



Universidad de Córdoba

Facultad Ciencias de la Educación

TRABAJO FIN DE MASTER

Perfil Profesional

Máster de Educación Inclusiva

CORAZONES EN LA ESCUELA

**LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL COMO REQUISITO PARA LA
MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES EN
RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

MARÍA COPÉ GIL

TUTORA: M^a del Carmen Gil del Pino
Curso 2014/2015

A los niños del Instituto *Averroes*, manantial de emociones, que me han desvelado los secretos del corazón.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. La emoción.....	7
2.2. El mundo afectivo del docente.....	8
2.3. Inteligencia emocional.....	12
2.4. Competencias emocionales.....	13
2.5. Las emociones en la legislación educativa.....	15
2.6. La escuela inclusiva.....	18
3. FASE DE OBSERVACIÓN.....	23
3.1. Contexto.....	23
3.1.1. Características generales de la institución.....	23
3.1.2. Población a la que atiende.....	28
3.1.3. Programas educativos.....	29
3.1.4. Recursos materiales.....	31
3.1.5. Equipo humano.....	32
3.1.6. Principales logros.....	33
3.1.7. Dificultades que ha de enfrentar.....	35
3.2. Dinámica.....	36
3.2.1. Desarrollo de las actividades programadas.....	36
3.2.2. Episodios puntuales o situaciones imprevistas.....	37
4. FASE DE INTERVENCIÓN.....	39
4.1. Diseño de la intervención.....	39
4.1.1. Población a la que se destina.....	40
4.1.2. Objetivos.....	40
4.1.3. Actividades.....	42
4.1.4. Agentes implicados.....	51
4.1.5. Recursos.....	52
4.1.6. Temporalización.....	52
4.1.7. Evaluación.....	53
4.2. Implementación/ejecución de la intervención.....	54
4.2.1. Limitaciones.....	55
4.2.2. Propuestas de mejora.....	55
5. CONCLUSIONES.....	57
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
7. ANEXOS.....	62

Agradecimiento

Antes de iniciar este trabajo quisiera declarar públicamente mi enorme gratitud a todas las personas que conforman el Instituto de Educación Secundaria *Averroes* de Córdoba por su generosa colaboración y, en especial, a los alumnos, por su infinita capacidad de dar. Este centro ha sido, sin duda, el escenario idóneo para mis prácticas de máster, pues es un entorno amable ávido de proyectos inclusivos, entorno que en principio se me antojaba lejano y extraño al mío pero que, en realidad -y este ha sido uno de mis aprendizajes primordiales-, no difiere en nada, ya que allí he comprendido que a los seres humanos de todos los rangos sociales nos une un *pensar*, un *sentir* y un *soñar* análogos.

Nota aclaratoria: Aunque en este trabajo hemos intentado en todo momento hacer mención explícita del femenino, a veces no nos ha resultado posible por cumplir el principio de economía del lenguaje y evitar repeticiones que generan dificultades sintácticas y de concordancia.

1. INTRODUCCIÓN

Tú sabes cuál es la línea recta. ¿De qué te aprovecha si no sabes qué es lo reto en la vida? (Séneca, 2012, p.282).

El presente trabajo constituye la culminación del máster de Educación Inclusiva cursado a lo largo del año académico 2014-2015. En él abordamos el tema de la influencia de la educación emocional en los resultados académicos de alumnos de clase social desfavorecida de entre dieciséis y dieciocho años y presentamos una propuesta de intervención que contempla la atención personalizada de estos y la vuelta a lo más íntimo y espontáneo como exigencia para su éxito en la escuela y en la vida.

Y es que siglo tras siglo la escuela ha ido robusteciendo su poder de inhibición de las emociones, cobrando precisión intelectual, apartando la ganga afectiva del oro de las ideas. Hoy necesitamos hacer un gran esfuerzo para poner las cosas en su sitio. Nada más justo y necesario.

La palabra será nuestra herramienta básica. Para el intenso poeta que fue Pedro Salinas (1974, p. 21), "el hombre se posee en la medida en que posee su lengua". A través de ella somos capaces de expresar lo que sentimos, si bien no siempre es fácil hacerlo.

La inquietud por abordar el tema de las emociones surgió al caer en nuestras manos el relato que Joshua Popenoe, muchacho estadounidense de 16 años (edad de los alumnos a los que va dirigida nuestra actuación), escribe al poco tiempo de dejar la

escuela de Summerhill, una escuela fundada por Neill en 1921 como una verdadera aventura pedagógica en la que la enseñanza de contenidos era algo secundario y lo prioritario era desarrollar las emociones. La conclusión de Popenoe (1975, p. 117) al final de su texto resultó para nosotros altamente motivadora: “Mis cuatro años en Summerhill marcaron el tipo de vida que desearía seguir siempre. Si todo el mundo fuese a una escuela como Summerhill y siguiese puntualmente su filosofía, el mundo ya no estaría compuesto por gentes de plástico estereotipadas que prefieren seguir dócilmente los ideales de la nación en vez de los ideales propios”.

Nuestro deseo es que estas páginas pudieran suponer una humilde contribución a la ardua labor de crear en los centros educativos una atmósfera de alegría, tolerancia y respeto en la que los alumnos sientan que son necesarios, tengan sus propias inquietudes y, sobre todo, sean felices. El sentido de las mismas es mejorar, innovar e intervenir en la práctica educativa, pues coincidimos con Freire (2001, p. 49) en que cambiar el mundo es tan difícil como posible.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La emoción

Casi todo el mundo piensa que sabe lo que es una emoción hasta que intenta definirla. Y es que, ciertamente, se trata de un proceso psicológico muy difícil de definir. En una primera aproximación, podríamos acordar que es una experiencia afectiva de mayor o menor intensidad en la que están implicados tres sistemas de respuesta: el cognitivo, el conductual y el fisiológico. Una emoción se produce cuando informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro y, como consecuencia, se da una respuesta neurofisiológica a través de la que este interpreta la información y prepara el organismo para responder.

Bisquerra (2000, p. 61) define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción”. El vínculo entre emoción y acción es, pues, íntimo. Una conducta “cargada” emocionalmente se realiza de forma más vigorosa.

Cada emoción facilita la puesta en práctica de la conducta necesaria en las distintas situaciones. Así, la cólera propicia las acciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención a estímulos novedosos, el miedo la huida, etcétera. Esta tendencia a la acción de las emociones tiene su correlato fisiológico en el estado de excitación repentina en que se ve inmerso el sujeto provocado de manera casi refleja por pensamientos cargados de significaciones. Claro que para que una emoción llegue a ser incontrolable esta debe ser muy fuerte. No todos los que odian

matan, aunque algunos lo hagan.

Las emociones se generan a partir de un acontecimiento que afecta a nuestro bienestar. En función del grado de alteración de este, las emociones pueden ser positivas o negativas, lo que no significa que las primeras sean buenas y las segundas malas. El miedo del que hablábamos antes es una emoción negativa porque nos provoca malestar pero buena en tanto que nos ayuda a ser prudentes.

En consonancia con lo anterior, podríamos clasificar las emociones en tres grupos: negativas, positivas y ambiguas. Las negativas son las que reciben una evaluación desfavorable respecto al logro de nuestro bienestar y las positivas favorable. El estatus de las ambiguas es equívoco. Depende de la situación. Estas emociones pueden mezclar elementos positivos y negativos. Un ejemplo de ellas es la compasión, que se puede entender como una forma de amor (emoción positiva) hacia alguien que sufre (emoción negativa).

Distingamos, finalmente, entre emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias. Las primeras son elementales o puras y se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición a actuar. Las complejas se derivan de las básicas, a veces por combinaciones entre ellas, y no presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción.

2.2. El mundo afectivo del docente

Una vez sentadas, mínimamente, las bases de la emoción, nos adentramos ahora en el universo de los estados sentimentales, o sea, el de las experiencias afectivas

conscientes. Está claro que sabemos que sentimos pero, a veces, no sabemos definir con exactitud el sentimiento que nos está invadiendo. Para Marina, cuando una emoción se hace consciente recibe el nombre de *feeling* o sentimiento. Una cita suya nos puede servir magníficamente para explicar esta idea:

Uso esta palabra [sentimientos] para dejar claro que me estoy refiriendo a una experiencia consciente. Los psicólogos anglosajones distinguen muy bien entre *emotion* y *feeling*. La emoción es para ellos –y en general para toda la Psicología- un fenómeno fisiológico que puede ser o no consciente. Si se hace consciente se transforma en *feeling*, en sentimiento. Así pues, el léxico afectivo de una cultura nos proporciona una información fiable del modo como ha interpretado las experiencias afectivas. Por debajo del lenguaje vemos aparecer un tratado de Psicología popular (Marina, 1997, p. 23).

En efecto, para el soberbio pensador (1998, p. 81), los sentimientos “constituyen el balance que efectuamos de las situaciones, ya que nos informan de cómo van nuestros deseos, nuestros proyectos, nuestros intereses... en su comercio con la realidad”.

Los estados sentimentales integran, pues, bloques enormes de información que incluyen evaluaciones. Ponen en comunicación el exterior y el interior, nuestras esperanzas y nuestras realidades, nuestro estado fisiológico y el mental. Son el balance apresurado de nuestra situación que nos llena de angustia, miedo, alegría, frustración, abatimiento, entusiasmo, ligereza, amor o confianza.

Lo anterior nos lleva a afirmar el gran papel que el *feeling* juega en la vida de las

personas, pues, sin duda, la información que aporta anima o desanima, impulsa o retrae, alegra o entristece. Puede decirse entonces que la situación sentimental en la que nos encontramos modula nuestra motivación. El referido autor (1998, p. 84) nos aporta al respecto la siguiente idea: “A quien está entusiasmado se le ocurren muchas cosas. Un sentimiento de alegría favorece los enlaces originales. La depresión, en cambio, restringe el ámbito de las asociaciones y favorece una visión en túnel”.

Pues bien, el docente posee un rico mundo afectivo. Los sentimientos sobre lo que hace lo recorren de arriba abajo y le ofrecen una evaluación que lo mueve a acometer acciones. Lo cierto es que jamás permanece impasible. No actúa sin sentir ni pensar, puesto que no es un técnico descerebrado que aplica una serie de rutinas sino un práctico que reflexiona y que siente. Por tanto, en su labor diaria pone en juego tres niveles: el mental, el conductual y el afectivo. En resumen, las acciones de los docentes, además de estar enlazadas a unas teorías, gozan también de conexiones emocionales. Al actuar, los profesores se implican afectivamente. No es posible, de ningún modo, expulsar los sentimientos de la escuela.

Pero es que los estados sentimentales, además de constituirse como sensaciones conscientes, guardan relación con la cultura y, lógicamente, con el lenguaje, como manifestación cultural que es. Cada cultura tiene su léxico sentimental. Para Marina (1999, p. 25), “los sentimientos son variaciones culturales y personales de unos fenómenos universales y comunes”.

Claro que no parece arriesgado afirmar que muchos sujetos no ponen nombre a sus experiencias sentimentales. Sucede entonces que, al no denominarlas, quedan ahogadas dentro de ellos. Marina (1999, p. 27) explica esta idea, sin duda alguna,

mucho mejor que nosotros:

«Alexis no sabía si lo que sentía por Sonia era amor, gratitud, deseo, compasión o solo la satisfacción de sentirse querido» [...] Lo que sucede es que no sabe reconocer lo que siente, es decir, no sabe situar su experiencia dentro del plano del mundo afectivo que posee. Y mientras no lo haga, mientras no consiga identificar sus sentimientos en el catálogo sentimental que su cultura le ha entregado, donde se le señalan las expectativas y la posible evolución del sentimiento, el contenido de su conciencia permanecerá confuso, sin definición. Y todo ello, precisamente, porque carece de nombre.

El texto anterior nos sirve en bandeja una pregunta: ¿Qué catálogo sentimental ha entregado la cultura escolar a los docentes? A nuestro juicio, simplemente un libro en blanco, pues opinamos que los sentimientos en la escuela están reprimidos, malditos. Son considerados como indicador de debilidad, por lo que deben ser ocultados.

Y es que los modelos culturales que guían a los docentes no son, precisamente, modelos sentimentales. Sin embargo, dice Marina (2001, p. 176), las personas somos “sentimentalidades en busca de libertad”. Para este autor, la acción brota en el campo sentimental. Aunque nos asuste reconocerlo, lo que verdaderamente mueve nuestra conducta son nuestros deseos, nuestras pasiones, nuestros afectos, nuestras aversiones, etcétera. Es el universo sentimental el que configura nuestro mundo, nuestro proyecto de vida, nuestro estado físico y psíquico.

2.3. Inteligencia emocional

La noción *Inteligencia Emocional* la introdujeron Mayer y Salovey (1993) a comienzos de los años noventa, definiéndola como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como vía del pensamiento y de la acción.

Asimismo, los referidos autores plantearon un modelo de inteligencia emocional que abarca cinco componentes o dimensiones:

- a) El conocimiento de las propias emociones, esto es, la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece.
- b) La capacidad de controlar las emociones adecuándose al momento.
- c) La capacidad de motivarse uno mismo, autocontrol emocional, capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad.
- d) El reconocimiento de las emociones ajenas (empatía).
- e) El control de las relaciones, o sea, habilidad para relacionarse con las emociones ajenas, eficacia interpersonal.

Esta inteligencia comprende, pues, habilidades muy distintas a las académicas, aunque complementarias. Podemos convenir que es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de conocer y regular nuestros estados de ánimo y afectos y de tener empatía con los demás.

Cabe perfilar tres estilos de personalidad según la forma de atender o tratarlas emociones: las personas que son conscientes de sus propias emociones, las personas

atrapadas en sus emociones y las que aceptan sus emociones con resignación.

A la vista de la importancia que cobra la inteligencia emocional para que los estudiantes aprendan a ser y a convivir, será más que preciso convertir el aula en un espacio colaborativo en el que las decisiones se tomen con el máximo consenso y en el que se fomente el respeto, la autonomía, la autorregulación y la implicación de todos y todas en la resolución de los problemas interpersonales.

La discusión sobre la inteligencia emocional sigue abierta en el marco de la teoría y la investigación. Independientemente de los avances que puedan producirse, el horizonte se sitúa en el reconocimiento de unas competencias emocionales que pueden ser aprendidas. Hablaremos de ellas en el epígrafe siguiente.

2.4. Competencias emocionales

Goleman (1999) propone la siguiente serie de competencias emocionales o habilidades afectivas:

- a) *Conciencia de sí mismo o conocimiento de las propias emociones:*
Capacidad de reconocer un sentimiento propio en el mismo momento en que aparece. Es una habilidad básica en la Inteligencia Emocional. Las disposiciones de autoconciencia que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos son la *conciencia emocional*, la *valoración adecuada de uno mismo* y la *confianza en sí*.
- b) *Autorregulación o control de las propias emociones:* Aptitud para controlar los estados, impulsos y recursos internos. Es una habilidad

básica que nos permite gestionar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Las competencias de autorregulación son el *autocontrol*, la *confiabilidad*, la *integridad*, la *innovación* y la *adaptación*.

- c) *Motivación o uso de nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten*: Habilidad básica que permite impulsar nuestras percepciones y modelar nuestras acciones. Las competencias de motivación son la *motivación de logro*, el *compromiso*, la *iniciativa* y el *optimismo*.
- d) *Empatía o conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas*: Capacidad de ponerse en el lugar de otro. Es una habilidad básica que nos permite cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas. Las competencias de empatía son la *comprensión de los demás*, el *desarrollo ajeno*, la *orientación hacia el servicio de los otros*, la *aceptación y reconocimiento de la diversidad* y la *conciencia política*.
- e) *Habilidades sociales o capacidad para inducir respuestas deseables en los demás*: Facultad básica que nos permite movilizar adecuadamente las emociones de los demás; interactuar fluidamente; persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo... Las competencias correspondientes son la *influencia*, la *comunicación*, el *manejo de conflictos*, el *liderazgo*, la *capacidad para reconocer la*

necesidad de cambiar, el establecimiento de vínculos, la colaboración o cooperación y las habilidades del trabajo en equipo tales como el respeto mutuo o la disponibilidad.

2.5. Las emociones en la legislación educativa

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) declara en el preámbulo lo siguiente: "Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...". En el Artículo 71, y en consonancia con lo anterior, establece que las Administraciones Educativas dispongan "los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional". Si bien no se puede afirmar que este mandato de hacer una educación integral se haya cumplido, hay que reconocer, sin embargo, que abre la puerta a una perspectiva amplia de educación que considera la necesidad de perseguir el desarrollo completo de la persona.

Ahora bien, las pinceladas de la LOE en consonancia con una educación afectiva que permita el logro de competencias emocionales son borradas literalmente por la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), en la que no aparece ni una sola vez la palabra *emoción* ni ninguno de sus derivados (educación emocional, competencias emocionales, inteligencia emocional). Para Bisquerra (2013), esto es un claro indicador de retroceso educativo protagonizado por una ley innecesaria que no toma en consideración las nuevas tendencias pedagógicas ni las necesidades sociales.

Hace falta, ahora más que nunca que asistimos a una descomunal crisis de valores, un compromiso por parte de la Administración Educativa con la formación plena de las personas y no solo con la acumulación desorbitada de títulos y conocimientos, máxime cuando estos se han convertido, desdichadamente, asombrosamente, en un medio de alcanzar estatus y poder.

Presentamos a continuación dos textos, el primero tomado del preámbulo de la LOE y el segundo del de la LOMCE, para que el lector pueda apreciar la filosofía tan divergente de una y otra norma (la negrita es nuestra):

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el **bienestar individual como el colectivo**. La educación es el medio más adecuado para **construir** su **personalidad**, **desarrollar** al máximo sus **capacidades**, **conformar** su propia **identidad personal** y configurar su **comprensión de la realidad**, **integrando** la **dimensión cognoscitiva**, la **afectiva** y la **axiológica**. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de **renovar** la **cultura** y el acervo de **conocimientos** y **valores** que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus **fuentes de riqueza**, de fomentar la **convivencia democrática** y el **respeto** a las **diferencias individuales**, de promover la **solidaridad** y **evitar la discriminación**, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la **ciudadanía democrática**, **responsable**, **libre** y **crítica**, que resulta indispensable para la

constitución de **sociedades avanzadas, dinámicas y justas**. Por ese motivo, una **buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos**.

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de **competir con éxito** en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el **crecimiento económico** y por un futuro mejor.

Acaso esté ya intacto y desnudo el dilema ante el que se encuentran hoy los responsables de la educación: padres, docentes, políticos, ciudadanos en general. La escuela se debate entre dos fuegos: ceder a la fuerza de una sociedad convertida en Mercado o resistirla; practicar la pedagogía de la exclusión o la de la inclusión; considerar el saber como un medio o como un fin; tasar a los alumnos o valorarlos, es decir, darles valor; entender el éxito como título o entenderlo como deseo y necesidad de saber; caer en el dominio del dinero o en el de la ética.

Nuestra opción es clara. A nosotros solo nos interesa la producción de personas que no busquen *tener*, ni *consumir*, ni *aparecer en televisión*, ni *adquirir fama*, ni *lucir moda*, sino *ser*, y ser es *pensar, sentir y hacer*. El único progreso que existe es el progreso humano.

2.6. La escuela inclusiva

Basada en el principio de *justicia correctiva*, que para Aristóteles (1999, p. 76) es “el término medio entre la pérdida y la ganancia”, la escuela inclusiva busca reparar el daño que la escuela ha ocasionado históricamente a legiones de niños que han sido excluidos primero, segregados después y asimilados y diluidos más tarde. Lo que pretende básicamente es restablecer la igualdad, que para el citado filósofo se consigue cuando de una línea cortada en dos partes desiguales se quite a la mayor el trozo en que excede a la mitad para añadirse a la menor. Desafortunadamente, cabe establecer una analogía entre esa línea mal cortada y la escuela. En ella, mientras unos soportan desprecios y descalificaciones de toda índole, otros acumulan beneplácitos y éxitos. Incluir no puede ser otra cosa que corregir hasta hacer que cada cual tenga lo suyo. Y lo suyo es poder conseguir las metas que se proponga.

Para dar una respuesta ética a la diversidad aparece, en los años noventa del siglo XX, el principio de *inclusión educativa*, principio que requiere proporcionar la educación atendiendo al criterio de necesidad y no a los de *mérito* y *capacidad*. La función del profesor está orientada ahora a motivar a todos los estudiantes en sus aprendizajes, a respetar sus ritmos, a ver en ellos capacidades, no limitaciones. En definitiva, la *inclusión* requiere una comunidad solidaria, o sea, una comunidad humana en la que todos tengan, independientemente de sus características o diferencias, oportunidad de desarrollar al máximo todas sus potencialidades.

Así pues, el principio de *inclusión educativa* supone una superación del de *integración*. Este concepto hace referencia al tratamiento educativo de alumnos que por

sus características físicas, sensoriales o cognitivas necesitan unas actuaciones específicas, debiendo adaptarse a las enseñanzas y organización de la escuela. Estos chicos requieren actuaciones individualizadas que se reducen al diseño de unos programas concretos para atender sus diferencias (Muntaner, 2010). La *inclusión*, en cambio, no pone sus ojos en que el niño sea capaz de integrarse en la escuela sino en que esta sea capaz de adaptarse a él para poder dar respuesta a sus necesidades. Exige una institución educativa que crea en la igualdad moral y legítima de la que nadie sea excluido basada en la participación activa, social y democrática y en el principio de igualdad de oportunidades bien entendido, porque mal entendido no es más que un modo de legitimar las injusticias.

Para Susinos y Parrilla (2008), la inclusión educativa es un modelo teórico y práctico de alcance mundial. Su finalidad es promover el cambio en las escuelas de manera que se conviertan en universales, esto es, espacios donde todos puedan participar y sean considerados como miembros igual de valiosos.

La escuela inclusiva es, pues, es un rico tapiz en el que caben todos. “Así como resplandece hermosura un manto artísticamente trabajado y adornado con toda clase de flores –dice Platón en *La República* (1990, p. 804)–, no otra cosa ocurre con un régimen en el que florecen toda clase de caracteres”.

A continuación mostramos una tabla de elaboración propia inspirada en el modelo de Barrio de la Puente (2009, p. 19). En ella planteamos las diferencias básicas entre los modelos de integración y de inclusión.

DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	
INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<i>Estado:</i> lo que importa es (ex)plicar las situaciones, consideradas como algo estático.	<i>Proceso:</i> lo que importa es (im)plicarse y (com)plicarse en la trayectoria de cambio de las escuelas, del <i>currículum</i> , de las organizaciones, de las actitudes, etcétera, para que todos los alumnos puedan desarrollar sus potencialidades al completo.
<i>Enfoque reparador de sujetos:</i> El objetivo es proporcionar a los alumnos los elementos que (se supone que) les faltan.	<i>Enfoque competencial y reparador de situaciones injustas:</i> las diferencias observadas en los sujetos se reconocen como posibilidades. No es a ellos a quienes hay que reparar sino a la sociedad.
<i>Habilidades especiales:</i> Los profesionales requieren una formación técnica específica. No tienen que conocer leyes ni principios sino solamente fórmulas y recetas para aplicar.	<i>Compromiso:</i> Los profesionales contraen la obligación moral de transformar(se). Convencidos de que las cosas no pueden, de ningún modo, seguir como están, se declaran dispuestos a contribuir a la corrección de las injusticias mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela.
<i>Aceptación y tolerancia de los niños con discapacidad:</i> la discapacidad es entendida como una tragedia personal y como una anomalía que hay que admitir y soportar.	<i>Respeto y valoración de todos los alumnos:</i> la diversidad es entendida como una riqueza que hay que enaltecer.

Hecha ya la clarificación conceptual, es indispensable ahora, para comprender la pedagogía inclusiva en toda su magnitud, aludir a sus aspectos fundamentales, sus verdaderos mandamientos:

- La escuela ha de comprometerse con los Derechos Humanos y con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad contribuyen al crecimiento y desarrollo personal y académico de los alumnos así como a la cohesión grupal.
- La diversidad de las personas que componen la comunidad educativa se ha de considerar un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorece la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes, por lo que el *currículum* y la metodología han de adaptarse necesariamente a las características individuales.
- Es preciso identificar las dificultades de aprendizaje de todos los alumnos y disponer los recursos necesarios para su superación y para el consiguiente logro del éxito académico y personal.

No es nuestro propósito referirnos ahora larga y exhaustivamente a cada una de estas características, pero consideramos imprescindible pasar, aunque de forma breve, por algunas de ellas dado el valor que presentan. Así, poner en juego a la comunidad y a la sociedad en la tarea de incluir constituye una aportación fundamental. En efecto, la

educación inclusiva es un asunto que nos compete a todos -alumnado, profesorado, familias, Administración Educativa, Administración Local, instituciones y organizaciones sociales, etcétera- y que requiere realizar prácticas político-pedagógicas compartidas en las que nadie sea superior a nadie y todos aprendan de todos (Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno, 2012).

De no menor significación es la idea de diseñar un *currículum* pensado para la diversidad del aula, lo que exige la planificación de actividades que impliquen la puesta en funcionamiento de grupos heterogéneos y de métodos de enseñanza innovadores que favorezcan la participación activa del alumnado en condiciones de igualdad.

Conviene tener presentes también los rasgos igualitarios de la inclusión educativa. Cada niño nace en un ambiente distinto, por lo que es necesario acomodarse a las necesidades y costumbres de su esfera vital. Hay que hacer de la escuela una escuela común.

Debe agregarse por último la necesidad de que los docentes establezcan un compromiso con prácticas pedagógicas en las que no tenga cabida discriminación ni desigualdad alguna y en las que lo prioritario sea el desarrollo pleno de las potencialidades de todo el alumnado.

Resumiendo: hay en la educación inclusiva un germen maravillosamente fecundo. En nuestras manos está que dé pronto el fruto primero.

3. FASE DE OBSERVACIÓN

3.1. Contexto

3.1.1. Características generales de la institución

Existen dos formas de enfocar los asuntos académicos: por un lado, la científica, atendida rígidamente al modo positivista de exponer las ideas; por otro, la fenomenológica, que presenta la realidad como un cúmulo de significados, como una construcción semiótica conjunta.

Como nuestro trabajo *Corazones en las aulas* tiene la humilde pretensión de contribuir al ensamblaje del sentimiento humano en la frialdad de la vida escolar, hemos querido, en coherencia, definir el contexto dando voz a distintos miembros de la comunidad educativa para que sean ellos los que lo definan desde su emotividad. Claro que, en el ámbito social, la mirada subjetiva sobre la realidad no es una limitación sino el único modo de alcanzar el verdadero conocimiento de la misma. “Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos, subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y las personas” (Pérez Gómez, 1998, p. 65).

Así pues, hemos pedido a una profesora, a un miembro del Personal de Administración y Servicios, a una madre y a dos alumnos que narren su visión del

Centro para así confrontar unas informaciones con otras, proceso que recibe el nombre de triangulación. Para Woods (1987, p. 102), los triángulos tienen una fuerza enorme. Constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en Ciencias Sociales, el uso de tres enfoques diferentes o más para explorar una realidad aumenta enormemente las posibilidades de exactitud.

Los textos originales, sin duda escritos con la sangre del corazón, pueden verse en los anexos. Lo que presentamos seguidamente es un resumen de los mismos.

Para M.J.J.T (profesora) el IES *Averroes* es un centro como cualquier otro en los que ha estado trabajando durante su carrera profesional, es decir, una amalgama de niños con diferentes objetivos, actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje, capacidades y prioridades.

Según esta profesora, si bien es cierto que su ubicación puede predisponer a determinados prejuicios o a la creencia de que las clases se llenan de alumnos sin interés y con muchas limitaciones, también lo es que hay alumnos trabajadores con padres comprometidos en su formación. En general, habla de que el alumnado es bastante cariñoso, algo que no se ha encontrado en ningún otro sitio. Alude también a un claustro de profesores muy comprometido con la labor docente (y esto es lo que le hace estar tan a gusto en este instituto).

Por otra parte, cree no haber estado en ningún centro con tantos programas en el que cualquier propuesta sea respaldada de inmediato por un grupo de compañeros y con tantas actividades extraescolares para que el aprendizaje no sea solamente algo teórico.

Por último alude a un Equipo Directivo que respalda al profesorado y que atiende sus necesidades y a un Departamento de Convivencia que interviene directamente con los alumnos a fin de que el trabajo sea más provechoso.

M.A.G.R (Personal de Administración y Servicios) se refiere al IES *Averroes* como el instituto de su barrio. Dice que nació en 1972 y que le queda aún mucha vida. Entró a estudiar en él con 14 años y el ambiente era fantástico. Recuerda a compañeros con muchas ganas de aprender y de salir al mundo laboral. Jugaban al ajedrez, comían bocadillos de atún con tomate y podían salir a la calle (y por supuesto volvían a clase). Había un equipo de vóley masculino e hicieron el primer intercambio de estudiantes del Centro, que fue a Francia. Los profesores para ella eran los mejores: comprometidos con su trabajo y cercanos con los alumnos. Había un turno de tarde que entonces se llamaba “nocturno”, como ella suele llamarlo todavía. De eso han pasado ya muchos años y hace unos cuantos volvió a su instituto pero esta vez como PAS. Ve que han cambiado mucho las cosas, pero lo que no cambia nunca es el compromiso de todos los profesionales que forman parte de la comunidad educativa. Además, comenta que el *Averroes* es uno de los mejores institutos de Córdoba en cuanto a nuevas tecnologías y al trabajo por la paz y la convivencia. De hecho, cuenta con varios premios en esta línea.

Para ella, la comunidad educativa del Centro está totalmente involucrada en las diferentes y difíciles situaciones que se viven en el barrio, ayudando en todo lo posible para que este tiempo de crisis no sea tan duro para los alumnos y sus familias. Cuenta que sus hijos también han pasado por el Centro y, aunque los tiempos han cambiado mucho, opina que sigue siendo el mejor de todos. Además, volver a encontrarse con sus

antiguos profesores ha sido una sorpresa muy grata, y tenerlos ahora como compañeros le resulta maravilloso. Acaba diciendo que cuando alguien le habla mal de su instituto lo defiende a capa y espada porque lo importante no es el barrio en el que está sino las personas que hay en él. No en vano de él han salido muy buenos profesionales en todos los campos: médicos, enfermeros, arquitectos, profesores y hasta un alcalde. Pero, sobre todo, todos ellos buenas personas y todos orgullosos de haber pasado por él y de pertenecer a un barrio humilde.

S.R.B. (madre) habla del miedo que le dio cuando su hija tuvo que emprender la aventura de pasar de la escuela al instituto. Reconoce que la primera impresión que tuvo del Centro fue equivocada, ya que la ubicación del mismo le ocasionaba preocupación por la proximidad de las zonas marginales de alrededor, pero después fue recogiendo información de otros padres, de alumnos y de profesores y cambió su visión de él. Sabe que es un Centro con una larga tradición y que por él han pasado alumnos que se sienten muy orgullosos. El claustro de profesores le resulta magnífico, ya que está constituido por profesionales que se involucran a fondo en la tarea educativa para poder sacar lo mejor de los chicos. Le parece relevante destacar, finalmente, el programa educativo con que cuenta el Centro en el que se le da la posibilidad al alumnado de aprender a relacionarse mejor.

Para A.V.C. (alumno) el *Averroes* ha sido más que su instituto (habla en pasado porque acaba de obtener el título de Secundaria). En él ha pasado los últimos seis años de su vida y ha compartido todos sus sentimientos con profesores y alumnos. Aunque ha oído comentarios referidos a que el Centro no es muy tranquilo, él los contradice por completo, ya que cuenta con la mejor convivencia a nivel de Andalucía. Expresa

también que le da mucha alegría saber que un Centro como el *Averroes*, ubicado en una zona de transformación social, tiene tan buenos resultados en Selectividad. Se trata de un instituto con más de 40 años de historia por el que ha pasado casi todos los miembros de su familia y todos están orgullosos de haberlo hecho. Uno de los motivos que cita por los que el Centro va cada vez mejor es por la atención que los alumnos reciben por parte de los profesores. Dice que no olvidará jamás esta etapa de su vida en la que estos han hecho que se sienta como en casa y que se levante todos los días con ganas de ir a clase. Gracias a ellos hoy tiene su titulación, pues le han aconsejado, motivado y ayudado día a día cuando él *pasaba de todo* (ha sido alumno repetidor). En resumen, para él el IES *Averroes* es un segundo hogar.

Para R.R.O. (alumno) el *Averroes* es como una gran familia. Todos se conocen, aunque sean de barrios diferentes. Hace una división de su estancia en el Centro en tres partes: entrada (primer año), compañeros (alumnado) y profesores. Con respecto a la entrada, él pensaba que se trataba de un Centro muy grande, con muchas personas y profesores y muchas clases. Todos entraron algo asustados por la mala fama que tenía. Una vez que entraron al Salón de Actos (primer lugar al que los llevan al ingresar), el equipo directivo se presentó y presentó también a algunos de los profesores. Tras esto los llevaron a sus respectivas aulas. Recuerda que ese primer día estaba deseando llegar a casa a contarle a su familia lo maravillosos que eran sus maestros y lo diferente que era el instituto de lo que se había imaginado. Sobre los alumnos dice que son todos iguales aunque tengan distintas procedencias. No se discrimina a nadie porque los educan sobre todo para convivir, antes incluso de aprender cualquier cosa, dice. Lo fundamental es la educación y el respeto. Afirma que los profesores son el gran pilar del

instituto, pues sin su ayuda no estarían donde están. En su opinión, parece que eligen a los maestros para cada tipo de clase, ninguno es igual, pero todos se asemejan en algo: todos son “personas”, no están por encima de ellos y los ayudan como si fuesen sus hijos. Piensa que sin ellos no podrían llegar a nada. Son los más importantes. Aunque muchos alumnos tienen la impresión de que los profesores son sus adversarios, cuando vislumbran lo que la vida les depara se dan cuenta de que lo que quieren es lo mejor para ellos.

Se refiere también a esas personas que forman parte del Centro y a los que llaman y consideran maestros a sabiendas de que no lo son -limpiadoras, conserjes y demás- y de las que reciben un magnífico trato. El *Averroes* no es que parezca una familia: lo es. Sus mejores años están allí y, por tanto, constituye una parte importante de sus vidas.

De los compendios presentados hasta aquí cabe hacer cuando menos una consideración final: que las percepciones, definiciones, interpretaciones y significados que la gente tiene de las realidades en las que vive constituyen hechos sólidos y ciertos. El Instituto *Averroes* es como estas personas lo ven. En el mundo de la vida la neutralidad, la objetividad, la verdad absoluta, la certeza doctrinaria... se desvanecen y dan paso a la intersubjetividad, al intercambio de experiencias, a los sentimientos, a las aspiraciones, etcétera.

3.1.2. Población a la que atiende

El IES *Averroes* atiende a una población estudiantil procedente del Sector Sur,

Polígono Guadalquivir, Fray Albino y Campo de la Verdad-Miraflores.

El objetivo primero y principal del Centro es la formación completa de los alumnos. Los principios de igualdad, solidaridad, convivencia, compensación educativa y atención a la diversidad rigen las prácticas pedagógicas, orientadas todas al pleno desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada estudiante, a la superación de las desigualdades sociales y a la reivindicación de los derechos humanos.

3.1.3. Programas educativos

El IES *Averroes* es un Centro dinámico que hace de la educación una acción viva, actualísima, sin estancamientos ni petrificaciones. En él se dan cita múltiples y variados programas educativos. En las líneas que siguen vamos a presentar resumidamente cinco de ellos.

-*KyotoEduca*: es un programa sobre Educación Ambiental para la Comunidad Educativa desarrollado conjuntamente por las Consejerías de Educación y de Agricultura, Pesca y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía. Su objetivo es facilitar al profesorado actividades de educación ambiental dirigidas especialmente a la toma de conciencia sobre la gravedad del problema del cambio climático y sobre la necesidad de adoptar actitudes y comportamientos ahorradores de energía y respetuosos con el medio ambiente.

- *Escuela Espacio de Paz*: es un plan andaluz para la Cultura de Paz y No Violencia que consiste en apoyar a los centros educativos en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz dirigidos a la

prevención de la violencia.

- *Coordinación docente y trabajo colaborativo del profesorado*: consiste en la programación de tareas encaminadas al aprendizaje interdisciplinar e interactivo en todos los cursos de la ESO. Dichas tareas se distribuyen dentro de cuatro proyectos: *Proyecto río* (1º ESO), *Proyecto cocina* (2º ESO), *Proyecto radio* (3º ESO) y *Proyecto revista* (4º ESO). Lo fundamental es que el alumnado vea que el trabajo es una secuencia global donde se aborda un centro de interés o proyecto y donde están incluidas todas las materias implicadas.

- *Proyecto TIC*: en este el tutor de cada grupo hace de administrador de la Plataforma Educativa del Centro y es el encargado de dinamizar el uso de la misma intentando que sus alumnos participen no solo a través de las actividades académicas propuestas por los profesores de las distintas áreas sino también asumiendo ciertas responsabilidades en la gestión del grupo como colocación de eventos en el calendario, regulación de la participación en los foros de debate, publicación de noticias, etcétera. Para ello cuenta con un grupo de alumnos colaboradores.

- *Plan de convivencia*: se sustenta en la figura del *alumno ayudante*. Se trata de un potente recurso humano puesto al servicio de la resolución de conflictos en el aula y en el Centro. Quien mejor puede mediar en las situaciones problemáticas en las que se ven envueltos los niños es un igual a ellos. Su cometido es hacerles tomar conciencia de que existen interpretaciones distintas -no mejores ni peores- de los acontecimientos y de que es posible llegar al consenso, porque todas son legítimas.

3.1.4. Recursos materiales

El Centro cuenta con lo siguiente: 22 aulas de Departamento, dotadas con ordenadores portátiles o de sobremesa para alumnos/as y 1 en la mesa del profesor/a; 18 aulas de grupo (Primer Ciclo ESO, Ciclos Formativos y FPB); 5 aulas múltiples sin dotación específica; 4 aulas de apoyo con 4 ordenadores cada una; 1 aula multimedia (informática) con 15 ordenadores; 2 aulas de dibujo; 1 aula de música; 2 talleres de tecnología (una de 75 m² y otra de 50 m²); 3 aulas dotadas con cañón, ordenador, DVD y reproductor de vídeo; 2 laboratorios (Física-Química y Biología-Geología); taller de FPB (antes del PCPI); 2 talleres para ciclos formativos; 1 aula para desdoble de ciclos formativos; aula PAC (Privación de Asistencia a Clase); Aula de Convivencia; 19 despachos para departamentos didácticos; despacho de dirección; despacho de secretaría; despacho de jefatura de estudios; despacho de administración; conserjería; reprografía; despacho de coordinación TIC; sala para la AMPA; sala del laboratorio de fotografía; 2 patios con pistas polideportivas; 2 gimnasios; 4 servicios de alumnos/as; servicio de discapacitados; servicios de profesores y de profesoras; sala del profesorado; cafetería; 2 salas de visitas; 7 almacenes; sala de caldera; sala vestuario del personal de limpieza; sala del servidor TIC; sala de almacenamiento de material informático; salón de usos múltiples; sala de exposiciones y biblioteca con 5 ordenadores para alumnado y 1 para gestión.

3.1.5. Equipo humano

En el IES *Averroes*, profesores, estudiantes, Personal de Administración y Servicios y padres y madres no son la suma de individualidades inconexas sino una verdadera comunidad educativa. Ciertamente, allí se percibe una atmósfera de bienestar y consenso en todo lo que se hace.

A los *profesores* los anima una emulación constante. Cumplidores de sus deberes, dedicados única y exclusivamente a su trabajo, lo fundamental de ellos es el compromiso que han establecido con un Centro en el que la labor no es sencilla. Llamen la atención los lazos afectivos que los unen y las ganas de trabajar que tienen. Son inasequibles al desaliento, pues están convencidos de que sus alumnos merecen todos sus esfuerzos y desvelos, ya que, sin duda, dan más que lo que reciben. El trabajo aquí es complejo, pero la recompensa es grande.

Los *estudiantes* son chicos y chicas con muchas carencias básicas, entendiendo por básicas no solo las de alimentación y cuidado sino también las de afecto. Son muchos los que no comen todos los días y llevan años sin comprarse ropa, pero acuden al Centro con ganas porque allí se encuentran sus verdaderos amigos, que por cierto no son solo sus iguales. Y es que en los adultos del instituto encuentran el caudal de cariño y aliento que necesitan sus ilusiones y ensueños.

Al *Personal de Administración y Servicios* los alumnos se dirigen con la palabra *maestro*. Es su manera de admitir a sus componentes como educadores suyos, que obviamente también lo son, dado que educa el Sistema, la comunidad entera.

Los *padres y madres de alumnos* confían plenamente en los profesionales del

Centro y colaboran con ellos en cuanto les resulta posible. Quieren librarlos de la inferioridad, el desempleo, la pobreza cultural, el desencanto, el desprestigio, etcétera, que les aqueja a ellos, y saben que la educación es el único modo de hacerlo. Confían en que la inversión en escolaridad les proporcione una mejora en sus condiciones de vida.

3.1.6. Principales logros

Son muchos y grandes los logros de este Centro en sus cuarenta años largos de andadura. El principal, haber posibilitado a legiones de alumnos llegar a ser ellos mismos, a desplegar su proyecto de sí. De él han salido personas importantes entendiendo por tales no las que realizan hazañas prodigiosas sino las que acometen la hazaña de vivir en un medio absolutamente adverso, no las que vencen sino las que nunca se dan por vencidas, personas, en definitiva, íntegras, honestas y felices.

Por otra parte, este instituto es un Centro de Educación Compensatoria que ha arrostrado la pobreza advirtiendo que “las personas que la soportan tienen, como todas, competencias; que cada una de ellas esconde en sí misma recursos, potencialidades, sueños; que cada una es un ser diferente” (Gil del Pino, 2005, p. 182). Así pues, reconoce como posibilidades las diferencias observadas en los sujetos que habitan contextos marginales. Ahora bien, con el reconocimiento no basta, por lo que también las respeta, las valora y las fomenta.

Cuenta, para ello, con personal definitivo destinado para esta labor que sabe bien que *compensar* no es dar *más de lo mismo* sino *dar diferente cosa*.

Otro logro ya citado es la unidad de todos los miembros que conforman el

universo *Averroes*.

Pero si hay un logro que merece ser destacado sobre los demás es el *Plan de Convivencia* del que hablamos anteriormente, plan que acaso sea el trabajo más fructífero y de mayor reconocimiento y repercusión del IES *Averroes*. Así, en 2011 recibió el Premio *Derechos Humanos* de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía y en 2012 el Premio Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar de la Junta de Andalucía. La difusión que ha tenido ha hecho que otros centros de la localidad -IES *Santa Rosa de Lima*, IES *Zoco*, IES *Fidiana*,...- hayan pedido la ayuda del Centro para poner en marcha una experiencia similar.

Dicho plan contribuye muy eficazmente al crecimiento humano y a la adquisición de la competencia social. Sin duda, el desarrollo de los valores éticos aumenta la probabilidad de conductas prosociales, pues estimula comportamientos coherentes con las propias convicciones.

Además, por añadidura, al mejorar el clima de convivencia se mejora el rendimiento curricular, ya que, como afirma Pérez Gómez (1998), los dos subsistemas del aula, la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación, se influyen mutuamente. Si las relaciones sociales crecen el aprendizaje también lo hace. Así es que un programa que entrena a los alumnos para la reflexión, el autocontrol y la empatía garantiza no solo una mejoría en las relaciones sino también en la competencia curricular.

3.1.7. Dificultades que ha de enfrentar

Una dificultad o limitación del Centro radica en la ubicación del mismo, un barrio marginal densamente poblado con una tasa muy alta de paro y delincuencia.

Por lo que atañe a los ingresos económicos de las familias de los alumnos, un gran porcentaje de ellas tiene un nivel medio-bajo o bajo, dedicándose la mayoría al campo y a las labores domésticas y soportando jornadas laborales muy largas con la consiguiente merma en el tiempo de dedicación a los hijos.

Por otra parte, el nivel de estudios de padres y hermanos de alumnos es escaso, lo que dibuja un entorno sociocultural desfavorecido. También hay un número creciente de población inmigrante, con claras deficiencias en los niveles de competencia curricular.

Otra limitación que aqueja al Centro referida también a las familias es la coexistencia en los hogares de autoritarismo y permisividad. Los niños reciben muchas órdenes pero no siempre han de cumplirlas. Los padres, dependiendo de su estado de ánimo, de sus problemas coyunturales, unas veces son inflexibles y otras totalmente permisivos con sus hijos. En tales circunstancias estos, sin referencias claras que guíen su conducta, con restricciones impuestas por los adultos siempre coyunturales y siempre relativas, tienen serias dificultades para desarrollar su juicio moral. En definitiva, viven en un absoluto caos cognitivo y moral.

3.2. Dinámica

3.2.1. Desarrollo de las actividades programadas

Las actividades programadas en el Instituto se desarrollan dentro del horario lectivo, que por la mañana es de 8:30 a 15:00 horas, con seis clases diarias de sesenta minutos y un recreo de media hora que ocupa la franja de 11:30 a 12:00, y por la tarde de 17:45 a 22:00, con cuatro clases de 60 minutos por grupo y un descanso de quince que va desde las 19:45 hasta las 20:00 horas. También se llevan a cabo actividades de estudio y refuerzo educativo en colaboración con la AMPA. Las deportivas y extraescolares se desarrollan asimismo por la tarde, al igual que las de Acompañamiento y las de refuerzo académico del *Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)*.

Las clases se desarrollan con total normalidad, aunque en ocasiones se producen episodios puntuales, de los que hablaremos con más detalle en el siguiente apartado, que obligan a emprender determinadas acciones. Así, si un alumno interrumpe o dificulta la actividad docente es enviado al aula de *Privación de Asistencia a Clase (PAC)*, en la que reflexiona acerca de su comportamiento y firma voluntariamente un compromiso de buena conducta. Una vez firmado, el alumno se hace cargo de una hoja de seguimiento que tendrá consigo durante al menos una semana y que deberá ser firmada por cada profesor que acuda a su aula siempre que su actitud sea correcta.

3.2.2. Episodios puntuales o situaciones imprevistas

El absentismo escolar es un factor que altera de manera importante la dinámica del aula, si bien hay que decir que este se limita a algunos alumnos concretos. El Centro, verdaderamente preocupado por el tema, comunica a los padres, a través de los tutores, las ausencias de sus hijos y les demanda la justificación oportuna. Si un alumno falta cinco días consecutivos es obligatorio que el padre o la madre comparezcan ante la dirección del Centro para dar las debidas explicaciones, requisito imprescindible para la reincorporación del alumno a su aula. En los casos en los que el absentismo es extremo, el Equipo de Orientación Educativa, a través de su trabajadora social, hace también las gestiones pertinentes.

Tampoco resulta raro encontrar casos puntuales de alumnos que se niegan a hacer alguna actividad por considerarla inapropiada. La falta de interés y de motivación de determinados estudiantes del Centro es notoria.

Además del absentismo y el desinterés, otro problema es la violencia de algunos estudiantes no solo hacia sus compañeros sino también hacia sus profesores, a los que desafían y faltan el respeto. Claro que el panorama agresivo que se manifiesta actualmente en las aulas del Centro responde a un esquema que se reproduce también en otros contextos. Vivimos en una sociedad impetuosa y sangrienta. Los chicos de hoy, que atacan a la autoridad sea la que sea, venga de donde venga, o esté donde esté, atacan también a sus profesores. Las numerosas manifestaciones semióticas de naturaleza agresiva que empapan la vida cotidiana de los chicos están dando ya sus amargos frutos.

Junto a estas problemáticas específicas del Centro existen otras generales y

comunes como son la elevada ratio, la inestabilidad del profesorado (que en este instituto supone un problema mayor) y la no sustitución de los profesores que se dan de baja, todo ello como consecuencia del *Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de Medidas Urgentes de Racionalización del Gasto Público en el Ámbito Educativo*.

4. FASE DE INTERVENCIÓN

4.1. Diseño de la intervención

Tal y como vimos en el marco teórico, la sentimentalidad es una potente fuerza que nos cruza de parte a parte, y en la escuela hay que aprovecharla como el ingeniero aprovecha la energía de un salto de agua. Mas es preciso ir la levantando, ir alzando los muros de una institución educativa en la que quepan todos los sentimientos. Hay que adentrarse en la morada interior propia y ajena y remover los más hondos estratos anímicos para así lograr la mejora del rendimiento académico. La educación emocional tiene un profundo sentido, el sentido y la anticipación de algo no llegado todavía a punto de madurez y perfecta sazón.

Y ahora una obviedad: este proyecto está hecho para los niños y no los niños para este proyecto. En consecuencia, ha de adaptarse a ellos y no al revés. Por eso comienza con un análisis de sus necesidades educativas, priorizando las que se consideren más básicas. Goleman (1999) indica que para que los niños obtengan éxito se requiere que sean fuertes en un determinado número de competencias emocionales, seis al menos de las que aparecen en los cinco grupos de habilidades de carácter general de la inteligencia emocional a las que aludimos anteriormente en el apartado 2.4.

El diseño que presentamos consta de trece sesiones de trabajo relacionadas todas con los afectos.

4.1.1. Población a la que se destina

El proyecto se llevará a cabo con alumnos del grupo de 4º de ESO D del IES *Averroes*, un total de veintidós con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años.

Hemos elegido este grupo en concreto por albergar alumnos altamente desmotivados. La mayoría de ellos tiene 17 o 18 años y, acaso por su condición de repetidores, creen que no son capaces de estudiar Bachillerato y, mucho menos, una carrera. Por este motivo hemos querido planificar y realizar nuestra intervención con ellos, por saber si la activación de sus emociones mejora su autoestima y por ende su rendimiento académico.

4.1.2. Objetivos

- *Generales*

Bajo el postulado de que en un entorno amable los resultados académicos son mejores, pretendemos reconstruir la sentimentalidad de la escuela y llegar a los productos reflexivos de los niños a través de ella. Si los alumnos se sienten queridos y animados trabajarán más eficazmente. A través de la intervención pretendemos potenciar la confianza de los alumnos en sí mismos como elemento básico para poder afrontar las diferentes situaciones educativas que se dan en el aula y para esforzarse y adoptar una actitud positiva ante los aprendizajes. Solo valorándose, creyendo en sus capacidades, podrán luchar por conseguir los retos y superarlos obstáculos que plantea

el vivir.

- *Específicos*

A partir de los objetivos generales planteamos otros más específicos que guían el proyecto. Son trece y van enlazados uno a uno a las trece actividades planteadas.

- Hacer aflorar el autoconcepto de los alumnos a través de un cuestionario.
- Formar con todos los alumnos del aula un grupo de discusión para reflexionar sobre sus características comunes.
- Conseguir una primera toma de contacto e integración en el grupo-clase.
- Promover la autoaceptación de los alumnos haciéndoles reconocer sus fallos y ver que todos cometemos errores y que esto no es nada malo.
- Hacer que los alumnos sepan reconocer que las emociones son necesarias para el desarrollo personal y la convivencia con el otro.
- Conseguir que los alumnos sean capaces de describir con palabras las propias emociones.
- Conseguir que los alumnos sean capaces de expresar las propias emociones a través de los gestos o las miradas.
- Hacer que los alumnos reconozcan los aspectos positivos de los demás.
- Ayudar a los alumnos a ponerse en el lugar de otro ante determinada situación.
- Hacer ver la diferencia entre autoestima alta y actitud engreída.
- Identificar y reconocer los rasgos de un comportamiento impulsivo.
- Experimentar la satisfacción que produce expresar y recibir afecto.

- Hacer ver a los alumnos que pueden defenderse de manera no pasiva ni agresiva ante cualquier situación que se les presente.

4.1.3. Actividades

Todas las actividades planteadas se realizarán en un clima de bienestar emocional, necesario para la labranza de un autoconcepto positivo y una autoestima alta.

Cada actividad obedece a un mismo esquema: *fase de iniciación*, en la que explicaremos el proceso que se va a seguir, *actividad propiamente dicha* y *fase de reflexión*, en la que cada alumno podrá expresar cómo se ha sentido a lo largo de la sesión.

<p>ACTIVIDAD 1</p> <p><i>CONOCERSE ES EMPEZAR A QUERERSE</i></p>
<p>OBJETIVO: Hacer aflorar el autoconcepto de los alumnos a través de un cuestionario</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Entregaremos un cuestionario a cada estudiante para que lo conteste de manera individual. Los resultados obtenidos los compararemos con los que obtendremos al final de las sesiones en una segunda aplicación del instrumento.</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos</p>
<p>RECURSOS: Cuestionario (ver anexos) y bolígrafos</p>

ACTIVIDAD 2***¿NOS CONOCEMOS?***

OBJETIVO: Formar con todos los alumnos del aula un grupo de discusión para reflexionar sobre sus características comunes

DESCRIPCIÓN: Constituiremos con los alumnos de la clase un grupo de discusión y someteremos al análisis del mismo las respuestas dadas en los cuestionarios sin desvelar los nombres de sus autores. Cada chico podrá intervenir cuando lo considere oportuno, guardando lógicamente el turno de palabra, para expresar sus ideas y emociones.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos

RECURSOS: Cuestionarios cumplimentados

ACTIVIDAD 3***TOMAMOS CONTACTO***

OBJETIVO: Conseguir una primera toma de contacto e integración en el grupo-clase

DESCRIPCIÓN: Se entregará a los alumnos una hoja de registro que lleva por título “Encuentra a un compañero que...” (Ver anexos). Lo que tendrán que hacer es moverse por la clase en busca de un compañero que se identifique con cada una de las afirmaciones de la hoja hasta tenerla completamente rellena. Para cada afirmación deberán poner un nombre distinto, y ello porque se pretende que hablen con el mayor número de compañeros posible.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos

RECURSOS: Hoja de registro y bolígrafo

ACTIVIDAD 4

COMBINAMOS ACIERTOS Y FALLOS

OBJETIVO: Promover la autoaceptación de los alumnos haciéndoles reconocer sus fallos y ver que todos cometemos errores y que esto no es nada malo

DESCRIPCIÓN: Se entregarán a cada alumno tres tarjetas amarillas para que en letra mayúscula y en color azul escriban tres fallos o limitaciones suyos y tres tarjetas blancas para que en color negro escriban tres aciertos o potencialidades también propios. Una vez cumplimentadas se recogerán las amarillas por un lado y las blancas por otro. El profesor, tras mezclarlas, repartirá tres de cada clase a cada alumno con el mandato de que lea y justifique lo que en ellas pone como si fuera propio. Ello puede hacer que los alumnos entiendan mejor a sus compañeros. Ponerse en la piel de los demás es el primer paso para conocerlos interiormente, esto es, para conocer lo que sienten.

TEMPORALIZACIÓN: 10 minutos la primera parte y 30 la segunda

RECURSOS: Cartulinas amarillas y blancas y bolígrafos azules y negros

ACTIVIDAD 5

NOS EMOCIONAMOS

OBJETIVO: Hacer que los alumnos sepan reconocer que las emociones son necesarias para el desarrollo personal y la convivencia con el otro

DESCRIPCIÓN: Empezaremos la sesión con una explicación teórica sobre las emociones. Seguidamente propondremos distintas situaciones cotidianas cercanas al entorno familiar, personal y escolar de los alumnos. Leeremos en voz alta las distintas situaciones y les haremos escribir, tras la lectura de cada una de ellas, las emociones que estas situaciones les causen de una lista que pondremos en la pizarra. Para ello se le facilitará a cada alumno un folio en blanco. Finalmente leeremos de manera anónima las distintas emociones que han puesto en el folio y comprobaremos si ante las mismas situaciones se sienten de la misma manera.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos

RECURSOS: Textos con las distintas situaciones, pizarra, bolígrafo de pizarra, folios y bolígrafos.

ACTIVIDAD 6

¿SABEMOS PONER PALABRAS A LOS SENTIMIENTOS?

OBJETIVO: Conseguir que los alumnos sean capaces de describir con palabras las propias emociones

DESCRIPCIÓN: Se pedirá que cada alumno piense en el sentimiento que más experimenta y que lo escriba de manera anónima en un folio y explique en qué consiste y cómo lo experimenta. Luego se leerán todos en voz alta y se abrirá un debate al respecto.

TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos

RECURSOS: Folios y bolígrafos

ACTIVIDAD 7

¿SABEMOS EXPRESAR CORPORALMENTE LO QUE SENTIMOS?

OBJETIVO: Conseguir que los alumnos sean capaces de expresar las propias emociones a través de los gestos o las miradas

DESCRIPCIÓN: Los estudiantes, de manera voluntaria y por turnos, expresarán lo que sienten a través de su expresión gestual y corporal. Los compañeros tendrán que identificar las expresiones y posturas corporales con los sentimientos. Esto dará pie a un debate sobre si la expresión de los distintos sentimientos es común a todos o tiene un carácter individual.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos

RECURSOS: El patio, pues constituye un espacio amplio y abierto que facilita la expresión corporal.

ACTIVIDAD 8***LO QUE ME GUSTA DE TI***

OBJETIVO: Hacer que los alumnos reconozcan los aspectos positivos de los demás

DESCRIPCIÓN: La actividad comienza con uno de los alumnos colocado en el centro de un círculo formado por todos los demás. Estos escribirán en un folio dividido en 22 franjas (tantas como alumnos) cuantas cualidades sepan del compañero que está en el centro. Pueden hacer referencia a cualquier característica que conozcan de él siempre que sea positiva. Pasados tres minutos, cortarán la franja escrita y se la entregarán al alumno en cuestión, que pasará al círculo mientras otro ocupa su lugar. Finalmente cada alumno tendrá un cúmulo de trozos de papel con las cosas positivas que piensan sus compañeros sobre su persona, lo que fortalecerá su autoconcepto y autoestima (no ya solo por lo que dicen sino también por el volumen de características positivas que se llevarán consigo y podrán leer una y otra vez).

TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos

RECURSOS: Cronómetro, folios, bolígrafos y reglas.

ACTIVIDAD 9***YO POR TI Y TÚ POR MÍ***

OBJETIVO: Ayudar a los alumnos a ponerse en el lugar de otro ante determinada situación

DESCRIPCIÓN: Buscaremos en el ordenador noticias que planteen problemas de actualidad a los que se den soluciones diferentes y antagónicas. Se formarán dos grupos de alumnos y se dará, con independencia de su posicionamiento, a uno unas soluciones y a otro las contrarias. Luego habrá una discusión en la que cada grupo planteará argumentos en defensa de las respuestas a los problemas que le han correspondido. Posteriormente se intercambiarán estas y los alumnos habrán de defender lo contrario con los argumentos más convincentes que puedan.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos para la presentación y 40 para los dos debates

RECURSOS: Ordenador

ACTIVIDAD 10***ALTA AUTOESTIMA VERSUS ACTITUD ENGREIDA***

OBJETIVO: Hacer ver la diferencia entre autoestima alta y actitud engreída

DESCRIPCIÓN: Debatiremos en grupo sobre la diferencia entre sentirse a gusto consigo mismo y ser una persona engreída. Comenzaremos con una lluvia de ideas en la que cada alumno expresará una diferencia y la apuntaremos en la pizarra. Escucharemos la palabra de cada participante y posteriormente abriremos una discusión sobre sus aportaciones.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos

RECURSOS: Pizarra y bolígrafo de pizarra

ACTIVIDAD 11***¿CONTROLAMOS NUESTROS IMPULSOS?***

OBJETIVO: Identificar y reconocer los rasgos de un comportamiento impulsivo

DESCRIPCIÓN: Se pretende ahora que el alumno mejore su autocontrol y que comprenda que un comportamiento impulsivo puede derivar en una situación no deseada e incómoda. Para ello plantearemos en la pizarra distintas preguntas sobre los impulsos tales como: ¿se producen en tu entorno comportamientos impulsivos?; ¿has tenido en el último mes alguna experiencia de comportamiento impulsivo?; ¿a qué se debe que las personas manifiesten un comportamiento impulsivo?; ¿te sientes bien después de un comportamiento impulsivo? Los alumnos copiarán las preguntas en un folio y las responderán. Luego se hará un debate donde cada uno podrá expresar sus experiencias y opiniones.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos

RECURSOS: Pizarra, bolígrafo de pizarra, folios y bolígrafos.

ACTIVIDAD 12***TE QUIERO***

OBJETIVO: Experimentar la satisfacción que produce expresar y recibir afecto

DESCRIPCIÓN: La actividad consiste en que los alumnos digan a otro lo importante que es para ellos. El grupo elegirá a uno que va a ser el objeto de los afectos del grupo. Este podrá escoger entre quedarse donde está, ponerse en el centro de la clase o de espaldas al grupo mientras escucha, sin hablar, lo que le dicen sus compañeros. Estos expresarán todos los sentimientos positivos que tienen hacia él y lo importante que es para ellos. Luego llegará el turno del siguiente, que recibirá también la retahíla de emociones que provoca. Procuraremos que entre ellos estén algunos alumnos menos populares o incluso rechazados (si bien sabemos que esto implica el riesgo de que estos reciban sentimientos negativos, pero dejaremos muy claro desde el principio que solo se pueden expresar los positivos). Por último, todos comentan las emociones sentidas mientras manifestaban afecto a sus compañeros. Dar es mucho más grato que recibir (no solo hemos de sentirnos bien cuando nos dicen cosas bonitas, sino también cuando las decimos a los demás). En definitiva, se trata de “una inundación en afectos” en toda regla.

TEMPORALIZACIÓN: 40 minutos

RECURSOS: No se requerirá ningún material, salvo abrir el corazón y mostrar el afecto que hay en él.

ACTIVIDAD 13***CONSIGO LO QUE ME PROPONGO***

OBJETIVO: Hacer ver a los alumnos que pueden defenderse de manera no pasiva ni agresiva ante cualquier situación que se les presente

DESCRIPCIÓN: Toca, por último, que los alumnos tomen contacto con problemas a los que se pueden enfrentar y adquieran estrategias para saber solventarlos con éxito. Dividiremos en esta ocasión la clase en 5 grupos. A cada uno le daremos una situación socialmente conflictiva con una respuesta que no es aceptada por la sociedad. Cada grupo dirá la respuesta que considera correcta y la expondrá con argumentos a sus compañeros. A continuación daremos la contestación buena para cada situación y comprobaremos si coincide con la dada por los alumnos.

TEMPORALIZACIÓN: 60 minutos

RECURSOS: Folios con situaciones, folios blancos y bolígrafos.

4.1.4. Agentes implicados

Aunque una intervención educativa sobre emociones ha de involucrar necesariamente a todos los agentes del Centro, la nuestra se ha diseñado, como ya quedó dicho, pensando en concreto en los veintidós alumnos del aula de 4º de ESO D, cuyas edades oscilan entre los 16 y los 18 años, así como en la profesora de Lengua, en

el profesor de Inglés y tutor del grupo, en dos voluntarios del Centro -una madre y una persona del PAS- y en dos alumnos de prácticas del *Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria*. Los adultos se encargan de controlar las actividades y fomentar un clima adecuado para su desarrollo.

4.1.5. Recursos

Para el desarrollo de las actividades anteriores son necesarios los siguientes recursos de aula y de centro: pizarra (tanto convencional como digital), bolígrafos de pizarra, folios, cuestionarios, bolígrafos convencionales, cartulinas, reglas, ordenadores, proyector y cronómetro. Además de desarrollar las sesiones en el aula de Lengua, se hará uso del patio y del aula de informática.

4.1.6. Temporalización

Este proyecto se plantea para ser llevado a cabo entre los días 5 de mayo, martes, y 5 de junio, viernes, dentro del horario de mañana del Centro -que ya se dijo que es de 8:30 a 15:00 horas- y, en concreto, dentro de las clases de Lengua de 4º de ESO D, que son tres semanales (martes, jueves y viernes).

La duración de las diferentes actividades oscila, en función de su complejidad, entre veinte y sesenta minutos. Como anteriormente dijimos, todas empiezan con una fase de iniciación en la que se explica su desarrollo a la que sigue la actividad propiamente dicha y, por último, tiene lugar un momento de reflexión en el que los

alumnos analizan los diferentes aspectos surgidos a lo largo de la actividad.

4.1.7. Evaluación

Dentro de este apartado distinguiremos entre evaluación del diseño y evaluación de los alumnos.

Con respecto a la *evaluación del diseño*, planteamos mecanismos de información que proporcionen indicios, tanto para los alumnos como para el docente, de las dificultades con las que se encuentren con el fin de adoptar remedios y ayudas y de tomar las oportunas decisiones sobre posibles mejoras. Se trata del *cuaderno de notas*, el *cuestionario*, la *asamblea* y la *entrevista*, que nos permitirán reunir datos que afectan a la globalidad del diseño, aunque pueden focalizarse y centrarse sobre algún aspecto concreto para mejorar una dimensión determinada, incluida la propia evaluación.

En cuanto a la *evaluación de los alumnos*, los instrumentos pensados para calibrar las diferentes actividades son la *observación directa* sobre las actuaciones y el *diario de clase*.

Los aspectos que se deben tener en cuenta son:

- La implicación y actitud de cada uno de los participantes en las diferentes actividades
- La colaboración en los trabajos de grupo
- La conducta de cada alumno, puesto que es fundamental para un adecuado desarrollo de las actividades.
- Las reflexiones finales individuales como indicadores de una ejecución

efectiva de las actividades realizadas.

Según el momento en el que se lleve a cabo la evaluación, tanto la del diseño como la de los alumnos, esta será inicial, continua o final. La inicial se vincula a procedimientos de registro y a reuniones previas de preparación e información. La continua tiene lugar durante el desarrollo y permite intervenir a tiempo sobre las dificultades que aparecen. Trata, sobre todo, de ofrecer a los participantes elementos para la reflexión y la mejora inmediata. En cuanto a la final, digamos que su utilidad se halla en recoger información de retorno una vez terminado el proceso para detectar los errores y el grado de satisfacción de los participantes.

4.2. Implementación/ejecución de la intervención

Superando el sistematismo riguroso que gobierna nuestros centros educativos, hemos podido poner en ejercicio el presente diseño en su totalidad dado nuestro doble rol de alumna de máster y docente en activo en el Instituto *Averroes*.

Así, no sin trabas burocráticas, lo incorporamos a nuestro programa de trabajo desde la convicción profunda de que suponía un beneficio para nuestros alumnos de 4º de ESO, que, como dijimos antes, se habían echado a dormir al vislumbrar horizontes demasiado vagos y oscuros.

La experiencia, sin duda palpitante en medio de la tediosa vida escolar, ha levantado el ánimo y la atención de los jóvenes, lo que les ha permitido soltar los andadores académicos para inundarse en afectos y sueños no ceñidos por una vez a la rígida y petrificada estructura curricular. En consecuencia, hemos podido advertir, solo

en cierta medida dada la escasez de tiempo, que han aflorado hondos sentimientos y que los alumnos, en su fuero íntimo, han renovado la emoción de aprender.

4.2.1. Limitaciones

La primera limitación hallada está referida a la fecha en la que se ha puesto en práctica el diseño, concretamente en el mes de mayo, cuando el curso está casi acabado y los alumnos se conocen a fondo. Ello se ha debido a la configuración propia del Máster en la que primero es la teoría y luego las prácticas. Pensamos que si esta intervención fuese llevada a cabo a comienzos de un curso académico podría mejorar el clima afectivo y cognitivo del aula, pues ambos, según hemos argüido, van enlazados.

Otra limitación, la segunda, es la de pretender cubrir cada objetivo con una sola actividad. Somos conscientes de que son necesarias muchas más para lograrlos, pero dadas las restricciones del trabajo no podíamos ser más exhaustivos.

La tercera y última traba ha sido la dificultad de introducir una tipología de actividades afectivas en la rigidez del diseño curricular. A los docentes se les exige literalmente que cultiven una única inteligencia de naturaleza cognitiva con programaciones cuajadas de contenidos gélidos apartando los ardorosos que laten en las sienes vivas de los alumnos.

4.2.2. Propuestas de mejora

Si el presente trabajo tuviéramos que resumirlo en una sola idea esta sería que el

influjo más hondo que un profesor puede ejercer sobre sus alumnos lo ejerce por medio del sentimiento. Deberíamos aceptar esta verdad lisa y llanamente. ¿Qué cosa más de sentido común que dejar que el corazón vaya hacia donde naturalmente tiende?

De lo anterior se deriva nuestra primordial propuesta: la emoción debe impregnar el currículo. Queremos corazones en la escuela, no solo cabezas llenas de conceptos que lo mismo vienen que van.

Para nosotros es el sentimiento la herramienta forzosa que establece sobre la vida académica un bienestar permanente. Si no acrecentamos el peso emocional en nuestras clases bien seguros podemos estar de que se nos irá de las manos la educación. Esta es un acto de bondad más que de genio. Por ello, es preciso delinear programas bajo presupuestos de dependencia y contaminación afectiva que muevan las energías anímicas y acerquen a alumnos y maestros, porque la aproximación emocional produce efectos viscerales y estos mueven, irremediabilmente, el pensamiento y la acción.

Resumiendo, proponemos gozar de la sentimentalidad en la escuela. El ejercicio fundamental que hay que hacer en ella es el ejercicio de lo humano. Los jóvenes en general y los que recorren los pasillos del Instituto *Averroes* y las calles del Sector Sur en particular lo necesitan, merecen y esperan.

5. CONCLUSIONES

No hay cosa más natural ni de más fuerza en el ser humano que el sentimiento. Claro que, en la escuela secundaria, este ha sido pulverizado. Ciertamente, la morada íntima de los sujetos que la habitan está cerrada con cien cerrojos. Lo importante en ella es la fría y objetiva cognición.

En efecto, brilla por su ausencia la alfabetización emocional en los institutos. Así las cosas, los chicos no logran enlazar su experiencia emotiva con ningún archivo de palabras por lo que se considerarán perdidos, sin saber cómo interpretar y comprender lo que sienten, como si hubieran recibido “una carta sin firma, una cita sin lugar, una promesa sin contrayente” (Marina, 1999, p. 29). Les falta la clave para descifrar el significado de lo que bulle en su interior. No pueden conectar de ningún modo lo que sienten con lo que saben.

Ahora bien, en el sentimiento nos hacemos, por lo que no se puede admitir una escuela ni una vida sin él. Pero es que, además, es él quien nos liga a las cosas y a los otros. Sin sentimiento solo hay inconexión, una inconexión que atomiza el orbe y aniquila la sociedad.

En consecuencia, es preciso sacar a la luz los afectos que dormitan en el aula y hacer que los niños reflexionen sobre ellos porque, al hacerlo, no solo los conocerán sino que también los podrán regular y mejorar. ¿Cómo? Pues dándoles significados valorativos que los retroalimenten. Si, por ejemplo, el odio es valorado por ellos negativamente, darán pasos para hacerlo desaparecer. Pero si dejan el universo afectivo dormido, si no lo constituyen, si no lo denominan, existirá pero fuera de su control.

Enseñar a los alumnos léxico sentimental es hacer que asimilen un saber básico sobre los afectos humanos que les instruirá acerca de los suyos propios, de sus relaciones y de los recorridos sentimentales que va a seguir su experiencia. Así es que, gracias a este aprendizaje, poseerán una colección de modelos que les permitirán guiar, comprender o alterar su vida emotiva. Todo su saber al respecto estará sistematizado lingüísticamente. Este proyecto es nuestra humilde aportación para que así sea.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, Vol. 20, Nº 1, 13-31. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2013). ¿Cómo está contemplada la educación emocional en el anteproyecto de LOMCE? *Educaweb*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2013/01/28/como-esta-contemplada-educacion-emocional-anteproyecto-lomce-5957/>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Gil del Pino, C. (2005). *Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social desde la escuela*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ed. MAD.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Red de información educativa*, 156-159. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/87568?show=full>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado Núm. 106 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado Núm. 295 (2013).
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

- Marina, J.A. (1997). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (1998). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (1999). *La selva del lenguaje*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2001). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *ScienceDirect*, 17, 433-442. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0160289693900103>
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. 25 *Años de Integración Escolar en España*, 1-24. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Neill, A.S. (1945). *Corazones, no solo cabezas en la escuela*. México D.F.: Editores mexicanos unidos.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Platón (1990). La República, en *Obras Completas*. Madrid: Aguilar, 655-844.
- Popenoe, J. (1975). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona: Editorial Laia.
- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de Medidas Urgentes de Racionalización del Gasto Público en el Ámbito Educativo, Boletín Oficial del Estado Núm. 96 (2012).
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67 – 86. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938956>
- Salinas, P. (1974). *Aprecio y defensa del lenguaje*. Puerto Rico: Ed. Universitaria, Universidad de Puerto Rico.
- Séneca (2012). *Cartas a Lucilio*. Barcelona: Editorial Juventud, S.A.

Susinos, T. y Parrilla, M.A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6,2, 157-171. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556541>

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.

7. ANEXOS

A continuación presentamos los anexos de nuestro trabajo.

Por una parte, el Avernoes es un centro como cualquiera de los centros en los que he estado trabajando durante mi carrera profesional: una amalgama de niños/as con diferentes objetivos, actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje, capacidades, prioridades... Es cierto que su ubicación puede predisponer a ciertos prejuicios o a creer que las clases están sólo llenas de alumnos/as sin interés y con muchas carencias (casi como la imagen que nos transmiten las películas de los institutos del Bronx - esto es verídico+) y puede haber algo de eso (sólo algo), claro, pero también hay alumnas y alumnos trabajadoras, con padres muy comprometidos en su formación. En general, el alumnado es bastante cariñoso, además, algo que no he encontrado en todos los centros.

Pero por otra, y esto es lo que me hace trabajar tan a gusto en mi Centro, hay un Claustro de Profesores muy comprometido con la labor docente. Creo que no he estado en un centro que se embarque en tantos programas como el Avernoes, o que cualquier propuesta se vea respaldada inmediatamente por un grupo de compañeras/os tan pronto como se plantea, o con tantas actividades extraescolares, para que el aprendizaje no sea tan teórico.

Por último, estar respaldado por un Equipo Directivo que apoya cualquier decisión del profesorado o que atiende a nuestras necesidades en la medida de lo posible y por un Departamento de Convivencia que trabaja directamente con y por los alumnos, hace mi trabajo como profesora mucho más llevadero.

M.J.J.T., profesora del IES Avernoes desde el curso 2010-2011

"El Duerros", el instituto de mi barrio. Nació en 1972 y lo que le queda.....

Entré a estudiar con 14 años y el ambiente era fantástico. Compañeros con muchos ganas de aprender y de salir al mundo laboral. Eran los tiempos en los que la cafetería era nuestro sitio preferido, allí podíamos pasar las horas libres sin que nos llevaran al PAC o tuviéramos que correr por los pasillos para escaparnos. Jugábamos al ajedrez, comíamos las mejores bocatas de atún con tomate, podíamos salir a la calle y por supuesto solíamos a nuestras horas para seguir estudiando. Tenemos un buen equipo de voleibol masculino e hicimos nuestro primer intercambio a Francia.

De los profesores decir que eran los mejores, comprometidos con su trabajo y cercanos con los alumnos

También podíamos estudiar en el turno de tarde que entonces se le

llamaba nocturno, como a mí me sigue gustando llamarle.

Han pasado muchos años y hace unos cuantos volví a mi instituto, esta vez, has sido como P.A.S. (personal de administración y servicios).

Han cambiado mucho las cosas, pero lo que no cambia nunca es el compromiso de todos los profesionales que forman parte de esta comunidad educativa.

Tenemos uno de los mejores institutos de Córdoba con nuevas tecnologías T.I.C., con reconocimiento y premios al trabajo por la paz y a la convivencia.

Nuestra comunidad educativa esté totalmente involucrada con las difíciles y delicadas situaciones que se están viviendo en nuestro barrio, ayudando en todo lo posible para que este tiempo de crisis no sea tan duro para nuestros alumnos y sus familias.

Nis hijos también han pasado por el centro y aunque los tiempos han cambiado mucho sigo diciendo que es el mejor de los centros

Volver a encontrarme con mis antiguos profesores ha sido una sorpresa muy grata y tenerlos como compañeros maravillosos. Cuando alguien me habla mal de mi instituto no me gusta nada y lo dejo a cape y espada porque lo importante no es el barrio donde estemos, sino las personas que hay en él.

De aquí han salido muy buenos profesionales en todos los campos: médicos, enfermeras, arquitectos, profesores, abogados y ¡¡ hasta un alcalde!! y sobre todo buenas personas orgullosas de haber pasado por aquí y de pertenecer a un barrio muy humilde y haber compartido el mejor de los institutos.

R.A.G.R.
(P.A.S.)

Todo empieza cuando sabes que tu hija comienza una nueva etapa en su vida.

"EL CAMBIO DEL COLEGIO AL INSTITUTO"

Intentas informarte del centro en el cual tu hijo/a va a ser alumno.

Mi primera impresión de este centro era equivocada, pues la ubicación del mismo me ocasionaba preocupación por la proximidad de las zonas marginales de alrededor. Pero luego vas recogiendo información de padres que tienen a sus hijos en él, de sus compañeros, del propio centro y de los profesores y cambió mi visión de él.

El instituto averroes tiene una larga tradición dentro de la enseñanza y en el mismo se han formado miles de alumnos que se sienten orgullosos de haber pasado por sus aulas. Cuentan con un equipo de profesorado maravilloso que se intentan involucrar con nuestros hijos "algunos más que otros" para poder sacar un mayor fruto de ellos.

Cuentan con un programa educativo en el cual le dan la posibilidad al alumno de aprender a relacionarse mejor.

La diferencia que encuentro entre el colegio y el instituto es que el profesorado no llega a conocer al alumno de una manera tan cercana como en años anteriores donde la relación alumno-profesor y padre del alumno era más estrecha y más duradera en el tiempo.

Os agradezco la posibilidad que me habeis dado de poder expresar mi punto de vista

Gracias

S.R.B. (madre)

Para mí el cuerros, ha sido más que mi instituto, en el he pasado los últimos 6 años de mi vida. En este centro he compartido todos mis sentimientos con profesores y alumnos. Siempre han dicho que este centro no es muy tranquilo pero yo lo contradigo ya que tenemos la mejor convivencia a nivel de Andalucía. Me da mucha alegría ver que un instituto como este, en la zona que está ubicada tenga tan buenos resultados en selectividad. La tiene más de 40 años de historia. Por aquí he pasado casi todos los mi familia y realmente están orgullosos de este centro. Uno de los motivos por los que este centro va cada vez mejor es la atención recibida por parte de todos los profesores. Para mí esta etapa de mi vida formos se me olvidará. Estos profesores han echo que me sienta como en casa y que me levante cada día con ganas de venir aquí. Gracias a la ayuda de todos han conseguido que a día de hoy tenga mi titulación, ellos han sido los que me han motivado día a día, aconsejado y ayudado día a día cuando yo realmente pasaba de todo. En resumen para mí es un segundo hogar.

A.V.C. (alumno de 4º de eso)

¿ QUÉ ES EL AVERROES PARA MÍ?

El Averroes para mí es como una gran familia. Todos nos conocemos, aunque seamos de barrios diferentes, somos amigos de nuestros amigos.

Podemos dividir nuestra estancia en el Instituto en ~~cinco~~ puntos: tres puntos.

- Entrada (primer año).

- Compañeros (alumnado).

- Profesores &

~~Destino (al acabar de estudiar)~~

~~Relación entre personas externas al instituto (limpiadoras, mantenimiento), etc.~~

- Entrada: En primer lugar lo que yo pensaba... Se trataba de un Instituto muy grande, muchas personas y profesores y muchas clases.

Todos entramos algo asustados porque este instituto está situado en un lugar conocido por peleas y mala fama. Una vez que nos dejaron pasar al salón de actos (primer lugar al que te llevan al entrar) la directiva del centro se presentó y nos presentaron a algunos de los profesores. Una vez presentados nos dijeron la clase que ocuparíamos, nos llevaron a todos a nuestra respectiva clase.

Cuando salimos, estábamos deseando de llegar a casa para contar lo maravillosos que eran nuestros maestros, y lo diferente que era con lo previamente

habíamos hablado. Consiguientemente volvimos al día siguiente al instituto y seguimos con acostumbrándonos a este sistema tan diferente.

- Compañeros: Somos todos iguales aunque de diferentes ciudades, culturas, países y religiones, no nos discriminamos, nos educan ~~para~~ primero para convivir, antes incluso de aprender cualquier cosa, ante todo estaba la educación y el respeto.

- Profesores: Creo que son el gran pilar del instituto, sin su ayuda no estaríamos donde estamos. Parece que eligen a los maestros para cada tipo de clase, ninguno es igual, pero todos se parecen en algo, todos son "personas" no están por encima nuestra, nos ayudan como si fuéramos sus hijos, ~~incluso nuestra relación parece con ellos no es una relación como si fuéramos desconocidos,~~

Sin ellos no podríamos llegar a nada. Son los más importantes. Ahora mismo parecen que están en contra tuya, pero cuando ves lo que la vida depara te das cuenta de lo que ellos querían para ti era lo mejor.

Externos a los maestros, (aunque los llamamos profesores o maestros) son los integrantes del instituto, como son las limpiadoras, conserjes

y demás personas. Los tratamos como a los maestros y ellos/as nos tratan igual. El Averroes no es que parezca una familia, lo es.

Nuestros mejores años pasan por él, y son una parte ~~de~~ importante de nuestras vidas.

R. R. O (alumno de 40-50)

ACTIVIDAD 1 – CUESTIONARIO

	SI	NO
¿Te gusta ser cómo eres?		
¿Te sientes capaz de cuidarte a ti mismo?		
¿Eres tímido?		
¿Eres abierto?		
¿Te sientes bien contigo mismo?		
¿Te gusta tener amigos?		
¿Te sientes importante en tu grupo?		
¿Te gusta estar con otras personas?		
¿Caes bien a los demás?		
¿Te gusta como tratas a los demás?		
¿Te gustaría que los demás te trataran igual que tú a ellos?		
¿Te sientes querido por los demás?		
¿Tratas de resolver tus problemas sin ayuda?		
¿Crees que haces muchas cosas mal?		
¿Ayudas a tus amigos cuando lo necesitan?		
¿Te sientes querido por tus compañeros?		
Cuando algo no te sale, ¿te sientes mal?		
¿Crees que eres un chico/a listo/a?		

“Encuentra a un compañero/a que...”

Nombre

Cumpla años en diciembre

Sea muy hábil con el ordenador

Sea cinéfilo

Estudie a diario

Haya leído un libro en los últimos 15 días

Haya nacido en un pueblo de Córdoba

Haya plantado alguna vez un árbol

Le guste dibujar

Le guste contar chistes

Le gusten las matemáticas

Piense que las guerras pueden evitarse

Practique algún deporte

Quiera ser profesor

Sea del Real Madrid

Sea puntual

Su nombre empiece por S

Tenga el pelo rubio

Tenga un perro

Tenga una hermana en el centro

Toque un instrumento musical

Viva con sus abuelos

Tenga sobrinos

Sea de otro país