



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social
TÍTULO DE GRADO EN EDUCACION SOCIAL
Curso 2016 – 2017

TRABAJO FIN DE GRADO

PROYECTO DE INTERVENCIÓN:

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON MENORES REFUGIADOS:
EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO CLAVE PARA LA INCLUSIÓN.**

Autora: María Hernando Nebreda
Tutor académico: D.Vicente Matía Portilla
Valladolid, 2017

RESUMEN/ABSTRACT

La integración de las personas demandantes de asilo se presenta como un gran reto difícil de alcanzar. El objetivo de este trabajo se centra en promover la inclusión de este colectivo a través de la educación, concretamente, de la educación emocional. El trabajo parte de una justificación y una fundamentación teórica, para llegar a una propuesta de intervención socioeducativa. Dicha propuesta, está dirigida a niños y niñas refugiados menores de edad, con ella, se pretende el desarrollo de competencias emocionales que les permita reconocer y regular emociones propias y ajenas, como también, poseer habilidades para desenvolverse en su día a día y, en consecuencia, les facilite sentirse parte del grupo y participar en los diferentes ámbitos de la nueva sociedad de acogida.

The integration of people demanding for refuge/asylum is presented as a big challenge difficult to reach. This works aim is focused in promoting the inclusion of this collective through education, more specifically, through emotional education. This work begins with a justification and theoretical basis and, ends with a socio-educational intervention proposal. This proposal is directed towards refugee children under the age of 18, through it, is expected to develop the emotional competences that afford them to know and regulate their own and others emotions as well as posses some abilities to get along their day to day and, consequently, facilitate them to feel part of the group and participate in the different areas of the new host society.

Palabras clave: Integración, educación, educación emocional, competencias emocionales.

Key words: Integration, education, emotional education, emotional competences.

INDICE:

1.INTRODUCCIÓN	pag. 5
2.OBJETIVOS	pag. 6
3.JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	pag. 7
3.1. RELEVANCIA DEL PROYECTO	pag. 7
3.2. RELACIÓN DE LA TEMÁTICA CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL	pag. 14
4.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	pag. 19
4.1.MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL DE LA PERSONA REFUGIADA.....	pag. 19
4.2. DEMANDANTES DE ASILO Y SUS CARACTERÍSTICAS	pag. 21
4.3. PAPEL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	pag. 23
4.4. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	pag. 24
5.PROUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	pag. 29
5.1. PROPUESTA	pag. 29
5.2. CONTEXTO	pag. 30
5.3. OBJETIVOS	pag. 32
5.3.1. OBJETIVOS GENERALES	pag. 32
5.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	pag. 32
5.4. CONTENIDOS	pag. 33
5.5. ACTIVIDADES	pag. 33
5.5.1. ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE Y RUTINAS	pag. 33
5.5.2. ACTIVIDADES DE COMPETENCIAS EMOCIONALES	pag. 34
5.6. METODOLOGÍA	pag. 38
5.7. MEDIOS Y RECURSOS	pag. 39
5.8. TEMPORALIZACIÓN	pag. 39
5.9. EVALUACIÓN	pag. 40
5.9.1. EVALUACIÓN DE RESULTADOS	pag. 40

5.9.2. EVALUACIÓN DEL PROCESO	pag. 42
5.9.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	pag. 43
6.CONCLUSIONES	pag. 44
7.BIBLIOGRAFÍA	pag. 46

1. INTRODUCCIÓN.

La elección del tema tratado, “PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON MENORES REFUGIADOS: EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO CLAVE PARA LA INCLUSIÓN”, viene motivado por diversas razones pero, fundamentalmente, por la necesidad de una intervención socioeducativa que facilite la integración y plena inclusión de las personas refugiadas menores de edad.

La idea surgió durante un periodo de prácticas en Cruz Roja Valladolid, conocer de primera mano las necesidades de los niños y niñas resultó decisivo para decantarme definitivamente por este proyecto. Comprender el nuevo entorno que les rodea, y saber desenvolverse en él, debería ser una de las cuestiones primordiales y fundamentales para enseñar a las personas jóvenes refugiadas, facilitándoles así su inserción en la sociedad.

Actualmente, gracias a la colaboración con dicha entidad en otras actividades, puedo analizar *in situ* las condiciones que les dificultan relacionarse con sus iguales o con otro tipo de personas y las limitaciones que les impiden sentirse integrados en el grupo.

Partiendo de una fundamentación y revisión teórica sobre este colectivo en situación de vulnerabilidad, y valorando la importancia de la educación como factor decisivo en el proceso de integración, he llegado a la elaboración de una propuesta basada en la educación emocional, con la que se pretende, el desarrollo de competencias emocionales y fomentar su autonomía para mejorar su calidad de vida.

2. OBJETIVOS.

- ▶ Analizar la situación de las personas demandantes de asilo y del entorno.

- ▶ Valorar las medidas, a nivel nacional e internacional, que se ofrecen para cubrir las necesidades y carencias que presentan las personas en esta situación.

- ▶ Resaltar la importancia de la Educación Social y afectiva en la inclusión de las personas refugiadas.

- ▶ Elaborar una propuesta para mejorar la calidad de vida de este colectivo.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

3.1. RELEVANCIA DEL PROYECTO.

Desde comienzos de 2015, la llegada de personas que huyen de zonas de conflicto a costas europeas, especialmente, de la guerra en Siria, y que buscan protección internacional en nuestro continente ha sido constante.

ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) en su informe *Mundo en Guerra: Tendencias Globales 2014, difundido en junio de 2015* refleja que casi 60 millones de personas son las que se han visto obligadas a desplazarse. *De estos casi 60 millones de personas, 19,5 millones eran refugiadas, 38,2 millones desplazadas internas y 1,8 millones solicitantes de asilo.* (ACNUR, 2014).

Durante la primera mitad del 2015, la cifra aumentó, 5 millones de nuevas personas se vieron obligadas a desplazarse, 4,2 millones se quedaron dentro de las fronteras de su propio país y alrededor de 839.000 personas pasaron las fronteras internacionales. *(Tendencias del Primer Semestre ACNUR, 2015).*

No sólo es escandalosa la cifra de personas que se ven obligadas a huir, ni que cada año que pasa existan más acogidas en países empobrecidos, 86% aproximadamente, sino que el número de personas muertas también aumenta. *El 70% de las muertes se produjeron en la travesía hacia Europa: 3.770 personas del total de 5.426 perdieron la vida en 2015 en el Mediterráneo.* (Informe Anual CEAR, 2016).

Los principales lugares de procedencia de las personas en busca de asilo, como se refleja en la siguiente gráfica, son Siria, Afganistán, Somalia, Sudán del Sur y Sudán del Norte. Por otro lado, los principales países de acogida, son Turquía, Pakistán y Líbano, entre otros.

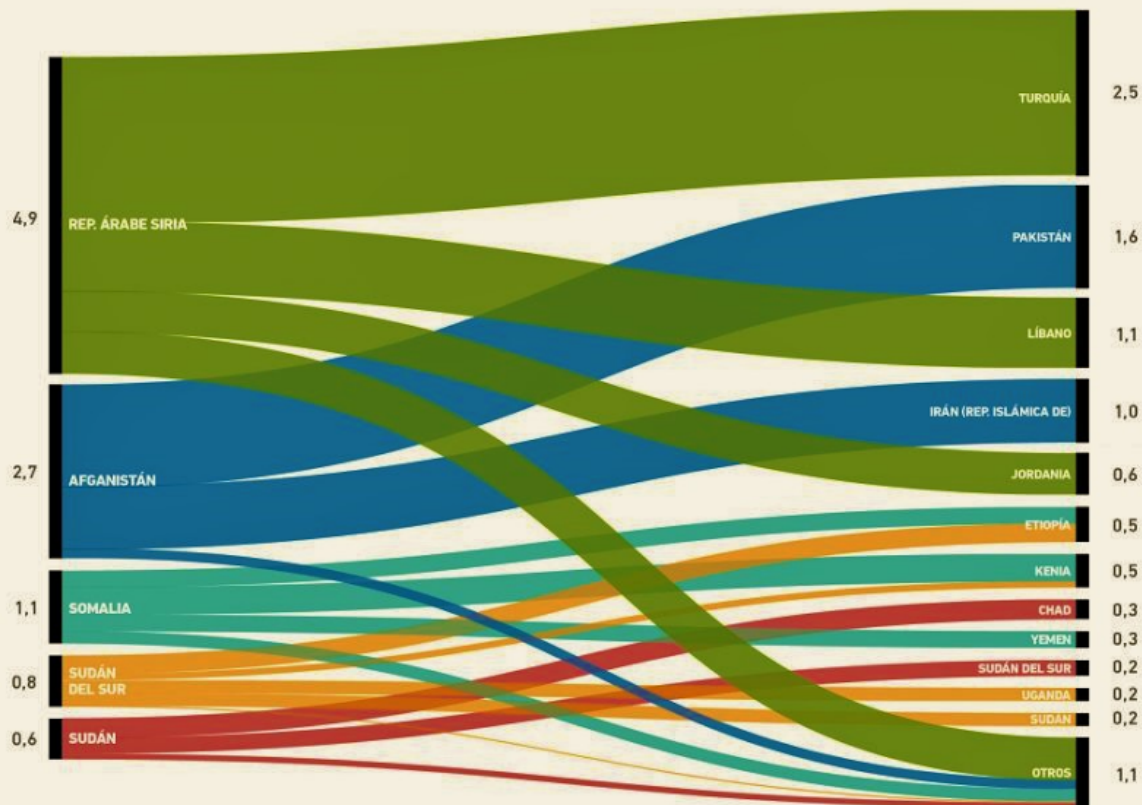
MIGRACIONES FORZADAS EN EL MUNDO PRINCIPALES PAÍSES DE ORIGEN Y ACOGIDA

CEA(R)
Comisión Española
de Ayuda al Refugiado

Nº. DE REFUGIADOS EN MILLONES

PRINCIPALES PAÍSES DE ORIGEN

PRINCIPALES PAÍSES DE ACOGIDA



En "Otros" se incluye a la UE, junto con los continentes asiático, americano, el resto de países del continente africano y Oceanía.

Fuente: Tendencias Globales. Desplazamiento forzado en 2015. Forzados a huir. ACNUR

*Fuente: Tendencias Globales. Desplazamiento forzado en 2015. Forzado a huir.
ACNUR.*

Se trata de miles de personas, en muchos casos de familias enteras, cuyas vidas están en peligro, permanentemente amenazadas, y que huyen de la pobreza y la miseria.

En el caso de Siria, que es el principal lugar de procedencia de personas en busca de asilo, de los 22 millones de habitantes que tiene o, mejor dicho tenía, 5 millones aproximadamente han salido del su país y 7 millones están desplazados internamente en su propio país.

La República Árabe Siria es un país soberano del Oriente Próximo, cuya forma de gobierno es la república unitaria semi-presencialista, actualmente sumida en una guerra civil desde hace más de cuatro años. Comparte fronteras con Turquía por el norte, Irak por el este, Israel y Jordania al sur, y Líbano por el oeste.

Desde el año 1971, la dinastía Asad dirige el país, estos pertenecen a la minoría religiosa alauí, una rama del Islam chií que representa al 12% de la población, frente al 74% que suponen los musulmanes suníes.

En marzo de 2011 comenzaron las revueltas en Siria, siguiendo la estela de la primavera Árabe que comenzó en diciembre de 2010 en Túnez. El Gobierno empezó a atacar a los rebeldes y el país entró en una Guerra Civil que se alarga a día de hoy. Además de esto, añadir que el Daesh intenta hacerse con el poder sirio, aprovechando la Guerra Civil que está sufriendo el país.

Por lo general, todas aquellas personas que se ven obligadas a abandonar su país por estos motivos u otros similares, presentan características y necesidades comunes.

María Jesús Vega Pascual, trabajadora social de la Secretaría de la sección legal del Alto Comisario de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), establece tres fases o etapas por las que pasan las personas refugiadas cuando llegan al país de acogida en su escrito "*Fases de la intervención social con refugiados*", y en las que me he

basado para desarrollar las carencias que presentan y que justifican, junto con otros datos, la elaboración de este proyecto.

No todas las personas pasan por todas las fases y éstas están condicionadas y varían en función del idioma, estatus sociocultural, sexo, edad, religión, cultura, situación familiar, experiencias traumáticas experimentadas antes, durante y después de la salida de su país, por otro lado, la documentación que posean y, por último, el tiempo de permanencia en el país de acogida y la estancia previa en otros países.

Después de tener en cuenta estas variables, y cómo éstas pueden condicionar a la persona y a las necesidades que presente, las tres etapas son las siguientes:

► 1ª etapa: Lo primero a lo que se enfrentan cuando llegan a un país es al desconocimiento del entorno y al impacto que éste y otros motivos les causa. Este impacto se traduce en:

- *Desorientación*, muchas veces no saben ni en el país en el que van a aterrizar, ni a quien recurrir cuando llegan a él.
- *Miedo*, experimentar esta emoción puede deberse a diversos motivos, a las represalias contra los familiares que se quedan en su país por parte del gobierno, por ser devueltos a su país de origen, miedo a lo desconocido, a la policía del país de acogida, etc. Es decir, la situación que han pasado y que les rodea, con todo lo que implica y puede llegar a implicar, les produce una sensación de miedo y, también, de desconfianza. Les supone grandes obstáculos a los que se tienen que enfrentar y les dificulta el proceso de acogida a un nuevo país.
- *Carencia de recursos económicos*, esta necesidad varía mucho en función del país del que vengan, de su nivel socioeconómico y de las circunstancias de la salida. En muchas ocasiones, han perdido todas sus propiedades para conseguir

salir del país o, las prisas de abandonarlo, les han impedido coger sus pertenencias.

- *Situación documental irregular o a punto de convertirse en ilegal su estancia en España*, ya que a veces su salida es de forma repentina y clandestina.

- *Síntomas de ansiedad y nerviosismo* fruto de todo lo mencionado anteriormente (choque cultural, vivencias traumáticas, desarraigo, etc).

► 2ª etapa: Esta etapa se considera una fase de *adaptación*. La persona refugiada comienza a tener percepción del entorno que le rodea (cultura, funcionamiento de la realidad social y económica, etc).

En esta etapa, hasta que reciben la respuesta a la petición de asilo, la persona refugiada soporta ansiedad e incertidumbre por su futuro. Además, empiezan a tener conciencia del estatus social que tenían en su país y la nueva situación que tiene en España, lo que genera, en muchas ocasiones, valorar como única opción el regreso a su país aunque esto suponga poner su vida en riesgo.

► 3ª etapa: La fase de *integración* no la alcanzan todas las personas refugiadas, de hecho, es una etapa difícil de alcanzar. Para encontrarse en esta fase, deberían de encontrar, en la sociedad de acogida, respuestas a sus necesidades y facilidades que les permitan sentirse parte del grupo y de la nueva sociedad que les rodea, sin embargo, se encuentran con grandes limitaciones y la integración se plantea como un gran reto a lograr. Hablar de integración es algo complejo, *“integrarse no supone sólo adaptarse o insertarse, se trata de ser autónomo, uno más en el país de acogida, participando en distintos aspectos de la vida social y económica, pero manteniendo su propia cultura, su identidad cultural”*. (Vega Pascual, M.J, 2008).

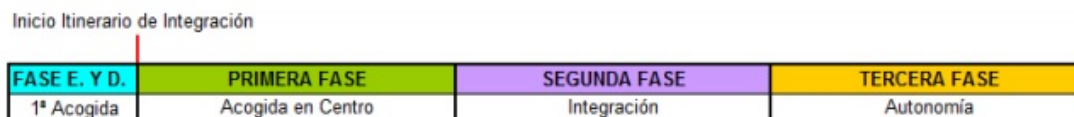
Dos de los grandes problemas a los que se enfrentan según “*Fases de la intervención social con refugiados*” son:

- *Vivienda*, además de los elevados precios de alquiler y de que muchos propietarios se niegan a alquilar el piso a personas en esta situación, la necesidad, en ocasiones, de compartir piso con varias personas puede derivar en problemas serios de convivencia.

- *Empleo*, existe gran desconfianza por parte de las empresas y negocios para contratar extranjeros (prejuicios y actitudes racistas) y, a esto se suma, el alto índice de desempleo. Además de problemas con la documentación, cualificación y convalidación de los títulos.

De acuerdo con esto y con la necesidad de cubrir sus necesidades y respetar sus derechos y libertades, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, en concreto, la Secretaría general de Inmigración y Emigración se propone “*dar cumplimiento a las obligaciones que en el Gobierno recaen en aplicación de la normativa tanto nacional como comunitaria sobre las condiciones de acogida a los solicitantes y beneficiarios de protección internacional y favorecer la acogida e integración de este colectivo*”. Esta estrategia y estos objetivos, se materializan en un *Sistema de Acogida e Integración para solicitantes y beneficiarios de protección internacional, del estatuto de apátrida y de protección temporal en España*, elaborado el 25/01/2016.

El Sistema de Acogida e Integración se basa en planificar unos itinerarios individualizados con los que se pretende facilitar la progresiva autonomía de los destinatarios y su integración social y laboral en la nueva sociedad de acogida. Dichos itinerarios se dividen en fases, éstas, de forma progresiva, intentan responder a las necesidades que manan del proceso de adaptación. En la siguiente tabla, de forma esquemática, están reflejadas dichas fases y, posteriormente, están desarrolladas de forma breve.



Fuente: Sistema de acogida e integración para solicitantes y beneficiarios de protección internacional, 2016.

► **Fase previa de Evaluación y Derivación:** Con esta fase se pretende cubrir las necesidades básicas y urgentes, a través de una valoración de las mismas y su derivación, en caso de proceder, a recursos más específicos de las características que presente.

► **Fase de Acogida (1ª fase):** Esta fase consiste en la acogida en un centro u otro tipo de dispositivo de acogida para cubrir las necesidades básicas. Estos dispositivos están dotados con personal técnico especializado.

► **Fase de Integración (2ª fase):** A pesar de finalizar su estancia en el dispositivo de acogida, siguen recibiendo apoyo (acciones de intervención social y ayudas económicas). Por otro lado, se busca fomentar la independencia y autonomía de los solicitantes.

► **Fase de Autonomía (3ª fase):** Las dos fases anteriores pueden complementarse con una tercera fase. De esta forma, la persona destinataria puede necesitar asistencia o apoyo esporádico en determinadas ocasiones y en determinadas áreas.

Como mencionaba anteriormente, la meta que persigue el Sistema de acogida, es la progresiva autonomía de las personas destinatarias y su integración social y laboral en el nuevo entorno de acogida. Teniendo esto en cuenta y, también, las necesidades desarrolladas en las fases anteriores, es necesario que estas medidas estén acompañadas

de acciones socioeducativas que faciliten prosperar y superar el gran reto de la integración al que se enfrentan las personas en esta situación. La educación favorece la autonomía de la persona y permite una mayor participación en los distintos ámbitos de la vida.

3.2. RELACIÓN DE LA TEMÁTICA CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL.

Con este proyecto se ponen en práctica las siguientes competencias:

► A nivel general:

- G1. Capacidad de análisis y síntesis: Capacidad de comprender un fenómeno a partir de diferencias y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo su jerarquía, relaciones entre las partes y sus secuencias. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia. La síntesis es la capacidad inversa. Consiste en ser capaz de unir elementos distintos en un todo significativo.
- G2. Planificación y Organización: es la capacidad de determinar eficazmente los fines, metas, objetivos y prioridades de la tarea a desempeñar organizando las actividades, los plazos y los recursos necesarios y controlando los procesos establecidos.
- G3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s: Ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Esta competencia conlleva el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Es la capacidad de expresarse y comprender ideas, concepto y sentimientos

oralmente y por escrito en su lengua o lenguas maternas con un adecuado nivel de uso

- G5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional: es la capacidad para utilizar las TIC como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.
- G6. Gestión de la información: es la capacidad para buscar, seleccionar, ordenar, relacionar, evaluar/valorar información proveniente de distintas fuentes.
- G7. Resolución de problemas y toma de decisiones: es la capacidad de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.
- G8. Capacidad crítica y autocrítica: es la capacidad de examinar y enjuiciar algo con criterios internos o externos. La autocrítica es la capacidad de analizar la propia actuación utilizando los mismos criterios.
- G10. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad: Capacidad de comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo con el fin de desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, etnia, condición social y política.
- G12. Compromiso ético: comportamiento consecuente con los valores personales y el código deontológico.

- G13. Autonomía en el aprendizaje: capacidad de orientar su estudio y aprendizaje de modo cada vez más independiente, desarrollando iniciativa y responsabilidad de su propio aprendizaje.
- G15. Creatividad: capacidad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ofreciendo soluciones nuevas y diferentes ante problemas y situaciones convencionales.
- G19. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional:
Capacidad para reconocerse y valorarse como profesional que ejerce un servicio a la comunidad y se preocupa por su actualización permanente respetando y apoyándose en los valores éticos y profesionales.
- G20. Orientación a la calidad: realiza y mantiene un trabajo de calidad de acuerdo a las normas y gestiona por procesos utilizando indicadores de calidad para su mejora continua.

► A nivel específico:

- E1. Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.
- E2. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.
- E5. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos en las modalidades presenciales y virtuales.

- E7. Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- E8. Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa.
- E10. Promover procesos de dinamización cultural y social.
- E13. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.
- E17. Asesorar y realizar un seguimiento de personas y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo.
- E19. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas. En particular, saber manejar fuentes y datos que le permitan un mejor conocimiento del entorno y el público objetivo para ponerlos al servicio de los proyectos de educación social.
- E21. Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
- E22. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
- E24. Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.
- E26. Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.

- E28. Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- E32. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).
- E33. Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- E35. Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).
- E36. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
- E38. Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- E41. Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
- E42. Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.
- E43. Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

4.1. MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL DE LA PERSONA REFUGIADA.

La *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de las Naciones Unidas*, define el concepto de refugiado como aquella persona que, “*debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.* (Convención sobre el estatuto de los refugiados, Art. 1A, 1951 modificado por el Protocolo de 1967).

La *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de las Naciones Unidas* fue aprobada en 1951 con el fin de proteger a los refugiados europeos después de la 2ª Guerra Mundial. Más de 140 países lo han firmado y están obligados a su cumplimiento, entre ellos, España.

El término de refugiado, en ocasiones, suele confundirse con el de *solicitante de asilo*, el cual se refiere a “*quien solicita el reconocimiento de la condición de refugiado y cuya solicitud todavía no ha sido evaluada en forma definitiva*” (ACNUR, 2013).

Por otro lado, se confunde también con el término desplazado interno, que alude a “*una persona que se ve forzada a salir de su hogar debido al conflicto, la persecución o a un desastre natural u otra circunstancia inusual*”(ACNUR, 2008).

“Un refugiado abandona su país por la amenaza de persecución y no puede regresar en condiciones de seguridad, a menos que se dé un cambio fundamental en la situación existente (por ejemplo, un acuerdo de paz duradero o un cambio de gobierno)”. (ACNUR, 2007). *De todos los grupos de migrantes y minorías, el de los refugiados es el más vulnerable* (Berry, 1990).

Todas las personas tienen derecho a buscar protección fuera de su país de origen cuando huyen de un conflicto que pone en peligro su vida o esa persona es perseguida por motivos de religión, opinión política, raza, nacionalidad o pertenencia a un determinado grupo social.

“El derecho de asilo está regulado por el Derecho Internacional y es una obligación de los Estados. Queda recogido como derecho humano fundamental en el artículo 14 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y desarrollado en la Convención de Ginebra de 1951 y su protocolo (Protocolo de Nueva York de 1967). El Estado español lo reconoce en su Constitución y lo regula a través de su Ley de Asilo, y está incluido en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2007. Por tanto, no se trata de una cuestión humanitaria (aunque exista una dimensión humanitaria) sino de un derecho”. (CEAR, 2016).

“Es un derecho de toda persona a buscar protección fuera de su país cuando huye de un conflicto o de una persona que pone su vida en peligro por su raza, religión, género, orientación sexual, grupo social, nacionalidad u opinión pública”. (Julien Harneis, 2008).

La Convención de Dublín es una Ley de la Unión Europea que, de acuerdo con la Convención de Ginebra, racionaliza los procesos de postulación de solicitantes de asilo.

Además, trata de aclarar qué estado miembro debe asumir las responsabilidades de tramitar la postulación. Normalmente, el estado miembro responsable es aquel donde el

postulante ingresó por primera vez a la Unión Europea. La Convención de Dublín, en 2003, fue reemplazada por la Regulación de Dublín II. Su principal objetivo es evitar que un postulante presente solicitudes de asilo en varios estados miembros a la vez. Actualmente, aquellas personas que han sido trasladadas bajo la regulación de Dublín II, no siempre han podido acceder a un procedimiento de asilo. Esto supone y pone en riesgo a las personas solicitantes a ser devueltas a la persecución de la que huyen.

4.2. DEMANDANTES DE ASILO Y SUS CARACTERÍSTICAS.

Desde la Segunda Guerra Mundial (1945), el conflicto de Siria y de otros países, nos ha llevado a conocer el mayor éxodo de personas. Según estima ACNUR, la cifra de desplazamientos forzados superó durante 2015 los 60 millones de personas. Este tipo de desplazamientos forzados ocasionan serias repercusiones a nivel psicológico, social, cultural y económico para las personas que los sufren.

Según el *Informe 2016: Las personas refugiada en España y Europa*, el 51% de las personas refugiadas tiene menos de 18 años, es decir, responden a un perfil muy joven.

Las reacciones psicológicas que sufre una persona menor de edad en este proceso de cambio son múltiples, éstas dependen de la capacidad y de la edad de los niños y niñas. En la Guía para la *Intervención Psicológica con Inmigrantes y Refugiados* elaborada por el *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2016)*, se recogen varias de las manifestaciones más comunes que sufren estas personas en situación de vulnerabilidad:

- *Reacciones psicológicas derivadas de haber presenciado un acontecimiento traumático:* Las diferentes situaciones por las que se han visto obligados y obligadas a pasar causan un gran impacto emocional en ellos y en ellas, este hecho se relaciona con una elevada inseguridad y, en consecuencia, se relaciona con el temor a vivir una

situación similar en el futuro. A pesar de que las reacciones ante hechos traumáticos en adultos y menores pueden ser similares, se manifiestan de diferentes formas. Los niños y niñas entre los 0 y los 12 años presentan mayores dificultades para reconocer y describir lo que sienten. El grado de comprensión de las emociones va aumentando con la edad, por ello, emociones como la ira, la culpa o el fracaso tienen un papel trascendental. En estas edades, el hecho de pasar por acontecimientos traumáticos puede estar directamente relacionado con la aparición de conductas de riesgo.

Miedo, embotamiento emocional, ira hacia las personas de su alrededor o hacia diferentes situaciones y sentimientos de abandono y llantos intensos, entre otros, son algunas de las manifestaciones más características en la infancia y la adolescencia. Además, también se producen cambios en la rutina produciendo pesadillas, terrores nocturnos, problemas de alimentación, etc.

- *Problemas en la gestión emocional del duelo:* gestionar todas las emociones que suponen los acontecimientos y los procesos de adaptación puede ser complicado, por ello, las reacciones más comunes que brotan en ellos y en ellas son tristeza, miedo y culpa. La situación que han vivido les supone perder la seguridad y, en ocasiones, sentirse culpables de lo que ocurre. Todo ello, se convierte en frustración y les lleva a experimentar emociones negativas.

- *Reacciones psicológicas de incomprensión:* Que no comprendan la nueva situación en la que se encuentran es un proceso de desorientación fruto del choque cultural, del cambio de ambiente y de circunstancias. Aparecen numerosas preguntas ante lo ocurrido e incomprensión sobre los motivos que les han llevado a esa situación. Esa seguridad personal, familiar y social que podían tener en su país se ha visto alterada. El proceso de comprensión de este acontecimiento y de esa pérdida de seguridad, dada su edad, no ocurre de manera habitual.

El *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid* establece unas pautas de intervención con menores como respuesta a las reacciones, a nivel psicológico, que éstos y éstas menores experimentan. Entre ellas, contar con el apoyo y el acompañamiento de la familia en cualquier proceso de intervención. La familia es la mayor red de apoyo con la que cuentan y la que les ofrece mayor seguridad. La protección y estabilidad que la familia puede proporcionarles es decisivo en la adaptación al nuevo entorno que les rodea.

Debido a la alteración emocional que sufren, la expresión y la regulación de las emociones se considera uno de los objetivos a cumplir bajo el punto de vista de estos y estas profesionales. *“Facilitar la expresión de las emociones, mediante psicoeducación adaptada a la edad del niño, explicándole el significado de cada emoción y su manifestación física, y así además aumentando el autoconocimiento corporal y facilitando la detección de sus sensaciones”*. (Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2016).

Por otro lado, es esencial el entrenamiento y manejo de habilidades comunicativas y asertivas, como también, comprender las nuevas reglas sociales y el sistema cultural con el fin de promover la integración de estas personas.

4.3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Analizando y valorando las conclusiones reflejadas en esta Guía, la Inteligencia emocional y la educación emocional cobran sentido como facilitadoras en el proceso adaptación, interacción y, en consecuencia, de integración e inclusión de las personas refugiadas menores de edad.

La inteligencia Emocional ha surgido en los últimos 25 años como un concepto muy relevante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana. (Fernández-Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. 2008).

Ser una persona emocionalmente inteligente implica ser capaz de gestionar emociones propias y de los demás. Esto es fundamental a la hora de interactuar y de relacionarse con los demás y, por lo tanto, importante de entrenar cuando se busca esa integración de la que se hablaba anteriormente.

4.4. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Diferentes autores han tratado el tema de la Inteligencia Emocional y han materializado sus ideas en diferentes modelos, a través de los cuales, se puede trabajar este tipo de inteligencia.

“Emotional Intelligence” de Salovey y Mayer (1990) es considerado el primer artículo científico sobre IE, sin embargo, éste pasó desapercibido y no fue hasta la publicación de “Emotional Intelligence” de Daniel Goleman (1995), cuando el concepto de Inteligencia Emocional tuvo gran difusión y repercusión. De hecho, el libro fue un best seller que dio visibilidad e hizo famoso a dicho autor.

► Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Moyer.

Este modelo concibe la IE como recurso para que la persona sea capaz de solucionar problemas y, también, adaptarse al entorno que le rodea. Se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que feliciten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

De acuerdo con este modelo de Salovey y Moyer, los beneficios de la Inteligencia Emocional son:

- Mejora las relaciones interpersonales. Una persona emocionalmente inteligente es capaz de dar una adecuada información sobre su estado psicológico y, en consecuencia, de comprender las emociones de los demás. Esto facilita relacionarse con el entorno y con las personas de éste.
- Ofrece mayor bienestar psicológico ya que la IE favorece conocer y comprender los procesos emocionales y, con ello, disminuye la ansiedad social y la depresión.
- Mejora el rendimiento académico. Durante los estudios, el uso de habilidades emocionales permite afrontar ciertas dificultades que éstos presentan.

La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico. (Fernández-Berrocal, P. 2008)

- Evita la aparición de conductas disruptivas. El déficit o carencia de habilidades emocionales es clave en la aparición de conductas disruptivas. Las personas con dicho déficit presentan peores habilidades sociales e interpersonales y, también, mayores niveles de impulsividad. Todo ello, genera comportamientos antisociales. Por el contrario, poseer habilidades emocionales y saber afrontar situaciones y estados de ánimo negativos disminuye la posibilidad de que aparezcan este tipo de conductas.

► **El modelo de Goleman:**

Goleman define la Inteligencia Emocional como “*capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales*”. (Goleman, 1998). De acuerdo con su concepción de IE, los componentes que la forman son:

- *Conciencia de uno mismo*: reconocer nuestros propios estados, recursos e intuiciones.
- *Autorregulación*: controlar esos estados, recursos e intuiciones que previamente somos capaces de reconocer.
- *Motivación*: facilitar el logro de objetivos guiado por tendencias emocionales.
- *Empatía*: tener conciencia de las preocupaciones, sentimientos y necesidades de los demás.
- *Habilidades sociales*: ser capaz de estimular respuestas que deseamos en los demás, no entendiendo esta capacidad como control sobre la otra persona.

► **Modelo de Bisquerra:**

Bisquerra considera la Inteligencia Emocional como un rasgo muy importante de la psicopedagogía de las emociones, entre otros motivos, porque es el referente de la educación emocional y la base del objetivo de ésta, el desarrollo de las competencias emocionales. Configura su modelo de competencias emocionales en cinco bloques:

- *Conciencia emocional*: La conciencia emocional es la base para poder adquirir el resto de competencias. Es una capacidad que permite tomar conciencia de las propias

emociones y, también, de las emociones del resto de personas. Además, enriquece el vocabulario respecto a las emociones para poder utilizar expresiones adecuadas al contexto cultural que te rodea.

Por último, conocer la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. *Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).*(Bisquerra, 2008)

- *Regulación emocional:* La regulación emocional es una competencia que permite manejar tus propias emociones. Esto implica saber expresar emociones de una forma adecuada, regular la impulsividad, tolerancia a la frustración, saber afrontar situaciones conflictivas y retos y, también, autogenerarse emociones positivas, como alegría o humor, para buscar una mejor calidad de vida.
- *Autonomía emocional:* La autonomía emocional es un término muy amplio y relacionado con la autogestión personal. Hablar de autonomía emocional es hablar de una imagen positiva de ti misma, de estar satisfecha con lo que haces y con cómo te sientes, es decir, con la autoestima.

Las emociones están relacionadas directamente con la motivación. Otras de las capacidades que implica este bloque, es la de automotivarse en diferentes actividades de la vida social, tiempo libre, etc.

En él, se incluye también, la responsabilidad de los comportamientos y decisiones que tomamos, tomar una actitud positiva, ser una persona crítica y analizar las normas sociales y culturales y ayudar a promover una sociedad más libre, autónoma, consciente y responsable.

Y, por último, una capacidad decisiva para afrontar con éxito las diferentes situaciones y condiciones adversas, como guerras, pobreza, etc, la resiliencia.

- *Competencia social*: adquirir esta competencia implica relacionarse de una forma positiva con las personas. Implica dominar ciertas habilidades sociales básicas, como la escucha activa, respetar a las demás y los diferentes puntos de vista y opiniones, ser consciente y saber analizar los mensajes verbales y no verbales, iniciar y mantener una conversación, pudiendo mostrar tus emociones y pensamientos, respetando siempre a la otra persona y haciendo uso de la comunicación verbal y no verbal. También, llevar a cabo acciones que ayuden a otras personas cuando éstas lo necesiten aunque no lo hayan solicitado, poder defender y expresar tus propias opiniones respetando las de las demás personas, hacer frente a la “presión de grupo” y saber decir que no, es decir, ser una persona asertiva. Ser capaz de prevenir y solucionar conflictos manejando tus propias emociones y, también, ser capaz de gestionar situaciones emocionales que impliquen intentar regular las emociones de las demás personas.

- *Competencias para la vida y el bienestar*: estas competencias se incluyen dentro del último bloque de este modelo. Para desarrollarlas es preciso dominar las anteriores, ya que todas están directamente relacionadas y unas dependen de las otras. Con este bloque se pretende adoptar comportamientos para afrontar desafíos de la vida de forma satisfactoria:

- Fijar objetivos realistas a corto plazo y a largo plazo. Fijarse objetivos difíciles o imposibles de alcanzar, que no se ajusten a la realidad, genera frustración e influye de forma negativa en el autoestima y la motivación de una persona. De ahí, la importancia de plantear objetivos posibles de alcanzar.

- Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de las mismas.

- Buscar ayuda y recursos identificando cuando se necesita apoyo y la disponibilidad de éstos en el entorno.

○Disfrutar del bienestar personal de forma consciente e intentar transmitirlo a las personas con las que te relacionas.

○Fluir, “*capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social*”. (Bisquerra, 2008)

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

5.1. PROPUESTA.

Esta propuesta consiste en una intervención socioeducativa con menores refugiados, acompañados y acompañadas de sus familias, en un contexto no formal con la colaboración de Cruz Roja.

El objetivo que persigue es promover la inclusión de estos niños y niñas usando la educación emocional como clave para conseguir esa inclusión. Reconocer y regular las emociones y, en consecuencia, tener autonomía emocional y competencias para comunicarse y relacionarse, es decisivo para alcanzar el objetivo que se persigue. La educación emocional es una “*innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales*”.(Bisquerra, 2003).

No es una propuesta que busque la continuidad de las personas participantes en la intervención, sino que busca enlazar este proyecto con otros existentes para fomentar la integración de estos niños y niñas, es decir, se concibe como un puente o conexión a otros programas.

Para desarrollar esta propuesta socioeducativa de intervención, me he basado en el *Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra*. Los diferentes bloques que

engloban las competencias emocionales de este modelo, encajan perfectamente y dan sentido a los objetivos que se plantean y, también, son competencias fundamentales a trabajar con este colectivo para promover su integración. Con el fin de entender este proceso de “educación de las emociones” es necesario partir de su núcleo, que no es otro que el concepto de emoción. *“Estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”*. (Bisquerra, 2000).

5.2. CONTEXTO.

El grupo destinatario de la propuesta son diez menores de diferentes edades, desde los 6 años hasta los 12 años. Estos niños y niñas proceden de Siria (7) e Iraq (3) y viven en Valladolid acompañados de su familia, normalmente, familias extensas. También, dichas familias (padres y madres) serán participantes e imprescindibles en el desarrollo de la propuesta. El acompañamiento de las figuras de referencia y la red de seguridad y apoyo que éstas ofrecen es fundamental.

Este grupo participa actualmente en actividades y programas de Cruz Roja, por lo tanto, se conocen y tienen buena relación entre ellos y ellas. Esto, junto con el buen dominio del idioma que poseen, facilita la comunicación, el diálogo, el trato y la fluidez de las sesiones, lo que implica, que facilite también el diseño y el futuro desarrollo de la propuesta.

El clima de confianza existente y visible entre los y las participantes es un factor determinante a la hora de trabajar la educación emocional, hablar de sentimientos y expresar estados de ánimo con desconocidos puede limitar y dificultar que se cumplan los objetivos que se proponen, sin embargo, que sean personas conocidas, amigas e incluso familiares, favorece el trabajo de los contenidos propuestos.

Otro de los factores importantes a tener en cuenta es la edad. La variedad respecto a ésta puede verse como una ventaja, ya que los y las menores más pequeños tienen

como referencia a las personas más mayores y, si estas muestran disposición e interés por las actividades propuestas, el resto también lo hará. También hay que tener en cuenta que esta situación puede verse como una desventaja si no se dedica tiempo suficiente a la motivación y a estimular interés en las personas más mayores para que, en consecuencia, motiven al resto.

Por último, que estén escolarizados y acudan con normalidad a su centro educativo les ofrece la posibilidad de relacionarse con sus iguales, aunque, actualmente presenten ciertas limitaciones en ese sentido y la interacción con otras personas se presente como un problema en su día a día.

El tiempo que llevo colaborando con la entidad y compartiendo espacio con estos niños y niñas ha sido decisivo en la elaboración de esta propuesta. Durante tres meses aproximadamente, he podido observar y, posteriormente analizar con ayuda de las trabajadoras sociales de la entidad, las necesidades y carencias que presentan. En consecuencia, la propuesta está orientada y ajustada al grupo y, en medida de lo posible, a cada persona que lo compone. Las necesidades detectadas y que se pretenden cubrir son:

- Ausencia de rutinas, horarios y ocupaciones fuera del horario escolar.
- Dificultades para manifestar cómo se sienten o qué experimentan ante una situación que se les presenta, como también, dificultad para expresar una petición o deseo de algo.
- Limitaciones a la hora de relacionarse con otros niños y niñas fuera de su entorno más cercano.

5.3. OBJETIVOS.

5.3.1. OBJETIVOS GENERALES.

- Usar la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales como estrategia para fomentar la inclusión de este colectivo.
- Crear, a través de esta propuesta de intervención, un medio o enlace a otros programas y proyectos que mejoren la integración social de estos menores.
- Favorecer sus relaciones interpersonales y con el entorno.
- Reforzar su rendimiento académico.

5.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Conseguir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar emociones propias y de los demás.
- Desarrollar habilidades para regular las emociones propias.
- Incrementar competencias emocionales que faciliten y proporcionen un mejor bienestar personal y social.
- Promover la adquisición de habilidades y herramientas que les permitan relacionarse y comunicarse con sus iguales y, también, en su entorno (familia, escuela, instituciones, etc).

- Fijar, junto con su familia, horarios y rutinas que les facilite adaptarse al contexto.

5.4. CONTENIDOS.

Los contenidos que se trabajan a través de las actividades propuestas son: el conocimiento de las propias emociones y el reconocimiento de las emociones de los demás, el manejo de la ira, la tolerancia a la frustración, la expresión emocional, las habilidades para afrontar situaciones, la capacidad para autogenerar emociones positivas, la autoestima, la capacidad de automotivación, la actitud positiva ante la vida, la escucha activa, la empatía, la asertividad, la identificación de problemas y el bienestar subjetivo.

5.5. ACTIVIDADES.

Las diferentes actividades que se van a desarrollar en la propuesta se dividen en dos partes. Por un lado, actividades relacionadas con la organización del tiempo libre y rutinas y, por otro lado, actividades relacionadas con las diferentes competencias explicadas anteriormente en el *Modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra*.

5.5.1. ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE Y RUTINAS.

Los tipos de actividades planteadas para organizar su tiempo libre y marcar unas rutinas y horarios son las siguientes:

- Agenda escolar: marcar horarios de estudio, deberes, etc.
- Calendario: fijar rutinas en su día a día.

- **Tiempo libre:** organizar, de acuerdo con sus gustos y preferencias, parte de su tiempo libre en diferentes actividades como puede ser dibujar, ir al cine o practicar algún tipo de deporte.

5.5.2. ACTIVIDADES DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.

Los tipos de actividades propuestas para trabajar estas competencias se dividen en cinco bloques diferenciados y son las siguientes:

- *La Conciencia emocional:*
 - *Diccionario emocional:* unir definiciones de emociones con la emoción que corresponda a cada definición.
 - *El saco de las emociones:* coger diferentes emociones e intentar definir las y escenificarlas.
 - *Las imágenes emocionales:* analizar diferentes imágenes de personas que expresen emociones y poner situaciones dónde puedan manifestarse esas emociones.
 - *Noticias con emoción:* analizar periódicos, revistas, etc., dónde haya imágenes que representen emociones, identificarlas, analizar por qué esa persona experimenta esa emoción, cómo la manifiesta, etc.
 - *El pañuelo emocional/ pilla pilla emocional:* los juegos tradicionales, como el pañuelo o el pilla-pilla, pueden adaptarse. En el caso del pañuelo, los números se cambian por diferentes emociones o, en el caso del pilla-pilla, la persona que persigue al resto va contagiando la emoción acordada previamente.

- *La Regulación emocional:*

- *Escenas emocionales:* preparar escenas, individuales y grupales, que lleven implícitas emociones y que el resto del grupo tendrán que identificar.
- *Ejercicios de respiración:* realizar diferentes ejercicios de respiración acompañados por otros elementos, como música, vídeos, etc., para canalizar y regular las emociones negativas.
- *Historias imaginarias:* narrar historias imaginarias que promuevan la relajación.
- *Masajes relajantes:* realizar masajes relajantes con ayuda de otros elementos como, por ejemplo, pelotas.

- *La Autonomía emocional:*

- *La personas más ...:* se ofrece un listado de diferentes adjetivos, por ejemplo; divertido/a, creativo/a, risueño/a, Entre todas las personas se piensa y se decide que adjetivo caracteriza más a la persona, y se elabora un objeto que represente ese adjetivo para entregárselo a la persona.
- *Las cartas positivas ... :* cada persona del grupo escribirá una carta a sus compañeros y compañeras con cosas positivas de éstos y éstas y, posteriormente, se entregarán y se pondrán en común aquellas que ellos y ellas quieran compartir.
- *El cielo:* Cada persona elaborará una estrella personalizada de cinco puntas. En cada punta, tendrá que escribir alguna cualidad positiva que considere que tiene o que días antes, sus compañeros y compañeras, le

hayan hecho ver que tiene. Cuando todas las personas terminen su estrella, se creará un mural simulando un cielo estrellado.

- *El globo:* Se les entrega un globo sin inflar con el que tendrán que interaccionar durante un tiempo y decidir qué hacer con él. Serán los y las responsables de las decisiones que tomen, pintarlo, inflarlo, jugar con los globos de otros compañeros y compañeras, etc. Se marcarán pequeños objetivos con él y, posteriormente, tendrán que valorar si están actuando de acuerdo a las metas que se han propuesto. También se puede realizar la actividad con la variante de un huevo o cualquier otro objeto frágil.

- *La Competencia social:*

- *Movimientos corporales:* elegir una categoría, por ejemplo, animales. Después, cada persona elige un animal y, desplazándose por el aula, van imitando lo que han elegido. Irán llegando a acuerdos para que haya dos monos, tres pájaros o cinco delfines, por ejemplo.

- *Pruebas:* cada persona escribirá en un folio una actividad relacionada con el tema y el nombre del compañero o compañera de la derecha, por ejemplo. Deberán reflexionar sobre la elección de la propuesta y ponerse en el lugar de la persona que lo va a realizar. Cuando se abran los folios, las personas irán realizando las pruebas.

- *Los canales de comunicación:* por parejas se les entrega una pica y un folio. Tendrán que colocar la pica de forma horizontal, colocar el folio e intentar que éste no se caiga. Según el transcurso de la actividad se irán dando diferentes indicaciones que compliquen la actividad. Entre ellos y ellas tendrán que comunicarse para que no caiga pero con diferentes condicionantes. Por ejemplo, comunicarse con gestos, que sólo una de las personas pueda hablar, etc.

- *Déjate guiar*: dejarse guiar por otros compañeros y compañeras con los ojos tapados por el aula o por circuitos que se creen en ella.
 - *Role playing*: tendrán que simular situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo; “un profesor o profesora tiene que comunicar a uno de sus alumnos o alumnas que ha suspendido un examen”.
 - *Las sillas/periódicos compartidas*: adaptar el tradicional juego de las sillas pero sin ir eliminando, es decir, cuando se quite una silla o un periódico tendrán que buscar una solución para que todas las personas tengan un sitio. Se irán poniendo limitaciones de comunicación como, por ejemplo, hablar por gestos.
 - *Historias de expresión y escucha activa*: recordar momentos que hacen experimentar alegría, felicidad y otro tipo de emociones positivas, contárselo al resto del grupo y, después, pedir a alguna persona que intente contar lo que entendió y lo que vio (comunicación no verbal). También puede ser historias ficticias.
- *Las Habilidades de la vida y el bienestar*:
 - Fijar un reto: Entre todas las personas del grupo, valorarán diferentes opciones, con el fin, de elegir una actividad común. La finalidad es que entre todas las personas lleguen a acuerdos, tomen decisiones y sean responsables y consecuentes con ellas. Esta actividad puede ser una coreografía, una obra de teatro o realizar un cortometraje, entre otras. Tendrán que marcarse metas individuales y grupales con el fin de superar el reto o actividad que se han propuesto.

5.6. METODOLOGÍA.

Para el desarrollo de la propuesta se propone una metodología participativa, activa y vivencial. Cada contenido y aprendizaje se intenta trabajar a través de una actividad o dinámica. Cuando una experiencia o situación te hace experimentar una emoción tiendes a retener más la información, por el contrario, cuando algo no genera nada en una persona, la información recibida desaparece de la memoria.

Esto es debido a que cuando se experimenta un emoción se crea un vínculo emoción-aprendizaje, de esta forma, el aprendizaje se retiene y perdura en el tiempo. Además, la emoción es la responsable del 70% del proceso de aprendizaje.

La educación emocional y las habilidades emocionales que la forman, dependen principalmente de la práctica y el entrenamiento. Por ello, lo idóneo es ejercitarlas, perfeccionarlas y convertirlas en un repertorio que una persona use como respuesta natural ante un estímulo o situación.

Tener en cuenta, que la forma de trabajar es grupal y, que por ello, se tiene que promover el respeto y dejar a las personas participantes que se pongan sus propias metas, aunque estas estén encaminadas a cumplir los objetivos, y se tomen el tiempo necesario para interiorizar los contenidos. A pesar de trabajar en grupo, se atenderán las necesidades individuales de cada niño y niña. Es imprescindible valorar que son personas que han sufrido muchas alteraciones emocionales y que posiblemente tengan más dificultades para realizar este tipo de actividades.

Otro de los factores importantes a la hora de trabajar con ellos y ellas es el lenguaje que se emplea. En general, todas las personas participantes se manejan bien con el idioma, aun así, hay términos, palabras o expresiones con las que no están familiarizados. Esto, junto con la edad, son dos condicionantes a la hora de explicar el

funcionamiento de las sesiones y las actividades. Algo que hay que tener en cuenta y adaptar al contexto con el fin de que la información llegue lo más clara posible.

5.7. MEDIOS Y RECURSOS.

5.7.1. RECURSOS HUMANOS.

Para desarrollar esta propuesta de intervención socioeducativa será necesario contar con dos educadoras sociales ya que el grupo con el que se va a trabajar no es excesivamente grande.

5.7.2. RECURSOS MATERIALES.

Las actividades se llevarán a cabo en dos espacios cedidos por Cruz Roja, un aula con sillas y mesas, y un patio con espacio para realizar aquellas actividades que lo requieran. Además, el material necesario para poner en práctica las actividades se divide en:

- Material escolar: folios, lápices, cartulinas, rotuladores, etc.
- Material de prensa: periódicos, noticias, imágenes, etc.
- Material informático: ordenador, música y proyector.

5.8. TEMPORALIZACIÓN.

Esta propuesta de intervención está diseñada para desarrollarse en cinco meses, desde febrero a junio de 2018. Cada semana se llevará a cabo una sesión, excepto la última semana, que se realizarán dos sesiones (5 sesiones al mes/ 1h 30' cada sesión). Cada mes se trabajará un bloque, de los desarrollados anteriormente, de la Educación Emocional:

- Mes 1 (febrero); *Conciencia emocional*.
- Mes 2 (marzo); *Regulación emocional*.
- Mes 3 (abril); *Autonomía emocional*.
- Mes 4 (mayo); *Competencia social*.
- Mes 5 (junio); *Habilidades de la vida y bienestar*.

Como he mencionado anteriormente, durante las cuatro primeras sesiones de cada mes, se trabajará un bloque. La quinta sesión de cada mes se empleará para trabajar junto con los padres y las madres las actividades relacionadas con la organización del tiempo libre y las rutinas.

Además, en cada sesión se dejará espacio para realizar la evaluación e ir valorando la adquisición de habilidades y, en consecuencia, analizar si se van cumpliendo los objetivos.

5.9. EVALUACIÓN.

5.9.1. EVALUACIÓN DE RESULTADOS.

OBJETIVOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none">• Conseguir un mejor conocimiento de las propias emociones.	<ul style="list-style-type: none">○ Reconocen qué emoción o sentimiento están experimentando en un momento determinado.○ Amplían su vocabulario emocional.

<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar emociones propias y de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comunica con facilidad sus propias emociones. ○ Reconoce qué emociones está experimentando otra persona. ○ Reconoce sentimientos a través del lenguaje no verbal.
<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar habilidades para regular las emociones propias. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gestiona momentos de ira u otro tipo de comportamientos similares. ○ Resuelve conflictos y afrontan situaciones de forma asertiva.
<ul style="list-style-type: none"> ● Incrementar competencias emocionales que faciliten y proporcionen un mejor bienestar personal y social. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Controla sus propias emociones y se adapta mejor al entorno que le rodea.
<ul style="list-style-type: none"> ● Promover la adquisición de habilidades y herramientas que les permitan relacionarse y comunicarse con sus iguales y, también, en su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se comunica de una forma sencilla con sus iguales dentro del aula. ○ Crea nuevas relaciones en su centro educativo o en su entorno.
<ul style="list-style-type: none"> ● Fijar, junto con su familia, horarios y rutinas que les facilite adaptarse al contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elabora un calendario y cumple las actividades planificadas.

5.9.2. EVALUACIÓN DEL PROCESO.

- ▶ En cuanto a la propuesta:
 - Si es adecuada para la finalidad que persigue.
 - Analizar sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
 - Valorar la posibilidad de introducir adaptaciones que potencien la propuesta.

- ▶ En cuanto a los y las participantes:
 - Grado de participación.
 - Grado de asistencia.
 - Grado de satisfacción.
 - Colaboración entre los compañeros y compañeras.

- ▶ En cuanto a las actividades:
 - Adecuadas al grupo y a la edad.
 - Adaptadas al tiempo y al espacio.
 - Coherentes con la finalidad del proyecto.

- ▶ En cuanto a la temporalización:
 - Si ha sido la adecuada.
 - Si se puede aprovechar mejor el tiempo del que se dispone.

- ▶ En cuanto a los recursos empleados:
 - Si se han utilizado de manera apropiada.
 - Si han sido suficientes.
 - Si se pueden optimizar más.

5.9.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Con la finalidad de recoger información y, posteriormente, analizarla se emplearán los siguientes instrumentos:

► Diccionario emocional.

A lo largo de las sesiones irán elaborando un diccionario. En él, apuntarán las emociones que se trabajen e irán definiéndolas como consideren oportuno, con una frase, un dibujo, contando una experiencia que asocien a esa emoción, etc. Con este instrumento se valoran los resultados.

► Encuesta de satisfacción.

Al finalizar la intervención se valorará, a través de una encuesta de satisfacción, la propuesta y el grado de satisfacción con ésta. En la encuesta participarán las familias, las profesionales de la entidad, los tutores y tutoras del centro educativo y las personas destinatarias de la propuesta. A través de este instrumento, se valora el proceso.

► Observación.

A lo largo de las sesiones se irá observando de forma directa cómo participan en las actividades, su implicación y desarrollo. A través de la observación, se valora el proceso y los resultados.

► Diario de campo.

Durante las sesiones se irán anotando acontecimientos importantes y reacciones de los y las menores que se consideren relevantes para tener en cuenta posteriormente. Con este instrumento se valoran los resultados y el proceso.

6. CONCLUSIONES.

Tras buscar, leer y analizar artículos, documentos, etc., y, además, compartir experiencias con este colectivo, he llegado a las siguientes conclusiones:

► La importancia de propuestas de intervención socioeducativa como la presente, está justificada en la falta de medidas que cubran este tipo de necesidades. No existen medidas, ni a nivel internacional ni a nivel nacional, que cubran necesidades específicas que presenta esta población en situación de vulnerabilidad.

► No existe una integración real de las personas refugiadas, por lo que es importante, valorar el papel de la educación y, en especial, de la educación social, en el proceso de integración como instrumento que lo posibilite. Acceder a servicios educativos formales y no formales, permite desarrollar un sentimiento de pertenencia cultural y social que, a largo plazo, mejora la cohesión social.

► La integración de estas personas no depende única y exclusivamente de ellas, sino que también depende de la sociedad y del entorno que les rodea. Por ello, esta propuesta de intervención no garantiza la integración de este colectivo, también, depende de la disposición de la población. Por ello, sería interesante valorar la necesidad de trabajar la sensibilización con la sociedad y preparar a ésta para logra la inclusión. La integración es un proceso bidireccional entre las personas refugiadas y las personas del país al que llegan.

► Esta propuesta no sólo beneficia a las personas refugiadas, sino que también beneficia al contexto social en el que viven. *“Algunos refugiados son maestros, algunos son carpinteros. Todas sus habilidades se utilizan en diversas comunidades y en conjuntos estas habilidades ayudan a construir la economía del país. Mientras acogemos a los refugiados también nos beneficiamos de las habilidades que ellos traen*

consigo”. (James Harding, 2010). Una integración real permite que las personas refugiadas, además de recibir, también puedan dar.

7. BIBLIOGRAFÍA

ACNUR (2010). *Los Beneficios de Pertener*. Opciones y oportunidades de integración local para países y comunidades de acogida y para refugiados. Disponible en: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.phpfile=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2011/7596>. Consultado el: 18 de Junio de 2017.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., Pérez, N. (2011). *Evaluación de programas de educación emocional*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, N.º 2, págs. 587-599.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, Vol.21, N.º.1, págs. 7-43.

CEAR. (2016). *Las personas refugiadas en España y en Europa*. Informe anual. Disponible en: https://www.cear.es/wp-content/uploads/2016/06/Informe_CEAR_2016.pdf. Consultado el: 9 de Junio de 2017.

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. (2016). Guía para la intervención psicológica con inmigrantes y refugiados.Madrid. Disponible en:https://www.ucm.es/data/cont/docs/315-2016-06-02-g.refugiados_PDF.pdf. Consultado el: 7 de Junio de 2017.

Espinar Ruiz, Eva. (2010) *Migrantes y refugiados: reflexiones conceptuales*. Revista de Ciencias Sociales. Vol. 5, N.º. 1, pp. 35-47.

Feller, E., Turk, V., Nicholson, F. (2010). *Protección de los refugiados en el derecho internacional*. Barcelona: Icaria.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación . Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/>

230886932_La_inteligencia_emocional_como_unahabilidad_esencial_en_la_escuela.
Consultado el: 9 de Junio de 2017.

Fernández-Berrocal, P., Ruíz, D. (2008). *La Inteligencia emocional en la Educación*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Nº. 15, Vol 6 (2), pp. 421-436.

García-Fernández, M., Giménez-mas, S.I. (2010). *La Inteligencia Emocional y su principales modelos: propuesta de un modelo integrados*. Nº. 6, Vol. 3, pp. 43-52.

Instrumento de Adhesión de España a la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, hecha en Ginebra el 28 de julio de 1951, y al Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, hecho en Nueva York el 31 de enero de 1967. Boletín Oficial del Estado. Nº. 252, 21 de Octubre de 1978.

Instrumento de Ratificación del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos 'Y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, 11 enmendado por los Protocolos adicionales números 3 y 5, de 8 de mayo de 1003 11 20 de enero de 1966, respectivamente. Boletín Oficial de Estado. Nº. 243, 10 de Octubre de 1979.

León Pinilla, R., Jordá, E., Prado-Gasco, V.J. (2015). *Refugiados y bienestar: un estudio cualitativo en España*. Revista Calidad de vida y salud. Nº. 1, Vol. 8, pp. 2-16.

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. Boletín Oficial del Estado. Nº. 263, de 31 de octubre de 2009.

Pellicero, I. (2011). *Educación física emoional*. Barcelona: Inde.

Reglamento (UE) No 604/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013 por el que se establecen los criterios y mecanismos de determinación del Estado miembro responsable del examen de una solicitud de protección internacional presentada en uno de los Estados miembros por un nacional de un tercer país o un apátrida (Texto refundido). Diario Oficial de la Unión Europea. N° L 180, 29 de Junio de 2013.

Vega Pascual, María Jesús. (1996). *Fases de la intervención social con refugiados*. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N°. 4., pp. 155-181.