

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Estudio de caso: Conducta disruptiva y bilingüismo

Case study: Disruptive behavior and bilingualism

Autor

José Nieto Pozo

Directora

Lucía Tomás Aragonés

Facultad de Educación

2018

Índice

	Página
0. RESUMEN / ABSTRACT.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
3. OBJETIVOS.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1 La conducta disruptiva.....	11
<i>4.1.1 Introducción sobre la conducta disruptiva.....</i>	<i>11</i>
<i>4.1.2 Definición de conducta disruptiva.....</i>	<i>11</i>
4.2 La disciplina.....	12
<i>4.2.1 Debates sobre la disciplina de los niños.....</i>	<i>12</i>
<i>4.2.2 Objetivos de la disciplina.....</i>	<i>14</i>
<i>4.2.3 Selección de métodos disciplinarios.....</i>	<i>15</i>
<i>4.2.4 Habilidades y acciones específicas del docente para resolver conflictos generados por conductas disruptivas del alumnado</i>	<i>16</i>
4.3 La importancia y el valor de las relaciones escolares.....	25
5. ESTUDIO DE CASO.....	27
5.1 Introducción al estudio de caso.....	27
5.1 Exposición de los hechos	28
6. CONCLUSIÓN.....	35
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

0. RESUMEN

El presente trabajo tiene una doble finalidad, por un lado trata de comprobar la hipótesis de la gran influencia que tiene el vínculo entre docentes y alumnos en la evolución y los logros académicos obtenidos por los niños que presentan una conducta disruptiva en el aula. Asimismo, pretende aportar a los maestros una serie de orientaciones acerca de las medidas disciplinarias con las que abordar este tipo de conductas tan frecuentes en los niños que cursan educación primaria.

Dichas pautas se acompañan de un estudio de caso donde se detalla la intervención pedagógica que el autor de este TFG ha llevado a cabo durante su periodo de prácticas escolares, dando paso a las conclusiones fundamentadas en los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

Palabras clave

Conducta disruptiva; trastorno conductual; disciplina; vínculo; docente; bilingüismo.

ABSTRACT

The present work has a double purpose, on the one hand it tries to verify the hypothesis of the important influence that the attachment between teachers and students has in both the evolution and academic achievements obtained by children who present disruptive behavior in the classroom. It also aims to provide teachers with a series of guidelines on disciplinary measures to address this type of behavior so frequently observed in children who attend to primary education.

These guidelines are accompanied by a case study which details the pedagogical intervention that the author of this TFG has carried out during his period of school practices, giving way to the conclusions based on the data obtained during the fieldwork.

Key words

Disruptive behavior; behavioral disorder; discipline; attachment; teacher; bilingualism.

1. INTRODUCCIÓN

Las Necesidades Educativas Especiales son uno de los motivos que genera una mayor preocupación en padres, maestros y el entorno del niño; y uno de los que tiene un mayor impacto social en la actualidad por la diversidad de casos a los que el término se refiere y la dificultad que entraña dar una respuesta eficaz a dichas necesidades.

Según los datos que ofrece el ministerio de Educación, en España los alumnos con necesidades educativas especiales suponen un 3% de la población infantil, es decir, al menos un niño en cada aula es dictaminado e incluido dentro de este heterogéneo grupo de alumnos. Entre el amplio espectro que aglutina este término son las discapacidades psíquicas, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta las afecciones más habituales entre los alumnos diagnosticados.

La actual deriva del sistema educativo hacia el bilingüismo está provocando controversia sobre cómo gestionar la enseñanza a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de este nuevo contexto, pues si dichos trastornos interfieren en muchas áreas del funcionamiento normal del alumno y generan importantes problemas en su educación, el bilingüismo es interpretado por algunos miembros de la comunidad educativa como una práctica que entorpece el desarrollo de estos alumnos.

Por lo tanto este trabajo pretende profundizar en los aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales de tipo social, emocional y conductual, analizando las dificultades a las que se enfrentan los maestros que imparten asignaturas en lenguas no maternas en aulas donde convive todo tipo de alumnado, con el fin de recordar unas directrices útiles que alejen la idea arraigada del bilingüismo como un elemento que entorpece el aprendizaje de dichos alumnos.

Por ello, este trabajo contiene un estudio de caso relativo a un niño diagnosticado como ACNEE (alumnado con necesidades educativas especiales) de tipo social, emocional y conductual. Se describe tanto su actitud en el aula como la situación familiar y ambiental en la que convive, para posteriormente reflejar las actuaciones que se han tomado con el objetivo de que tanto sus resultados académicos como sus relaciones sociales mejoren. Dicho estudio de caso concluye con una valoración de los resultados obtenidos en base a las actuaciones puestas en práctica con dicho alumno en relación a la enseñanza bilingüe.

2. JUSTIFICACIÓN

Antiguamente, se solía creer que la razón por la cual las personas con discapacidades tenían problemas era porque había algo mal en sus cuerpos o sus mentes. Para ayudar, los médicos trataban de corregir, si podían, lo que no funcionaba, pero a menudo no había nada que los doctores pudieran hacer. Entonces, las personas con discapacidad se culpabilizaban de no poder hacer las cosas como los demás. A esta visión antigua de la discapacidad se le llama modelo médico.

Hoy en día no se piensa así. En lugar de mirar lo que está mal en la persona, se analiza las carencias en los aspectos sociales y ambientales que impiden que alguien participe por completo. Es el llamado modelo social de discapacidad.

Actualmente, la tendencia imperante tanto en la educación pública como en la privada se dirige hacia programas de enseñanza bilingüe como el principal recurso con el que formar a los estudiantes de cara a afrontar con éxito los requisitos de la sociedad actual, donde se convive cada vez con más frecuencia en entornos laborales y sociales multilingües.

El principal motivo por el que he decidido realizar mi TFG sobre cómo se interpreta el bilingüismo en alumnos con necesidades educativas especiales, proviene del contacto directo que he tenido con alumnos diagnosticados como tales durante mi periodo de prácticas escolares y la constatación de que la realidad observada dentro del aula difiere en gran medida de las teorías y propuestas estudiadas durante el grado de Magisterio en Educación Primaria.

La enseñanza de algunos contenidos curriculares en un idioma no materno (en los centros bilingües las asignaturas de ciencias naturales y artes plásticas se imparten en lengua inglesa o francesa) acarrea unas particularidades que a menudo son vistas como inconvenientes por parte del profesorado. Muchos maestros entienden como una dificultad añadida el hecho de que los alumnos no solo deban adquirir nuevos conocimientos, sino que la instrucción se realice en un idioma que los estudiantes no dominan.

Asimismo, la especificidad de los niños con necesidades educativas especiales es un tercer elemento adicional que complica la ecuación. La solución más habitual deviene en no tomar medidas hacia este alumnado amparándose en justificaciones del tipo "no necesitan aprender un segundo idioma" o "este alumno tiene otras carencias más urgentes sobre las que trabajar antes que el aprendizaje de una segunda lengua". La problemática descrita ha hecho

que me interesara por formarme con el fin de descubrir estrategias y metodologías, así como reflexionar sobre las dificultades con las que a menudo se encuentran estos alumnos y maestros.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es analizar y reflexionar sobre las conductas disruptivas de los alumnos y la influencia del ambiente escolar en el avance general de los niños en entornos educativos bilingües.

Los objetivos específicos son:

- Conocer las actitudes y los métodos disciplinarios más adecuados y eficaces para dar una respuesta correcta a las necesidades de los niños.
- Conocer cuáles son los problemas asociados a los trastornos conductuales: de aprendizaje, de comportamiento y emocionales.
- Ofrecer a los docentes pautas y orientaciones con las que proceder para resolver conflictos con el alumnado que mantiene conductas disruptivas dentro del aula.
- Exponer un caso real de intervención, describiendo y analizando los resultados observables de las medidas tomadas respecto al alumno.

4. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, conviene resaltar el principal motivo por el que es importante que los niños con discapacidades vayan a la escuela: la escolarización y la educación ayudan a todos los alumnos a aprender sobre el mundo que les rodea y convertirse en miembros útiles de la comunidad. Algunos niños con discapacidades no pueden aprender a leer, escribir y contar como otros, pero es importante que estos niños acudan a la escuela por las siguientes razones:

- La educación ayuda a los niños a convertirse en adultos independientes.
- La educación prepara a los niños para poder trabajar y ganarse la vida.
- La educación enseña a los niños cómo llevarse bien con los demás, cómo comportarse y cómo trabajar con otras personas.
- La educación desarrolla las habilidades que tiene cada niño.
- La educación ayuda a los niños a aceptar las reglas y asumir responsabilidades.
- La educación ayuda a los niños a formar amistades y les proporciona la certidumbre de pertenencia a un grupo.
- La educación enseña a los niños las actividades que los ayudarán a ser miembros útiles de la comunidad.

Por lo tanto, la educación ayuda a compensar las discapacidades que tienen los niños. También sus compañeros ven qué cantidad de cosas pueden hacer los niños con discapacidades a pesar de sus particularidades. Así, mediante esta experiencia aprenden a aceptar a todo tipo de personas (Brown et al., 1999; Guralnick & Groom, 1987; Hanline, 1993; Odom et al., 1992).

Dentro de las categorías de necesidades educativas especiales encontramos el trastorno de tipo social, emocional y conductual, que se refiere a los alumnos con dificultades de aprendizaje derivadas de un trastorno emocional. Estos niños suelen incumplir con las expectativas en la escuela y en algunos casos pueden interrumpir la educación de sus compañeros de aula. Tales dificultades pueden ser el resultado de, por ejemplo, abusos o negligencias, enfermedades físicas o mentales, discapacidades sensoriales o físicas, dificultades de aprendizaje específicas o traumas psicológicos. En algunos casos pueden

provenir de circunstancias surgidas dentro del entorno escolar. Asimismo, estas dificultades se manifiestan en una amplia variedad de formas dependiendo de la edad del niño: dificultades para comunicarse; preocupación obsesiva por los hábitos alimenticios; fobia a la escuela; uso indebido de sustancias; comportamientos disruptivos, antisociales y no cooperativos; frustración, ira y amenazas; o actos violentos. Los trastornos emocionales pueden estar asociados con frustraciones resultado de otras dificultades de aprendizaje (Clarke et al., 2002).

Los alumnos con trastornos de tipo social, emocional y conductual cubren un amplio rango de severidades. Sus comportamientos presentan una barrera para el aprendizaje y pueden persistir a pesar de la implementación de una política específica de tratamiento escolar y social en el plan de estudios. Dependiendo del grado de severidad del trastorno, los alumnos pueden tener interacciones sociales inapropiadas y les resulta difícil trabajar en grupo. Pueden carecer de concentración, estallar en arrebatos de ira y ser verbalmente agresivos con sus compañeros y adultos. Otros alumnos pueden mostrar signos similares de baja autoestima y bajos logros académicos. Asimismo, pueden ser reservados, apáticos o les resulta difícil comunicarse (Nagel, 2009)

Además, se incluyen en este grupo de alumnos aquellos a los que se les ha diagnosticado un Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad. Dicha condición no está relacionada con la inteligencia y generalmente afecta a más niños que a niñas. Hay un fuerte componente genético en la condición que se manifiesta en signos como: falta de atención, hiperactividad e impulsividad. El TDAH presenta una barrera para el aprendizaje debido a la dificultad de los niños para controlar sus comportamientos. Este trastorno es lo suficientemente grave como para interferir con el funcionamiento apropiado para la edad, no se explica por nivel de desarrollo u otra condición y no puede ser explicado por otros factores como la pereza, la falta de sueño, demasiada televisión o aditivos alimenticios (Clarke et al., 2002).

La sintomatología de estos alumnos se caracteriza por: tener dificultades para mantener la atención en los detalles, cometiendo por este motivo errores en las tareas escolares; frecuentemente no siguen las instrucciones y no terminan las tareas escolares; son desorganizados y se muestran poco entusiastas en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (Hanline, 1993).

4.1 La conducta disruptiva

5.1.1 Introducción sobre la conducta disruptiva

Algunos niños mantienen conductas disruptivas a pesar de mostrar un desarrollo normal y de no haberles sido diagnosticado un trastorno del comportamiento. Tales dificultades son del tipo:

- Comportamientos que son normales pero ocurren excesivamente, más allá de la edad habitual o en una tasa mayor de lo normal (Herbert, 1987).
- Comportamientos que son anormales en cualquier edad, por ejemplo, golpearse la cabeza y morderse (Smith et al., 1987).
- Comportamientos que son adecuados en un momento y lugar pero que son entendidos como interrupciones en el contexto en el que se producen, por ejemplo, moverse (Smith et al., 1987).

Estos escenarios han sido denominados comportamientos primarios (Rogers, 1998), y son un problema porque interfieren con los derechos o necesidades de los niños o adultos. Los comportamientos secundarios, sin embargo, son probablemente más comunes y, por lo tanto, de mayor importancia: ocurren como reacción a las respuestas correctivas que los adultos dan a los comportamientos primarios de los niños (Rogers, 1998).

4.1.2 Definición de conducta disruptiva

Lieber et al. (1998) observaron que los docentes que buscan la conformidad aceptan solo una gama de comportamientos en los estudiantes a su cargo. Esto provoca el reconocimiento de que los "comportamientos inadecuados" o los "comportamientos inapropiados" son en su mayoría definidos por adultos y están en el ojo del espectador (Kohn, 1996).

Las teorías orientadas de modo externo creen que los problemas de comportamiento de los niños se producen cuando son inadvertidamente recompensados o no castigados. La visión de la corriente humanista, en cambio, señala que ocurren:

- Como resultado natural de la incapacidad de los niños para anticipar siempre los efectos de sus acciones (Gartrell, 1987).
- Cuando los niños exploran su entorno social y, al no tener las habilidades para predecir el resultado de antemano, a veces no se dan cuenta de que sus acciones podrían afectar negativamente a otra persona (Gartrell, 1987).
- Cuando los niños pierden el control de sí mismos porque están abrumados emocionalmente de manera temporal (Porter, 1999).
- Como reacción a los métodos que los adultos usan comúnmente para controlar el comportamiento de los niños (Gordon, 1991).

Por lo tanto, todas estas razones son actitudes naturales de la infancia, en cuyo caso no se debería castigar a los niños por tales errores, porque hacerlo significaría castigarlos por ser niños. En cambio, debemos enseñarles cómo actuar reflexivamente, al igual que enseñamos otras habilidades funcionales (Porter, 1999).

4.2 La disciplina

4.2.1 Debates sobre la disciplina de los niños

El lenguaje sobre la "gestión" del comportamiento es problemático, ya que tiene connotaciones de control sobre los demás: de "hacerles algo" en lugar de trabajar con ellos (Kohn 1996). Implica un sistema de recompensas y castigos para conseguir la modificación de la conducta: incluso el término alternativo "disciplina", que podría parecer preferible, tiene connotaciones de castigo porque nuestra sociedad tiene una larga tradición de utilizar formas de control de la disciplina, por consiguiente, ambos términos se consideran erróneamente sinónimos.

La teoría denominada "modificación del comportamiento" cree que la actitud de los individuos puede ser manipulada en función de las recompensas o los castigos posteriores. Según esta creencia, los adultos dan a los niños recompensas por el "buen" comportamiento y castigan acciones indeseables (Taylor, 2004).

Tomando las recompensas en primer lugar, estas pueden ser sociales, por ejemplo, alabanzas, abrazos o una sonrisa; la oportunidad de dedicarse a una actividad favorita, por ejemplo, poder jugar durante más tiempo; alguna recompensa tangible que los niños valoran por sí mismos; o recompensas alimenticias, aunque no son recomendables (Birch et al., 1995). En cambio, el castigo es de dos tipos: retirar una consecuencia positiva que los niños quieren, por ejemplo, suprimir el acceso a un privilegio; y la administración de consecuencias negativas tales como reprimendas verbales y correctivos físicos como forcejeos, aunque los expertos coinciden en que nunca deben ser usados por razones éticas y su ineficacia (Bombèr, 2007).

Una perspectiva a señalar sobre dónde se ubica el control proviene de un grupo de teóricos conocido como humanistas. Estos autores creen que los eventos externos solo ofrecen información sobre lo que podría sucedernos si participamos en un comportamiento particular, pero que decidimos por nosotros mismos si cumpliremos o desafiaremos a un sistema de recompensas y castigos (Glasser, 1998). Esta decisión se basa en si un comportamiento que estamos contemplando es probable que satisfaga nuestras necesidades. En resumen, la corriente humanista afirma que todas las personas están controladas internamente, no externamente

La teoría cognitiva destaca la necesidad de promover un modo de control interno para todos niños y particularmente para aquellos que tienen discapacidades. Además, incluso si los individuos pueden ser manipulados externamente, la corriente humanista sostiene que es arriesgado hacerlo y citan muchas desventajas del modelo de recompensas y castigos. Los estudios han demostrado que cuando las madres ejercen un control restrictivo sobre sus hijos, los niños se vuelven desafiantes, no cooperativos, retraídos, ansiosos, infelices u hostiles cuando están frustrados, y se muestran no dispuestos a persistir en las tareas (Baumrind, 1967; Crockenberg y Litman, 1990).

Por el contrario, Gordon (1991) cree que los adultos deben lograr la autoridad en virtud de su experiencia, en lugar de a través de su poder para crear incomodidad en los niños que incumplen. Glasser (1998) describe el primer estilo como liderazgo y el segundo como imposición. Este estilo de disciplina tiende a producir niños que son más cooperativos, autocontrolados, seguros de sí mismos, independientes y sociales. Probablemente sucede así porque los niños son más propensos a cooperar con adultos que hayan cooperado previamente con ellos (Atwater & Morris, 1988; Parpal y Maccoby, 1985; Porter, 1999).

La corriente humanista acusa a las teorías autoritarias de tener una visión agria de niños, a saber, que no se comportarán atentamente a menos que sean manipulados para hacerlo (Kohn, 1996). Por lo tanto, afirma que cuando los adultos no amenazan a los niños con el castigo o no los sobornan con incentivos para que reproduzcan el comportamiento que aprobamos, los jóvenes estarán motivados, harán elecciones constructivas, y es probable que se comporten con criterio (Kohn, 1996; Rogers, 1951; Rogers y Freiberg, 1994).

A la luz de tales estudios con padres y educadores, los autores humanistas concluyen que hay medidas disciplinarias alternativas que son tan efectivas como las recompensas y castigos, pero que no incurren en riesgos (Kohn, 1996).

4.2.2 Objetivos de la disciplina

Algunas teorías apuntan a enseñar a los niños a cumplir con las directivas para adultos, y de hecho se usan términos como "incumplimiento" o "malo" para describir las dificultades de comportamiento. La mayoría afirma que su intención es usar este control externo para enseñar autodisciplina a los niños. Sin embargo, autodisciplina significa cosas diferentes para distintos autores: en algunos casos, simplemente significa hacer que los niños cumplan con lo establecido de manera supervisada o no, pero este comportamiento podría suceder simplemente porque los niños no están seguros de cuándo volverá el adulto y detectará sus infracciones. Por lo tanto, dicha conducta es simplemente cumplimiento internalizado. En cambio, el enfoque humanista se centra en enseñar un comportamiento reflexivo, lo que conlleva:

- Desarrollar en los niños un sentido de lo correcto y lo incorrecto para que actúen de manera considerada, no porque puedan ser castigados por hacer lo contrario, sino porque es correcto actuar de ese modo (Porter, 2001).
- Enseñar a los niños a manejar sus emociones para que sus arrebatos no molesten a quienes los rodean, pero lo más importante es que ellos mismos aprendan a lidiar con los reveses en la vida (Fields y Boesser, 2002).
- Enseñar a los niños a cooperar para que todos puedan satisfacer sus necesidades (Porter, 2001).

Por lo tanto, los autores humanistas rechazan el objetivo autoritario de enseñar obediencia, ya que va en contra de las finalidades educativas de la enseñanza de valores democráticos, las habilidades para resolver problemas y el pensamiento crítico (McCaslin & Good, 1992). Como observan McCaslin y Good (1992), "no podemos esperar que los niños se beneficien de los mensajes incongruentes que enviamos cuando gestionamos mediante la obediencia y tratamos de enseñar la exploración y la asunción de riesgos".

Además, instruir a los niños para que sean obedientes es peligroso en dos aspectos. En primer lugar, pone en peligro a los niños porque es posible que no se resistan al abuso, nos referimos principalmente al abuso sexual, porque se les ha enseñado a hacer lo que dicen los adultos (Briggs y McVeity, 2000). Y en segundo lugar, es peligroso para el entorno de los niños, ya que aquellos que han sido entrenados para seguir a otros pueden estar de acuerdo con la intimidación en el patio de la escuela cuando se lo indique un compañero más poderoso.

4.2.3 Selección de métodos disciplinarios

Con estos debates sobre la disciplina de los niños como trasfondo, los maestros deben elegir qué enfoques usarán cuando los niños actúen sin pensar. Para seleccionar dichos enfoques, es fundamental tener presente el tema de la justicia o la ética. Existen dos pautas éticas clave: primero, que los maestros deben hacer el bien y, segundo, que deben evitar hacer daño. El primero de estos principios implica que cuando se intenta corregir el comportamiento disruptivo, cualquier medida que se use debe ser efectiva. Es decir, debe mejorar su comportamiento para que los otros niños de la clase estén protegidos de interrupciones continuas. Asimismo, los alumnos traviesos deben estar igualmente protegidos: los niños que actúan de manera desconsiderada deben aprender a controlarse para que puedan hacer frente a los reveses emocionales sin sentirse abrumados y puedan enorgullecerse de su capacidad para gestionarse a sí mismos, así como para evitar ser condenados al ostracismo por los demás debido a sus acciones desconsideradas (Conway, 1998).

El segundo principio, evitar el daño, implica que mientras se logra un buen resultado en términos de la reducción del comportamiento irreflexivo, los medios para lograrlo no deben dañar a los alumnos díscolos de ninguna manera: las medidas usadas no deben coaccionar, doblegar o intimidar a ningún individuo. Por lo tanto, según Conway (1998) el

mérito de cualquier medida disciplinaria propuesta debe evaluarse conforme a las siguientes dimensiones:

- El niño regresa a un comportamiento considerado: la interrupción cesa.
- El niño revoltoso aprende algo positivo a través del proceso de corrección, por ejemplo, cómo resolver problemas.
- No ha de haber efectos secundarios involuntarios que podrían poner en desventaja al niño revoltoso, como un mayor miedo a los adultos, sentimientos de intimidación o rechazo por parte de sus compañeros.
- No han de producirse efectos indirectos para el resto de alumnos, como la intimidación sobre cómo serían tratados si ellos también cometieran un error.
- No ha de haber efectos indirectos para los adultos, como la pérdida de su humanidad o la violación de sus propios principios.

Aunque las teorías que usan recompensas y castigos pueden citar un considerable número de datos que demuestran que estos métodos a menudo reducen los comportamientos indeseados y aumentan los deseados (Alberto y Troutman, 1999; Kaplan y Carter, 1995), generalmente tales estudios no investigan si hubo efectos secundarios en los niños implicados. Al examinar tales efectos indirectos, la investigación de Porter (1999) descubrió que los enfoques humanistas eran más efectivos para poner fin a las interrupciones y evitar los efectos secundarios negativos emocionalmente que producían las recompensas y castigos utilizados por los enfoques autoritarios. Lo que sugiere que los educadores deberían guiar, en lugar de controlar, a los alumnos.

4.2.4 Habilidades y acciones específicas del docente para resolver conflictos generados por conductas disruptivas del alumnado

Teniendo en cuenta las investigaciones y los problemas éticos que se acaban de exponer, los siguientes métodos se adhieren a un enfoque humanista de la disciplina, en el que los adultos guían a los niños hacia el comportamiento que se considera adecuado en lugar de controlar a los niños a través del uso de recompensas y castigos.

1. Medidas preventivas

La prevención es, con diferencia, el aspecto más crucial de la gestión del comportamiento. A continuación señalamos una serie principios preventivos a tener en cuenta (Herbert, 1987):

- Proporcionar un ambiente agradable en el que todos los niños se sientan emocionalmente seguros y confiados en que pueden cumplir con las expectativas.
- Dar opciones a los niños programando actividades en que esto sea posible.
- Esperar un comportamiento considerado, incluso de niños con condiciones que lo hacen difícil, ya que esperar menos de ellos los desactivaría por partida doble: mediante la discapacidad original y con el rechazo de sus compañeros.
- Usar rutinas apropiadas para que los niños entiendan lo que tienen hacer y no necesiten que el maestro supervise constantemente su desempeño.
- Dar instrucciones sobre lo que se desea que realicen los niños, en lugar de enfatizar lo que se desea que no hagan.
- Ser sensible a las preocupaciones de los niños y responder adecuadamente para que puedan recuperar el equilibrio emocional.

Es necesario enfatizar que, cuando los niños actúan sin pensar de manera habitual, se debe examinar el contexto que les rodea actualmente y hacer ajustes en el plan de estudios que permitan una mejora en su comportamiento. Asimismo, deben desarrollarse relaciones afectuosas con los alumnos problemáticos para provocar que estén más dispuestos a cooperar con el maestro. No obstante, ninguna intervención puede compensar un programa educativo que no satisfaga las necesidades académicas, sociales y emocionales de los niños (Bombèr, 2011).

2. Establecer pautas, no reglas

En colaboración con los niños, se pueden determinar conjuntamente las pautas de comportamiento que ayuden a todos a disfrutar su tiempo en el centro. Las pautas han de definir un comportamiento considerado, es decir, lo que se pretende que hagan los niños (Gartrell, 1998). Han de ser puntos de referencia que ayuden a predecir sus respuestas en

diferentes situaciones, pero que dejen libertad para decidir cómo responder en cada caso, dependiendo de las circunstancias. Por el contrario, las reglas les dicen a los niños lo que se quiere que eviten y generalmente tienen penalizaciones predeterminadas: "Si haces eso, sucederá esto".

3. Reconocer los comportamientos deseados

Los autores humanistas han generado muchas críticas sobre el uso de recompensas, incluyendo elogios, para alentar el comportamiento reflexivo en los niños (Kohn, 1999; Ryan y Deci, 1996). Sin embargo, estos autores reconocen que los jóvenes, especialmente aquellos que se sienten desalentados por su carencia de habilidades, necesitan comentarios sobre sus éxitos y su buen comportamiento para que permanezcan motivados y se esfuercen por lograrlos.

Este dilema se resuelve dando a los niños información sobre lo que han logrado (reconocimiento), en lugar de elogiarlos o evaluarlos, es decir, juzgar positivamente a los niños por su logros. El riesgo de la realimentación es que puede inflar los ideales de los niños, dando como resultado que se desanimen si no alcanzan sus expectativas. En cambio, el reconocimiento tiene como objetivo alimentar el auto concepto de los niños, y eso les da información sobre lo que pueden lograr y no sobre lo que deben alcanzar para obtener la aprobación de un adulto. La corriente humanista sostiene que los niños estarán igualmente motivados por comentarios informativos, con menos riesgos para su autoestima y se propiciará que actúen de manera reflexiva (Brophy, 1981).

El reconocimiento difiere del elogio en los siguientes elementos:

- El reconocimiento enseña a los niños a evaluar sus propios esfuerzos, mientras que el elogio da su evaluación de estos. Se puede invitar a que los niños se autoevalúen mediante comentarios tales como: "¿Qué piensas de eso?... ¿Crees que era divertido?... ¿Estás satisfecho contigo mismo?... Pareces complacido de haber hecho eso muy bien".
- A diferencia de los elogios, el reconocimiento no juzga a los niños, su comportamiento o sus logros. Cuando se le reconoce, se puede comentar cómo te ha afectado, pero esto es solo una opinión, no una evaluación: "gracias por estar callado

mientras explicaba la tarea que tenemos que hacer"; y "os agradezco que todos hayáis ayudado a recoger la clase, así que podemos salir un poco antes".

- El reconocimiento es un acto privado que, a diferencia de los elogios, no se muestra a los niños en público ni trata de manipular a los niños para que copien a alguien que se está comportando según las expectativas.

No nos corresponde a los maestros juzgar o etiquetar a los alumnos, pero podemos decir cuando apreciamos su comportamiento considerado. Este es un resultado natural (consecuencia) de sus acciones, no es un intento de sobornarlos para que repitan nuevamente el comportamiento deseado.

4. Modificar las demandas del maestro

Cuando los niños no pueden hacer frente a las circunstancias, el maestro tiene dos opciones: tratar de ayudarlos a recuperar el autocontrol, o cambiar lo que se espera del niño. Por ejemplo, cuando un niño interrumpe el juego de los demás, se le puede invitar a que acompañe al maestro a realizar alguna otra tarea. Para aquellos maestros inmersos en el estilo controlador de la disciplina, esto parece una recompensa por el mal comportamiento, pero bajo el enfoque propuesto se trata de reconocer que el niño está teniendo dificultades y es un intento de ofrecer apoyo para recuperar el control (Brophy, 1981).

5. Dar opción a que los niños rectifiquen

Debido a que su autoestima puede ser baja, es importante dar a los niños una oportunidad para rectificar después de haber cometido un error. Se puede comentar que a veces la gente se olvida de pensar antes de actuar, que probablemente fue un accidente, o que ahora que el niño sabe lo que puede suceder cuando actúa de esa manera probablemente decida no volver a hacerlo. Porque los niños no siempre pueden anticipar el efectos de lo que hacen y el resultado de sus acciones puede asustarlos lo suficiente como para enseñarles a no hacerlo de nuevo, y solo se les humilla si se les recuerda algo de lo que ya se percataron por sí mismos (Kohn, 1999).

Del mismo modo, no se debería ni obligar a los niños a disculparse cuando han fastidiado a otro niño ni darles una conferencia sobre lo que han hecho. Ellos reconocerán que sus acciones fueron hirientes pero, llevados por la impulsividad, no pudieron superar sus emociones y actuar de un modo sosegado. Por lo tanto, no tiene sentido explicarles esto otra

vez: el problema no es la falta de información sino la falta de autocontrol. Si se deja que los perpetradores rectifiquen de esta manera, es probable que elijan decir lo siento; si no están listos para hacerlo, forzarlos no ayudará.

6. Ser firme respecto al comportamiento desconsiderado

Los tipos de comportamiento en los que es necesaria la intervención inmediata son aquellos que violan los derechos de alguien. El comportamiento perturbador puede interferir con la participación de los propios niños, con la satisfacción de las necesidades de los niños o la de los adultos que los acompañan. Cuando el comportamiento de los niños está violando sus necesidades o las de otros niños, se debe ser asertivo sobre el efecto que su comportamiento está teniendo en los otros, sin culparlos o criticarlos, ya que eso sería agresivo. La diferencia entre asertividad y agresión es que el docente se expresa asertivamente hablando a los niños acerca de sus necesidades como maestro, usando la palabra "yo"; mientras que la agresión lo hace dirigiendo el discurso sobre el alumno, usando la palabra "tú" (Jakubowski y Lange, 1978).

El primer principio de asertividad es hablar inmediatamente, no se debe esperar mientras los niños de alrededor sufren interrupciones repetidamente, y no se debe permitir que el alumno revoltoso desarrolle el hábito de actuar irreflexivamente.

Un segundo principio es que, si se espera que los niños escuchen las necesidades del maestro, del mismo modo el docente debe estar dispuesto a escuchar las necesidades de los alumnos. Con este enfoque, el maestro muestra una declaración de intenciones que:

- Refleja los motivos positivos del comportamiento de los niños.
- Establece lo que necesita.
- Pide una resolución.

Por ejemplo, cuando algunos niños están haciendo ruido afuera, se puede decir: "ya sé que es divertido correr y ser ruidoso, pero los alumnos aún están dentro de clase, así que necesito que estéis un poco más tranquilos o que os alejéis de la puerta de la clase. ¿Qué os gustaría hacer?".

7. Resolver los conflictos colaborativamente

En lugar de castigar a los niños por lo que se consideran errores naturales de la infancia, el humanismo usa la resolución colaborativa de problemas para resolver el comportamiento perturbador que está afectando negativamente a los niños y a los adultos. Cuando hay un conflicto, los líderes buscan una solución, no un culpable. Sin embargo, los niños necesitarán orientación para resolver una disputa. Cuando surgen disputas entre niños, se deben seguir los siguientes pasos (Moss y St-Laurent, 2001):

1. Preguntar y escuchar lo que cada niño necesita.
2. Explicar las necesidades de cada niño a los otros involucrados.
3. Preguntar a los niños cómo se puede resolver la disputa para que todos obtengan lo que necesitan.
4. Guiarlos para seleccionar una de las estrategias que han sugerido.
5. Obtener su consentimiento para probar la solución elegida y agradecer a los niños por su cooperación.
6. Una vez que la solución se haya puesto en práctica, es necesario verificar que está funcionando.

8. Enseñar el autocontrol

Sobre todo, suponemos que cuando los niños no son capaces de comportarse de cierta manera, es porque no conocen la forma correcta de comportarse. En cambio, en mi observaciones, comprobé que la mayoría de los niños saben cómo deberían actuar, pero están temporalmente abrumados por sus sentimientos y no pueden actuar conforme esperaríamos.

Un breve ejemplo podría ayudar a explicar dicha situación: digamos que en un contexto social como una reunión nos ofrecen algunas patatas fritas. A pesar de no tener hambre, extendemos la mano para coger unas pocas. En ese momento, ¿necesitamos que alguien nos hable sobre el valor nutricional de las patatas fritas, o ya lo sabemos y en cambio, necesitamos más autocontrol? La respuesta es clara: no es la falta de información lo nos lleva a comportarnos de una manera que preferiríamos evitar, sino una falta de autocontrol.

Los niños demuestran que han perdido el autocontrol actuando conforme una de estas tres posibilidades (Porter, 2001):

- Con rabietas de protesta, que ocurren cuando los niños están enojados por no obtener lo que ellos quieren. Este tipo de berrinche implica llorar, gritar, golpear o patear, y es muy activo. La llamamos rabietas porque estos niños generalmente pueden decir lo que necesitan, pero su malestar les impide usar las palabras para comunicarse adecuadamente.
- Pasar, malhumorarse o regañar son las versiones pasivas de un berrinche y es la manera que tienen los niños de decirnos que se sienten insatisfechos con algo.
- El comportamiento no cooperativo es la expresión más común de autocontrol perdido, y sucede cuando los niños no pueden hacer lo que se les pide porque no coincide con lo que ellos quieren.

Que los niños pequeños carezcan de autocontrol emocional es natural, dado que cuando eran bebés su supervivencia exigió que comunicaran cada emoción a sus cuidadores. Pero esto no significa que tengamos que esperar pasivamente con la esperanza de que de alguna manera aprendan a manejar sus emociones: podemos enseñarles esta habilidad explicándoles el proceso de crecer y prestarles nuestro cálido apoyo para que recuperen el dominio sobre sí mismos.

Creecer es el proceso de aprender a manejar nuestros sentimientos. Los adultos hemos aprendido que no podemos actuar siguiendo cada impulso que tenemos. Por el contrario, los bebés creen que si sienten algo, está bien actuar en consecuencia. Esto es una parte normal del desarrollo. Sin embargo, a medida que se acercan a la edad escolar, necesitan comenzar el proceso vital de aprender a estar a cargo de lo que hacen, es decir, de ser responsables (Porter, 2001).

Así que se les puede decir a los niños que, mientras que su cuerpo, su exterior, se hace más alto, más grande, más fuerte, etc., su interior puede haberse olvidado de crecer. Por eso sus sentimientos los controlan y los meten en problemas o los molestan. La labor del maestro es ayudarle en los momentos en que pierden el control (Porter, 2001).

9. Usar el "tiempo muerto"

A veces no podemos o no queremos acompañar a los niños mientras se calman, en cuyo caso el "tiempo muerto" puede parecer una opción atractiva. Normalmente, esto implica aislar a un niño en una silla que está algo separada de los demás y pedirle que piense en su reciente transgresión. Al niño se le permite regresar con sus compañeros cuando pueda decir lo que hizo "mal" o qué debería haber hecho para actuar de un modo adecuado. Sin embargo, el tiempo muerto tiene muchas desventajas (Fisch et al., 1982):

- Se aísla a los niños más activos.
- Se espera injustamente que los niños recuperen el control por sí mismos.
- Como modo de protesta pueden crear tanto ruido que la interrupción no disminuye.
- Pueden olvidar que están siendo castigados.
- No se puede enseñar al niño un comportamiento más considerado con sus compañeros si se le separa de ellos.

Por lo tanto, el tiempo muerto no funcionará para desalentar el comportamiento desconsiderado. Sin embargo, cuando todos necesitan un respiro, se puede usar el "tiempo de separación", que implica invitar a los niños molestos a que vayan solos a un rincón tranquilo y agradable, hasta que se sientan mejor. Esto no es un castigo: deben encontrar su soledad agradable y reconfortante. Si ambas medidas se usan como castigo, no funcionarán.

10. Intentar una reversión

Si todo lo demás ha fallado, se debe intentar hacer lo contrario de lo que se ha estado haciendo hasta ahora (Amatea, 1989), incluso si no se comprende de antemano cómo podría ayudar este cambio. Si se ha estado:

- Ignorando el comportamiento, prestémosles atención.
- Enviando a los niños a que se arreglen solos, traigámoslos cerca y ofrezcámosles apoyo para recuperar el control de sí mismos.

- Tratando de disuadirlos de un comportamiento, démosles permiso para continuar con ello, quizá usando la interrupción del patrón para consigamos que no moleste a nadie.
- Poniéndose serio sobre el problema, divirtámonos, por ejemplo, fingiendo tener una rabieta cada vez que el niño tenga la suya.
- Trabajando en un comportamiento difícil, elijamos uno más fácil para que podamos tener cierto éxito sobre el cual construir situaciones productivas.

Incluso cuando no se entiende por qué los niños persisten con sus actitudes, cambiar la secuencia de eventos alterará el comportamiento a una forma que sea menos disruptiva. Esta sugerencia de hacer algo diferente se basa en el consejo: "Si algo no está funcionando, no persistas en ello" (de Shazer et al., 1986).

11. Proporcionar práctica repetida

Para poder funcionar, las recompensas y los castigos deben administrarse de manera consistente. Pero en el mundo real suceden cosas que se interponen en el camino de la coherencia, por lo que es imprudente o simplemente imposible aplicar los mismos métodos disciplinarios en cada ocasión.

Afortunadamente, sin embargo, una respuesta consistente a las interrupciones repetidas es innecesaria. Una analogía que podría ser útil para explicarlo es que si los niños reciben clases de natación todos los días durante una quincena, podrían aprender a nadar en dos semanas; en cambio, si solo reciben clase una vez al mes, puede llevarles un año convertirse en nadadores competentes. Esto nos dice que cuanto más practiquen los niños una nueva habilidad, más rápidamente la aprenderán, pero de cualquier manera, lo logran. Así que si no se puede responder de manera habitual a una interrupción, los niños seguirán aprendiendo cómo controlar sus sentimientos en otros momentos. La constancia es innecesaria pero la práctica repetida ayuda (Gordon, 1991).

La disciplina solo salvaguardará a los niños del abuso y protegerá a la sociedad de los excesos conductuales de sus miembros cuando las personas acepten responsabilidades por sí mismos y puedan tratar de satisfacer sus propias necesidades sin violar las necesidades de otras personas. Por lo tanto, el objetivo de la disciplina es dar a los niños la confianza para asumir una responsabilidad cada vez mayor por sus propias acciones y por sus efectos en

otras personas. En este apartado, se ha argumentado que el medio más efectivo para este fin es un acercamiento del maestro hacia los alumnos como guía más que como controlador de la disciplina (Fields y Boesser, 2002).

4.3 La importancia y el valor de las relaciones escolares

En este apartado se aportan más detalles de por qué las relaciones de los maestros con los alumnos son tan importantes y lo que los niños valoran en esas relaciones. Concluye prestando atención a cómo construir y mantener buenas relaciones entre el maestro y los estudiantes.

Los niños con necesidades educativas especiales de carácter social, emocional y conductual a menudo conviven en familias donde ha habido una constelación de dificultades que incluyen: progenitores dependientes de sustancias estupefacientes; situaciones relacionadas con la salud mental o física; violencia doméstica; monoparentalidad; así como problemas derivados del desempleo y la pobreza. Bajo estas circunstancias es probable que algunos niños experimenten problemas emocionales y dificultades conductuales (Monteith y Cousins, 2003; Sempik et al., 2008) incluyendo comportamientos agresivos y desafiantes, o actitudes sexistas. Dichas circunstancias resaltan que estos niños son muy propensos a haber experimentado algunas relaciones abusivas, caóticas, atemorizantes y violentas. Por lo tanto, el desarrollo emocional y el comportamiento de los niños se ve afectado. Desde este contexto las relaciones de los alumnos con sus maestros son cruciales en términos de ayudar a los niños a abordar y avanzar con éxito en estos temas.

Shaffer (2004) sostiene que los maestros deberían tener una buena comprensión del valor, la conveniencia y la importancia de las relaciones significativas con sus alumnos. Por ejemplo, en su capacitación, los maestros reciben una variedad de enfoques teóricos que prestan atención a la importancia de las relaciones positivas en la vida del niño. Estos enfoques teóricos, que provienen de una variedad de disciplinas, incluida la psicología del desarrollo, la psicología social y la sociología, incluyen conceptos como el apego, la resiliencia y la socialización. Juntos, capturan la necesidad de que el niño tenga: vínculos afectivos con las personas significativas de su entorno (incluidos padres y maestros); la importancia de que el niño tenga la oportunidad de aprender y practicar los comportamientos y las normas sociales de los modelos de conducta positivos a su alrededor (incluida la familia

inmediata, los amigos y el personal educativo); y la importancia de que el niño tenga la oportunidad de ejercer sus propias elecciones (incluidos amigos y compañeros).

Una idea fundamental es que los niños tienen más probabilidades de lograr resultados positivos si tienen estabilidad, junto con relaciones positivas y longevas con quienes los rodean. Cuando estos apegos son buenos, se demuestra que los niños son más felices y obtienen mejores resultados académicos. Los mejores cuidadores entienden a los niños, reconociendo los buenos comportamientos y modelando enfoques más apropiados donde son necesarios. La calidad de la atención brindada tiene un efecto crucial no solo en la educación sino también en la salud y el bienestar de los niños. Están contrastados los efectos positivos de las buenas relaciones en el desarrollo del niño: una alta autoestima y unos resultados académicos positivos están asociados a niños que tienen relaciones de alta calidad con los adultos que conviven con ellos (Commodari, 2013).

Los maestros deben completar observaciones y evaluaciones que sean válidas, precisas, y un reflejo claro de las circunstancias de los niños a su cargo. Se debe resaltar que para lograrlo los maestros necesitan desarrollar unas relaciones buenas y significativas con los niños interesados. Existen cuatro componentes críticos en el trabajo directo con niños: observar; hablar; hacer; y crear vínculos positivos (Cairns, 2006).

Es particularmente importante que los niños sientan que son participantes activos, junto con los adultos, en el proceso de toma de decisiones que les afectan. Cuando se planifica el futuro del niño, es probable que sientan más atendidos si entienden lo que está sucediendo. Hay otras razones prácticas para no ignorar los deseos y sentimientos de los niños: muchos de ellos comprenden qué está causando sus problemas y qué subyace a sus necesidades; pueden tener una idea de lo que podría o no podría funcionar en el contexto de sus circunstancias actuales. Involucrar a los niños les ayuda a reconocer sus dificultades y desarrollar sus puntos fuertes, ayudando de este modo a promover su resiliencia (Nagel, 2009).

Este apartado ha ilustrado que la calidad de las relaciones de los maestros con los niños es una preocupación desde hace algún tiempo. Las relaciones son ahora un tema central en prioridades educativas y se consideran cruciales en términos de bienestar y desarrollo de los niños, respetando sus derechos y garantizando la labor de los maestros. Es crucial que los maestros tengan una visión completa y clara de los factores que actúan como barreras que impiden construir relaciones y comunicarse con los niños.

5. ESTUDIO DE CASO

5.1 Introducción al estudio de caso

A continuación se presenta un estudio de caso que aborda la situación de un alumno con conducta disruptiva y las medidas puestas en práctica por el docente en prácticas para atender a las necesidades del niño atendiendo a los parámetros del modelo de escuela inclusiva. Pese a que esta corriente educativa ha gozado de una amplia divulgación en el conjunto de la comunidad educativa española y europea, habitualmente su puesta en práctica adolece de una serie de carencias que dificultan su implementación completa dentro de las aulas, pues la premisa principal de este modelo hace referencia al necesario reconocimiento de las múltiples diferencias entre los alumnos para dar una respuesta adecuada a sus necesidades de aprendizaje; sin embargo, este cambio metodológico hacia la inclusión requiere una importante inversión de recursos económicos y de tiempo que todavía no se ha acometido, por lo que los aspectos didácticos propuestos por la escuela inclusiva están lejos de ser una realidad dentro de nuestras aulas, donde los procedimientos de enseñanza más convencionales continúan imperando.

Durante el periodo de formación que transcurre dentro del contexto escolar, los estudiantes de magisterio en prácticas tenemos la oportunidad de experimentar y dar relevancia a aquellos aspectos de nuestro adiestramiento como maestros que consideramos esenciales. Por lo tanto, en el estudio de caso detallado a continuación se exponen las actuaciones practicadas en un aula de educación primaria y amparadas bajo la etiqueta de escuela inclusiva, con el fin de comprobar su viabilidad dentro del aula y averiguar qué resultados ofrece su puesta en práctica.

Asimismo, junto con la inclusión, un segundo elemento condicionante de la labor docente que se expone en el estudio de caso es la necesidad de formar vínculos saludables con el alumnado, principalmente a través de los procesos comunicativos entre el maestro y los estudiantes, pues es el lenguaje oral la herramienta más utilizada en el aula tanto por la parte de los niños como por la del educador. La comunicación clara es esencial para la enseñanza efectiva, ya que entre sus funciones están: dar instrucciones; aportar nueva información; controlar el comportamiento de los niños; alentarles; poner a prueba la comprensión de los niños haciendo preguntas. En definitiva, el maestro conoce a los alumnos a través de una comunicación adecuada.

5.2 Exposición de los hechos

El alumno al que llamaremos "A" tiene 8 años y cursa 2º grado de educación primaria en un colegio de la zona llamada margen izquierda de Zaragoza. Desde que el año pasado comenzó el curso 1º su comportamiento no es el adecuado. Pese a las advertencias de su tutor (al que llamaremos "M") su actitud no ha mejorado durante el curso actual. A diario, su comportamiento consiste en:

- No quedarse quieto.
- Lapsos de concentración cortos, tras diez minutos, se levanta y camina alrededor de la clase.
- Grita las respuestas sin levantar la mano y a veces arroja cosas. Fuera de clase no se junta con muchos amigos porque tiene mal genio y con frecuencia golpea a los otros niños, que terminan por rehuirle.
- En ocasiones no escucha cuando se le habla directamente, parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente.
- A menudo tiene dificultad para organizar tareas y actividades, gestiona mal el tiempo y no cumple los plazos.
- Generalmente muestra poco entusiasmo para iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- Con frecuencia perder los materiales escolares necesarios para realizar las actividades.
- En muchas ocasiones se distrae con facilidad por estímulos externos, sobre todo durante las clases que se imparten en inglés.

Su maestro, el señor M, está muy preocupado por él. Ha intentado que los padres de A acudan a una tutoría, pero el niño no les da el aviso. En ocasiones, la gerencia del centro ha tenido que intervenir llamando a sus padres, pero estos parecen no tener interés en que el niño cambie su comportamiento e ignoran la petición del maestro de reunirse con ellos. Cabe destacar que el niño está incluido dentro del grupo de estudiantes absentistas del colegio. El alumno A tiene otras dos hermanas mayores que también cursan estudios en el mismo centro,

5° y 6° de educación primaria. Están consideradas buenas estudiantes y su comportamiento, al contrario que el de su hermano, no es problemático.

El maestro M cree que A podría estar comportándose mal para llamar la atención, así que ha comenzado a ignorar a A cuando responde sin respetar su turno de palabra o se levanta de su pupitre. Pero las cosas han empeorado, A grita más fuerte hasta el punto que M ha tenido que tomar nuevas medidas. Casi a diario M expulsa a A fuera de la clase durante aproximadamente diez minutos para que se calme, pero su comportamiento disruptivo continúa en el pasillo del colegio. De hecho, cada vez que da comienzo una clase de inglés o de ciencias (también impartida en inglés) A comenta libremente que se quiere ir de clase, y no deja de molestar hasta que lo consigue.

M también ha comenzado a usar recompensas en lugar de castigos. Le ha dicho a A que si logra sentarse quieto y estudiar durante 20 minutos, entonces puede tomarse un descanso de cinco minutos para dibujar. Esta solución ha resultado parcialmente efectiva, pues la conducta alterada de A se mantiene respecto al inglés.

Este es el contexto con el que me encuentro al comienzo de mi periodo de prácticas. Lo primero que llama mi atención es el hartazgo que el docente muestra acerca de la actitud del alumno. Y el segundo aspecto en el que me fijo es que A acude a clase cada mañana animado, de buen humor y con ganas de trabajar; es cierto que incordia y que no respeta la disciplina de la clase, pero al menos muestra interés por actividades de materias que le gustan, como las matemáticas. A preguntas que le formulo sobre su visión de la escuela responde que le gusta venir al colegio, pero que no le gusta casi ninguna asignatura y no entiende por qué tiene que hacer actividades tan aburridas.

A tiene tendencia a solicitar ayuda (en este caso al maestro en prácticas) antes incluso de leer la tarea que tiene que hacer. Suele comentar "no sé hacerlo" cuando es evidente que sabe realizar la tarea tras una pequeña ayuda inicial, incluso más rápidamente que muchos de sus compañeros, aunque su ímpetu por terminar pronto le lleva a cometer fallos de los que se percata por sí mismo cuando se le solicita que revise y corrija la actividad.

Asimismo, como un aspecto positivo a destacar observo que el alumno en cuestión parece tener una buena autoestima, sin embargo, muestra síntomas evidentes de ser incapaz de manejar su frustración en cuanto la situación se desvía de sus deseos. Tampoco parece asumir riesgos en cuanto a la realización de las tareas escolares, pues no duda en pedir ayuda

tan pronto como lo considera necesario, es decir, casi de manera continua mientras permanece en el aula. Este hecho indica que muestra cierto interés por realizar las tareas encomendadas, y enfatizo: esto es así siempre y cuando dichas tareas no tengan que ver con el inglés.

Dado que la investigación advierte sobre la importancia de la relación alumno-docente para desarrollar un clima emocional positivo y un entorno de aprendizaje efectivo, me planteo el llevar a la práctica aquellos elementos vinculados con el apego positivo entre alumnos y maestros con el doble objetivo de intentar, en primer lugar, reducir los problemas de comportamiento de A, y en segundo lugar, lograr que sus resultados académicos mejoren, sobre todo en las áreas donde se implementa el bilingüismo, pues es ahí donde surgen los mayores conflictos.

Entrevistándome con el maestro me comenta que siente que lo ha intentado todo para que A se adapte al ritmo de la clase y sociabilice de una manera saludable con sus compañeros. Es evidente que el nulo éxito obtenido por M mediante sus intervenciones con A ha deteriorado su relación con el alumno. Si bien el bienestar emocional debe ser la parte más importante de cualquier aprendizaje, la comunicación que genera el docente con dicho alumno no parece adecuada para dar una solución al problema pues está plagada de reproches, órdenes, tensión y gritos al primer síntoma de contrariedad por parte de A; por lo tanto, esta manera de actuar no hace sino agravar la situación que se pretende resolver.

En este punto haré referencia a las ventajas del marco relacional frente al marco conductual: un marco de comportamiento que depende completamente de recompensas y sanciones para modificar el comportamiento de los niños no es necesariamente el modelo más efectivo y no siempre funciona; asimismo, el marco relacional promueve el bienestar, el aprendizaje y el comportamiento universales y puede ser especialmente útil con niños que tienen dificultades de apego u otras vulnerabilidades; y finalmente, la investigación sobre el apego sugiere que un marco relacional más que conductual es más eficaz para apoyar el comportamiento de los niños (Bergin y Bergin, 2009; Riley, 2010; Cozolino, 2013). A continuación y teniendo en mente estas premisas, relato mi proceder con el alumno A durante mi periodo de prácticas que viene pautado por las siguientes directrices:

1. Identificar la dificultad, en este caso, el comportamiento disruptivo del alumno A.
2. Identificar la causa de la dificultad:

Es muy importante saber la razón por la cual un niño se comporta disruptivamente si se pretende ayudar a ese niño a controlar su comportamiento. En el caso del alumno identifiqué varias causas:

- Para llamar la atención, pues la razón más común por la cual los niños se portan mal es llamar la atención, incluso ser regañados les parece mejor que ser ignorados.
- Para evitar hacer la tarea, pues le resulta difícil.
- Por aburrimiento. En ocasiones A muestra signos evidentes de estar aburrido, no le resulta interesante el trabajo escolar.
- Por hambre y cansancio. Tras la pausa del recreo y de manera regular, el comportamiento de A y de sus compañeros empeora. Los niños que tienen hambre o que están cansados pueden sentirse inquietos e irritables. Igualmente, el maestro M se muestra cada vez más enfadado e intolerante conforme avanza la mañana. Cabe señalar que el centro está adscrito al modelo de jornada continua, de este modo, los alumnos pasan cinco horas seguidas al día dentro del colegio.
- Problemas en casa. El alumno A no parece tener problemas en casa, sin embargo, el compromiso que los padres de A demuestran hacia su hijo parece ser mínimo. El niño acusa carencias de disciplina derivadas del poco interés de los padres de A por los asuntos de su hijo.

3. Pensar en posibles maneras de ayudar al alumno.

A continuación paso a describir las medidas que he puesto en práctica para ayudar al alumno y los resultados obtenidos:

- En primer lugar, procuro ser justo con las decisiones que deba tomar, con el fin de no repercutir negativamente ni en A ni en sus compañeros de aula.
- Reubicar al alumno en clase no ha tenido ningún efecto positivo, ni cuando se le ha apartado de sus compañeros ni cuando se le ha incluido en las mesas grupales. Su comportamiento ha continuado siendo el mismo: se levanta de su sitio cuando le apetece y se acerca al pupitre de sus compañeros, simplemente para hablar, interrumpiendo de este modo el ritmo de la clase.

- Se le han asignado tareas significativas de la clase, como repartir hojas de trabajo o libros. Estas labores las realiza de manera correcta y mostrando entusiasmo, probablemente debido a que se siente útil y al reconocimiento positivo que conllevan.
- Se ha procurado usar la recompensa evitando el castigo, pues considero que cualquier plan para tratar con el comportamiento inapropiado debe incluir el estímulo de un comportamiento positivo. De lo contrario, los niños aprenden lo que no deben hacer, pero no aprenden lo que deben hacer.
- Sin elevar el volumen de mi voz, utilizo expresiones faciales acompañadas de oraciones cortas y simples para mostrar mi disgusto por el comportamiento del niño cuando lo considero necesario.
- El alumno A muestra claramente su interés por ciertos temas de diversa índole, como son las artes marciales; los dragones; y los coches de carreras. Así pues, preparo actividades de escritura en inglés que se aproximan a las inclinaciones del niño en busca de una mayor predisposición por su parte hacia las tareas escolares. Aunque esta medida parece funcionar, pues A realiza estas tareas en inglés con la misma curiosidad que las actividades que le gustan, el maestro me advierte de lo inapropiado de esta medida, justificándose en que el resto de compañeros pueden interpretar esta pequeña adaptación curricular como un premio por haberse comportado incorrectamente desafiando las actividades comunes a todos los alumnos de clase. M insiste en que lo más conveniente es que el alumno A se adapte y se comprometa con las actividades programadas para el conjunto de los estudiantes. Este ejemplo refleja lo costoso de aplicar medidas adaptativas inclusivas en el entorno escolar actual. Los niños con necesidades especiales necesitan más ayuda y apoyo que otros niños, se benefician más si la enseñanza se dirige a sus necesidades particulares. La ayuda individual debe enfocarse en las habilidades y el conocimiento que el niño necesita para participar plenamente en la clase.
- Asimismo, las tareas que preparo para el conjunto de la clase con contenidos en inglés procuro que contengan elementos de la metodología llamada Respuesta Física Total, consistente en que los alumnos estudiantes deben responder físicamente a las intervenciones orales del profesor. Está demostrada la eficacia de este método para la enseñanza de (y en) lenguas extranjeras además del alivio que supone para los

alumnos el trabajo con actividades que requieren ejercicio físico. El alumno A se muestra integrado en clase y participativo con el resto de compañeros, si bien el acometer la tarea en inglés implica que tiende a cometer más errores que el resto de alumnos, pues su nivel de inglés es inferior.

Tras la puesta en práctica de las acciones señaladas con el alumno A, si bien es cierto que la disposición del alumno mejoró en ciertos aspectos, como su mayor tolerancia hacia el inglés y curiosidad hacia tareas con un componente activo que posibilitasen trabajar fuera del pupitre, los resultados se mantuvieron muy por debajo de las expectativas generadas inicialmente. A menudo, los resultados de la educación se confirman al cabo de los años, por lo tanto, el docente ha de trabajar confiando en que los alumnos aprendan lo que originalmente se pretende. Este es el motivo por el que tanto la actitud y la aptitud del maestro han de ser óptimas, con el compromiso claro de que los alumnos aprendan. Los niños pequeños carecen de la habilidad cognitiva para relacionar la formación escolar con las competencias necesarias para afrontar un futuro de éxito en cualquier ámbito de la vida, por ello la labor del maestro deberá resolver de un modo eficaz la premisa básica del acto educativo "que los niños aprendan". Para cumplir con dicho cometido son necesarios docentes ampliamente formados y comprometidos con la enseñanza, independientemente de las características del alumnado, aplicando conocimientos y recursos que se adapten a todos los estudiantes.

6. CONCLUSIÓN

El relato de mi experiencia me lleva a confirmar que los niños desean relaciones significativas con sus maestros. Los alumnos esperan que su profesor establezca y mantenga vínculos estables y respetuosos, ser escuchados y que se promuevan sus intereses. Algunos niños han podido establecer nexos significativos con sus maestros que posteriormente han resultado muy importantes. Estos niños tienden a valorar las relaciones con sus docentes porque significa que alguien realmente se interesa por ellos, quiere lo mejor para ellos y le gusta estar con ellos, es decir, se preocupa por ellos.

La relación del maestro hacia el alumno debe gestionarse a partir de tres elementos principales: mantener aspiraciones altas; estabilidad de los vínculos; y escuchar la voz del estudiante. Nutrir dichos vínculos proporciona a los niños protección y bases seguras para explorar y relacionarse con los demás y su entorno, pues la función biológica del apego es la supervivencia y la función psicológica es ganar seguridad.

Los niños que tienen vínculos positivos con sus docentes han experimentado un cuidado sensible y sintonizado. Pueden confiar en los maestros para satisfacer sus necesidades. Como resultado, se sienten seguros de formar relaciones significativas con los demás, aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje, participar en actividades productivas, resolver problemas y explorar el mundo en general. Estos niños son emocionalmente resilientes, es decir, capaces de asumir con flexibilidad situaciones incómodas o difíciles y sobreponerse a ellas. Dicha flexibilidad es uno de los pilares de la escuela inclusiva, donde se reconoce que los problemas residen en el sistema escolar, no en los niños. Los maestros de escuelas inclusivas deben intentar adaptar el sistema escolar para ayudar al niño.

Por lo tanto, el apego positivo entre alumnos y docentes apoya los procesos mentales que permiten al niño regular las emociones, reducir el miedo, sintonizar con los demás, tener autocomprensión, mostrar empatía por los demás y el razonamiento moral apropiado. En cambio, los vínculos inseguros pueden tener consecuencias desafortunadas, pues si un niño no puede confiar en que un adulto responda a sus necesidades en momentos de estrés, no puede aprender cómo calmarse, manejar sus emociones y entablar relaciones recíprocas.

La dependencia inicial de un niño hacia los demás para su protección brinda las experiencias y habilidades para ayudarlo a sobrellevar las frustraciones, desarrollar confianza

en sí mismo y establecer relaciones pro-sociales, todas cualidades necesarias para promover un compromiso positivo con el aprendizaje. La investigación ha vinculado de manera inseparable el apego al éxito escolar.

En las primeras etapas de la convivencia, el maestro es visto por sus alumnos como alguien muy poderoso y, cuando la relación funciona bien, pasa a ser una especie de aliado fuerte. Los niños aprecian ciertas cualidades en los maestros, como que sea divertido, amable, agradable, considerado, y en definitiva, buena persona. Los docentes deben ser abiertos y honestos, y mantener vínculos saludables y productivos también con las familias de los niños, pues su labor consiste en brindarles tanto ayuda práctica como apoyo moral.

Los maestros son conscientes de los problemas adyacentes al trabajo en el aula. La principal fuente de frustración que identifican hace referencia a la falta de suficiente tiempo para pasar con niños, pues se invierten muchas horas en rellenar formularios y asistir a reuniones sobre asuntos que a veces parecen estar muy lejos del servicio directo a los niños.

Cabe decir que siempre que hablemos de necesidades educativas especiales es imprescindible que tanto la familia como la escuela se apliquen en una misma línea de actuación, con el objetivo de sumar fuerzas y conseguir resultados óptimos en la educación del niño. Es esencial que todo su entorno favorezca un clima de comprensión y constancia hacia él. Es importante que los padres y los maestros estén en contacto continuo, para valorar los progresos y adoptar una serie de prácticas que se deberán llevar a cabo tanto en el colegio como en casa.

Por eso, como docentes, tendremos que saber planificar y desarrollar técnicas, recursos y estrategias variadas dependiendo del tipo de alumnado que se encuentre en nuestras aulas, sabiendo dar una respuesta individualizada adecuada a cada uno de ellos. Esta flexibilidad es uno de los fundamentos básicos de la escuela inclusiva, donde se reconoce que los problemas residen en el sistema escolar, no en los niños. Los maestros de escuelas inclusivas deben intentar adaptar el sistema escolar para ayudar al niño. No basta con brindar igualdad de oportunidades para la educación de todos, es necesario adaptar dichas oportunidades a la especificidad de cada alumno mediante medidas curriculares y metodológicas.

Cabe recordar que la finalidad educativa no es otra que atender a los alumnos adecuadamente ayudándoles a avanzar partiendo de lo que son capaces de hacer para seguir

progresando, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y ritmos, aceptando que todos somos diferentes.

Por ello, a modo de resumen, quiero destacar que el docente debe preocuparse por sus alumnos, investigar sobre sus comportamientos, observar y evaluar sus rendimientos académicos, estar en contacto con las familias y dar respuestas a posibles sintomatologías que sus alumnos puedan presentar. El objetivo del maestro ha de ser descubrir las habilidades de cada niño, ayudando así a que cada niño alcance su potencial.

La finalidad que se busca con este trabajo es la de tratar de concienciar a los docentes de la importancia de generar vínculos adecuados entre maestros y alumnos; y la repercusión de esas relaciones, así como los enfoques educativos para dismantelar con éxito las barreras y construir relaciones significativas y efectivas con los alumnos. No se puede negar el hecho de que lograrlo es una labor costosa, pues requiere dedicación y preparación para desafiar las suposiciones sobre las capacidades de los niños, debiéndose alentar el desarrollo de entornos en los que los niños puedan construir y demostrar sus habilidades. Finalmente este TFG reclama el compromiso de aplicar los recursos necesarios y educadores con la formación e implicación adecuada.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberto, P.A. and Troutman, A.C. (1999). *Applied behaviour analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Amatea, E.S. (1989). *Brief strategic intervention for school behavior problems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Atwater, J.B. and Morris, E.K. (1988). Teachers' instructions and children's compliance in preschool classrooms: a descriptive analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 21, no. 2, pp. 157–167.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, vol. 75, pp. 43–88.

Bergin, C. and Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, pp. 141-170.

Birch, L.L., Johnson, S.L. and Fischer, J.A. (1995). Children's eating: the development of food acceptance patterns. *Young Children*, vol. 50, no. 2, pp. 71–82.

Bombèr, L. (2007). *Inside I'm Hurting; Practical Strategies for Supporting Children with Attachment Difficulties in Schools*. London: Worth Publishing.

Bombèr, L. (2011). *What about me? Inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties make it through the school day*. London: Worth Publishing.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge.

Briggs, F. and McVeity, M. (2000). *Teaching children to protect themselves*. Sydney: Allen & Unwin.

Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, vol. 51, no. 1, pp. 5–32.

Brown, W.H., Odom, S.L., Li, S. and Zercher, C. (1999) Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, vol. 33, no. 3, pp. 138–153.

Cairns, K. (2006). *Attachment, Trauma and Resilience*. London: BAAF.

Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S., and Stiefel, I. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder is associated with attachment insecurity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 7, pp. 1045–1359.

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, no. 28, pp. 123–133.

Cousins, W., Monteith, M., and Kerr, N. (2003). Living Away from home: the long term substitute care of disabled children. *Irish Journal of Applied Social Studies*, vol. 4.

Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. London: Norton & Co.

Conway, R. (1998). Meeting the needs of students with behavioural and emotional problems. *Educating children with special needs*. Sydney: Prentice Hall.

Crockenberg, S. and Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-olds: maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, vol. 26, no. 6, pp. 961–971.

Fields, M.V. and Boesser, C. (2002). *Constructive guidance and discipline: preschool and primary education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Gartrell, D. (1987). Punishment or guidance? *Young Children, a guidance approach for the encouraging classroom*, vol. 42, no. 3, pp. 55–61. Albany, NY: Delmar.

Glasser, W. (1998). *The quality school: managing students without coercion*. New York, NY: Harper Perennial.

Glasser, W. (1998). *The quality school: managing students without coercion*. New York: Harper Perennial.

Gordon, T. (1991). *Teaching children self-discipline at home and at school*. Sydney: Random House.

Guralnick, M.J. and Groom, J.M. (1987). The peer relations of mildly delayed and non handicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, vol. 58, no. 6, pp. 1556–1572.

Hanline, M.F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: an analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, vol. 18, no. 1, pp. 28–35.

Herbert, M. (1987). *Behavioural treatment of children with problems: a practice manual*. London: Academic Press.

Jakubowski, P. and Lange, A. (1978). *The assertive option: your rights and responsibilities*. Champaign, IL: Research Press.

Kaplan, J.S. and Carter, J. (1995). *Beyond behavior modification: a cognitive-behavioral approach to behavior management in the school*. Austin, TX: Pro-Ed.

Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: from compliance to community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S.R., Wolfberg, P., Horn, E. and Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 13, no. 1, pp. 87–105.
- McCaslin, M. and Good, T.L. (1992). Compliant cognition: the misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, vol. 21, no. 3, pp. 4–17.
- Moss, E., and St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37.6, pp. 863–874.
- Nagel, M. (2009). Mind the Mind: Understanding the links between stress, emotional well-being and learning in educational context. *International Journal of Learning*, 16.2, pp. 33–42.
- Odom, S.L., McConnell, S.R. and McEvoy, M.A. (1992). *Social competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Parpal, M. and Maccoby, E.E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, vol. 56, no. 5, pp. 1326–1334.
- Porter, L. (1999). *Young children's behaviour: practical approaches for caregivers and teachers*. Sydney: MacLennan and Petty.
- Porter, L. (2001). *Children are people too: a parent's guide to young children's behaviour*. Adelaide: Small Poppies SA.
- Riley, P. (2010). *Attachment Theory and Teacher Student relationships*. London: Routledge.
- Rogers, B. (1998). *You know the fair rule and much more: strategies for making the hard job of discipline and behaviour management in school easier*. Melbourne: ACER.
- Rogers, C. (1951). *Client-centred therapy*. London: Constable.
- Rogers, C.R. and Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn*. New York, NY: Merrill.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (1996). When paradigms clash: comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, vol. 66, no. 1, pp. 33–38.
- Sempik, J., Ward, H. and Darker, I. (2008). Emotional and behavioural difficulties of children and young people at entry into care. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 13, pp. 221–233.
- Shaffer, H.R. (2004). *Introducing Child Psychology*. London: Blackwell.
- de Shazer, S., Berg, I.K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W. and Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: focused solution development. *Family Process*, vol. 25, no. 2, pp. 207–222.

Smith, M.A., Schloss, P.J. and Hunt, F.M. (1987). Differences in social and emotional development. *The young exceptional child: early development and education*, pp. 350–386. New York, NY: Macmillan.

Taylor, C. (2004). Underpinning knowledge for childcare practice: reconsidering child development theory, *Child and Family Social Work*, vol. 9, pp. 225–235.