



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

CURSO 2020/2021

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Formación postobligatoria de mujeres gitanas:
una propuesta de intervención sobre
habilidades sociales

Estudiante:
Esther Gil Sáez

Tutora:
Rocío Anguita Martínez

Valladolid, 2021

RESUMEN

Las habilidades sociales son necesarias para que podamos establecer relaciones interpersonales y seamos capaces de vivir en sociedad. El abandono escolar temprano, consecuencia del fracaso escolar, provoca que estas habilidades sociales no sean desarrolladas y se produzca la exclusión social. En España el abandono del sistema educativo de forma prematuro es un problema presente, pero en este trabajo vamos a centrarnos en la población gitana, concretamente en mujeres jóvenes. Para paliar este problema se ha diseñado una propuesta de intervención educativa para mujeres gitanas jóvenes del barrio de Pajarillos en la ciudad de Valladolid con el fin de que las participantes se conciencien de la importancia del buen uso de las habilidades sociales y desarrollen las mismas, para evitar así la exclusión social.

Palabras clave: abandono escolar temprano, población gitana, habilidades sociales, mujeres jóvenes gitanas, inclusión social.

ABSTRACT

Social skills are necessary for us to establish interpersonal relationships and to be able to live in society. Early school leaving, a consequence of school failure, means that these social skills are not developed and social exclusion occurs. In Spain, early school leaving is an ongoing problem, but in this work we are going to focus on the Roma population, specifically on young women. To alleviate this problem, an educational intervention proposal has been designed for young Roma women from the Pajarillos neighbourhood in the city of Valladolid in order to make the participants aware of the importance of the good use of social skills and to develop them in order to avoid social exclusion.

Key words: early school leaving, gipsy population, social skills, young Roma women, social inclusion.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	5
3.1. Competencias generales.....	6
3.2. Competencias específicas	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1. Fracaso y abandono escolar temprano	10
4.2. Historia de la inclusión educativa del pueblo gitano	19
4.3. Población gitana y abandono escolar temprano.....	24
4.4. Mujeres gitanas y educación.....	28
4.5. Mujeres gitanas y empleo	31
4.6. Habilidades sociales.....	35
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES 40	
5.1. Entidad responsable	40
5.2. Justificación	40
5.3. Finalidad y fundamentación.....	42
5.4. Objetivos.....	42
5.5. Contenidos	43
5.6. Metodología.....	52
5.7. Temporalización	54
5.8. Destinatarias.....	54
5.9. Recursos.....	54
5.10. Evaluación.....	55
5.11. Presupuesto.....	59
6. CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXOS	69
ANEXO 1. ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 3. ESCUCHA ACTIVA.	69
ANEXO 2. ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 6. AUTOESTIMA.	70
ANEXO 3. ACTIVIDAD 2 DE LA SESIÓN 8. TOMA DE DECISIONES.	71
ANEXO 4. ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 9. EMPATÍA.	72
ANEXO 5. ACTIVIDAD 2 DE LA SESIÓN 9. EMPATÍA.	73

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las habilidades sociales es clave para el completo desarrollo de la vida de las personas, ya que, sin ellas, establecer relaciones interpersonales y que estas sean duraderas y de calidad es muy complejo. La falta de habilidades sociales puede darse como consecuencia del abandono escolar temprano, causado por el fracaso escolar. Esta salida del sistema educativo de forma prematura es un problema que se da en toda la población adolescente, pero en este trabajo vamos a centrarnos en cómo afecta en la vida de las mujeres jóvenes de la población gitana.

Para abordar este tema hemos realizado una primera aproximación teórica sobre el abandono escolar temprano y la historia de la educación del pueblo gitano, centrándonos posteriormente en el abandono escolar temprano de la población gitana en España y cerrando el cerco aún más analizando la situación de las mujeres gitanas en relación con la educación y el empleo y las habilidades sociales.

Esta investigación se ha realizado con el fin de que sirviese de fundamentación al diseño de una propuesta de intervención educativa sobre habilidades sociales para un grupo de mujeres jóvenes gitanas que viven en el barrio de Pajarillos, en Valladolid. Esta intervención se compone de diez sesiones en las que se trabaja la empatía, la asertividad, la escucha activa, el trabajo en equipo, etc. con el fin de poner de relieve la importancia de las habilidades sociales, concienciar a las participantes del valor de un buen uso de estas y estimular el desarrollo de las mismas.

Una vez realizada la investigación y diseñada la intervención, nos encontramos con las conclusiones obtenidas, tanto del proceso de aprendizaje sobre las temáticas abordadas como de lo que supone para mi formación como futura Educadora Social.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, el objetivo general del presente Trabajo de Fin de Grado es realizar una propuesta de intervención que dote a un grupo de mujeres jóvenes gitanas participantes del Laboratorio de Mujer, llevado a cabo por la Asociación Pajarillos Educa, de las habilidades sociales necesarias para lograr una inclusión real en la sociedad.

En cuanto a los objetivos específicos, hemos planteado los siguientes:

- Conocer los datos de fracaso y abandono escolar temprano en España.
- Indagar en la relación de la población gitana con la educación en España.
- Analizar la conexión entre el fracaso y el abandono escolar y la población gitana.
- Estudiar la situación de las mujeres gitanas dentro de la sociedad y de su cultura y su relación con la educación y el empleo.
- Diseñar una propuesta de intervención educativa para trabajar las habilidades sociales.
- Visibilizar la importancia de la figura de las educadoras y educadores sociales en barrios con población vulnerable y en los procesos educativos no formales.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

A lo largo de los casi cuatro años que llevo estudiando el Grado en Educación Social, mi interés por la población gitana ha ido en aumento. En la asignatura llamada Inmigrantes, minorías étnicas y educación intercultural, cursada durante el primer cuatrimestre del segundo curso, nos mostraron unas pinceladas de su cultura y las diferencias que tiene con la cultura de la población mayoritaria de España. Esto me produjo gran incertidumbre y de ahí, querer investigar y conocer más el tema.

En una de las primeras asignaturas de la carrera, Ética y filosofía política, me enseñaron la situación de las mujeres en la sociedad y la desigualdad que sufrimos de manera sistemática debido al patriarcado. Este tema también me generó un gran interés, ya que me di cuenta cómo yo misma, como mujer, estaba y estoy sufriendo la presencia del patriarcado. Empecé a investigar y fue cuando me di cuenta de que este problema se agudiza en la población gitana. Es sabido que la población gitana tiene su propia cultura, y en esta, las mujeres soportan el yugo del patriarcado con más peso, puesto que están mucho más limitadas por la figura del hombre.

Debido a esta situación que considero injusta y arcaica, decidí realizar mis prácticas universitarias con un grupo de mujeres gitanas jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema educativo, las cuales están participando en un proyecto de inserción sociolaboral. El objetivo de este proyecto es romper con la dependencia de estas mujeres y empoderarlas para que puedan tomar sus propias decisiones y tener una vida autónoma, sin depender de los hombres, siempre y cuando sea esta su decisión.

De todo esto, podemos concluir diciendo que el principal motivo de la elección de esta temática para el Trabajo de Fin de Grado es mi creciente interés por las mujeres gitanas y su autonomía y empoderamiento, así como la posibilidad que se me brindó de realizar las prácticas universitarias con este colectivo y poder aportar mi granito de arena creando un proyecto de habilidades sociales que las ayude a mejorar su inclusión en la sociedad, y con ella su independencia.

3.1. Competencias generales

El presente Trabajo de Fin de Grado es un reflejo de todas las competencias adquiridas a lo largo de la formación recibida durante estos cuatro cursos. Las competencias generales que se quieren lograr con este trabajo son las siguientes:

- En cuanto a las competencias instrumentales:
 - G1. Capacidad de análisis y síntesis. Debido a la amplia bibliografía empleada para realizar una fundamentación teórica he debido realizar un análisis y selección de la información obtenida, así como una síntesis de la misma para poder hacer una redacción clara y sencilla de los puntos que más interés tienen en la investigación presente.
 - G2. Organización y planificación. Necesarias ambas y presentes en todo momento para el correcto desarrollo del trabajo.
 - G3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna. Como consecuencia de la defensa del trabajo y la creación de este, ambas competencias están presentes y en constante desarrollo.
 - G5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional. Debido al desarrollo de la importancia de las TIC este trabajo se está realizando con fuentes bibliográficas online.
 - G6. Gestión de la información. Competencia fundamental y presente en todo momento, puesto que, debido a la facilidad que tenemos actualmente de encontrar información en Internet, es muy importante valorar cuál es realmente valiosa.
- En lo referente a las competencias interpersonales, encontramos una: G8. Capacidad crítica y autocrítica. Valoro positivamente la capacidad crítica para poder valorar la información con la que nos encontramos, así como poder tener un pensamiento autocrítico para poder mejorar.
- Dentro de las competencias sistémicas, encontramos las siguientes:
 - G13. Autonomía en el aprendizaje. Es importante que en la recta final de mi formación tenga autonomía, tome decisiones y aprenda por mí misma, buscando yo la información necesaria.

- G15. Creatividad. Para la creación de la propuesta de intervención la creatividad ha sido un pilar fundamental, puesto que una de las claves para que funciones es la originalidad.
- G18. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este trabajo se deja ver la importancia al aprendizaje a lo largo de la vida y a la riqueza del mismo.
- G19. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. Fundamental la identidad y el desarrollo de las educadoras y los educadores sociales, así como la ética profesional en todas sus acciones para lograr los objetivos planteados.
- G20. Gestión por procesos con indicadores de calidad. De forma permanente se ha tenido una revisión y evaluación de los pasos dados para que el trabajo sea de calidad.

3.2. Competencias específicas

En cuanto a las competencias específicas que debe tener una educadora o un educador social para el desarrollo de un proyecto de intervención para el desarrollo de habilidades sociales con mujeres gitanas, destacamos las siguientes:

- 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.
- E4. Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.
- E5. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos en las modalidades presenciales y virtuales.
- E6. Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario.
- E9. Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.
- E13. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diferentes contextos.

- E18. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación de acciones, procesos y resultados socioeducativos.
- 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.
- E20. Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.
- E22. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.
- E23. Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.
- 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.
- E27. Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.
- 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.
- E34. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- E37. Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- E40. Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.
- E43. Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.

Todas estas competencias son esenciales las educadoras y los educadores sociales en el desarrollo de proyectos. En el caso concreto de este trabajo, es fundamental conocer al colectivo con el que se va a trabajar, así como su cultura y costumbres y tener presente en todo momento la trayectoria histórica de la comunidad y su relación con la educación. Es relevante también realizar un buen diagnóstico de la situación inicial para poder hacer

una evaluación completa y adecuada. Se ha tenido presente en todo momento la importancia de la participación social y el desarrollo comunitario a través del aprendizaje – servicio. En lo referente al personal, se destaca la importancia del conocimiento del marco de la educación social y de las políticas sociales nacionales y europeas para poder realizar una buena praxis.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. Fracaso y abandono escolar temprano

El abandono escolar temprano es un problema social presente que se focaliza en los grupos sociales que pertenecen a una clase social baja y en las culturas minoritarias. Afecta a los alumnos de forma negativa y repercute en su desarrollo social y personal (González, 2006). A pesar de esto, diferentes organismos internacionales han realizado varias definiciones de estos conceptos. Entre ellos, la Unión Europea (2017), la cual tenía como objetivo reducir el abandono escolar temprano a menos del 10% en los Estados miembro antes del 2020, establece que:

El abandono escolar está vinculado al desempleo, la exclusión social, la pobreza y una mala salud. Hay muchas razones por las que algunos jóvenes abandonan prematuramente la educación y la formación: problemas personales o familiares, dificultades en el aprendizaje o una situación socioeconómica frágil. La manera en que está concebido el sistema educativo, el entorno escolar y las relaciones entre profesores y alumnos son otros factores importantes. (Unión Europea, 2017).

González (2006) establece que el término de abandono escolar temprano “alude a la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte del alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando”. (p. 3)

Mena, Fernández Enguita y Riviére (2010) explican el abandono escolar temprano como una situación final de todo un proceso de desvinculación con la escuela, que está muy relacionado con el fracaso escolar y que recibe múltiples denominaciones: desenganche, desvinculación, rechazo escolar, desafección escolar.

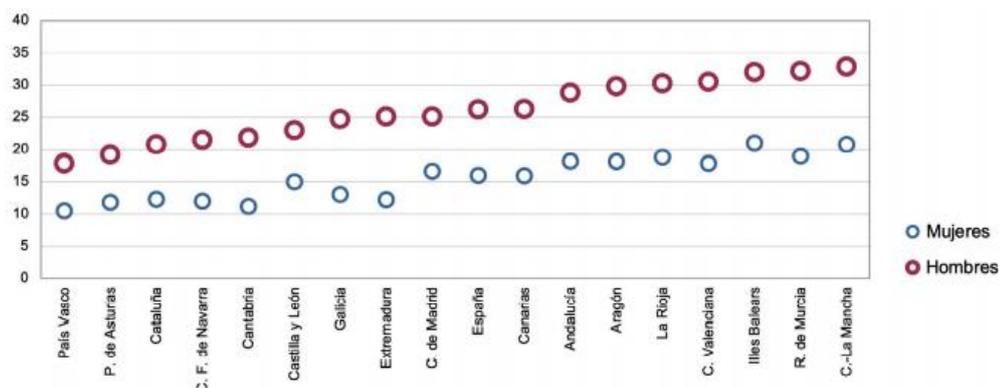
Martínez – Otero (2009) define el fracaso escolar como “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos de los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas”. (p. 69)

Terigi (2009) hace referencia al fracaso escolar entendiendo este como la falta de permanencia de los niños y las niñas que se suman al sistema educativo y en caso de permanecer, el aprendizaje se da a un ritmo y una forma que la escuela no espera.

Soler et al. (2020) afirman que el fracaso escolar es el origen del abandono escolar temprano, es decir, el hecho de no haber finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria. A pesar de los esfuerzos realizados para reducir la tasa de fracaso escolar en España, esta se sitúa por encima del 20%. Sin embargo, en los últimos años se ha producido un descenso. Aún así, hay grandes diferencias entre comunidades autónomas. La tasa más baja corresponde al País Vasco (14,2%) y la más alta la posee Castilla – La Mancha (27%). Hay una diferencia de casi 13 puntos. Además, el fracaso escolar tiene una mayor incidencia en los hombres que en las mujeres. Todo esto queda expuesto en el siguiente gráfico.

Gráfico 1.

Tasa de fracaso escolar por sexos y comunidades autónomas. 2018-2019.



Fuente: Soler et al. (2020 p. 15)

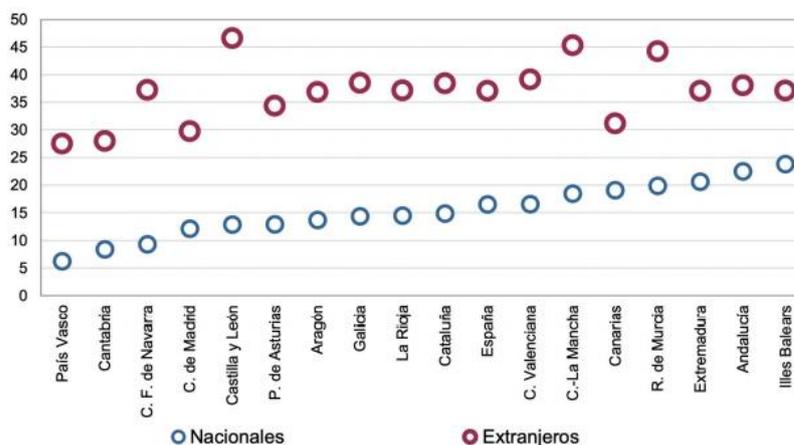
En el año 2020 todas las comunidades autónomas de España presentaban tasas de abandono escolar temprano inferiores a las de 2005. Sin embargo, las desigualdades siguen presentes. Mientras que las comunidades autónomas bañadas por el mar Cantábrico y la Comunidad de Madrid presentan las tasas más bajas, el sur de España y las Islas Baleares cuentan las cifras más altas de abandono escolar temprano. (Soler et al, 2020).

El abandono escolar temprano es un rasgo masculino, puesto que dos de cada tres estudiantes que abandonan, son hombres. Esto se intensificó cuando el mercado de trabajo daba más oportunidades laborales a los hombres que a las mujeres. Esta brecha se ha ido reduciendo, pero a día de hoy continúa y es muy significativa. Además, esta característica está presente en todas las comunidades de España, especialmente en Extremadura y Baleares. La edad también es un factor determinante en el abandono escolar temprano, puesto que a medida que los jóvenes avanzan en edad, el abandono es mayor. (Soler et al., 2020).

La problemática del abandono escolar temprano presenta una mayor incidencia en los extranjeros residentes en España. Mientras que en el 2020 la tasa de abandono escolar temprano entre los españoles se situaba en 13´6%, en los extranjeros se elevaba hasta el 32´5%. A pesar de que los jóvenes extranjeros de entre 18 y 24 años suponen el 12´5% de la población, su peso en la tasa de abandono escolar temprano supera el 25%. (Soler et al., 2020).

Gráfico 2.

Tasa de abandono escolar temprano según nacionalidad por comunidades autónomas en el periodo 2014 – 2019.



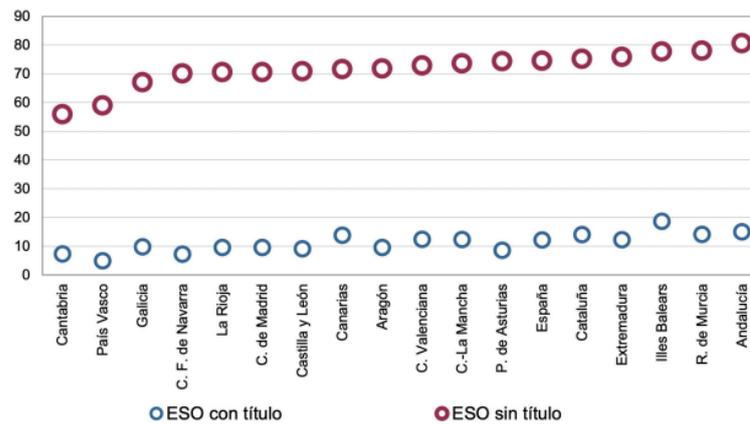
Fuente: Soler et al. (2020 p. 19)

Una clave para evitar el abandono escolar temprano es completar con éxito la ESO, puesto que las diferencias entre quienes lo consiguen y quien no, son muy claras. En el 2020 la tasa de abandono escolar temprano entre los jóvenes que no han finalizado la ESO es del 72´5% frente al 10´8% de los que la finalizaron. Estas diferencias se

mantienen en las comunidades autónomas y es una variable clave para poder lograr reducir el abandono.

Gráfico 3.

Tasa de abandono escolar temprano según el éxito en la ESO por comunidades autónomas en el periodo 2014 – 2019.

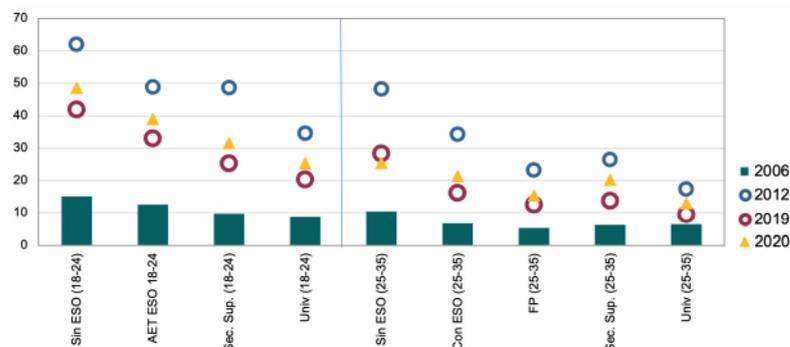


Fuente: Soler et al. (2020 p. 21)

Las consecuencias del abandono escolar temprano caen directamente en el individuo, en su entorno familiar y académico y en la sociedad. Las personas que han sufrido abandono escolar temprano tienen grandes dificultades para insertarse laboralmente, obtienen puestos de trabajo más inestables, tienen un nivel económico más bajo y tardan más tiempo en encontrar empleo (Pascual y Amer, 2013). Todo esto queda reflejado en las siguientes gráficas, las cuales muestran las tasas de paro por niveles educativos.

Gráfico 4.

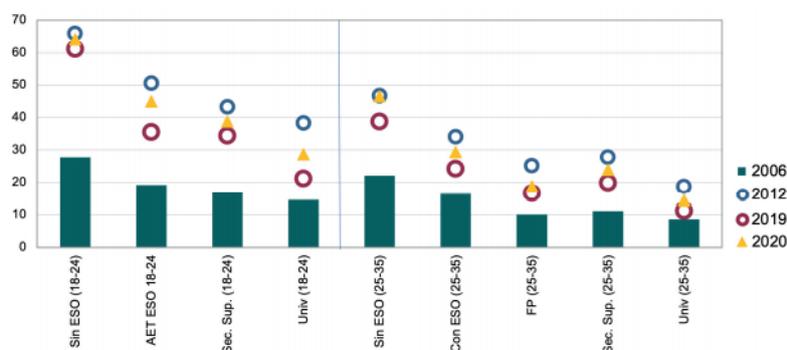
Tasas de paro en hombres de entre 18 y 24 años y 25 y 35 años por niveles educativos en los años 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: Soler et al. (2020 p. 28)

Gráfico 5.

Tasas de paro en mujeres de entre 18 y 24 años y 25 y 35 años por niveles educativos en los años 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: Soler et al. (2020 p. 29)

Sin embargo, estas no son las peores consecuencias, puesto que Brock (2011) y Traag y Van der Velden (2011) afirman que el abandono escolar temprano puede conllevar problemas de adaptación social, derivando en estilos de vida poco saludables y en los casos extremos, puede llegar a producirse la exclusión social. El Consejo Económico y Social (2011) afirma que el alumno que no ha superado una etapa educativa postobligatoria, como Bachillerato o un Grado Medio, carece de conocimientos y competencias necesarias para integrarse en la sociedad y para la convivencia. Además,

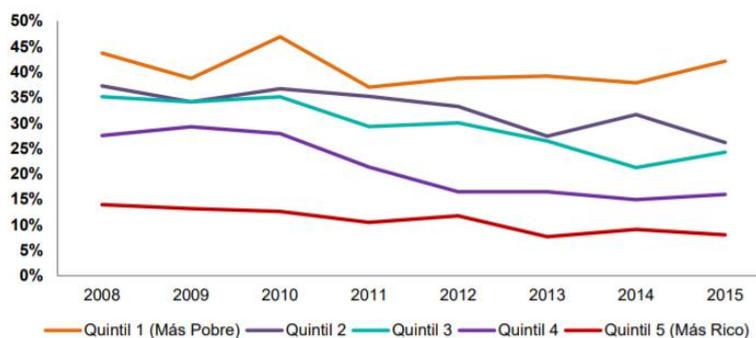
esta situación afecta a los descendientes de las personas que hayan abandonado, reduciendo así sus posibilidades de lograr el éxito educativo.

Casquero y Navarro (2010) afirman que entre los factores que influyen en el abandono escolar temprano, cabe destacar en primer lugar el papel de las características personales y familiares, así como las del entorno sociodemográfico. Dentro de estas últimas, es importante destacar aquellas características relacionadas con la posibilidad de trabajar.

Con el siguiente gráfico, Gortázar y Moreno (2017) exponen la relación entre el abandono escolar temprano y el tipo de renta. En él podemos observar cómo hay una clara diferencia entre la renta más alta y la más baja, teniendo esta última cerca del 45% de abandono escolar temprano en el año 2015, mientras que la más alta apenas alcanza el 10%.

Gráfico 6.

Relación abandono escolar temprano con el nivel de renta.

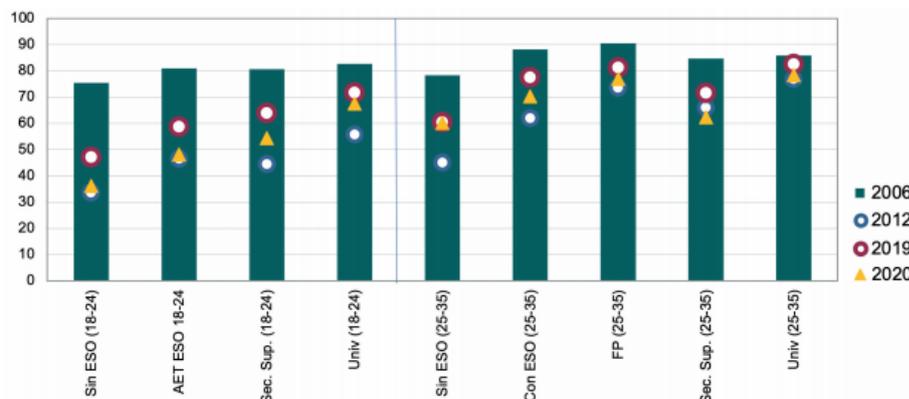


Fuente: Gortázar, M. y Moreno, J. M. (2017 p. 16).

Por ello, cabe decir que las tasas de empleo de las personas con abandono escolar temprano son menores que las tasas de empleo de aquellos que lograron un mayor nivel educativo, es decir, a mayor nivel educativo, mayor tasa de empleo. En el año 2019 la tasa de empleo de hombres que no han logrado finalizar la ESO era del 47%, mientras que la de los universitarios llega al 72%. (Soler et al, 2020).

Gráfico 7.

Tasas de empleo de hombres de entre 18 y 24 años y 25 y 35 años por niveles educativos en los años 2006, 2012, 2019 y 2020.

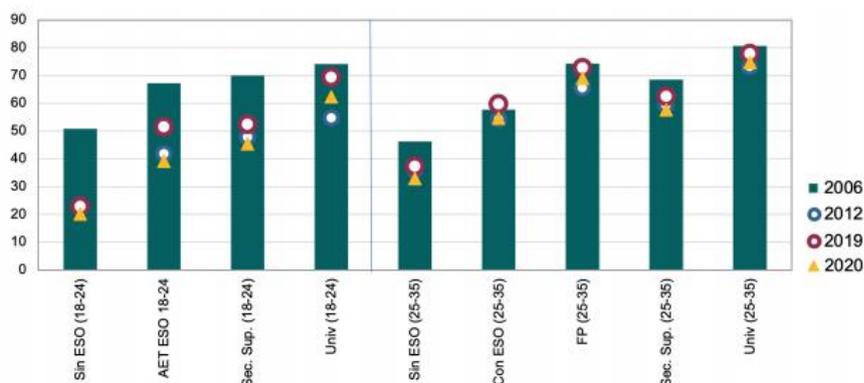


Fuente: Soler et al. (2020 p. 22)

En el caso de las mujeres, la tasa de empleo de aquellas que no poseen la ESO es algo menor que en el resto de niveles educativos. En el año 2019 apenas superaba el 20%. Es llamativo que las diferencias entre las mujeres que tienen la ESO y las que tienen secundaria superior, son pequeñas. (Soler et al., 2020).

Gráfico 8.

Tasas de empleo de mujeres de entre 18 y 24 años y 25 y 35 años por niveles educativos en los años 2006, 2012, 2019 y 2020.



Fuente: Soler et al. (2020 p. 23)

Uno de los factores del entorno familiar que tiene más influencia en el abandono escolar temprano es el nivel socioeconómico, medido tanto a través de la educación de los padres, como de los ingresos o el nivel ocupacional de estos (Alexander, Entwisle y Kabbani, 2001). Años más tarde, en el 2014, Marchena, Martín, Santana y Alemán afirman que el nivel de estudios y la situación laboral de los padres son variables relacionadas con el riesgo de abandono escolar temprano. Soler et al. (2020) afirman que los jóvenes con madres sin estudios postobligatorios poseen una tasa de abandono del 24´4% en el año 2020. Sin embargo, cuando la madre tiene estudios superiores, la tasa de abandono registrada en el 2020 es del 3´6%.

Soler et al. (2020) destacan varios factores de riesgo que pueden desembocar en abandono escolar temprano. En primer lugar, la presencia de malos hábitos de estudio y de pautas de conducta, así como una mala percepción sobre la propia capacidad y la falta de motivación. En muchas ocasiones, una mala percepción sobre las capacidades de uno mismo puede llevarnos a desatender las tareas, tener un mal comportamiento en el aula, etc., hasta desembocar en abandono escolar temprano.

En la institución escolar también nos encontramos con factores de riesgo, como el acoso escolar, procesos de etiquetado y percepciones negativas de la relación alumno – profesor. En el paso de primaria a la ESO se dan unas dificultades académicas que pueden acabar en la etiquetación de alumnos como “malos estudiantes” y esto separa a este alumnado del camino adecuado, buscando la solución en el abandono escolar temprano. (Soler et al., 2020).

Todo esto nos indica que las causas del abandono escolar temprano son muchas, por lo que las soluciones no deben enfocarse solamente en el alumnado, sino atender a todos los ámbitos que influyen.

Cabe destacar las dificultades que tienen los centros educativos y la falta de recursos para poder implantar programas de integración (Bereményi, 2011; Giménez Adelantado, Piasere y Liegeois, 2002; Smith, 1997). Además, las diferencias culturales se ponen de relieve, puesto que la crianza, la educación y la socialización en el contexto familiar y en la escuela fomentan la creación de tensiones que dificultan la participación en la educación (Giménez Adelantado *et al.*, 2002; Smith, 1997).

De todo esto, se puede decir, que el fracaso escolar es una clara consecuencia del abandono escolar temprano, presente en todas las comunidades autónomas de España y que está causado por varios factores como son el familiar, la escuela y el nivel socioeconómico. Las consecuencias de este recaen sobre el propio alumnado que abandona las escuelas, pero también sobre la sociedad, debido a que este grupo de personas tienen claras dificultades para obtener un trabajo que les permita desarrollar su vida de manera adecuada y que además, carecen de habilidades sociales que favorezcan una mejor integración social.

4.2. Historia de la inclusión educativa del pueblo gitano

Para poder entender el grado de formación que poseen en la actualidad las personas del pueblo gitano en España, considero relevante realizar un repaso por la educación de este.

En 1673, Carlos II dictó una Real Cédula en la que se exponía la obligación de enviar a los niños gitanos a orfanatos y hospicios para que allí se educaran hasta que cumpliesen los 12 años. Posteriormente serían destinados a galeras en las que servirían de pajes (Salinas, 2009). Algo más de cien años después, en 1783, Carlos III dictaba la obligatoriedad de escolarización en casas de expósitos a los niños y las niñas gitanas desde los 4 hasta los 7 años y de ahí hasta los 12, deberían residir en hospicios y casas de misericordia. A pesar de que esto aparentemente es una luz al final de túnel, las personas gitanas eran tratadas como vagos, ladrones, desobedientes y un peligro para la sociedad. Es por esto por lo que se le separaba de sus padres, para evitar que sus hijos fuesen así y tratar de erradicar al pueblo gitano (Aparicio y Delgado, 2017).

Aparicio y Delgado (2017) establecen que hasta 1888 no aparece en la sociedad española ningún interés en educar a los niños y las niñas gitanas, centrándose en ellos y en sus necesidades. Esto lo hace el Padre Andrés Manjón, el cual se dio cuenta de las carencias que tenían los jóvenes españoles con un estatus social bajo cuando paseaba por las calles de Granada y escuchó a un grupo de niñas recitar el “Ave María”. Entre estas se podía observar indicio de carencia económica y la mayoría pertenecían al pueblo gitano. Se propuso colaborar con la maestra de estas menores de la escuela sacromontina, tratando de ofrecer una educación integral y gratuita para ayudar a esta población. Aparicio y Delgado (2017) establecen que las palabras del Padre Andrés Manjón fueron las siguientes:

... Más he aquí que un día que bajaba sobre mi burra mansa, para la Universidad (y montado como siempre en el borriquito de mi fijo pensamiento), oí sorprendido canturrear la Doctrina Cristiana en una cueva que caía sobre el camino, y me dio un salto el corazón. Descendí de la burra, trepé por las veredas y hallé en una cueva una mujer pequeña y vulgar, rodeada de diez chiquillas, algunas de las cuales eran gitanas. Entonces me avergoncé de no haber hecho yo siquiera lo que aquella mujer salida del Hospicio estaba haciendo... (p. 208)

Sin embargo, esta acción fue duramente criticada, según Aparicio y Delgado (2017), puesto que se basaba en principios como los siguientes:

- La raza gitana, desconocida en sus orígenes e inexplicable en su existencia a través de los siglos, sin asimilarse ni civilizarse al contacto con los pueblos cultos, es otra de nuestras dificultades.
- Tal como hoy se encuentra, es una raza degenerada y esta degeneración es hereditaria y se extiende a su parte física, intelectual y moral. Los gitanos nacen oscuros, viven flacos, hay muchos débiles y contrahechos, habitan en pocilgas, se mantienen del desecho, viven al azar, malgastan la vida y se hacen viejos antes de tiempo.
- Su inteligencia, obtusa para las ideas espirituales y abstractas, discurre de maravilla en cuanto se dirige a la vida animal y de instinto, y es astuta y sagaz para la mentira y el engaño, que parece en ello ingénito.
- ¿Los gitanos, repetimos, son educables? A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo. (...) Hay que hacer algo serio para salvar a estos desgraciados, tan hijos de Dios y tan destinados a la virtud y la gloria como nosotros. Ni es buen cristiano quien desespere de su salvación, ni es buen patriota quien, viendo esa postema social, no se interese por curarla o extirparla, considerando que el mal no tiene otro remedio que la Guardia Civil o el calabozo. Vengan leyes o cúmplanse respecto de los gitanos las que hacen obligatoria la Primera enseñanza; reglaméntense sus profesiones, colóquense bajo patronato de una institución celosa y bienhechora, y veremos si se hacen hombres o presidiarios. (p. 209)

Considero importante destacar el punto de vista que tenía la sociedad sobre la población gitana. A pesar de que el interés por formar a los niños y las niñas gitanas del Padre Andrés Manjón era bueno para ellos. En el fondo lo que se buscaba era moldear a estos menores o bien erradicar su existencia. No los consideraba como iguales, sino personas de otra raza que no son capaces de vivir en sociedad, cuya inteligencia es inferior

a la del resto y pone en duda si pueden llegar a ser educados. Todo el pensamiento está lleno de prejuicios hacia el pueblo gitano simplemente por desconocer su origen o por tener un tono de piel más oscuro. Tiene mucha importancia este paso del Padre Manjón de querer que reciban una educación, pero no hay que olvidar que los motivos de esta acción era acabar con su forma de vida y su cultura. Aparicio y Delgado (2017) exponen y suscriben, al igual que yo, las palabras de Miguel de Unamuno:

Hace tres años visité en esta misma Andalucía unas Escuelas que han adquirido cierta fama, contestando luego a los que me preguntaban por el efecto que me causaron, no pude menos decirles: “La obra de estas Escuelas es una obra moral muy laudable: siempre es de alabar el que un hombre salga del sosiego de una vida tranquila y asegurada para entregarse a una obra social; pero como obra pedagógica me parece, ya no laudable sino más bien equivocada y funesta”. (pp. 209-210)

Canes (1999) afirma que meses después, a principios del año 1889, aparecen las “Escuelas del Ave María”, donde se ponía todo esto de manifiesto. Comenzó a funcionar con catorce niñas y el número fue aumentando rápidamente, puesto que a los cuarenta días eran cuarenta y cinco niñas, al mes, setenta y a los tres meses de empezar, ciento veinte. Un año después había más de doscientas niñas en la escuela. Como las niñas acudían con sus hermanos, se creó una escuela de párvulos enfrente, dirigida por el marido de la maestra de la Escuela del Ave María.

Debido al aumento de peticiones, se compraron otros locales contiguos a la escuela para construir habitaciones para los maestros, comedores, imprenta, etc. En 1893 lograron crear una escuela de niñas y otra de niños y un año más tarde se creó de forma más firme una escuela para párvulos. En honor a la Sagrada Familia le dieron el nombre de Jesús a la escuela de párvulos, José a la de niños y María a la de niñas y contaban con un total de 932 alumnos (Canes, 1999).

Los alumnos que acudían a la escuela fueron aumentando y en el curso 1895-1896 llegó a 1.431 además de los estudiantes de la carrera de maestro. El número de alumnos duplicaba al de alumnas, a pesar de que comenzó siendo una escuela para niñas. Como consecuencia de esto se formaron colonias escolares del Ave María por varios puntos de la ciudad de Granada (Canes, 1999) y treinta años después de su creación había Escuelas del Ave María por treinta y seis provincias españolas, hasta llegar a más de cuatrocientas repartidas por todo el mundo (Aparicio y Delgado, 2017).

Se fundó también el “Seminario de Maestros”, donde los futuros profesores de estas escuelas recibían la formación necesaria (Aparicio y Delgado, 2017).

Hasta la II República no se vuelve a poner el foco en la educación de los niños y las niñas gitanas. Es en este momento cuando se crean más de 21.000 puestos de maestros, debido a la creación de políticas en las que se universaliza en España el derecho a la educación, a la sanidad y a la vivienda. Como consecuencia, mejora la vida de las personas gitanas en España y se incrementa su escolarización. Es relevante destacar que esta mejora se da con la aprobación de políticas sociales y educativas que afectan al total de la sociedad y no solo a la población gitana (Aparicio y Delgado, 2017).

Finalizada la Guerra Civil, aparecen en 1942 las escuelas del “Patronato de Suburbios”, las cuales pretendían escolarizar a los niños y las niñas del pueblo gitano y darles una formación de carácter religioso y asistencial, apoyado en la patria, el ejército y la religión, pilares contrarios a los de la II República (Aparicio y Delgado, 2017). Se ven en la necesidad de crear este nuevo modelo de escuelas debido a que en esta época hubo mucho éxodo rural, por lo que se crearon en las ciudades grandes suburbios que se llenaron de niños y niñas que tenían una falta de formación grave a la que había que dar respuesta. Es la Iglesia Católica quien pretende evangelizar los suburbios atendiendo a las necesidades de esta población, como son la alfabetización y la recristianización. El Patronato Escolar tenía como objetivo organizar escuelas primarias, preescolares, de aprendizaje de oficios y crear nuevas escuelas en los barrios donde fuesen necesarias (Colmenar, Rabazas y Ramos, 2018).

En las décadas de los 70 y 80 aparecen las “Escuelas Segregadas” o “Escuelas Puente”, cuyo objetivo era educar a menores gitanos para promover su adaptación y que posteriormente se pudiesen incorporar a las escuelas “normalizadas” (Aparicio y Delgado, 2017). Lo más importante de estas escuelas es el reconocimiento de que hay una desescolarización en la población gitana. La Iglesia es, de nuevo, la encargada de promover la escolarización de los niños y las niñas gitanas, así como de construir las escuelas. El Ministerio de Educación será quien dota a estas escuelas de profesorado y material necesario. A pesar de la buena intención de estas escuelas, su duración fue breve, unos ochos años, y la matrícula anual de alumnos nunca rebasó los 6.000 alumnos, mientras que había más de 150.000 niños y niñas gitanos en edad escolar. Es por esto que

la presencia de alumnado gitano en las escuelas normalizadas públicas ha sido baja desde los inicios (Salinas, 2009).

En 1983 se aprueba el Real Decreto con el que nace la “Educación Compensatoria”. Este no hace referencia explícita al alumnado gitano, pero expresa una serie de actuaciones cuyo fin es acabar con las desventajas de determinado alumnado para acceder o permanecer en el sistema educativo por motivos de residencia, nivel social y económico. Se proporcionan profesores, servicios de apoyo escolar, becas de comedor y de libros, se establece flexibilidad en las normas de admisión a los centros escolares, favoreciendo así la incorporación del pueblo gitano al sistema escolar (Salinas, 2009).

Durante los 90 se realizan reformas educativas, como la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), gracias a la cual se alcanza casi el 99% de escolarización de los menores de población gitana (Fundación del Secretariado Gitano, 2013).

Hasta 2006 no se vuelve a hacer referencia al alumnado gitano, cuando aparece la “Atención a la Diversidad”, en la que se preocupan por la educación de los niños y las niñas gitanas. Posteriormente, en 2013, se aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) pero no modifica nada en lo referente a la educación de menores de la población gitana (Aparicio y Delgado, 2017). A día de hoy, las leyes en materia de educación son iguales para toda la población. Sin embargo, el abandono escolar temprano sigue siendo un problema de primer orden en nuestro sistema educativo.

La Fundación del Secretariado Gitano (2013) ha realizado un estudio en el que relaciona el nivel máximo de formación alcanzado, el tipo de formación recibida y el sexo de personas gitanas de entre 16 y 19 años, estableciendo que en la población gitana el 62,7% poseen los estudios de Educación Primaria completos, sin haber diferencias significativas entre hombres y mujeres. En cuanto a la titulación de Educación Secundaria Obligatoria, la poseen el 24,8% de personas gitanas, siendo el número de mujeres mayor (25,7%) frente al de los hombres (23,9%). En lo referente a la segunda etapa educativa en la que se enmarca Bachillerato y Grado Medio, solamente se cuenta con el 7,4% de la población gitana, habiendo una notable diferencia entre hombres (8,1%) y mujeres (6,7%). En cuanto a la población gitana de entre 20 y 24 años, los datos son muy similares, pero cabe destacar la aparición de las tasas en educación superior, donde se enmarcan los

Estudios Universitarios y Grados superiores, y donde la población gitana tiene un 2,2% de presencia, siendo mayor la de los hombres (3,2%) que la de las mujeres (1,3%).

4.3. Población gitana y abandono escolar temprano

El abandono escolar es algo que todavía no se ha conseguido dejar atrás en la población gitana, especialmente en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria y en el salto de Educación Secundaria a Bachillerato, por eso es necesario hacer hincapié en ello. Desde la década de los 90, con la aparición de la LOGSE, el absentismo escolar ha ido decreciendo notablemente, pasando del 57% al 22,5%, y a pesar de que es una cifra elevada y preocupante, el descenso es muy grande. (Aparicio y Delgado, 2017).

Tabla 1.

Tasa de abandono de los estudios para población joven (12-17 años), por edad y sexo.

Tasa de abandono de los estudios para población joven (12-17 años), por edad y sexo			
Definición	Relación porcentual de jóvenes entre 12 y 17 años que han abandonado los estudios respecto al total de la población de esa edad por edad y sexo		
	<i>Indicador= $\frac{\text{Nº de personas entre 12 y 17 años que han abandonado los estudios}}{\text{Nº total de personas entre 12 y 17 años}}$</i>		
Resultados			
Edad curso 2011-2012	POBLACIÓN GITANA		
	Hombres	Mujeres	Total
12 años		5,8	2,8
13 años	3,6	9,4	6,4
14 años	11,3	17,7	14,5
15 años	40,6	39,6	40,2
16 años	63,4	69,3	66,4
17 años	77,6	69,3	72,9
TOTAL	33,6	38,5	36,1
Especificaciones técnicas	Se ha tenido en cuenta a todas las personas de las edades consideradas que han abandonado los estudios en cualquier momento del tiempo. El grupo de edad considerado (12-17 años) hace referencia a la edad de comienzo del curso escolar 2011-2012.		
Referencia temporal	Los datos de población gitana hacen referencia a cualquier momento del tiempo en el que tuvo lugar el abandono.		
Fuente	Datos población gitana: elaboración propia a partir de la encuesta realizada en el estudio "El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado".		

Fuente: Fundación Secretariado Gitano (2013 p. 119).

Se ha realizado un análisis sobre el abandono de los estudios de la población gitana de entre 12 y 17 años en el curso escolar 2011-2012, haciendo una diferenciación por edad y sexo. En él podemos observar que el 33´6% de hombres gitanos ha abandonado

los estudios en algún momento y el 38´5% de las mujeres también, obteniendo así que el 36´1% de la población gitana entre 12 y 17 años está fuera del sistema educativo.

La tasa de abandono escolar temprano es mayor entre las mujeres, pero a los 17 años esto cambia, y son ellos los que poseen una cifra más elevada (77´6% frente a 69´3%). Además, las mujeres gitanas comienzan a abandonar antes sus estudios, ya que a los 13 años el 9´4% lo han hecho, frente al 3´6% de abandono de los varones.

El abandono escolar temprano se concentra en los 17 años, puesto que a medida que avanza la edad se ve aumentado el número de jóvenes que han abandonado en algún momento los estudios. Es importante destacar que entre los 14 y los 15 años hay un gran aumento en la cifra, lo que nos lleva a deducir que es en estas edades cuando probablemente se produzca la salida generalizada del sistema educativo.

A pesar de que la mayoría de las y los jóvenes gitanos abandonan sus estudios durante la Educación Secundaria Obligatoria, en la Educación Primaria el 11´1% de los menores gitanos abandonan las aulas cuando llegan al sexto y último curso, habiendo una diferencia de 7´6 puntos entre hombres y mujeres, siendo ellas quienes más abandonan los estudios. En la ESO el curso en el que más abandono escolar se produce es en segundo, con un 31% de abandono, sin haber diferencia significativa entre hombres y mujeres (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Este abandono escolar temprano del que venimos hablando viene motivado por unas causas concretas, que vamos a exponer a continuación.

La Fundación Secretariado Gitano (2013) establece que tres causas principales para este abandono: motivo de origen familiar (29,5%), cansancio de estudiar o falta de motivación (30,9%) y el deseo de buscar un trabajo (15,2%). A pesar de que estas causas son las más relevantes, existen otras que también es importante destacar. Para mostrar las causas del abandono escolar temprano, así como las diferencias entre hombres y mujeres, la Fundación Secretariado Gitano ha elaborado la siguiente tabla (2013).

Tabla 2.

Causas del abandono escolar temprano.

	% de hombres	% de mujeres	% total
Por motivos familiares	14,9%	42,7%	29,5%
Por razones económicas	7,4%	4,1%	5,6%
Porque quería buscar trabajo	21,7%	9,3%	15,2%
Porque estaba cansado/a de estudiar	19,6%	13,9%	16,6%
Porque no me gustaba lo que estaba estudiando	15,1%	13,5%	14,3%
Los estudios eran muy difíciles y obtuve malos resultado	8,0%	6,9%	7,4%
Porque encontré un empleo	3,1%	1,7%	2,3%
Conseguí el nivel de estudios deseado/título	4,7%	4,5%	4,6%
Para realizar otros estudios	1,4%	0,7%	1,1%
Prefería cursar la modalidad de educación de personas adultas	0,4%	0,0%	0,2%
Prefería cursar un Programa de Cualificación Profesional	2,5%	0,6%	1,5%
No podía continuar por la edad	0,8%	0,6%	0,7%
NS/NR	0,4%	1,7%	1,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Fundación Secretariado Gitano (2013 p. 66).

Gamella (2011) expone la teoría de Khetané (2005) en la que habla de una desmotivación general, sin distinción entre mujeres y hombres, que está formada por un “desapego, separación y desinterés creciente hacia la oferta educativa a partir de los primeros cursos de secundaria” (p.158). Establece que esto es una presión muy fuerte ejercida sobre el alumnado, la cual les empuja para que abandonen el sistema educativo. Este proceso, según Gamella (2011) se debe a que el alumnado gitano se ve en desventaja en comparación con el resto de la población debido al retraso en el aprendizaje y en el logro académico que arrastran. Como consecuencia de ello, cuando llegan a Secundaria se les hace difícil seguir el ritmo que marcan las clases y esto hace que su motivación e interés, se vean menguados. Los resultados obtenidos no son los esperados y las relaciones con el profesorado y los iguales empeoran, creando así un problema étnico, por lo que surge un sistema educativo en el que la población gitana no se ve incluida, llegando a considerarlo un lugar que no es para ellos. La falta de referentes en el sistema educativo hace que este sentimiento de desubicación sea mayor. Además, sería conveniente crear unos itinerarios educativos que se adaptasen a sus necesidades y posibilidades y así crear un espacio donde se pudiesen formar teniendo éxito.

Cabe destacar también una serie de factores establecidos por Gamella (2011), que afectan más a las chicas gitanas debido a una notable diferencia de género. Esto es la

“atracción del universo social exterior” (p.160). Establece que, para los hombres gitanos, la familia y el entorno les motivan hacia el trabajo, la obtención de dinero tanto para ellos como para su familia, mientras que a las mujeres gitanas les aparece un conflicto entre el apoyo doméstico en su casa y sus propios intereses de trabajar fuera de su casa. Además, el matrimonio es algo que tienen presente desde muy jóvenes y esto les suele imposibilitar a trabajar fuera de su hogar, debido a su cultura. En el estudio realizado por Khetané (2005) se establece que en gran parte de las familias gitanas las mujeres no son impulsadas para recibir una formación y poder ser independientes, sino que consideran que el instituto no es un lugar apropiado para ellas, por lo que su papel está en casa con su familia, cuidándola y encargándose de que estén bien, aprendiendo cómo ser ama de casa y buena esposa para un posible matrimonio en poco tiempo. Esto lo que hace es impedir que en un futuro estas chicas sean independientes y puedan crear la vida que deseen. Se les quita la libertad de formarse, conocer y crecer, atándolas a seguir un papel que ellas no han elegido y del que se les hace difícil salir. A pesar de que ellas mismas sí valoran los estudios, una vez que abandonan se les hace muy complicado retomarlos, debido a que se ven condicionadas por factores como la presión social, la falta de referentes, la presión por parte de sus amigas que dejaron de acudir, la falta de motivación por parte de las familias, etc. y sobre todo, la prioridad que su entorno les dice que tienen: la realización de las tareas del hogar, del cuidado de la familia y la formación de una familia.

Otras causas del abandono escolar que afectan a hombres y mujeres, son externas a ellos, tales como el bajo nivel educativo de las familias gitanas, lo que impide el apoyo y seguimiento en el proceso educativo (Gamella, 2011). García (2005) establece que diversas Administraciones ponen su foco en las siguientes cuestiones:

1. *Escasa preparación inicial del profesorado en educación multicultural.* El profesorado desconoce, por regla general, la cultura gitana. Aunque en la actualidad esta situación está comenzando a cambiar, debido entre otras razones, a la llegada masiva de inmigrantes que está dando lugar a un tratamiento específico de este hecho en algunas universidades españolas, colegios o Institutos.
2. *Falta de representación.* La escuela, como tal, hasta hace poco estaba muy alejada de lo que sentían las minorías étnicas, entre ellas el pueblo gitano. Hoy en día con la sensibilidad que hay en nuestra sociedad hacia todo lo relacionado con la educación intercultural, el planteamiento es muy diferente.

3. Se observa un fuerte *rechazo* hacia los alumnos gitanos, que frena la integración de este colectivo en la sociedad. La causa de éste se encuentra en la existencia en la sociedad de estereotipos y prejuicios, como los son ya mencionados anteriormente.
4. *Incomunicación* de carácter socioafectivo entre los maestros y los alumnos gitanos, al tener unas estrategias de relación distintas y falta de preparación y de información del profesorado. (p.443).

Todo esto deriva en consecuencias tanto a nivel personal como a nivel social. Para hombres como para mujeres, el abandono escolar provoca una falta de formación la cual impide el desarrollo a la par que el resto de la sociedad, así como participación en la misma. Es una completa inadaptación a los cambios sociales y a la participación de estos cambios, produciéndose así una falta de sentimiento de pertenencia que puede provocar un rechazo hacia la sociedad en su conjunto. La inclusión en el mercado laboral también se ve afectada por la falta de estudios y ligado a esto, el nivel económico al que se accede es menor, por lo que se produce de nuevo la exclusión social.

Como consecuencia de todo esto, tenemos un colectivo que ha comenzado a formarse hace muchos años, pero de manera muy irregular, recibiendo una formación basada en la superioridad de los maestros y sintiendo la presión de la sociedad, que les consideraba vagos, maleantes, ladrones y degenerados, y que les separaba de su familia para poder “salvarles” de esto. Todo esto ha podido generar rabia desde el pueblo gitano hacia la educación, así como un sentimiento de inferioridad, el cual les ha podido llevar a abandonar las escuelas de manera precoz. Actualmente las leyes educativas son iguales para todos, pero la realidad no muestra esto. Hay mucha desigualdad en el aula y un trato diferente entre alumnos gitanos y no gitanos debido al estigma social que persiste en la sociedad y a los prejuicios. Por esto es necesario un cambio y una evolución en el sistema educativo, en el que el alumnado sea el centro de este y los profesionales se encarguen de satisfacer sus necesidades educativas con una metodología adaptada al alumnado.

4.4. Mujeres gitanas y educación

Montañés (2011) define la cultura como “el conjunto de acciones, valores, costumbres, pensamientos, formas de ver la vida, etc., interpretados, en este caso, por los gitanos y adaptados a su forma de ser” (p. 91). La población gitana en su recorrido desde la India hasta la Península ha tenido que pasar por un territorio muy amplio, del cual han ido incorporando elementos culturales diferentes hasta llegar a la cultura que les

caracteriza hoy en día. A pesar de las dificultades que se les han presentado a lo largo de la historia por el hecho de no compartir cultura con la sociedad con la que conviven, estos se han resistido a abandonarla y han conservado sus costumbres y tradiciones. Debido a que el tema que atañe este trabajo se centra en las mujeres, vamos a realizar un análisis de la cultura gitana desde una perspectiva de género.

Dentro de la cultura gitana, la mujer está fuertemente subordinada a las directrices de los hombres, bien sea padre o marido. Es por esto que la inclusión de la mujer gitana en la sociedad es mucho más lenta y tediosa, ya que va un paso por detrás que los hombres. A esta dependencia generalizada de las decisiones de los hombres (si trabaja o no, si estudia o no, etc.) se le añade el factor “falta de estudios”, lo cual genera una exclusión doble en la sociedad al que podríamos sumar la situación de inferioridad de las mujeres por el hecho de vivir en una sociedad patriarcal.

Es por todo esto, que consideramos que la falta de estudios debida al abandono escolar temprano en la población gitana es un problema que afecta tanto a hombres como a mujeres, pero estas últimas sienten mucho más estas consecuencias debido a su situación de inferioridad.

Es relevante destacar que las consecuencias de esta exclusión y falta de estudios recaen sobre la sociedad en su conjunto, debido a que formamos un grupo permeable, en el que las acciones de unos repercuten en otros, y es por esto que debemos luchar por erradicar el abandono escolar temprano y remar en pro de la educación, la igualdad, la equidad, etc. planteándonos los mismos objetivos.

En toda la población hay una diferencia clara entre hombres y mujeres debido a la sociedad patriarcal en la que vivimos. El patriarcado establece cómo deben relacionarse las personas en función de su sexo biológico y su género, entendiendo este como aquellas acciones o actitudes que se han establecido culturalmente como algo masculino o femenino y que determina el destino de la persona, los roles que debe cumplir, su estatus, etc. Debido a esto, podemos decir que el patriarcado posiciona a la mujer por debajo del hombre, dominando estos las instituciones importantes de la sociedad. La mujer queda relegada a ciertas actividades, como son el cuidado de la casa y de la familia, imposibilitando la igualdad real en la sociedad. (Velasco, 2017).

Todo esto también está presente en la cultura gitana, debido a que el patriarcado afecta a toda la sociedad. Esto está mucho más arraigado, hasta el punto de que su forma de relacionarse con los demás se ve claramente influenciada por las relaciones de parentesco, el sexo y la edad, según Montañés (2011). La mujer tiene un claro papel marcado desde que nace y este está subordinado a los hombres. En primer lugar, su padre y hermanos y posteriormente a su marido, afirma Esparcia (2009).

La mujer gitana sufre una triple reclusión, afirma Martín Díaz (2002):

No tienen libertad por ser mujeres españolas en unas familias que se parecen a las de principios de siglo. Tampoco tienen libertad por ser mujeres de una sociedad de una casta endogámica, procedente de la India. Y, finalmente es muy difícil romper esta situación de control sobre ellas porque son el capital de la fertilidad que garantiza la supervivencia del pueblo gitano. (Martín Díaz, 2002, p. 71).

La toma de decisiones, el respeto y el mando lo ejercen los hombres, por lo que la mujer queda en segundo plano, y debe ser sumisa y obediente. Este rasgo está tan arraigado que existe la figura del patriarca, entre la comunidad gitana, *arreglador*, el cual “media y resuelve conflictos entre gitanos, dictando sentencia que será acatada y respetada por toda la comunidad gitana” (p. 194) (Aparicio, 2017). El *arreglador* ha de ser “varón, de edad avanzada y, sobre todo, de reconocido prestigio dentro de su comunidad [...]” (p. 194) (Aparicio, 2017).

Las relaciones afectivas y el matrimonio son muy importantes en la cultura gitana y son una muestra más de las diferencias de género. La edad en la que contraen matrimonio es muy temprana y para que esto pueda producirse se realiza *la pedida*, donde en primer lugar el hombre pide permiso a su padre para casarse y posteriormente acude a la casa de su novia para pedirle la mano al padre de esta, un acto más de la sumisión de las mujeres dentro de la población gitana. Una vez realizada la pedida, el siguiente paso es la boda, que va acompañada del gran valor que le dan a la virginidad de la mujer y así lo demuestra el tradicional rito del pañuelo. La *ajuntaora* o *yeli* está acompañada por un gran número de mujeres mayores en una sala y es la encargada de comprobar la virginidad de la que va a convertirse en esposa. Si todo sale bien y la virginidad de la novia queda demostrada, se procede a enseñar a los hombres el pañuelo y la novia cubre de honra a toda su familia y a la de su futuro marido, según Aparicio (2017).

A pesar de que desde la cultura mayoritaria en España no entendemos cómo pueden las mujeres gitanas defender sus tradiciones, si lo miramos desde otra perspectiva es totalmente comprensible. Para el pueblo gitano mantener su cultura, su esencia, ha sido algo muy complejo, pero lo han logrado. Con el movimiento feminista que se ha generado en España y en otros países hace ya muchos años, las mujeres gitanas se han visto apartadas y excluidas, aunque puede que la intención no fuese esa. Se les ha pedido autonomía, liberación, revelación, pero desde una cultura que no es la suya, sin comprender la situación en la que se encuentran. Ellas defienden su cultura por encima de todo, es lo que las caracteriza y distingue de los demás y esto no quiere decir que no quieran cambiar cosas, pero este cambio debe nacer desde ellas, porque si se las da unas directrices, sentirán que están abandonando su cultura y su pueblo. (Martín Díaz, X).

Dicho todo esto, puedo llegar a la conclusión de que las mujeres gitanas están sometidas a una doble exclusión: la primera por ser mujeres en un grupo social en el que se concede más importancia a los hombres en cuanto a la toma de decisiones, las labores que desempeñan, etc.; y la segunda, por ser gitanas y formar parte de una sociedad que mantiene prejuicios hacia este colectivo. A todo esto, le sumamos las dificultades que tienen a la hora de incorporarse al mercado laboral y tener algo más de autonomía e independencia, que está causado por la falta de formación. No por esto la carga de trabajo se ve menguada, puesto que se encargan de las tareas domésticas, como la limpieza, la organización del hogar y el cuidado de mayores y niños.

4.5. Mujeres gitanas y empleo

Una vez entendida la situación de las mujeres gitanas y para este estudio, es relevante desarrollar la situación de las mujeres gitanas en el empleo.

Cabe decir que la tasa de actividad de las mujeres gitanas es mayor que la de las mujeres no gitanas debido a la incorporación al mercado laboral a una edad más temprana. Sin embargo, entre los 24 y los 54 años es la población no gitana la que posee una mayor tasa de actividad económica. (Fernández, 2018).

Dentro de la población inactiva de España, principalmente hay mujeres, sin ser relevante si son gitanas o no, de hecho, el índice de desempleo de mujeres gitanas (39´1%) es menor que el de las mujeres no gitanas (46%). En lo referido al conjunto de la población, las personas inactivas se concentran prácticamente a partir de los 54 años, pero

en la población gitana esta inactividad mayoritaria se da entre los 24 y los 54. (Fernández, 2018).

El sector donde se concentra el empleo de la población gitana es el sector servicios, con un 91´5%, mientras que el conjunto de la población es un 74´1%. La población gitana se encuentra en un 61´3% en el sector del comercio y en el conjunto de la población en este servicio, tan solo el 16%. Del índice de población gitana en el sector del comercio, el 46´3% se dedican a la venta ambulante o en mercadillos. (Fernández, 2018).

En cuanto a la jornada laboral, el 42´3% de la población gitana ocupada tiene una jornada a tiempo parcial, mientras que del total de la población, solamente el 14´1% cuenta con este tipo de jornada. Esto puede ser consecuencia de la necesidad de trabajar para poder ayudar a la economía familiar. La duración de los contratos también es diferente entre la población gitana y la no gitana, teniendo los primeros un 53´4% contratos de duración determinada, y un 25´5% los segundos. (Fernández, 2018).

Fernández (2018) afirma que para poder entender el empleo de la población gitana se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- Gran parte de las profesiones de las que ha vivido la población gitana históricamente están en crisis o necesitan una gran adaptación a los modos de trabajo actuales.
- Debido a la falta de estudios, gran parte de la población gitana está en riesgo de exclusión social.
- Los estereotipos y prejuicios de la sociedad hacen que el empleo por cuenta ajena esté marcado por la discriminación y son rechazados a la hora de pedir empleo solamente por el hecho de ser gitanos.
- Pocas personas gitanas acceden a la oferta de formación profesional como consecuencia de la falta de recursos.

Una vez expuesta la situación, puedo decir que es evidente la diferencia en el empleo entre la población gitana y no gitana, teniendo estos últimos varias dificultades añadidas, como son el estigma social, la falta de formación, etc.

En cuanto a lo que nos atañe en este apartado, se le suma a lo anterior la exclusión que sufren las mujeres por el hecho de serlo y los problemas a los que se enfrentan. Uno de ellos es la falta de estudios que ha tenido en ellas consecuencias similares a las de los hombres, pero su posición se sitúa un escalón por debajo. A continuación vamos a realizar un análisis de la empleabilidad de mujeres gitanas en España para poder ahondar en la posibilidad que tienen de ser independientes a nivel económico.

Laparra y del Pozo (2007) afirman que “el acceso al mundo del trabajo se realiza con anterioridad al resto de la población. Una menor dedicación de tiempo a la educación implica un acceso más temprano al mercado de trabajo” (p. 149). Además de esto, la permanencia en el mercado laboral es mayor, puesto que retrasan la jubilación.

En la siguiente tabla podemos observar la diferencia entre la población activa e inactiva, teniendo en cuenta si pertenece a la población gitana o no y diferenciando entre hombres y mujeres. Para los fines de esta investigación, voy a centrarme en las mujeres gitanas y en comparación con las mujeres que no lo son, podemos decir que el índice de mujeres gitanas activas en España es mayor que el de mujeres no gitanas hasta los 25 años. Una vez alcanzada esta edad, la cifra de mujeres no gitanas activas crece de forma muy considerable. Esto puede ser la consecuencia del casamiento, ya que suele realizarse en la segunda década de vida. A pesar de esto, la cifra es importante.

Esto nos indica que la independencia económica de mujeres gitanas se ve reducida una vez que se casan y pasan a depender del varón.

Tabla 3.

Distribución porcentual de la población por edad según sexo y su relación con la actividad económica (actividad e inactividad).

	Población de 16 años y más		Activos		Inactivos	
	España	Gitanos	España	Gitanos	España	Gitanos
Total ambos sexos	34.474.300	475.000	19.330.400	329.000	15.143.900	146.000
De 16 a 19 años	5,1	14,5	2,3	14,5	8,7	14,3
De 20 a 24 años	7,8	14,9	8,8	15,2	6,6	14,1
De 25 a 54 años	54,4	59,9	78,4	64,2	23,7	50,1
De 55 y más años	32,7	10,8	10,5	6,1	61,0	21,5
Total varones	16.736.000	233.700	11.333.100	189.000	5.403.000	44.700
De 16 a 19 años	5,4	13,9	2,4	14,0	11,6	13,05
De 20 a 24 años	8,2	14,2	8,3	15,1	8,0	10,6
De 25 a 54 años	56,4	60,4	77,0	65,1	13,3	40,4
De 55 años y más	30,0	11,5	12,3	5,9	67,1	35,5
Total mujeres	17.738.300	241.300	7.997.300	140.00	9.741.00	101.300
De 16 a 19 años	4,8	14,83	2,0	14,9	7,2	14,7
De 20 a 24 años	7,4	15,62	9,5	15,6	5,8	15,6
De 25 a 54 años	52,4	59,45	80,4	63,1	29,5	54,4
De 55 años y más	35,3	10,10	8,1	6,3	57,6	15,3

Fuente: Laparra y del Pozo, 2007, p. 90.

A pesar de ello, el índice de paro entre las mujeres gitanas no dista mucho del índice de paro de las mujeres no gitanas, y así queda expresado en la Tabla 4. Es relevante destacar que el índice de las tasas de empleo de mujeres gitanas es más alto en todas las edades que el de mujeres no gitanas. Por lo tanto, a pesar de que las mujeres gitanas activas en España son menos que las mujeres no gitanas, su paro es similar y la tasa de empleo mucho más alta en todas las edades. Esto puede darse a que los trabajos que desempeñan suelen ser tener un salario más bajo, por lo que es necesario que estén empleadas las mujeres.

Tabla 4.

Tasas de paro y empleo según sexo y edad.

	Tasa de paro		Tasas de empleo	
	España	Gitano	España	Gitanos
Ambos sexos	10,38	13,76	50,25	59,73
Menores de 25 años	21,26	17,80	37,74	57,73
De 25 y más años	9,03	12,05	52,11	60,57
Varones	7,55	11,89	62,60	71,27
Menores de 25 años	17,60	15,52	44,03	70,67
De 25 y más años	6,34	10,40	65,53	71,51
Mujeres	14,39	16,29	38,60	48,56
Menores de 25 años	26,12	20,74	31,15	46,12
De 25 y más años	12,87	14,33	39,64	49,62

Fuente: Laparra y del Pozo, 2007, p. 93.

De todo esto, podemos concluir diciendo que a pesar de que las mujeres gitanas están empleadas en muchos casos, su dependencia económica continúa latente y esto puede ser debido a que los empleos que viene desempeñando este grupo social suele ser en el sector servicios, (Laparra y del Pozo, 2007). La economía familiar es posible que necesite que tanto hombres como mujeres trabajen, por lo que aparentemente ambos serían dependientes del otro, pero teniendo en cuenta la cultura del colectivo, entendemos que es la mujer la que depende del varón. Esto podría empezar a poner su fin a través de la educación. Cuanto mayor sea el nivel de formación que posean las mujeres, a mejores puestos podrán acceder, por lo que el salario se vería incrementado y esta dependencia descendería.

4.6. Habilidades sociales

Las habilidades sociales son una parte esencial en la vida de las personas, puesto que prácticamente durante todo el día estamos interactuando con otras personas, bien sea dentro del grupo familiar, laboral, académico, etc. El desarrollo de nuestra vida está marcado por las habilidades sociales que poseemos. Estas habilidades son las capacidades sociales necesarias para poder desarrollar de forma adecuada las tareas interpersonales. Todas ellas son un conjunto de conductas aprendidas. (Torres, Caballero y Ullón, 2018).

Dongil y Cano (2014) establecen que las habilidades sociales son “un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras

personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas” (p. 1).

Definir qué son las habilidades sociales es algo que ha traído grandes problemas. Se han dado muchas definiciones sin haber llegado a día de hoy a un acuerdo sobre lo que constituye una conducta social hábil. (Caballo, 1993).

Para poder establecer las habilidades sociales debemos tener en cuenta la cultura y los patrones de comunicación, ya que estos varían entre culturas, y dentro de la misma dependen de factores como la edad, la educación recibida, el sexo, etc. Además, en función de lo que la persona que habla quiere mostrar, empleará las habilidades sociales que posea en mayor o menor medida, por lo que conocer qué habilidades sociales tiene una persona es algo complejo. (Caballo, 1993).

Es por esto que no puede haber un criterio absoluto para determinar si una persona tiene o no un buen desarrollo de las habilidades sociales, pero sí es cierto que en la sociedad parece que todos conocemos qué son y cuáles son, aunque sea de forma intuitiva. Sin embargo, no podemos establecer una única manera correcta de comportamiento. Una misma persona puede abordar la misma situación de dos formas y mostrar un buen dominio de las habilidades sociales, así como dos personas pueden afrontar una situación de forma distinta y que ambas sean adecuadas y muestren un buen uso de las habilidades sociales. (Caballo, 1993).

El buen uso de las habilidades sociales podría estar condicionado por la eficacia para resolver una situación. Linehan (1984) estableció tres tipos básicos de consecuencias:

- La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta.
- La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona.
- La eficacia para mantener la autoestima de la persona que posee las habilidades sociales.

Es difícil establecer que una persona tiene unas habilidades sociales perfectas, puesto que puede ser capaz de acudir solo a eventos, hablar delante de un grupo de

personas, relacionarse con facilidad, etc., pero puede no ser capaz de decirle a alguien lo que le molesta. (Dongil y Cano, 2014).

Dongil y Cano (2014) afirman que los elementos implicados en una conducta socialmente hábil son los siguientes:

- Dimensión conductual. Hace referencia al tipo de comportamiento que se requiere en cada situación. Son las habilidades sociales que se ponen en marcha cuando nos comunicamos con los demás, como saber iniciar, mantener y cerrar conversaciones, expresar sentimientos positivos y aceptarlos, saber decir “no”, pedir un cambio en la conducta de las personas que nos rodean, afrontar las críticas sabiendo gestionarlas, defender los propios derechos e intereses y hacer peticiones o pedir favores.
- Dimensión personal. La forma de actuar de las personas está influenciada por las creencias que tenga, las experiencias vividas y cómo haya gestionado estas experiencias. Todo esto, modifica sus pensamientos y la manera de relacionarse, influenciando en la percepción de los estímulos que recibe y la valoración de los mismos. Referentes a los contenidos cognitivos, por ejemplo, que el hablante sea capaz de entender el lenguaje no verbal, si somos capaces de hacer sentirse cómoda a la otra persona, si podemos crear un clima de confianza, etc.
- Dimensión situacional. Pone de manifiesto la importancia del ambiente en las relaciones interpersonales. Se deben tener en cuenta factores geográficos, socioculturales, arquitectónicos, etc., y también variables físicas, como la temperatura, la humedad, la luz, el ruido, la música, etc. Dicho esto, podemos entender que una persona tenga conductas diferentes si está en un entorno limpio, bien iluminado, con una buena temperatura, o si está en un lugar donde hace mucho calor, apenas hay luz y hay mucho ruido.

Entendido lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que poseer unas buenas habilidades sociales no implica ponerlas en marcha en todo momento, ya que hay factores que influyen sobre nosotros mismos pero que no podemos controlar. Sin embargo, sí es

importante tener un buen dominio de las habilidades sociales para tener relaciones interpersonales buenas.

De todo ello, podemos deducir que las habilidades sociales son unas herramientas totalmente necesarias para la inclusión social y que, a pesar de la dificultad de tener todas ellas desarrolladas y tener la capacidad de ponerlas en marcha de la forma más adecuada en el momento indicado, es importante tener unas buenas habilidades sociales para afrontar las relaciones interpersonales de la forma más satisfactoria posible, pudiendo comunicarnos de forma asertiva y empática, expresando nuestras opiniones y defendiendo nuestros derechos e intereses, respetando siempre los de los demás.

No todas las personas desarrollamos las habilidades sociales de la misma manera ni al mismo tiempo y, de hecho, hay personas que requieren ayuda para ello, puesto que, por vivencias personales, no han sido capaces de adquirir las habilidades sociales necesarias para convivir de manera adecuada. Para poder obtener estas habilidades se han creado programas de intervención. Estos tienen como población diana grupos de edades muy diferentes, por lo que podemos encontrar programas para niños y niñas de cinco años y programas enfocados a adolescentes o incluso adultos. Que existan programas enfocados al desarrollo de las habilidades sociales, pero con destinatarios de edades tan dispares se debe a que las habilidades sociales se pueden trabajar a lo largo de toda la vida de las personas.

Lo que sí tienen en común todos estos proyectos es en los resultados que obtienen. El “*Estudio de las estrategias de resolución de conflictos y habilidades sociales de alumnas y alumnos mediadores en educación secundaria obligatoria*” realizado por Isabel Silva Lorente, Juan Carlos Torrego Seijo y Elena M. Lorenzo – Lamas en el año 2020, está enfocado a los alumnos y alumnas que se incorporaban al equipo de mediación pertenecientes a los cursos de 3º y 4º de la ESO. Se realizaron dos grupos, uno experimental y otro de control, con el fin de estudiar si las habilidades sociales de estos adolescentes mejoraban tras un año de participación. Para ello, se les pidió que realizaran un test antes de comenzar y otro al finalizar. Los resultados que se obtuvieron fueron una clara mejora de las habilidades sociales de los y las participantes, controlando mejor la impulsividad, mejorando la resolución de conflictos y aumentando su autoestima gracias a la creación de un autoconcepto real.

Daniela del Rosario Miyamoto Dávila realizó en el 2020 el “*Programa de habilidades sociales para prevenir la violencia escolar en adolescentes*” en Perú. En él se ha realizado un análisis de la eficacia de los programas de habilidades sociales diseñados para prevenir la violencia escolar en adolescentes, por lo que la población estudiada es muy diversa, ya que las investigaciones analizadas tienen sujetos diferentes. La principal conclusión obtenida tras el análisis de los proyectos es que estos sí tuvieron resultados positivos, por lo que trabajar las habilidades sociales sí funciona para reducir la violencia. Sin embargo, es relevante decir que es necesario centrarse en la asertividad, la empatía, la resolución de conflictos, etc. en cada sesión para obtener mejores resultados.

En el 2021, Andrea María Bances la Serna diseñó el “*Programa de juegos cooperativos para desarrollar las habilidades básicas de interacción social en niños de cinco años*” en Chiclayo, Perú. El objetivo principal es desarrollar las habilidades sociales básicas de los niños y niñas que participaron de cinco años a través de juegos cooperativos. El resultado que obtuvo fue que el 96% de los niños y las niñas desarrollaron las habilidades sociales con una validación muy alta.

De todo ello, podemos concluir diciendo que trabajar las habilidades sociales a través de programas y proyectos sí funciona y, a pesar de que la edad es un factor importante, no es condicionante, puesto que los resultados pueden ser y son positivos en los estudios analizados anteriormente. Lo que sí es importante, es realizar este aprendizaje de las habilidades sociales a través de actividades en las que se trabaje de forma concreta y dinámica.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES

5.1. Entidad responsable

La entidad donde se desarrollará este programa es la asociación Pajarillos Educa, la cual actúa en la barriada del 29 de Octubre, localizada en el barrio de Pajarillos de la ciudad de Valladolid. Esta entidad pertenece a la Red Pajarillos, que trabaja dentro de la Comisión Pajarillos Educa en varios proyectos de carácter educativo y social.

Esta asociación está enfocada en la mejora de la calidad educativa de la población del barrio, sirviendo de red para “salvar” a aquellos que abandonan los estudios de forma temprana o que ya lo han hecho en el pasado y actualmente se ven con dificultades para encontrar trabajo. También sirven de trampolín para aquellos niños, niñas y adolescentes que siguen estudiando, pero tienen dificultades, animándoles y acompañándoles en el proceso para superar estos obstáculos.

Este programa en concreto está orientado al proyecto activo de inserción sociolaboral y emprendimiento social enfocado a las mujeres jóvenes del barrio de Pajarillos y que además, son madres o son susceptibles de serlo. El objetivo principal es intentar dar respuesta a las necesidades de orientación profesional, competencias y recursos de mujeres jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social que no tienen los estudios básicos, ya que abandonaron estos de manera temprana. Es importante destacar que este proyecto es aprendizaje – servicio, puesto que se combinan unos procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto.

5.2. Justificación

Gracias a las prácticas de profundización que estoy cursando, he podido compartir mucho tiempo con el grupo de mujeres que acuden al proyecto de inserción sociolaboral, por lo que he podido observar cuáles eran sus necesidades, entre las que he podido detectar la falta de desarrollo de las habilidades sociales. Es este el motivo principal de este proyecto.

Es sabido que para la inclusión social son necesarias unas habilidades sociales que hagan que las relaciones que establecemos con las demás personas sean de calidad. Es por esto, que es necesario realizar este proyecto.

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible encontramos dos que tienen relevancia destacar. En primer lugar, el ODS número 3, Salud y Bienestar, trata de garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades para lograr el desarrollo sostenible. La salud se entiende como el estado perfecto de bienestar físico, mental y social, así lo afirma la OMS. Es en esta última parte, en la salud social, donde tiene más relevancia este proyecto. Sin una inclusión social real no podemos tener una buena salud social y para que esta inclusión sea posible, es necesario tener unas buenas habilidades sociales. El cuarto ODS tiene como fin garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Para que la educación sea equitativa, se debe proporcionar a cada grupo unas competencias y conocimientos diferentes en función de las necesidades que tengan. Es por esto, que con el grupo de inserción sociolaboral de mujeres es relevante trabajar las habilidades sociales.

Gil (2020) afirma que las habilidades sociales son una forma de expresar nuestras opiniones, pensamientos, sentimientos o deseos sin tener sentimientos negativos por hacerlo ni producirlos en los demás. Las habilidades sociales también están relacionadas con la capacidad de aceptar las críticas o las opiniones de los demás sin enfadarnos ni sentirnos mal. Para la realización de este proyecto se ha asumido el concepto de habilidades sociales con esta descripción.

En cuanto al marco legislativo, es relevante destacar lo siguiente:

- A nivel nacional:
 - Ley Orgánica 3/2007 que establece la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
 - Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2019-2022, el cual tiene entre sus objetivos la plena inclusión de las mujeres a través de la formación.
- A nivel autonómico:
 - Ley 16/2010, de 20 de diciembre, que hace referencia a un sistema de servicios sociales cuyo fin sea proporcionar una correcta cobertura de las necesidades personales básicas y de las necesidades sociales, promoviendo así la autonomía y el bienestar de las personas y asegurar su derecho a vivir de forma digna en todas las etapas de su vida.

5.3. Finalidad y fundamentación

El fin principal de este proyecto es lograr el desarrollo de las habilidades sociales en el grupo de inserción sociolaboral de mujeres que está realizando la asociación Pajarillos Educa en la barriada del 29 de Octubre.

Dotando a las chicas de habilidades sociales, lograremos que su inclusión social esté todavía más cerca. Este es uno de los objetivos del Laboratorio de Mujer, por lo que gracias a este proyecto de habilidades sociales, podemos complementar la formación que están recibiendo para que en un futuro su entrada en el mercado laboral sea mejor, ya que poseerán las herramientas necesarias para sentirse integradas en la sociedad, resolver los problemas que puedan surgir y aceptar críticas, así como expresar ellas su opinión.

5.4. Objetivos

En esta intervención se plantea un objetivo general y varios específicos, que serán detallados a continuación.

En cuanto al objetivo general que se propone es adentrar a las participantes en el uso de las habilidades sociales, así como lograr que reflexionen sobre la importancia de las mismas.

Los objetivos específicos propuestos son los siguientes:

- Mejorar su autoestima.
- Identificar sus debilidades y fortalezas.
- Potenciar un sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Aumentar la confianza en el grupo.
- Impulsar la cohesión de grupo.
- Generar una expresión verbal asertiva.
- Estimular la empatía.
- Concienciar sobre la importancia de la inclusión.
- Favorecer el trabajo en equipo.
- Empoderar a las participantes.
- Impulsar a las participantes en la toma de decisiones y la defensa de las mismas.
- Potenciar la escucha activa y concienciar sobre la importancia de esta.

En los contenidos, explicados a continuación, se detalla qué objetivos específicos se van a trabajar en cada actividad, pero todos estarán presentes en el desarrollo de cada dinámica.

5.5. Contenidos

SESIÓN 1. TRABAJO EN EQUIPO.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: aumentar la confianza debido al contacto físico, favorecer la comunicación del grupo por la necesidad de crear una estrategia y aumentar el sentimiento de pertenencia al grupo.

Temporalización: 30 minutos.

Se hacen dos grupos, uno más grande que otro, por ejemplo seis y tres. El grupo más grande se une tratando de hacer piña. El grupo más pequeño tiene que intentar deshacer esa piña. A las personas que consiga soltar el grupo pequeño, se unen a este.

Materiales: ninguno en concreto.

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: fomentar el trabajo en equipo, hacer que los participantes asuman algún rol y mejorar la comunicación en el grupo.

Temporalización: 20-30 minutos.

Se hacen grupos de 3 o 4 personas y a cada grupo se le asigna una película famosa (Los tres cerditos, Blancanieves, etc.) y, solamente con mímica, cada grupo debe hacer una representación en 20 segundos para que los otros grupos la puedan adivinar.

Materiales: ninguno en concreto.

ACTIVIDAD 3.

Objetivos: favorecer la cooperación, la cohesión y el trabajo en equipo.

Temporalización: 20 minutos.

Se coloca una silla menos que participantes. Cuando pare la música, todos los integrantes deben estar sentados y nadie puede perder, ya que de ser así, pierden todos. Es decir, las participantes deben colaborar para sentarse dos en una silla, unas encima de otras, etc., pero cuando pare la música todas deben tener los pies separados del suelo. Se va quitando cada vez una silla hasta que no pueden sentarse y pierden.

Materiales: sillas y música.

SESIÓN 2. CONFIANZA.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: aumentar la confianza entre las participantes y mejorar la manera de expresarse.

Temporalización: 20-30 minutos.

Se hacen parejas y una de las dos lleva los ojos vendados. En un espacio amplio, como una plaza, se colocan objetos de forma aleatoria. A cada pareja se le asigna un objeto y la persona de los ojos debe lograr coger el objeto asignado con las indicaciones de la persona que lleva los ojos sin vendar. Esta dinámica se hará dos veces, para que ambos integrantes de la pareja experimenten la sensación.

Materiales: objetos para asignar a cada pareja (pelotas, aros, etc.) y vendas para los ojos.

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: aumentar la confianza entre las participantes, fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo y mejorar la comunicación entre ellas.

Temporalización: 30 minutos.

Se hacen grupos de 4 o 5 personas y cada grupo hace una fila. Todas las personas llevan vendadas los ojos excepto la última, que será la encargada o encargado de dirigir a sus compañeros hasta la meta. El equipo que llegue primero, gana. Se pueden hacer dos rondas para que quienes hayan llevado los ojos destapados experimenten la sensación.

Materiales: vendas.

ACTIVIDAD 3.

Objetivos: mejorar la confianza en el grupo.

Temporalización: 20-30 minutos.

Se hacen parejas y uno de los integrantes se venda los ojos. La otra persona debe ponerse como le indique la dinamizadora. La persona con los ojos vendados debe averiguar tocando a la “estatua” cómo está colocada e imitarla. Después se cambian los roles. Cuando acaben ambas participantes se hace una pequeña asamblea para poner en común cómo se han sentido, si les ha parecido difícil, etc.

Materiales: venda para los ojos.

SESIÓN 3. ESCUCHA ACTIVA.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: potenciar la escucha activa y trabajar una buena comunicación.

Temporalización: 20-30 minutos.

Salen de la sala tres personas. A las participantes se les cuenta el principio de una historia que después deberán completar añadiendo cada una una frase. Después se lo deberán contar a sus compañeras, que irán entrando de una en una. La que ha entrado, se lo deberá contar a otra de las que está fuera, y ésta a la última. Después se compara la última historia con la original.

Materiales: inicio de la historia (ver Anexo 1).

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: practicar la escucha activa.

Temporalización: 20 minutos.

Las participantes se ponen en fila escuchando música con cascos y a medida que vaya llegando su turno, se quitarán los cascos. La primera le dice una frase a la segunda, esta a la tercera y así sucesivamente. Después se compara la frase final con la original. Deben hacer un esfuerzo en escuchar atentamente porque estarán distraídas por la música. Se repetirá el ejercicio dos o tres veces.

Materiales: cascos y música.

ACTIVIDAD 3.

Objetivos: trabajar la escucha activa.

Temporalización: 15 minutos.

Nos colocamos en círculo. Las participantes tienen que decir una palabra relacionada con el tema que se diga, por ejemplo “nombres de chica”. Cada vez que esté la pelota en sus manos deben decir una palabra. No se pueden repetir los nombres y si alguien repite alguno, pierde. Si se acaba el tiempo y tienes la pelota, también pierdes.

Materiales: una pelota.

ACTIVIDAD 4.

Objetivos: trabajar la escucha activa.

Temporalización: 20 minutos.

Nos colocamos en un círculo. A todas las participantes se les dice la misma palabra, por ejemplo, fiesta, pero a dos participantes se le dice la palabra “blanco”. Después cada participante tiene que decir algo relacionado con la palabra que se les ha dicho sin repetir palabras. Las participantes que tienen la palabra blanco deben escuchar e intuir qué palabra se les ha dicho a sus compañeras.

Materiales: ninguno.

SESIÓN 4. ASERTIVIDAD.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: trabajar la asertividad y establecer la importancia del lenguaje que empleamos.

Temporalización: 30 – 45 minutos.

Se explica a las participantes qué es la asertividad y la importancia de comunicarnos de manera adecuada. Nos colocamos en círculo y cada participante tiene que escribir en un papel tres cosas buenas y una mala que cree que tiene. Después las demás participantes dirán algo bueno y algo malo de cada persona, pero desde el respeto. Cada una identificará si lo bueno y lo malo que le han dicho es la realidad.

Materiales: papel y bolígrafos.

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: identificar los tres estilos de comunicación y valorar el estilo asertivo, así como practicarle.

Temporalización: 20 – 30 minutos.

Se hacen grupos de 4 personas. Una de ellas sale del aula y las otras tres van a adoptar un estilo de comunicación: agresivo, pasivo o asertivo. Después van a interactuar con la persona que estaba fuera en base a ese estilo de comunicación. Cuando acabe, la persona que haya estado fuera debe contar cómo se ha sentido y qué estilo le parece el más adecuado.

Materiales: ninguno en especial.

SESIÓN 5. ASERTIVIDAD Y EMPATÍA.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: que las chicas identifiquen las expresiones que afectan a nuestra autoestima, tanto para bien como para mal y que empiecen a desarrollar la capacidad de expresarse de manera asertiva.

Temporalización: 30-45 minutos.

Se comienza hablando de lo que es la asertividad y la importancia que tiene el cómo se dicen las cosas y cómo nos comunicamos, puesto que esto afecta a la autoestima de los demás. Se pedirá a las chicas que recuerden cosas que las han dicho y se han sentido mal, atacadas.

Se divide la pizarra por la mitad y en un lado se escriben las frases que digan las chicas y en la otra mitad, cómo las hubiese gustado que se lo dijese. Si están receptivas, pueden

decir frases que ellas mismas han dicho y que han herido a otra persona y reflexionen cómo deberían haberlas dicho. Es importante que sean sinceras.

Materiales: una pizarra y rotuladores de pizarra.

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: identificar injusticias, ponerse en la situación de los demás y entender cómo se sienten y crear confianza en ellas para que, si ven una situación injusta, puedan actuar, crear una conciencia social.

Temporalización: 30 minutos.

Las educadoras sociales realizarán una pequeña representación teatral en la que se planteará una situación social injusta, por ejemplo una situación en la que no quieren contratar a una persona por llevar velo o un grupo hace bullying a una persona por su forma de vestir. Una vez hecha la representación, se repite y las chicas, el público, cuando quieran cambiarse por un personaje para cambiar la historia, deben dar una palmada y automáticamente pasan a ser actrices de esta pequeña obra de teatro, con la libertad de actuar como quieran.

Materiales: ninguno en especial.

SESIÓN 6. AUTOESTIMA.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: mejorar la autoestima de las chicas, identificar cuándo su autoestima está en riesgo y que identifiquen sus fortalezas para que su autoestima se vea lo menos dañada posible, fomentar la cohesión del grupo y la confianza, así como el sentimiento de pertenencia al grupo.

Temporalización: 1 hora y 15-30 minutos.

En primer lugar, se hablará de la autoestima y la relación que tienen con ella. Se puede destacar que a todos nos pasan cosas en el día a día que nos afectan en la forma en la que nos sentimos con nosotros mismos, centrándonos en propias experiencias para que ellas lo puedan ver como algo cercano. Si se puede, nos centramos en el ámbito social.

Después se les entrega una hoja (ver Anexo 2) en la que estarán expuestas diferentes situaciones que nos pueden ocurrir habitualmente y que afectan a nuestra autoestima. En esta hoja deberán escribir cómo se sienten o cómo les afectan estas situaciones. Si no las han vivido, deberán ponerse en la situación y decir cómo creen que se sentirían.

Los hechos pueden ser los siguientes:

- Una discusión con tus amigas/os.

- Una mala crítica de alguien importante para ti (te queda mal el pelo así, no me gusta tu cómo vas vestida, estás muy delgada, has engordado, etc.).
- Tu grupo de amigas/os no te avisa para quedar.
- Te enteras de que tus amigas/os te critican.
- Tu amiga/o ha contado un secreto.
- Discutes con tu familia.

La hoja será cortada en seis trozos, en cada trozo una situación. En el otro lado del papel deberán poner algo que las gusta y las refuerza la autoestima, por ejemplo, cuando cuento un problema me escuchan y me intentan ayudar, mis amigas/os o familia me prepara una sorpresa, alguien dice algo positivo de mí, mis amigas/os me apoyan cuando quiero hacer algo nuevo, etc.

Cuando acaben, si el ambiente es bueno, se puede intentar que cuenten una experiencia personal que haya afectado a su autoestima, cómo recuperaron esta autoestima, qué podemos hacer para defender nuestra autoestima cuando nos sentimos atacados, cómo ayudar a nuestros amigos/as cuando tienen su autoestima dañada, etc.

Materiales: hojas y bolígrafos.

SESIÓN 7. TOLERANCIA, INCLUSIÓN Y COMUNICACIÓN.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: reflexionar sobre las desigualdades que hay en la sociedad, concienciar a las chicas sobre lo necesaria que es la inclusión y la tolerancia y entender que todos tenemos una historia detrás y que no debemos juzgar a los demás.

Temporalización: 30-45 minutos.

Se pondrán dos vídeos en lo que se muestran dos situaciones: el trato diferente que reciben las personas con discapacidad y la situación que tienen que vivir las personas que viajan en patera.

Una vez puestos los vídeos se abrirá un debate en el que las chicas podrán expresar qué sentimientos o sensaciones les han provocado los vídeos, cómo actúan ellas cuando ven a alguien con discapacidad, qué piensan sobre las personas inmigrantes, cómo creen que se sentirían si alguien las tratase como se muestra en el vídeo o viviesen la dura situación que se plantea, si alguna vez han sentido que recibían un trato diferente, etc.

Vídeo LO INCORRECTO – Una nueva mirada hacia la discapacidad. Recueprado de: https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA&ab_channel=Fundaci%C3%B3nPr event

Vídeo Salvados – Después de Astral. Recuperado de: <https://vimeo.com/282526730>

Materiales: un ordenador y un proyector.

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: poner en marcha una buena comunicación en el grupo y mejorar el trabajo en equipo.

Temporalización: 15-30 minutos.

Las participantes hacen un círculo tocando hombro con hombro. Estirarán una mano y se agarrarán a la mano de una persona. Con el otro brazo harán lo mismo, de manera que todas queden agarradas a dos personas, formando una especie de nudo de brazos. Sin soltarse las manos, se debe deshacer el nudo.

Materiales: ninguno en especial.

SESIÓN 8. TOMA DE DECISIONES.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: que las chicas identifiquen en qué momentos no las dejan decidir, proporcionarlas herramientas para que puedan empezar a cambiar esto y empoderarlas.

Temporalización: 45 minutos.

Se exponen situaciones en las que alguien decide por otra persona y se abre un debate para saber qué piensan las chicas, si es importante que uno mismo tome las decisiones que afectan en su vida, etc. Después se pide a las chicas que escriban en un post – it alguna vez en la que hayan decidido qué hacer y en otro post – it cuál ha sido la última vez que alguien ha decidido por ellas. Se ponen en la pizarra en un lado los momentos en los que han decidido por ellas y en otro lado los momentos en los que han sido ellas quien tomaban la decisión. Debajo de los post – it se pone los sentimientos que identifican con cada momento y se habla sobre cómo les hubiese gustado actuar cuando no las han dejado decidir.

Se puede poner el siguiente vídeo para dar un ejemplo visual en el que no dejan tomar decisiones a una persona.

Vídeo “Obediencia y toma de decisiones”. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vWKY4XbRqZo&ab_channel=olayasmile

Materiales: post – it y bolígrafos.

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: trabajar la toma de decisiones, mejorar la comunicación entre ellas y fomentar la argumentación y la defensa de sus decisiones.

Temporalización: 45 minutos.

Se expone la siguiente situación (ver Anexo 3): “Estamos en una situación sanitaria extrema. Eres personal sanitario y te han encargado que te ocupes de poner a salvo a 12 personas. Encuentras un refugio, pero solamente caben seis personas. Quien quede fuera, morirá. Las personas a las que tienes que poner a salvo son las siguientes:

- Un ingeniero adicto a las drogas de 42 años.
- Un joven que tiene 34 años y acaba de salir de la unidad de psiquiatría.
- La mujer de este joven, que tiene 32 años y acaba de ser madre. Necesita estar con su pareja.
- Un cura de 64 años.
- Una chica de 19 años que sospechas que tiene un arma.
- Una prostituta de 37 años.
- Un exrecluso que entró en la cárcel por asesinato.
- Una niña huérfana de 9 años.
- Un chico de 20 años con síndrome de Down.
- Un hombre de 53 años con familia a su cargo.
- Una abogada de 43 años.
- Un boy scout de 22 años.”

Las chicas deben elegir a quien salvan y por qué y después exponerlo.

Materiales: ficha donde se expone el caso y bolígrafo.

SESIÓN 9. EMPATÍA.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: que el grupo se conozca más y se favorezca un clima de confianza y trabajar la empatía.

Temporalización: 45 minutos – 1 hora.

Se reparte a cada participante tres trozos de papel (ver Anexo 4). En uno pone “Me gustaría superar...”, en otro “Me arrepiento de...” y el otro “Quiero cambiar...”. Cada participante debe completar la frase sin poner su nombre. Después se juntan las papeletas que sean iguales en una bolsa y se leen las respuestas para que se planteen soluciones, se den consejos, etc.

Materiales: papel y bolígrafo.

ACTIVIDAD 2.

Objetivos: trabajar la empatía y la toma de decisiones, saber qué hacer cuando tenemos poder.

Temporalización: 30 – 45 minutos.

Se pide a las participantes que se sienten con la espalda recta y cierren los ojos. A continuación, se les cuenta la siguiente historia (ver Anexo 5): “Sales de esta sala despacio y te encuentras con una casa abandonada, en ruinas. Decides entrar. Empujas una puerta antigua que chirría. Está todo oscuro, pero notas que a medida que avanzas en la sala, te vas haciendo más pequeña y te está creciendo pelo por todo el cuerpo. Cuando quieres reaccionar ya ni si quiera eres capaz de ver la calle a través de la ventana. Eres demasiado pequeña. Te has convertido en un ratón. Oyes pasos, te giras y encuentras una gata, viene hacia ti corriendo y está levantando la zarpa: ¡te va a comer! Poco a poco vas creciendo. Te estás convirtiendo en una gata, y la gata, en ratón. Ahora tú eres la gata y ella la rata. Levantas la zarpa, pero... ¿qué vas a hacer?”. Poco a poco deben ir abriendo los ojos. Se les plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cómo os habéis sentido al ser rata? ¿Alguna vez habéis sido así de frágiles o vulnerables?
- ¿Y al ser gata? ¿Creéis que alguna vez habéis tenido el poder amenazante de la gata?
- ¿Habríais matado a la rata cuando erais gatas?
- Siendo gatas, ¿os habéis puesto en el lugar de la rata?

Materiales: historia.

SESIÓN 10. TRABAJO EN EQUIPO Y PERSEVERANCIA.

ACTIVIDAD 1.

Objetivos: fomentar el trabajo en equipo, el liderazgo y la perseverancia, así como reflexionar sobre la importancia de este último. Poner de relieve la capacidad de trabajo que tienen como grupo y favorecer el sentimiento de pertenencia.

Temporalización: 1 hora – 1 hora y 15 minutos.

Vamos a realizar una escape room. En primer lugar, se les explica a las chicas qué es y cuál es el objetivo: encontrar todos los trozos de una fotografía. Cada trozo está escondido en diferentes puntos tanto del centro social como del barrio. Para llegar a cada parte de la foto, tendrán que encontrar e interpretar unas pistas.

Empezaremos en la sala uno y se les dará la primera pista: entre dibujos encontraréis vuestra primera pista. Debajo de los dibujos de la pared encontrarán la siguiente frase: costurera sin dedal, cose poco y cose mal. En el armario donde se guardan los materiales

de costura encontrarán la primera foto y la siguiente pista: ahora un poco de deporte, toca hacer acrobacias, pero siempre protegiéndonos...

Entre las colchonetas de la sala dos encontrarán papeles que las darán la siguiente pista: en las alturas de esta sala encontraréis vuestro siguiente destino. Entre las placas del techo estarán varios trozos de una fotografía del colegio Cristóbal Colón y una pista de dónde está el trozo de fotografía que deben reconstruir: vuestra fotografía está descansando con diabólos, bolas y aros. Detrás de la fotografía del colegio estarán las indicaciones que deben seguir para lograr que les entreguen el siguiente trozo de foto: de camino al colegio, debéis recordar los nombres de todas las calles por las que pasáis, tratando de pasar el mayor número de calles. Cuando lleguéis al colegio, debéis decírselo a quien os esté esperando allí.

Una vez que pasen la prueba, les darán un trozo más de fotografía y la siguiente pista: cerca de vosotras siempre, aunque vienen de lejos, ayudan cuando pueden y remueven tierra con cielo. Deberán ir al despacho de Rita y Cris. Allí las entregarán un trozo más de fotografía y les dirán la siguiente pista: al agua patos, pero no al parque. ¿Dónde podemos ir al agua patos aquí dentro? En la ducha del baño les esperará una diana de globos que deben pinchar con un punzón. Dentro de estos hay dulces excepto en dos, donde se encuentran los trozos de fotografía que faltan. Cuando tengan la fotografía entera, deben reconstruirla y por la parte de atrás pondrá: juntas podéis con todo.

Materiales: papel, bolígrafo, fotografía de las participantes, fotografía del colegio, hilo, globos, dulces y punzones o dardos.

5.6. Metodología

La metodología de las actividades va a marcar el estilo de procedimiento a seguir en la intervención educativa y se basa en la clasificación establecida por Feliz, Sepúlveda y Gonzalo (2008). Esta intervención, enfocada a mujeres gitanas de entre 16 y 23 años de la barriada del 29 de Octubre en la ciudad de Valladolid, se compone de diferentes actividades y para el desarrollo de estas se van a emplear diferentes metodologías con el objetivo de que las participantes asimilen e interioricen las habilidades sociales que se pretenden transmitir. Para lograr esto se plantean las siguientes metodologías:

- Metodología transmisiva. A través de esta metodología se pretende comunicar qué son las habilidades sociales, explicando las que van a ser trabajadas a lo largo de las actividades de forma detallada para que ellas mismas puedan identificar en qué momento se están utilizando o cuándo deben emplearlas.

- Metodología expresiva. Mediante esta metodología se busca que las participantes puedan desarrollar la creatividad e imaginación, proponiéndolas actividades en las que tengan que imaginar diferentes situaciones y explorar cómo actuarían.
- Metodología resolutoria. Gracias al uso de esta metodología se acercará a las participantes a la resolución de conflictos, pidiéndolas que propongan diferentes desenlaces a una situación complicada y dejándolas libertad para solucionar los propios conflictos que puedan surgir entre ellas en el desarrollo de las actividades.
- Metodología reproductiva. En todo momento las personas encargadas del desarrollo de las actividades mantendrán una actitud ejemplar para las participantes, tratando de utilizar de forma correcta las habilidades sociales y empleando un lenguaje inclusivo.
- Metodología creativa y transformadora. El fin de las actividades es provocar un cambio en las participantes, habiendo aumentado sus conocimientos sobre las habilidades sociales y creando hábitos del uso de estas.

A la hora de realizar las actividades se tendrán en cuenta algunos aspectos clave de la metodología de intervención socioeducativa propuestos por Parcerisa, Ginés y Forés (2010):

- Idea de proceso. No solo se prestará atención a los resultados, sino que se da valor al proceso, puesto que este es rico en sí mismo.
- Idea de negociación. A pesar de que las actividades están estructuradas, en todo momento se dará la opción a las participantes de realizar aportaciones y dar su opinión, con el fin de que sea un proceso compartido.
- Idea de trabajo a partir de potencialidades. Es fundamental resaltar y poner en valor las capacidades de las participantes, por lo que en todo momento se reforzarán aquellos aspectos que ellas dominen y se les animará a que ayuden a sus compañeras. Gracias a esto se fortalecerá la autoestima de las participantes.
- Idea de aproximación sistémica. Las actividades se realizarán en el Centro Social Santiago López, pero se estará en contacto permanente con el barrio en el que está ubicado, por lo que se sigue la teoría de los sistemas de Bronfenbrenner (1979), en el que establece que el desarrollo de las personas debe realizarse desde todos los ambientes en los que estas se desenvuelven, teniendo en cuenta que estos influyen en el desarrollo cognitivo, moral y racional, y viceversa, es decir, somos personas permeables.

- Idea de flexibilidad y adaptabilidad. Cada participante tiene unas características, capacidades y situación singulares y únicas, por lo que las actividades serán flexibles para poder adaptarse a todas las participantes y que estas se sientan cómodas y en un entorno seguro.

5.7. Temporalización

Las actividades descritas anteriormente y organizadas en sesiones se realizarían semanalmente los jueves entre las doce de la mañana y la una y media, teniendo inicio el día 8 de abril y finalizando el 10 de junio.

Esta temporalización puede variar en función de la disponibilidad de horario dentro del proyecto.

5.8. Destinatarias

La población diana son las chicas de entre 16 y 23 años que acuden al Centro Social Santiago López para desarrollar el Laboratorio de mujer, el cual es un programa de inserción sociolaboral y emprendimiento social para estas chicas en el que están recibiendo una formación en el área de costura, que se complementa con otros, como el de cosmética, con el fin de obtener un certificado de profesionalidad y aprender un oficio. Acuden tres días a la semana entre seis y diez chicas que no han logrado finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, salvo una.

5.9. Recursos

Para poder realizar las actividades anteriormente expuestas, se requiere el uso de los siguientes recursos materiales:

- Mesas.
- Sillas.
- Folios.
- Bolígrafos.
- Post – it.
- Pizarra.
- Rotuladores de pizarra.
- Ordenador.
- Proyector.

- Auriculares.
- Reproductor de música.
- Pelotas.
- Aros.
- Vendas para los ojos.
- Hilo.
- Globos.
- Punzones o dardos.
- Dulces.
- Fotografía de las participantes.
- Fotografía del colegio Cristóbal Colón.

Todos estos recursos materiales se encuentran en el Centro Social Santiago López, lugar donde se desarrollarán las dinámicas, con total disponibilidad o son sencillos de encontrar.

En cuanto a los recursos humanos necesarios para el desarrollo de las actividades, se hará cargo de la dinamización una educadora social, en este caso yo, con el apoyo de otras tres educadoras sociales. Todas estaremos al corriente de cómo debe ser el desarrollo de las sesiones para actuar como apoyo.

5.10. Evaluación

La evaluación del proyecto se considera un proceso continuo y flexible orientado al control de la consecución de los objetivos. Esta evaluación consta de tres fases: evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final.

- Evaluación inicial. Un mes antes de que comience la intervención se ha procedido a un estudio de las necesidades de las participantes a través de observación, con el fin de decidir el propósito de la intervención y desde dónde partimos. A su vez se ha creado un clima de confianza entre las participantes y yo con el objetivo de que la intervención fuese lo más afectiva posible.

Se han obtenido los siguientes resultados:

Entre las necesidades detectadas y en relación con el fin de la formación que están recibiendo, formar una cooperativa para crear una línea de moda, la intervención se ha enfocado hacia la asimilación de habilidades sociales. En general, el grado

de desarrollo de las habilidades sociales que poseen las participantes es el siguiente:

Tabla 5.

Nivel de habilidades sociales de las participantes.

	Muy alta	Alta	Medio	Bajo	Muy bajo
Asertividad					X
Empatía		X			
Tolerancia				X	
Inclusión			X		
Comunicación				X	
Trabajo en equipo				X	
Confianza	X				
Toma de decisiones					X
Escucha activa				X	
Autoestima			X		

Elaboración propia.

La evaluación inicial será la única en la que no se tenga en cuenta la perspectiva de las participantes debido a su desconocimiento acerca de las habilidades sociales.

- Evaluación procesual. En el desarrollo de las actividades las educadoras sociales deberán supervisar si se están realizando de forma correcta, si la participación es la esperada, si se cumple la temporalización, si hay interés por parte de las participantes, etc. Se anotarán las cuestiones que se consideren importantes o que requieran alguna modificación durante la realización de las actividades para lograr alcanzar de la mejor manera los objetivos planteados.

Tabla 6.

Tabla de control de las actividades.

	Acepta las normas y reglas de la actividad	Muestra interés por la actividad	Tiene una buena actitud	Ayuda a sus compañeras	Participa de forma activa
Nombre de la participante					

Elaboración propia.

Después de cada sesión se procederá a una mesa redonda donde las participantes podrán expresar su opinión sobre las actividades realizadas, si se han sentido cómodas, si les ha parecido entretenido, etc. y qué cambios sugieren, aunque al principio de la sesión se les explicará que actividades están programadas y si prefieren adaptar alguna actividad y realizarla de otra forma. En todo momento se les dará la oportunidad de expresarse y cambiar la dinámica, siempre con el fin de que los objetivos sean cumplidos.

- Evaluación final. Esta evaluación será realizada tanto por las participantes como por las educadoras sociales. Se pasará a las chicas un cuestionario de escala de Likert, en el que se plantearán diferentes puntos relevantes de la intervención y del desarrollo de las sesiones y cada una contestará de manera individual el grado de satisfacción o de acuerdo que está. Las educadoras sociales realizarán también un cuestionario de escala de Likert, pero los ítems serán diferentes. Al final todas las actividades se realizará una puesta en común de la experiencia tanto las participantes como las educadoras sociales, donde habrá un espacio para que cada una exprese su opinión, sensaciones y propuestas de mejora.

Tabla 7.

Cuestionario para las participantes.

Ítem	Nada de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Muy de acuerdo
Me he sentido a gusto con mis compañeras				
Las actividades me han parecido entretenidas				
Considero que he participado de forma activa				
Me comunico de forma calmada, con tranquilidad y respeto				
Antes de tomar decisiones, las pienso bien y decido lo que quiero hacer				
Escucho atentamente a los demás cuando hablan				
Soy capaz de ponerme en el lugar de los demás y ayudarles si me lo piden				

Elaboración propia.

Tabla 8.

Cuestionario para las educadoras sociales.

Ítem	Nada de acuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Muy de acuerdo
Se han cumplido los objetivos				
El programa ha tenido una temporalización adecuada				
Se han propuesto actividades realistas				
Se han propuesto objetivos realistas				
Las participantes se han involucrado				
La metodología ha sido adecuada				

Elaboración propia.

5.11. Presupuesto

Para el desarrollo de este proyecto no es necesario un elevado presupuesto, puesto que la mayoría de los recursos materiales que se necesitan se encuentran en el centro social donde se desarrolla. El personal necesario para poder realizar las dinámicas trabaja allí, por lo que no sería necesario contratar a nadie.

Sí sería necesario comprar siete u ocho auriculares, un paquete de globos y un paquete de dulces para la realización de algunas actividades. Para todo esto sería necesario contar con un presupuesto de setenta euros aproximadamente.

6. CONCLUSIONES

Tras realizar este Trabajo de Fin de Grado hemos podido obtener varias conclusiones finales relacionadas con los temas investigados y con la aportación que este trabajo supone para mi formación, las cuales van a ser expuestas a continuación.

El abandono escolar temprano es un problema presente en toda España, pero con grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas. El motivo principal de la existencia de este problema es el fracaso escolar, que lleva a los alumnos y alumnas a abandonar el sistema educativo de forma prematura. En nuestro país es un problema de tal envergadura que desde la Unión Europea se nos plantean objetivos específicos. La consecuencia de reducir las tasas de abandono escolar temprano es aumentar el número de alumnos y alumnas que finalizan la ESO. La clave para que esto se de está en producir cambios en el sistema educativo.

Entre los factores que influyen en el abandono escolar temprano, uno de los más importantes es la formación recibida por los padres, puesto que, si estos carecen de estudios, es más probable que sus hijos e hijas abandonen el sistema educativo prematuramente.

Las personas extranjeras y los hombres se ven más afectados por el abandono escolar temprano. Esto se debe a la iniciación en el mundo laboral mucho antes que las mujeres.

Las consecuencias de haber salido del sistema educativo de forma prematura son la falta de adaptación social debido a la escasez de habilidades sociales que se generan en el sistema escolar, la dificultad para encontrar empleo y, en caso de poseer empleo, la inestabilidad y precariedad de este.

El pueblo gitano no ha recibido la misma educación que el resto de la población siempre, puesto que antiguamente eran considerados vagos y ladrones, e incluso se llegó a plantear su capacidad para poder recibir una educación. Esto cambió con el Padre Andrés Manjón, que deseaba que estos niños y niñas recibiesen una formación, pero en realidad lo que pretendía era moldearles para que su cultura desapareciese, puesto que no consideraba al pueblo gitano personas dignas de vivir libremente, con sus costumbres. Gracias a la Escuela del Ave María, podemos decir que el pueblo gitano sí ha querido

formar parte del sistema educativo en España, puesto que, en muy poco tiempo, el número de niñas que acudían a clase era muy elevado, tanto que tuvieron que ampliar las instalaciones e incluir en la oferta educativa la formación para niños.

Hasta los años 70 y 80 no se promueve la adaptación de los niños y niñas gitanas y se pretende darles la formación adecuada para que puedan incorporarse en lo que llamaban “escuelas normalizadas”. Sin embargo, ya era demasiado tarde, y la población gitana abandonó su interés por la educación que venía de la mano de la iglesia. Esto es consecuencia del sufrimiento por haber querido moldear a los niños y niñas para que así abandonasen sus tradiciones y costumbres y con esto, acabar con la cultura gitana. Es por esto por lo que la inclusión de los menores gitanos en escuelas con menores no gitanos ha sido escasa desde el principio de intentarlo. Es aquí donde podemos observar el nacimiento del abandono escolar temprano en la población gitana. A pesar de que la tasa de abandono escolar temprano va descendiendo, aún es muy elevada. Cuanto más avanzamos en edad, mayor es el abandono.

Los picos de abandono escolar dentro de la población gitana se dan en el paso de Primaria a la ESO y de la ESO a Bachillerato. Los principales motivos son por causas familiares, cansancio o falta de interés y motivación y deseo de trabajar. Lo que suele suceder es que se ven fuera de lugar, no tienen interés por la materia impartida y la forma en la que se dan las clases no les motiva lo suficiente. Además, se ven en desventaja con sus compañeros. Todo esto hace que la presión que ven sobre ellos aumente y decidan abandonar el sistema educativo. Esto es consecuencia de la falta de representación de la población gitana dentro de las instituciones educativas para que los alumnos y alumnas pudiesen tomarlo de ejemplo y encontrasen los colegios e institutos como lugares en los que están presentes y se les tiene en cuenta.

Las mujeres gitanas se ven más obligadas a abandonar el sistema educativo debido a que deben compaginarlo con las tareas domésticas, por lo que la carga es demasiado grande como para continuar su formación. Además, el apoyo que reciben por parte de su familia suele ser escaso. La presión por formar su propia familia también influye en la decisión de abandonar los estudios. Debido a la sociedad patriarcal en la que vivimos y a la situación de las mujeres gitanas, la inclusión de estas es muy complicada, puesto que está condicionada por las decisiones que tomen los hombres que la rodean. Esto genera una doble exclusión, en primer lugar, por ser mujeres y en segundo, por ser gitanas. Si a

esto le sumamos la falta de formación, que hace que su integración en el mercado laboral sea complicada, tenemos como resultado una falta de autonomía que hace que su desarrollo sea complejo. A pesar de esto, la mayoría de las mujeres gitanas que están empleadas continúan con esa dependencia económica debido a que la familia necesita que ponga el sueldo a disposición de esta. En estos casos, lo común es que trabajen tanto el hombre como la mujer, sin embargo, la dependencia sigue siendo de ella hacia él, cuando debería ser igual. Esto es debido a su posición social. Todo esto es consecuencia de la falta de formación, puesto que gracias a esta podrían encontrar empleos con una retribución mayor, por lo que la dependencia descendería.

Las habilidades sociales son necesarias para el correcto desarrollo de la vida de las personas puesto que, sin ellas, no podríamos relacionarnos con los demás de forma correcta y la inclusión social sería imposible. Sin embargo, no todos poseemos las mismas habilidades sociales ni las tenemos desarrolladas de la misma manera. A pesar de esto, con un buen manejo, somos capaces de establecer relaciones interpersonales gratificantes. No tener las habilidades sociales desarrolladas desde nuestra infancia es algo que nos dificulta las relaciones con los demás, pero no debe limitarnos, puesto que estas se pueden trabajar en cualquier etapa de la vida.

Realizar este trabajo ha contribuido a mi formación de educadora social de forma notoria. Por primera vez he realizado una investigación en profundidad, con la libertad de tomar decisiones, aprendiendo de mis aciertos y mis errores y, sobre todo, prestando especial atención en las indicaciones dadas por mi tutora desde la comprensión y la empatía.

Además, investigar sobre este tema a la par que realizaba mis prácticas universitarias con el mismo colectivo, me ha sido de gran ayuda para comprender mejor y tener más seguridad sobre la información que he ido recogiendo y cómo ha sido plasmada en el presente Trabajo.

Tener la libertad para elegir qué propuesta de intervención educativa realizar y cómo enfocarla ha sido muy sencillo gracias al acompañamiento que he tenido por parte de mi tutora. Sin embargo, ha sido una lástima no poder ponerla en marcha en la Asociación Pajarillos Educa por la falta de tiempo. A pesar de esto, la retroalimentación

positiva que me llevo por parte de las trabajadoras de allí me ha dado la fuerza y la seguridad para seguir adelante y confiar en mí, en mis ideas y en cómo las desarrollo.

En definitiva, ha sido un trabajo realizado con paciencia y esfuerzo que, a nivel personal, ha tenido sus frutos, ya que gracias a él finalizo el Grado en Educación Social segura de mí misma, reafirmando mi decisión y mi vocación y con energía para luchar por la defensa que esta profesión merece.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. y Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822.
- Aparicio, J. M. y Delgado, M. A. (2017). *Educación intercultural*. Valladolid. La sombra de Caín.
- Bances, A. M. (2021). *Programa de juegos cooperativos para desarrollar las habilidades básicas de interacción social en niños de cinco años*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. Recuperada de <http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/3240>
- Brock, E. (2011). *Who is accountable for high school dropout? A study of the personal, parental and teacher related factors of elementary students as predictors of high school dropout*. North Bay, Ontario: Nipissing University Schulich School of Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S. A.
- Canes Garrido, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*. 10 (2), 149-166. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9999220149A/17151>
- Colmenar Orzaes, C., Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. (2018). La representación social de la educación en las escuelas madrileñas de Patronato en el Franquismo. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. (32), 199-234. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/viewArticle/144793>
- Consejo Económico y Social (2011). Fracaso y abandono escolar en España. *Cauces* 16, 44-81. Recuperado de http://www.ces.es/documents/10180/99102/cauces_16
- Dongil Collado, E. y Cano Vindel, A. (2014). Habilidades sociales. *Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*. Recuperado de

https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf

Esparcia Ortega M. J. (2009). Mujer gitana e integración. *Anales de la Historia Contemporánea*, 25, 214-231. Recuperado de <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/71771>

Feliz, T., Sepúlveda, F. y Gonzalo, R. (2008). *Didáctica general para educadores sociales*. Aravaca (Madrid): Mcgraw – Hill / Interamericana de España.

Fernández Álvarez, E. (2018). *Percepciones respecto de la población gitana en los procesos de inserción laboral*. (Trabajo de fin de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/47469/TFM_EvaFernandezAlvarez.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Recuperado de https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/102984.html

Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid, Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias%20de%20exito_%20Modelos%20para%20reducir%20el%20abandono%20escolar%20de%20la%20adolescencia%20gitana.pdf

García Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1), 437-448. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130143.pdf>

Gil, S. (2020). *Grandes herramientas para pequeños guerreros. Habilidades sociales*. Barcelona: Flamboyant.

González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación. 4 (1), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>

Gortázar, L. y Moreno, J. M. (2017). Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista Educación, Política y Sociedad.* 2 (2), 9-37. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679703/REPS_2_2_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kethané (Asociación Socio Educativa). 2005. *Minorías étnicas y educación secundaria: El alumnado gitano, 2003-2005.* Informe de la investigación en España. Madrid: Fundación Secretariado Gitano (versión pdf).

Laparra Navarro, M. et al. (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana.* 85-104. Recuperado de https://www.gitanos.org/centro_documentacion/documentos/fichas/97322.html

Marchena, R., Alemán, J., Martín, J. C. y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación,* 23 (3), 34-38.

Martín Díez, L. (2002). *Niñas y Jóvenes Gitanas ante el Reto Educativo.* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Palencia, España.

Martínez – Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación.* 51, 67-85. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80012433005.pdf>

Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviere, M. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono escolar. *Revista de educación, número extraordinario,* 119-145. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1198/2010_Mena_Desenganchados%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20procesos%2c%20experiencias%2c%20motivaciones%20y%20estrategias%20del%20abandono%20y%20del%20fracaso%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *La tasa de abandono educativo temprano se sitúa en el 16% en 2020, según los datos de la Encuesta de Población Activa*. Recuperado el día 20 de febrero de 2021 de <http://www.educacionyfp.gob.es/ca/prensa/actualidad/2021/01/20210129-abandonoeducativo.html>
- Miyamoto Dávila, D. R. (2020). *Programa de habilidades sociales para prevenir la violencia escolar en adolescentes: Una revisión sistemática*. (Tesis de posgrado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48752/Miyamoto-DDDR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montañés Álvarez, P. (2011). Una aproximación a la realidad de las mujeres gitanas desde la perspectiva de género. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 87-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734191>
- Parcerisa, A., Ginés, N. y Forés, A. (2010). *La educación social, una mirada didáctica*. Barcelona. Graó.
- Pascual, B. y Amer J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Salinas Catalá, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25 (165-188). Recuperado de <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/71741/69231>
- Sánchez Sánchez, R., Gómez Correa, C. y López Ferreduela, R. (2017). *Memoria anual equipo social ARU 29 de octubre*.
- Silva Lorente, I., Torrego Seijo, J. C. y Lorenzo – Llamas, E. M. (2020). Estudio de las estrategias de resolución de conflictos y habilidades sociales de alumnas y alumnos mediadores en educación secundaria obligatoria. *South Florida Journal of Health*, 2 (1), 89-105. Doi: 10.46981/sfjvhv2n1-007
- Soler, A., Martínez, J. I., López – Meseguer, R., Sancho, M. A., Morillo, B y de Cendra, L. (2020). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Resumen*.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 23-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80011741002.pdf>
- Torres, M., Caballero, D. F. y Ullon, E. (2018). *Habilidades sociales. Detección en alumnos del primer curso de la carrera de Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Este en Ciudad del Este, Paraguay*. Recuperado de https://itp.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/12500/3-ciencias-politicas-y-sociales-torres-marcelo-une.pdf
- Traag, T. y Van der Velden, R. K. W. (2011). Early school – leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school – leaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, 30 (1), 45-62, doi: 10.1080/03323315.2011.535975
- Unión Europea (2017). *Abandono escolar*. Recuperado el 4 de enero de 2021 de https://ec.europa.eu/education/policies/school/early-school-leaving_es
- Velasco, A. (2017). *Tema 8. El sistema de sexo – género*. Asignatura: Ética y filosofía política. Universidad de Valladolid.

ANEXOS

ANEXO 1. ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 3. ESCUCHA ACTIVA.

Hoy me he levantado a las ocho de la mañana, me he duchado y mientras estaba desayunando, he escuchado que el décimo de la lotería que compré justo ayer coincide con el gordo, por lo que me han tocado 5 millones de euros...

ANEXO 2. ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 6. AUTOESTIMA.

Una discusión con amigos.

Una mala crítica de alguien importante para ti (te queda mal el pelo así, no me gusta tu cómo vas vestida, estás muy delgada, has engordado, etc.).

Tu grupo de amigas/os no te avisa para quedar.

Te enteras de que tus amigas/os te critican.

Tu amiga/o ha contado un secreto.

Discutes con tu familia.

ANEXO 3. ACTIVIDAD 2 DE LA SESIÓN 8. TOMA DE DECISIONES.

Estamos en una situación sanitaria extrema. Eres personal sanitario y te han encargado que te ocupes de poner a salvo a 12 personas. Encuentras un refugio, pero solamente caben seis personas. Quien quede fuera, morirá. Las personas a las que tienes que poner a salvo son las siguientes:

- Un ingeniero adicto a las drogas de 42 años.
- Un joven que tiene 34 años y acaba de salir de la unidad de psiquiatría.
- La mujer de este joven, que tiene 32 años y acaba de ser madre. Necesita estar con su pareja.
- Un cura de 64 años.
- Una chica de 19 años que sospechas que tiene un arma.
- Una prostituta de 37 años.
- Un exrecluso que entró en la cárcel por asesinato.
- Una niña huérfana de 9 años.
- Un chico de 20 años con síndrome de Down.
- Un hombre de 53 años con familia a su cargo.
- Una abogada de 43 años.
- Un boy scout de 22 años.

ANEXO 4. ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 9. EMPATÍA.

Me gustaría superar...

Me arrepiento de...

Quiero cambiar...

ANEXO 5. ACTIVIDAD 2 DE LA SESIÓN 9. EMPATÍA.

Sales de esta sala despacio y te encuentras con una casa abandonada, en ruinas. Decides entrar. Empujas una puerta antigua que chirría. Está todo oscuro, pero notas que a medida que avanzas en la sala, te vas haciendo más pequeña y te está creciendo pelo por todo el cuerpo. Cuando quieres reaccionar ya ni si quiera eres capaz de ver la calle a través de la ventana. Eres demasiado pequeña. Te has convertido en un ratón. Oyes pasos, te giras y encuentras una gata, viene hacia ti corriendo y está levantando la zarpa: ¡te va a comer! Poco a poco vas creciendo. Te estás convirtiendo en una gata, y la gata, en ratón. Ahora tú eres la gata y ella la rata. Levantas la zarpa, pero... ¿qué vas a hacer?