rellenado está compuesto por 34 preguntas, y el primer apartado consta de siete preguntas referidas a la inclusión que buscan conocer cuál es la *actitud* de los profesores del centro hacia este concepto. No es sorprendente, que cinco de las siete preguntas hayan sido respondidas de la misma forma por el profesorado defendiendo un “muy de acuerdo” ante los siguientes postulados:

- Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.
- La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.
- La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.
- Soy partidario de la educación inclusiva.
- Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en el aula de otros docentes.



Ante el siguiente postulado: “Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado o severo, pueden aprender en un entorno normalizado”, la mayor parte del profesorado ha defendido estar “muy de acuerdo”, aunque un total de cuatro profesores ha respondido con un “bastante de acuerdo”.

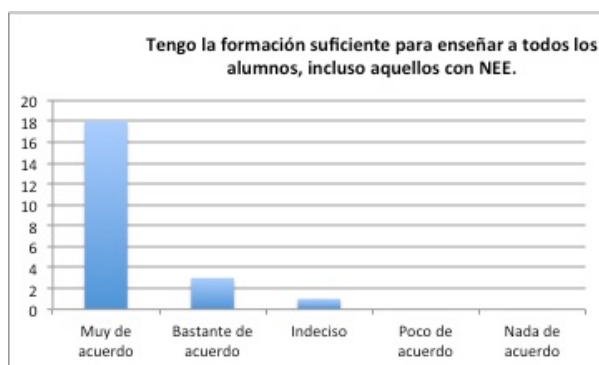
Finalmente, que “la educación inclusiva también es posible en educación secundaria” es algo con lo que todos los profesores están también muy o bastante de acuerdo.



Como podemos observar, las actitudes del profesorado hacia lo que se pueden considerar “las bases de la inclusión”, son muy positivas y es posible afirmar que posibilitan que sus aulas sean inclusivas. Nunca sería posible alcanzar un proceso normalizado de enseñanza para todos los alumnos con un profesorado cuya actitud fuera negativa, ya que esto constituye una de las principales barreras en la integración social del alumnado, y una de las más difíciles de superar (Flórez, León Aguado y Alcedo, 2009).

En el cuestionario hay un segundo apartado de preguntas referidas a la *formación y recursos*, en el que he podido observar que todo el profesorado afirma estar muy de acuerdo o bastante de acuerdo con “tener la formación, el tiempo y los recursos materiales suficientes para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE”. Solo un profesor ha afirmado estar “indeciso” ante “tener la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos”. Si bien es cierto que Noruega es uno de los países más inclusivos de Europa y por lo tanto es fácil suponer que la formación del profesorado sea muy óptima de cara a hacer posible la inclusión, es preciso recordar que el colegio al que me estoy refiriendo, se trata de un colegio internacional en el que solo una de las maestras es de origen noruego, siendo probable que el maestro que ha afirmado estar “indeciso” ante tener la formación suficiente, provenga de otro país cuyas bases legislativas no sean todavía tan inclusivas como en Noruega. A esto debo añadir, que una de las cosas que más me sorprendió de la entrevista que hice a la maestra y al subdirector, es el hecho de que en Noruega los cursos de formación son gratuitos, por lo que este profesor puede y debe tomar la decisión de seguir formándose en educación

inclusiva hasta sentirse totalmente preparado para dar respuesta a todo el alumnado sean cuales sean sus necesidades educativas.



Considero que otro de los puntos que merecen ser destacados de los resultados obtenidos en el cuestionario, es el referido a los “apoyos personales” ya que el 100% del profesorado ha afirmado estar muy de acuerdo ante los siguientes postulados:

- Tengo la ayuda suficiente del profesor auxiliar / PT del centro.
- Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.

No podemos olvidar que el éxito de la inclusión educativa no depende solo de la formación, creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Jan Pijl y Minnaert, 2011), si no de numerosos factores entre los que se encuentran los recursos tanto humanos como materiales que tienen a su alcance.

Una vez dicho esto, considero fundamental destacar algunos de los aspectos tratados en la entrevista con el subdirector y la maestra noruega, la cual fue una entrevista conjunta que duró un total de cuarenta minutos que me ha permitido recabar mucha información relevante relacionada con los ítems tratados en la parte teórica. Es posible leer la transcripción de la misma en el anexo 3.

Al inicio de este trabajo, se reflexiona sobre cómo la inteligencia emocional o la autoestima del profesorado afecta de manera directa al aula, y se explican también las importantes consecuencias que tienen sus expectativas sobre los alumnos en sus resultados académicos, sociales y personales. Anne, la profesora noruega entrevistada en el colegio, afirma haber estudiado la importancia de todos estos conceptos en su carrera universitaria. Ella y el subdirector, Zac, están de acuerdo en que de la

inteligencia emocional y de la autoestima del profesorado dependerá el trato con sus alumnos y afirman que el profesor “debe tener las habilidades necesarias para empatizar con sus alumnos, socializar con ellos y comprenderlos... si no, debe plantearse cambiar de trabajo”. Además añaden que “si como profesor no te sientes seguro de ti mismo y no tienes autoconfianza, es difícil que puedas hacer llegar a tus alumnos el mensaje que quieres transmitirles.” Como ya ha sido dicho en este trabajo, considero que uno de los aspectos primordiales que posibilitan la inclusión en el aula es que el profesorado disponga de una buena inteligencia emocional, lo cual va unido a una alta autoestima. Recordamos que esto es importante porque de ello dependen las expectativas que se generen sobre sus alumnos. Anne y Zac, están de acuerdo en que es importante que cada profesor sea consciente de que sus percepciones acerca de un alumno, van a tener consecuencias:

-Anne: ... siempre tenemos que ser conscientes de que lo que establecemos en nuestra mente acerca de un estudiante va a tener consecuencias, y por eso siempre nuestros pensamientos tienen que ser positivos y reforzar a todos los alumnos e intentar que todos lleguen tan lejos como son capaces de llegar. Siempre hay que pensar que los estudiantes pueden llegar incluso más lejos de lo que nosotros podemos imaginar... nunca hay que ser una barrera para ellos si no todo lo contrario.

-Zac: Yo creo que es un muy buen punto lo que acabas de decir, es importante tener en cuenta que debemos ser conscientes del peligro que reside en esto, porque la tendencia humana es muchas veces crear nuestros prejuicios o pensamientos sobre los que nos rodean, y esto en el aula puede ser muy peligroso.

-Anne: sí, de hecho hubo un experimento en el que se mostraba como estudiantes de bajo rendimiento, cuando se cambiaban las expectativas del profesorado y el profesorado los animaba diciéndoles que podían lograrlo, que lo estaban haciendo bien, que estaban muy orgullosos de ellos... el rendimiento de esos estudiantes aumentaba.

-Zac: Opino que es así totalmente. De hecho cada uno de nosotros puede experimentarlo... cuando un profesor viene al comienzo del curso y nos dice “este alumno no es muy bueno en esto o en lo otro” nosotros tenemos la posibilidad de ir a ese niño justo en eso que supuestamente no es bueno y decirle: “mira, este año vas a conseguir todo esto, porque yo se que puedes hacerlo” y ese niño ya se plantea que igual si que puede lograrlo... solo porque están confiando en él.

-Anne: Totalmente... se pueden conseguir muchas cosas solo diciendo “¡a por ello, tú puedes!”

Sin duda, el hecho de que el profesorado sepa que su inteligencia emocional y sus expectativas influyen en sus alumnos, es uno de los puntos clave que lo conducirán a decidir tomar control sobre ello y hacer el esfuerzo que sea preciso para tener una inteligencia emocional adecuada y unas expectativas altas sobre sus alumnos.

Ambos entrevistados afirman conocer también la pirámide de Abraham Maslow, y destacan que el profesor puede llegar a ser responsable de todas las necesidades de la pirámide. A pesar de que desde mi punto de vista solo era posible establecer al profesor como responsable de las necesidades que están situadas a partir del tercer escalón dejando los dos primeros peldaños: “necesidades fisiológicas” y “necesidades de seguridad” bajo la responsabilidad de las familias, Zac y Anne explican por qué la comunidad educativa es responsable también de ese tipo de necesidades:

Anne: ... partiendo desde abajo, si yo veo que un alumno nunca trae comida al colegio, no tiene sentido que me empeñe en que aprenda y me preste atención porque está pensando en qué tiene hambre, y cuando las necesidades básicas no están cubiertas como son las fisiológicas, lo demás no puede funcionar. Por lo tanto creo que como profesora es mi responsabilidad hablar con sus padres para saber qué está sucediendo. ... [Por otro lado, también] es responsabilidad del colegio que los alumnos se puedan sentir seguros, cuando están en el patio de recreo o en los alrededores del colegio o dentro del propio colegio, en las aulas, en el contacto con los profesores, en sus relaciones con los demás alumnos... Proveer seguridad a los estudiantes es responsabilidad de todo el colegio, incluidos los profesores. Los estudiantes y sus padres deben sentir que no tienen nada que temer cuando entran aquí. Temas como el bullying, creo que sí que son nuestra responsabilidad.

Director: Y por supuesto las necesidades sociales también son muy importantes. Trabajamos con los niños para que aprendan a interactuar unos con otros, a relacionarse, a hacer amigos, a ser amigos, a mantener amigos... a trabajar con personas que no consideran sus amigos...

Anne termina diciendo algo que me parece de vital importancia: “el colegio es mucho más que las necesidades académicas, es necesario mirar al total de la persona.” Creo que la gravedad de muchos centros que no logran ser inclusivos, reside en tener como objetivo satisfacer exclusivamente las necesidades académicas de los alumnos, sin darse cuenta de que para ello todas las necesidades del individuo deben estar cubiertas.

Finalmente, tras hacer varias preguntas acerca de la inclusión, Zac nos cuenta cuál es la diferencia entre el colegio internacional y el resto de colegios noruegos:

En los colegios noruegos la inclusión es muy importante, hay mucho énfasis en este tema... y en nuestro colegio también considero que es algo importante pero no recibe una ayuda económica tan considerable como para proveer tantas facilidades como en los colegios noruegos. Lo que si que intentamos es enfocarnos mucho en la diferenciación, lo que significa tratar a todos los alumnos de manera justa, eso no significa que todos necesitan lo mismo, si no que cada alumno recibe lo que necesita. Yo creo que en Noruega tanto en los colegios noruegos como en este colegio algo importante es que no se considera la opción de separar a los alumnos con necesidades educativas especiales si no que se intenta siempre darles la respuesta que necesitan dentro de un aula ordinaria.

A pesar de que la inclusión en el colegio Internacional de Bergen es real, Zac sabe que en la mayoría de colegios noruegos es más sencillo dar una respuesta adecuada porque hay más recursos humanos. Cuando le dije a Zac que yo estaba sorprendida ya que en mi clase había observado que siempre había un profesor auxiliar para dar refuerzo a un alumno con síndrome Asperger, me respondió que “en los colegios noruegos en prácticamente todas las aulas hay más de un profesor para poder dar respuesta a todos los alumnos.”

Anne afirma haber estudiado la importancia de la inclusión a lo largo de su carrera académica y haber realizado además un curso de formación sobre inclusión en América: “Podíamos elegir diferentes temas y elegí la inclusión que creo que es uno de los que más nos atañe como profesores”. Además, ante mi pregunta sobre el costo de hacer cursos de formación una vez terminada la carrera, su respuesta es sorprendente: “no necesitas pagar, aquí todas las carreras son gratuitas, los colegios, los institutos, las universidades... toda la enseñanza es gratuita.” Zac explica que algunos de los trabajadores del centro están realizando cursos, combinando sus estudios con su trabajo. Cuando le pregunto al subdirector si considera necesario continuar con este aprendizaje a lo largo de la vida, no duda en su respuesta:

Sí, por supuesto, los profesores tienen la responsabilidad de hacerlo... Muchas veces tenemos que salir de nuestra zona de confort y no nos gusta, pero es necesario. Por ejemplo en este colegio se trabaja mucho con las tecnologías de la información como por ejemplo los iPads. Hay profesores que son muy buenos en esto pero hay otros a los que

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

les cuesta más, pero todos deben poner su empeño en aprender y mejorar porque tienen que transmitir esos aprendizajes a sus alumnos.

Hoy en día, es aceptado por la mayoría de la sociedad que el aprendizaje a lo largo de la vida es necesario y beneficioso para cada individuo:

Que los seres humanos hayan de aprender durante toda su existencia se deriva de las condiciones cambiantes de sí mismos y de su entorno, así como de su capacidad para idear la mejor forma de adaptarse a esa naturaleza cambiante, y aún de modificarla o transformarla a su conveniencia (Gómez, 2007, p. 8).

Pero además de esto, la responsabilidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida es aún mayor cuando se trata de un docente, pues tal y como explican Liesa y Vived, (2009, p. 6) el maestro o maestra debe estar constantemente actualizándose y ajustándose a la sociedad del momento.

El hecho de que en Noruega los profesores tengan la posibilidad de recibir tantos cursos de formación como deseen de forma gratuita, es seguramente uno de los alicientes que ha posibilitado que sea un país tan inclusivo, pues el primer paso es enseñar a los profesores en qué consiste la inclusión y lograr que comprendan que es necesaria, y esto solo se consigue gracias a la formación que recibe ese profesorado.

Finalmente, mi última pregunta en la entrevista al subdirector del colegio fue: “si tuvieras que decir qué es lo que hace que la inclusión sea real en el aula, si tuvieras que elegir una única cosa fundamental, ¿cuál elegirías?”

Diría que lo más importante es conocer a los alumnos, y preocuparte por ellos, hacer tu trabajo con pasión y conseguir que todos ellos logren alcanzar su máximo potencial... Los alumnos deben saber que alguien está ahí creyendo en ellos, buscando la mejor manera de ayudarlos a aprender.

Están de acuerdo con esto Durán y Giné, que afirman que el profesorado es uno de los elementos clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión, y que uno de los primeros pasos es “conocer al alumno (habilidades, conocimientos e intereses)” (Durán y Giné, 2011, p. 157).

CAPÍTULO IV

4.1. Conclusiones

No hay mayor privilegio para un profesional de la docencia, que poder cumplir con los ideales de una educación inclusiva, dando respuesta a los cuatro pilares sobre los cuales debe estar organizada la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1999). Para ello, todo maestro debe conocer cuáles son las variables que posibilitan que este tipo de educación sea real, y asegurarse de hacer todo lo que está en su mano por favorecer la inclusión y atender las necesidades de todo el alumnado.

A lo largo de este trabajo, hemos considerado cuáles son algunas de esas variables, las cuales han sido analizadas profundamente. Por un lado, ha sido posible afirmar que todo maestro debe poseer una buena Inteligencia Emocional, ya que el nivel de ésta influye en la percepción que el profesorado tiene de sus alumnos (Echevarría y López-Zafra, 2011) la cual modifica no solo el comportamiento del profesor tal y como dice Dams: “las representaciones y creencias que tenga el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales sin duda alguna que se verán reflejadas en la actitud que evidencie en el aula” (Damm, 2009, citado por Llorens, 2012, p. 212-214), sino también los resultados académicos de su alumnado tal y como ha sido explicado a lo largo del presente trabajo. Además, es imprescindible que un maestro posea una buena Inteligencia Emocional para poder enseñar a sus alumnos a ser inteligentes emocionalmente, lo cual debe iniciarse en los primeros años de vida, ya que todos los intercambios sociales que los niños tienen desde que nacen tanto con sus padres y maestros como también entre ellos, llevan mensajes emocionales implícitos (Goleman, 1995).

Por otro lado, el maestro es responsable de ayudar a todos sus alumnos a ascender la pirámide de Abraham Maslow. Si bien es cierto que en un primer momento se ha establecido la responsabilidad del profesorado ante las necesidades sociales y de estima del alumnado, los profesores entrevistados en el colegio noruego, han podido proporcionar la información necesaria para considerar que esta responsabilidad nos atañe también frente a las necesidades fisiológicas y de seguridad, es decir, el maestro puede estar involucrado en los cinco tipos de necesidades que establece Maslow:

fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima y de autorrealización, y es su responsabilidad ayudar a cubrir las distintas necesidades de todos y cada uno de sus alumnos, sin importar cuáles sean sus necesidades específicas.

Finalmente, hemos visto cómo ha ido evolucionando la respuesta educativa ante las necesidades educativas a lo largo de la historia, y afortunadamente a día de hoy, es posible afirmar que muchas de las escuelas actuales han comenzado ya a ser inclusivas, aunque en nuestro país todavía no se haya logrado afianzar la inclusión como en otros. El hecho de que el sistema educativo noruego sea considerado como uno de los más inclusivos de Europa, puede ser debido a que las leyes básicas que empezaron a regular la inclusión lo hicieron en Portugal (1991), Islandia (92) y Chipre y Noruega en el año 1999 (López-Torrijo, 2009). En España, debido a la dictadura franquista, el acercamiento a la educación inclusiva se produjo décadas después, por lo que no es de extrañar que mientras otros sistemas educativos ya han llegado a ser totalmente inclusivos, las prácticas educativas desarrolladas en España todavía se encuentren en el camino que conduce a serlo. Además, Noruega cuenta con una ventaja muy importante de cara a lograr la inclusión con la que nuestro país todavía no cuenta, y es la formación gratuita que ofrece a sus ciudadanos, haciendo posible el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Para lograr que el profesorado comprenda la inclusión y sea capaz de llevarla a cabo, es importante una profundización en el concepto, y esto solo se consigue a base de formación.

Por otro lado, no podemos negar que son fundamentales los recursos humanos y materiales de los que dispone el profesor en su quehacer diario, los cuales son accesibles en el sistema educativo noruego tal y como queda explicado en la entrevista realizada. Ante la siguiente pregunta “¿Dirías que la inclusión tiene alguna desventaja?”, el subdirector entrevistado explica cómo él considera que el punto clave para que la inclusión pueda llevarse a cabo en las aulas, reside en el apoyo que recibe el profesorado. Según él, “no tiene ningún sentido que todos los niños con necesidades educativas estén en un mismo aula si no se les da la respuesta educativa que requieren”. Él defiende que no tiene ninguna ventaja que convivan juntos en un mismo entorno o contexto si ello supone que ninguno reciba la enseñanza que necesita y por tanto no aprendan. El subdirector cerraba la pregunta afirmando con decisión que es imprescindible que el profesorado reciba el apoyo y la ayuda que necesita para poder

enseñar a todos los niños en un mismo aula, y que cuando esto sucede, sin lugar a dudas “la inclusión no tiene ninguna desventaja”.

A modo de conclusión, merece ser destacado el hecho de que tal y como hemos podido ver, la inclusión no es una quimera, y gracias a muchos profesionales de la educación, ya ha comenzado a ser real y visible, por lo que es responsabilidad de cada maestro tener en consideración cuáles son sus cometidos y posibilidades, y qué es lo que puede modificar para lograr que su aula sea inclusiva. Es cierto que hay variables que el maestro no puede modificar, como los recursos que tiene a su alcance o los cursos de formación a los que puede acceder, pero indudablemente cuando un maestro trabaja con pasión buscando que todo su alumnado alcance su máximo potencial, se encuentra de pronto con la gran oportunidad de llegar a un aula y, gracias al esfuerzo y a la dedicación, ver como todos y cada uno de sus alumnos comienzan a ascender la pirámide de Abraham Maslow, a formarse como personas seguras de sí mismas e inteligentes emocionalmente, capaces de relacionarse socialmente con los demás y de valorar a todos por igual... y por tanto, todos esos niños llegarán de este modo a ser adultos autorrealizados cuyo paso por la sociedad y por el mundo pueda ser positivo (Maslow, 1991).

En las manos de todos los maestros recae la responsabilidad cada vez que entran al aula de, dando respuesta a todas las premisas analizadas, ir logrando poco a poco que un día todos y cada uno de sus alumnos brillen, siendo un reflejo de una educación inclusiva que haya suplido todas sus necesidades y les haya dado las herramientas necesarias para saber convivir como adultos en la sociedad y resolver todas las situaciones a las que se deban enfrentar.

Si cada niño es una estrella... solo la educación puede hacerla brillar.

4.2. Bibliografía

Aristóteles (1997). *Política Aristóteles*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Bautista Jiménez, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Bernal, O., Anastasio, M. J., de la Villa, M., & Pastor Martín, J. (2000). Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*. Recuperado de: (<https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=APRENDIZAJE+COOPERATIVO%3A+UN+EFICAZ+INSTRUMENTO+DE+TRABAJO+EN+LAS+ESCUELAS+MULTICULTURALES+Y+MULTIÉTNICAS+DEL+SIGLO+XXI.&btnG=&lr>)

Cano, R. (2003) (coord.) *Bases Pedagógicas de la Educación Especial: Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Casanova Rodríguez, M.A. (1990). *Educación Especial (Hacia la integración)*. Madrid. S.A. Escuela Española.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

DELORS, J. Informe Delors. (1999). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana.

Díaz Aguado, Ma. J. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid. Pirámide.

Dueñas, M.L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid. UNED.

Durán Gisbert, D. Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5, 153-168.

Echeita, G. (2006). *La escuela inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

Echevarría, A. López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo?: inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, (102), 7-22.

Flórez, M. A.; Aguado, A. L. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *En Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.

García Ruiz, A. y Fernández Moreno, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3 (2). 235-246.

Gavilán, B., Alario y Sánchez., (2010). *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid. Editorial CCS.

Gimeno Sacristán, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Madrid. INCE.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.

Gómez, L. (2007) El aprendizaje a lo largo de toda la vida. *CEE Participación Educativa*. 7-13. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-gomez-llorente.pdf>

Hernández Posada, Á. (2004). Las personas con discapacidad: su calidad de vida y la de su entorno. *Aquichan*, 4 (1), 60-65.

Johnson, Johnson, D., Roger T. y Holubec, Edythe (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ecuador. Paidós.

León, M^a.J. (2005). La Educación Especial en el sistema educativo: hacia la Educación Inclusiva. En Salvador, F. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. (pp. 38-78). Málaga. Ediciones Aljibe.

Ley 13/1982 de 7 de abril. Ley de Integración Social de los Minusválidos. Madrid. (BOE de 30 de abril). (LISMI).

Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945. Escuela Española S.A. Madrid 1963. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (conocida como Ley Moyano).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, (BOE de 4 de octubre). (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid, (BOE de 24 de diciembre de 2002). (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006 de 4 de mayo de Educación. Madrid, (BOE 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid, (BOE de 10 de diciembre de 2015). (LOMCE)

Liesa, M., (2011). *Proyecto docente*. No publicado.

Liesa, M; Vázquez, S; Arranz, P; Otal, P. (2014). Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género: implementación y evaluación de un programa de Aps en el ámbito universitario. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 233-258.

Llorens Ferrer, A.J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de Recerca*, no 17, (209-228).

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, v. 15, n. 1, 1-20. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.

Márquez, P. G. O., Brackett, M. A., & Martín, R. P. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-704.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.

Moral, R. R. 2012, El Feedback Docente o una forma de mitigar el efecto Pigmalión. Recuperado de: <http://www.doctutor.es/?p=2225>.

Morales, M. I. J., & Zafra, E. L. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.

Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, Ma.D., & Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, (pp. 1-24). Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Ortiz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31, 5-11.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.

Ovejero, A. (1993): .El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del siglo XXI, *Psicothema*, 5 (Suplemento, 373-391).

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y Aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, 89-112.

Real Decreto 126/2014, 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid: Boletín oficial del Estado. (2014)

Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Salovey, P y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and personality. En F. Palmero, F. Martínez- Sánchez y J.A. Huertas Martínez, (coords). (2008). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGreg-Hill. (69-94).

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581.

Slavin, R.E. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Massachusetts: Allyn and Bacon.

La inteligencia emocional y el Efecto Pigmalión. El papel del maestro en la inclusión escolar.

Slavin, R.E. (1992): Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick (Eds) *Psicología social de la escuela primaria*. (pp. 247-270). Barcelona: Paidós

Stainback, S.-Stainback, W. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. (Facilitating Learning for All Students). Baltimore: Paul Brookes.

Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16,1, 55-72.

Tobar, C., y Solano, I. (2013). Datos interesantes sobre la motivación. *Education*, vol. 18, no 1, p. 12-19.

UNESCO (1977). *La educación especial*. Salamanca: Sígueme.

Vergara Ciordia, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios sobre Educación*, 2, 129-144.

Vived, E. y Liesa, M. (2009) Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62, 1-22.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación, Número Extraordinario*,1, 45-73.