



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Orientación Educativa

Trabajo Fin de Máster

Educación Emocional con padres y madres de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Proyecto de intervención.

Lucía González Sánchez

Tutor: Prof. Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín (Dep. Psicología)

Tutor: Prof. Dr. Luis Jorge Martín Antón (Dep. Psicología)

Valladolid, Junio 2019

RESUMEN

El objetivo del presente proyecto es desarrollar, desde el Departamento de Orientación, una intervención formativa en Educación Emocional junto con las familias del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Partiendo de una necesidad educativa detectada en el centro, en este trabajo se presenta el procedimiento de detección de problemas y posteriores soluciones realizado con el alumnado, profesorado y padres y madres del centro. En base a este análisis se ha desarrollado el programa de formación con dos objetivos principales: Sensibilizar a las familias del centro sobre la importancia de trabajar los aspectos emocionales propios y los de sus hijos e hijas; y Enriquecer la formación práctica sobre Educación Emocional de las familias del IES. El programa consta de ocho sesiones eminentemente prácticas, adaptadas al grupo de trabajo y a sus intereses, con el fin de que comprendan la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria, tomen conciencia de sus propias emociones y de las de los demás, y gestionen las propias emociones, siendo capaces de ejercer autocontrol en situaciones conflictivas.

Palabras clave: Educación emocional, educación parental, escuela de padres, programa de intervención.

ABSTRACT

The aim of this project is to develop, from the Guidance Department, a formative intervention in Emotional Education together with the families of students of Compulsory Secondary Education. Based on an educational need detected in the center, this paper presents the procedure for detecting problems and subsequent solutions carried out with the students, teachers and parents of the center. Based on this analysis, the training program has been developed with two main objectives: to sensitize the families of the center about the importance of working with their own emotional aspects and those of their sons and daughters; and enrich the practical training on Emotional Education. The program consists of eight eminently practical sessions, adapted to the work group and their interests, in order to understand the relevance of emotions in education and daily life, become aware of their own emotions and those of others, and manage with their own emotions, being able to exercise self-control in conflict situations.

Key words: Emotional education, parental education, school of parents, intervention program.

Índice

<u>1. INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>6</u>
Justificación.....	9
<u>2. MARCO TEÓRICO</u>	<u>12</u>
2.1.La educación familiar, los estilos educativos y las pautas de crianza.	13
2.1.1. Educación familiar y adolescencia.....	15
2.2.Orientación familiar y escuelas de padres, desde una óptica sistémica.....	16
2.3.Colaboración familia-escuela	19
2.3.1.Como mejorar la colaboración desde el enfoque sistémico.	21
2.4.Nuestro colectivo: la etnia gitana.....	22
2.4.1.Rasgos culturales más significativos del pueblo gitano.....	22
2.4.2.Familia.....	23
2.4.3.Educación.....	24
2.4.4.Colaboración familias gitanas y escuela.	28
2.4.5.Racismo.....	30
2.5.Temática que trabaja nuestro proyecto de intervención.	31
2.5.1.Educación para la salud y salud emocional.	31
2.5.2.Educación emocional e inteligencia emocional.....	32
2.5.3.Las competencias emocionales.	34
2.5.4.El autoconcepto, la autoestima y la asertividad en la adolescencia.	35
<u>3. ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS</u>	<u>39</u>
3.1.Objetivos del análisis de necesidades.	39
3.1.1.Objetivo general.	39
3.1.2.Objetivos específicos.	40

3.2. Destinatarios.....	40
3.2.1. Alumnado:	40
3.2.2. Profesorado	40
3.2.3. Padres y madres: características	41
3.3. Instrumentos,	41
3.3.1. Alumnado.....	41
3.3.2. Profesorado	41
3.3.3. Padres y madres.....	42
3.4. Cronograma	43
3.5. Contextualización e identificación de necesidades.....	43
3.5.1. Contextualización del centro elegido	44
3.5.2. Identificación de necesidades y problemas detectados.....	46
3.6. Resumen global de problemas y necesidades detectadas.....	52
<u>4. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN</u>	<u>53</u>
4.1. Objetivos de la intervención.....	53
4.1.1. Objetivo general.	53
4.1.2. Objetivos específicos.	53
4.2. Destinatarios.....	54
4.3. Localización.....	54
4.4. Metodología.	54
4.5. Actividades a realizar.....	55
4.6. Planificación general de las sesiones:	56
4.6.1. Primera sesión. Primera competencia: la conciencia emocional.....	57
4.6.2. Segunda sesión. Segunda competencia: la regulación emocional.....	57
4.6.3. Tercera sesión. Tercera competencia: Habilidades socio-emocionales, asertividad y empatía	58
4.6.4. Cuarta sesión. Tercera competencia: Habilidades socio-emocionales.	58

4.6.5. Quinta sesión. Cuarta competencia: la autonomía emocional.	59
4.6.6. Sexta sesión. Cuarta competencia: la autonomía emocional.	60
4.6.7. Séptima sesión. Quinta competencia: el bienestar.	61
4.6.8. Octava sesión: la evaluación del programa de formación en educación emocional. 61	
4.7. Temporalización y cronograma del proyecto.	62
4.8. Recursos.	63
4.8.1. Materiales:	63
4.8.2. Humanos:	63
<u>5. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN.</u>	<u>64</u>
5.1. Categorías de los instrumentos elaborados.	65
5.2. Plan de actividades de evaluación.	66
5.3. Fase inicial:	68
5.4. Fase Procesual:	68
5.5. Fase final.	68
<u>6. CONCLUSIONES.</u>	<u>69</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA.</u>	<u>73</u>

ANEXOS

ANEXO 1. Ejemplo de mural

ANEXO 2– material de trabajo que se entrega a los formadores

ANEXO 3. Evaluación inicial

ANEXO 4. Evaluación procesual

ANEXO 5. Evaluación final.

1. Introducción

En este proyecto vamos a desarrollar un programa de educación emocional, con la intención de unir nuestra formación académica y práctica laboral con la actual en Orientación educativa.

Consideramos imprescindible, profesionalmente y también de acuerdo con la legislación vigente, que los equipos y los departamentos de orientación educativa trabajen los contenidos de la educación emocional y que lo hagan, como es el caso actual, junto con las familias.

Es necesario desarrollar medidas que fomenten la implicación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas y su participación en la vida escolar de los centros. Para lograr esto, hay que superar las relaciones institucionalizadas, mayoritarias sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria, y establecer un nuevo marco de relaciones. De acuerdo al enfoque sistémico, enfoque que utilizaremos a lo largo del presente proyecto, la actividad orientadora debe atender a la familia como un todo, y no dirigirse solamente al estudiante que requiere ayuda, como ocurre frecuentemente en la actualidad.

Comenzamos el proyecto cuando conocimos los problemas en cuanto al autoconcepto emocional del alumnado de un centro de la ciudad de Valladolid, situado en el barrio de Pajarillos.

Colaboramos con el centro con la intención de efectuar un análisis de las necesidades educativas para, posteriormente, desarrollar un proyecto de intervención con el propósito de solventar algunas de estas carencias.

Numerosas necesidades de entre las detectadas sacaban a la luz las deficiencias en cuanto a las competencias emocionales tanto del alumnado como de sus familias, y en alguna ocasión también del profesorado. Fue en este momento cuando decidimos que el proyecto de Orientación Educativa iría encaminado a la educación emocional.

En la actualidad, el equipo de profesoras y profesores del centro ya está recibiendo formación específica en educación emocional, por lo tanto concluimos que

como formación complementaria la mejor propuesta para mejorar el autoconcepto emocional del alumnado y sus competencias emocionales consistirá en trabajar junto con sus familias, a través de usas sesiones prácticas en educación emocional, con el objetivo de que a través de su reflexión y transformación personal puedan relacionarse de manera más satisfactoria con sus hijos e hijas, y colaborar en la construcción de un autoconcepto emocional y una autoestima sana.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro (Delors et al., 1996), señala como imprescindible para los nuevos retos del siglo XXI asignar nuevos objetivos a la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La Educación emocional se encarga de trabajar los dos últimos, en nuestra opinión prácticamente ausente en la educación formal actual.

No podemos no referirnos en esta introducción a la dificultad de trabajar con el colectivo mayoritario del centro, las familias de etnia gitana.

Algo siempre presente a lo largo del proyecto es el reconocimiento del desafío que supone trabajar con un pueblo con costumbres y tradiciones diferentes, asumiendo la posibilidad y/o certeza de cometer errores, al no interpretar aspectos, ideas, sensaciones... desde una óptica en muchas ocasiones diferente a la del pueblo payo.

De la misma forma, consideramos que toda aquella persona dispuesta a afrontar este tipo de desafíos necesita trabajar sus propias concepciones racistas, presentes a través de estereotipos y prejuicios, para lograr un clima de igualdad y respeto, a pesar de las diferencias.

Más allá de este desafío, consideramos que la educación emocional trata de cumplir el propósito de dar respuesta a un cúmulo de necesidades sociales que no son suficientemente atendidas en la mayoría de los programas de educación formal.

Los factores protectores (Bisquerra, 2003), relacionados con la disminución de múltiples formas de “desajuste”, pueden agruparse en dos categorías: personales y ambientales. Las características personales que sirven de factores protectores o

preventivos son las competencias emocionales: habilidades sociales, de solución de problemas y de comunicación; autoeficacia, autoestima, etc. Los factores ambientales aportan apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional: comportamiento de padres y madres, actividades sociales, escuelas, etc.

Además, en el mismo artículo Rafael Bisquerra, afirma que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual, como el consumo de drogas, el racismo y la violencia tienen un fondo emocional. Por consiguiente, se necesitan cambios en las respuestas emocionales que damos a determinados acontecimientos. Una respuesta a esta problemática es la educación emocional.

Por estas razones y muchas otras consideramos que un programa de educación emocional, como el que aquí se plantea, es imprescindible para lograr el bienestar personal y social que persigue la educación formal y el que, en nuestra opinión, debería perseguir también la orientación educativa.

La primera parte del proyecto está destinada a aclarar, de manera breve, conceptos imprescindibles para entender la educación familiar actual, la orientación educativa familiar, el colectivo con el que pretendemos trabajar y los contenidos que se trabajarán en la formación en competencias emocionales.

A continuación, presentamos el proyecto desarrollado, comenzando por el análisis situacional abordado, a través del cual detectamos la necesidad educativa en cuanto a lo que educación emocional se refiere.

En el tercer apartado se presenta la planificación de actividades mediante las que se llevará a cabo la formación, organizada a través de las diferentes sesiones: ocho en total. Las siete primeras dedicadas a trabajar las competencias emocionales y la última a evaluar el programa.

Por último, se presenta la evaluación con la que se va a evaluar el proyecto, la cual tiene tres fases: inicial, procesual y final. . En este apartado se analizarán las categorías a analizar y se presentarán los instrumentos esenciales: cuestionarios previos, por sesión, protocolo final, etc.

Justificación

A pesar de haber aportado motivos por los que consideramos necesario llevar a cabo una formación junto con las familias en educación emocional, se hace necesario enmarcar este proyecto dentro del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, concretamente dentro de la especialidad de Orientación Educativa.

Según establece la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y la Resolución de 17 de diciembre de 2007 en la que se establecen las competencias generales del Máster, su consecución debe llevar a la adquisición de determinadas competencias. Entre ellas, destacamos la competencia general G.5: “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.”

Esta competencia se dirige directamente a nuestra temática de formación, pero si continuamos leyendo, en la competencia general G.8 se refiere a la necesidad de fomentar la participación del centro en el entorno en el que está ubicado: “diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes.”

Entre las competencias específicas del módulo genérico, encontramos la EG1 “comprender el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje”; EG8: “promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana”; EG 10 “relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad”; etc.

Más concretamente, las competencias del módulo prácticum que engloba tanto las prácticas externas como el presente Trabajo fin de Máster, la EP.4 requiere “participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica” acorde con este proyecto puesto que la necesidad principal se detectó durante el periodo de prácticas externas; y la EP6

“respecto a la orientación (...) el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

Más allá de las competencias académicas de este máster, está la justificación legal.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recoge como uno de sus principios el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos/as y estipula que los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones y las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

La ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, recoge en el Artículo 56 dedicado a la colaboración e implicación de las familias, que son los padres, madres o tutores legales los primeros responsables de la educación de sus hijos/as, y que les corresponde adoptar las medidas necesarias, solicitar la ayuda correspondiente y colaborar con el centro para que el proceso educativo se lleve a cabo de la forma adecuada.

Además, también establece que los proyectos educativos deben incorporar mecanismos de participación de las familias, para orientarles en la consecución de los objetivos educativos incluyendo, entre otras actuaciones, el refuerzo de los vínculos entre el centro y las familias. Medida que no se lleva a la práctica con demasiado éxito en la Educación Secundaria, como veremos más adelante en el marco teórico.

La misma Orden en el Artículo 23 sobre atención a la diversidad, dispone la personalización de la enseñanza como un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya sean personales, intelectuales, sociales o emocionales.

El DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, se

refiere en el Artículo 7 a que entre los objetivos de la orientación educativa, vocacional y profesional están: el trabajo coordinado con el entorno familiar y social para prevenir desajustes escolares derivados de la realidad sociofamiliar del alumnado; impulsar medidas y actuaciones encaminadas a desarrollar una relación de colaboración entre el centro y los padres, madres o tutores legales y contribuir al equilibrio personal del alumnado y al desarrollo saludable de todas sus capacidades como persona, atendiendo a los aspectos cognitivos, emocionales y de interacción social.

En cuanto a las funciones de los Departamentos de Orientación, la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, la finalidad principal de los Departamentos de Orientación es la de asesorar e intervenir con el equipo directivo, profesorado, alumnado, familias y demás profesionales del centro en el desarrollo de las acciones de carácter orientador y prestar especial atención a la diversidad del alumnado.

Para cumplir estos objetivos propone, entre otras actuaciones, el asesoramiento y orientación a las familias y favoreciendo el acercamiento entre las familias y el centro a través de propuestas de cooperación y colaboración.

2. Marco Teórico

A continuación, presentamos los que consideramos aspectos teóricos clave para encuadrar y comprender el análisis de la realidad que hemos llevado a cabo y para, posteriormente, diseñar el plan de actuación del proyecto de intervención.

En el primer apartado comenzaremos explicando las pautas de crianza familiar y cuáles son los diferentes estilos educativos. Para continuar, y estrechamente relacionado con lo anterior, exponemos las premisas básicas en torno a la educación familiar y, concretamente, a ésta durante la etapa de la adolescencia.

A continuación, analizaremos la orientación educativa familiar y las escuelas de padres y madres desde una óptica sistémica, óptica que se reflejará a lo largo de todo este marco teórico.

Uno de los puntos principales de este marco teórico será el dedicado a la colaboración entre familia y escuela. Para esta parte, de especial importancia en nuestra intervención y de marcada actualidad, hemos realizado una revisión bibliográfica y extraído conclusiones de diferentes artículos e investigaciones, revisando especialmente la literatura sobre la participación de las familias en el nivel de Educación Secundaria. Además, este punto finalizará con medidas para mejorar la colaboración desde el enfoque sistémico.

El segundo gran bloque está destinado al colectivo principal en el barrio y centro en el que estamos trabajando, la etnia gitana. Por lo tanto, presentaremos sus principales rasgos culturales, la importancia de la familia y la situación educativa actual. Explicaremos también cómo es su colaboración con la escuela, y cómo podemos mejorarla.

El último punto de este apartado sobre nuestro colectivo será el dedicado al racismo en las escuelas, posicionamientos racistas que impiden la realización de actividades sociales necesarias para generar estímulos que provoquen en las familias actitudes contrarias a las discriminaciones.

El tercer y último apartado sintetizaremos los conceptos básicos del proyecto de intervención que vamos a realizar. Explicaremos brevemente qué es la educación para la salud, y más concretamente la salud emocional. Expondremos qué se entiende por educación emocional e inteligencia emocional, y analizaremos cuáles son y en qué consisten las competencias emocionales para, posteriormente, centrarnos en tres de sus componentes: el autoconcepto, la autoestima y la asertividad en la adolescencia.

2.1. La educación familiar, los estilos educativos y las pautas de crianza.

La educación familiar, según las autoras Bernal, Rivas y Urpí (2012), tiene los siguientes elementos:

- Sujetos: las personas que se educan, no sólo los niños/as y jóvenes, sino todos los miembros de la familia.
- Los agentes: las personas que educan. Todos los miembros de la familia (y también de la familia extensa). Pero al estar ésta en un contexto sociocultural, también se incluye la escuela, la comunidad, etc.
- Los fines educativos son aquellas metas que se quieren conseguir con el proceso educativo, la educación intencional.
- El contexto: la familia es un subsistema inserto en otros sistemas, su comunidad, barrio, sociedad.
- Los contenidos: los conocimientos, prácticas, hábitos, valores.
- Los medios o métodos que se usan para enseñar y aprender: comunicación, afecto.
- Los recursos de los que se dispone: tiempo, espacio, materiales.

En cuanto a los métodos de enseñanza, podemos hablar de estilos parentales: la modalidad de la interacción en la relación entre padres e hijos/as, que repercuten en su desarrollo y bienestar.

Este ejercicio parental se agrupa en tipologías, teniendo en cuenta las actitudes de los padres en relación a sus hijos/as, siendo las más frecuentes la sensibilidad (afecto), autoridad y el control.

Así, por ejemplo, tenemos la clasificación de Shaefer y Bell (1958) que agrupaba los estilos en autoritarios, negligentes, superprotectores y democráticos; la de Becker (1964): hostiles, rígidos, inestables, despreocupados, superprotectores, organizados, democráticos y superindulgentes; o la de Maccoby-Martin (1983): autoritarios, con autoridad, permisivos e indiferentes.

Una vez definida una tipología, se estudia el impacto de cada estilo en la satisfacción, competencia social, rendimiento académico, conductas, etc.

Hay consenso (Rodríguez, 2005) en que algunos estilos parentales son, en términos generales, más positivos para el desarrollo de los niños/as y adolescentes. Por tanto, es interesante saber qué aspectos de la actitud de los padres repercuten más en el desarrollo de sus hijos/as, para deducir qué actitudes favorecen las relaciones familiares. Algunos de estos aspectos son:

- El afecto. Mostrar una respuesta de cuidado y amor a la otra persona, cuidar con respeto y aprecio, además de atender con la sensibilidad adecuada a las necesidades de los hijos/as. Una carencia en esta capacidad implica actitudes hostiles, de rechazo, desapego e insensibilidad.
- El control. Es decir, el conjunto de normas, exigencias, y el vivir de acuerdo a un orden. Son aquellas conductas paternas que dirigen las conductas de los hijos/as para que se comporten de una determinada manera, a través de consejos, sugerencias, reglas, castigos... La cantidad y calidad de este control tiene una importancia decisiva en el desarrollo de los hijos e hijas.
Las actitudes contrarias a un control de calidad van desde la permisividad a la actitud autoritaria.
- Las características de los padres y su situación emocional. La tranquilidad, la serenidad y el autodomínio son más positivos que la ansiedad, la excesiva preocupación y la impulsividad emotiva (Bernal, Rivas, Urpí, 2012).

Cuando nos referimos a pautas de crianza, nos referimos al conjunto de “actividades que específicamente se dirigen a promover el bienestar del niño” (Hoghughi, 2004, p.5).

Las prácticas de crianza tienen tres componentes (Myers, 1994, en Aguirre-Dávila, 2015): la práctica que la persona ya tiene en la crianza, las ideas de lo que debe hacer y las creencias de por qué una práctica es mejor que otra. En base a estos tres componentes, hay diferentes prácticas de crianza (Knafo, Israel, y Ebstein, 2011, en Aguirre-Dávila, 2015).

Las prácticas de razonamiento incrementan la conciencia de los niños y niñas en torno a las consecuencias de su comportamiento; las prácticas de crianza afectuosas y sensibles son importantes predictoras de las competencias socioemocionales y del comportamiento prosocial; y las prácticas de involucramiento son eficaces para el ajuste ecológico de los niños y niñas.

El enfoque sistémico sugiere (Padilla-Walker, 2012) que los niños/as, además de verse influidos por el ambiente, influyen a su vez en el entorno, argumentando que las relaciones entre los padres y sus hijos/as son más bidireccionales que unidireccionales. Por ejemplo, se puede decir que el estilo de temperamento de los niños y niñas condiciona el empleo de prácticas de crianza (Aguirre-Dávila, 2015). Es probable que un padre que considera a su hijo/a como demasiado activo responda de manera diferente frente a uno considerado tímido. Esto quiere decir que el comportamiento o el temperamento de los niños/as condicionan las respuestas de las demás personas, y a la vez su comportamiento se ve determinado por los otros.

2.1.1. Educación familiar y adolescencia.

La educación familiar variará en función de las diferentes etapas de la adolescencia: la autonomía, la responsabilidad, mediante una cada vez mayor libertad; otros aspectos de la personalidad (afectivo, cognitivo, moral...).

La pubertad, etapa protagonizada por los cambios fisiológicos que indican el final de la infancia, tiene como asuntos principales la educación para la salud y la sexualidad (más allá de lo físico) y la educación emocional (aceptar cambios corporales, relaciones con iguales y adultos.) (Bernal, Rivas, Urpí, 2012).

En la etapa de la adolescencia media adquieren más protagonismo los planos afectivos y cognitivos, pues el pensamiento se vuelve más reflexivo afectando sobre todo al mundo interior de los afectos y sentimientos. El objetivo principal de la familia en este aspecto es servir de apoyo, para que estos cambios de autoconcepto e identidad no se vivan en soledad.

Por último, la juventud o adolescencia tardía, etapa que se ha alargado debido a las circunstancias sociales y económicas actuales, tiene su principal desarrollo a nivel social y moral, proyectándose hacia el mundo exterior. El joven es capaz de comprender los criterios y las normas (lo cual no implica necesariamente cumplirlas). En esta etapa es imprescindible el diálogo y la guía. (Bernal, Rivas, y Urpí, 2012)

Una de las estrategias para fomentar una educación familiar positiva consiste en incrementar los estilos de crianza basados en la interacción positiva y en la reducción de los problemas de conducta (Scott, 2010, en Chainé, Ruiz, y Martín, 2016). Según diversos artículos e investigaciones, el entrenamiento a padres en prácticas de crianza es eficaz, generalizable y válido, independientemente de la edad de los niños/as beneficiados, de su grupo étnico, de la modalidad de intervención y del escenario de aplicación (Chorpita et al., 2011; en Chainé, Ruiz, y Martín, 2016). Desarrollaremos esta temática más extensamente en el siguiente apartado.

2.2. Orientación familiar y escuelas de padres y madres, desde una óptica sistémica.

En muchas ocasiones, la actividad orientadora se dirige solamente al estudiante que requiere algún tipo específico de ayuda. Pero siguiendo las teorías sistémicas, predominantes hoy en día, se debe atender a la familia como un todo.

La Teoría General de Sistemas, formulada por Bertalanffy en 1968, surgió con la finalidad de dar explicación a la organización de muchos fenómenos naturales, y actualmente se aplica a muchas otras realidades, también pedagógicas, psicológicas, etc. y es predominante en los estudios de familia. (Rodríguez, 1997)

Esta teoría considera a la familia un sistema (con los principios propios de los Sistemas Generales) que define y configura en mayor medida el desarrollo de la

persona desde su concepción (Bronfenbrenner, 1987). Pero este sistema también recibe influencias del exterior, otros sistemas, participe o no activamente en él. Es decir, las tensiones familiares se reflejan en el comportamiento del hijo/a en la escuela, al tiempo que la familia recibe la influencia de la escuela y del barrio (Espinal, Gimeno, y González, 2004).

Desde esta perspectiva, la familia se define como un “conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por unas funciones dinámicas en existen entre sí y con el exterior” (Rodrigo y Palacios, 1998; en Espinal, Gimeno, y González, 2004 p.3).

Por esta razón, se postula actualmente la necesidad de realizar las intervenciones psicopedagógicas desde una visión que englobe a toda la familia en su conjunto, y no sólo a uno de sus miembros, equiparando la crisis de la adolescencia con una crisis familiar. (Bernal, Rivas, y Urpí, 2012).

La orientación familiar es un proceso sistemático de ayuda con el fin de facilitar una dinámica familiar positiva, la solución de problemas y potenciar los recursos educativos.

Los contenidos que se trabajan dentro de la orientación familiar son variados, entre los que están:

- Atención a las etapas del desarrollo personal y de la vida familiar.
- Adaptación de la familia al contexto social y cultural.
- Relaciones interpersonales en la familia.
- Valores propios
- Funcionamiento familiar
- Ejercicio de la parentalidad
- Relaciones con los centros educativos
- Otros temas específicos: consumo de drogas y adicciones, sexualidad, nuevas tecnologías, salud, etc.

La mayoría de las medidas que se hacen con los p/madres, sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria, suelen poseer un carácter individual. Pero la

necesaria preventividad de las medidas educativas, nos señalan un camino bien distinto en lo que se refiere a la colaboración de los p/madres y profesorado. Además de la preventividad, las medidas de colaboración deben tener un carácter permanente. Una de las medidas de carácter preventivo y que provoca la colaboración permanente y funcional es la Escuela de Padres.

El manual “Escuela de Padres” del Ayuntamiento de Madrid (2009) define a las escuelas de padre como planes sistemáticos de formación para familias fundamentalmente sobre aspectos psicopedagógicos, que se desarrollan a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo. De hecho, es una de las actividades formativas que con más frecuencia se realiza en el contexto educativo.

Sus objetivos son, fundamentalmente:

- 1.- Tratan de alcanzar el nivel óptimo de conocimientos que permitan atender a los hijos/as con garantías de éxito.
- 2.- Comunicar experiencias y sentimientos para analizar y aprender el resto del grupo.
- 3.- Participar en la elaboración y evaluación del Proyecto Educativo.

Las escuelas de p/madres, desde el enfoque sistémico, son aquellas centradas en soluciones, aquellas que presuponen que los p/madres ya son expertos en los temas a trabajar y por tanto no es necesario que un experto externo oriente o informe a los p/madres, sino que es suficiente con que un facilitador ayude a que unos p/madres aprendan de los éxitos de otros. (Herrero y Beyebach, 2018).

El papel que tiene la relación entre la familia y los centros educativos es primordial. Pero esta relación se debilita en la adolescencia, momento en que la participación de los padres y madres en el centro se limita mucho más que durante la etapa de la Educación Primaria, asunto que desarrollaremos más extensamente en el siguiente apartado.

2.3. Colaboración familia-escuela

Una de las asignaturas pendientes de la escuela es la colaboración entre padres y docentes.

La colaboración de los padres y madres en la educación tiene tradiciones muy diferentes en distintos países. En algunos, existen prácticas muy asentadas y experimentadas de participación. En otros, por el contrario, apenas existen algunos casos aislados de colaboración. Y, sin embargo, cualesquiera que sean las tradiciones particulares, en unos y otros países se reconoce la importancia de la participación de las familias en la educación; se postula un contacto estrecho entre p/madres y educadores, se buscan formas de cooperación, se ensayan estrategias que la hagan posible y eficaz, y se toma la participación de los p/madres como uno de los criterios más claros de calidad de la oferta educativa de un determinado centro.

La investigación realizada en España apunta que, entre los factores que intervienen en el rendimiento y en el éxito escolar del alumnado, es importante la implicación de las familias en la escuela y en el proyecto educativo de sus hijos (Garreta, 2009; Llevot y Bernad, 2015).

Según Moratinos (2003) las relaciones entre la institución escolar y las familias vienen condicionadas, al menos, por los siguientes factores:

- Expectativas familiares: auto-eficacia parental, pautas educativas, recursos...
- Factores escolares: actitudes del profesorado, canales de comunicación, medios humanos y materiales, etc.

Algunos de estos mecanismos están establecidos legalmente, y generalmente se regulan mediante una participación-colaboración indirecta de los p/madres en la educación; mientras que los mecanismos directos de colaboración están establecidos pero no regulados, ya que su regulación depende de manera directa del centro educativo y, especialmente, del profesor-tutor y del orientador/a.

Para analizar este tema en profundidad, pues lo consideramos un aspecto fundamental para este trabajo, hemos realizado una revisión bibliográfica, utilizando las bases de datos electrónicas (CSIC; ProQuest; etc.). Para la realización de la misma

hemos empleado los términos de búsqueda *participación familias educación secundaria* tanto en castellano como en inglés (*parent participation and secondary education*).

En una primera revisión hemos descartado los artículos cuyo título no se adecuaba al tema en cuestión. Posteriormente tras realizar una lectura de los resúmenes/abstracts hemos seleccionado los 17 artículos más relevantes en función de los contenidos descritos.

Base de datos	Términos de búsqueda	Encontrados	Seleccionados
CSIC	<i>Participación familias educación secundaria</i>	7	1
ProQuest	<i>Participación familias educación secundaria</i>	52	3
Redalyc	<i>Participación familias educación secundaria</i>	484	6
Education database	<i>Parent participation and secondary education</i>	340	4
ERIC	<i>Parent participation and secondary education</i>	249	3

El artículo *La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar* (Moreno, 2010) resume las siguientes limitaciones en la participación de los padres:

- La participación se define de modo muy limitado, pues se incluye sólo su asistencia a reuniones formales u otras actividades y se da muy poca importancia a las reuniones que se establecen en casa entre padres e hijos/as.

- Existen bajas expectativas del personal escolar, se asume, por ejemplo, que las familias monoparentales o de bajos ingresos económicos no serán capaces de dar el apoyo y la orientación que requieren sus hijos.
- Escasa preparación del profesorado para involucrar a los padres en labores que faciliten el aprendizaje académico.
- Obstáculos laborales dificultan que los padres estén disponibles en los horarios que requiere el personal de la escuela.
- Algunas actitudes o experiencias negativas conducen a los padres a evitar el contacto con el personal de la escuela.

En el estudio *¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela?* (Rego, Otero, y Moledo, 2016) se analizó la actuación de las familias a la hora de implicarse en los estudios de sus hijos/as adolescentes antes y después de participar en un programa de educación familiar. Participaron 79 familias de siete IES diferentes, y se concluyeron diferencias significativas en la actuación familiar antes y después de participar en el programa.

En la publicación *Engaging families at de Secondary Level: an underused resource for Studen Success* (Jensen y Minke, 2017) se revisó la literatura sobre la participación de las familias en el nivel de Educación Secundaria, centrándose en su importancia para el rendimiento académico, las tasas de finalización de la escuela secundaria y el funcionamiento socioemocional. Se discutieron también los factores que influyen en el compromiso parental: autoeficacia parental, construcción de roles y el desarrollo académico específico de sus hijos/as.

2.3.1. Como mejorar la colaboración desde el enfoque sistémico.

Hay algunas formas de actuar que están en mano de los profesionales (equipo directivo, profesorado, tutores, departamento de orientación, etc.) y que permite mejorar, aunque sea ligeramente, la colaboración positiva entre familias y centro.

Entre otras, asumir que es necesario “generar cooperación”, en lugar de esperar a que los p/madres cooperen con el centro (Herrero y Beyebach, 2018). Otra

forma es dando un giro positivo a las interacciones con los p/madres y no convocarlos solo cuando haya dificultades, aprovechando situaciones para reconocer a los p/madres los avances de sus hijos/as. Esto implica una comunicación fluida con los p/madres para mantenerles informados de los avances y éxitos de sus hijos e hijas, repartiendo el mérito entre todos (Kelly, Kim, y Franklin, 2008; en Herrero y Beyebach, 2018)

Otra actuación tiene que ver con el punto de vista: ver a la familia como aliada para generar soluciones frente a un problema, no como la fuente de ese problema (la familia o el alumno/a).

Lograr una buena colaboración familia-escuela tiene que empezar con la promoción, desde el inicio, de relaciones de colaboración entre p/madres y docentes. Para fomentar la colaboración es importante propiciar un clima positivo, agradable y relajado desde el primer momento (ser agradecidos, socialmente abiertos...).

2.4. Nuestro colectivo: la etnia gitana.

2.4.1. Rasgos culturales más significativos del pueblo gitano.

Jesús M^a Aparicio y M^a Ángeles Delgado (2014) resumen los rasgos culturales más significativos del pueblo gitano, entre los que se encuentran:

- a. La familia y el respeto a los mayores. Son dos pilares básicos de la cultura gitana. Al individuo se le reconoce por su situación dentro del grupo, que define su identidad para sí mismo y los demás (Aparicio, y Delgado, 2014). Las personas mayores representan la consolidación cultural, son los encargados de la transmisión y conservación de la identidad gitana, de ahí su respeto y obediencia.
- b. El valor de la solidaridad del grupo frente al yo personal. Debido a su constante migración, necesitan el apoyo y cohesión del grupo, para permanecer unido y como mecanismo de defensa. En la sociedad actual es muy difícil mantener el equilibrio entre “yo” y “tú”, entre “nosotros” frente a “vosotros”, pero en la comunidad gitana es algo incuestionable.

- c. Lo inmediato adquiere un valor fundamental. Desde su migración del Punjab han luchado día a día contra constantes hostilidades. Tanto su vida nómada como su cultura ágrafa condicionan la búsqueda de resultados rápidos. Esta situación influye en diferentes aspectos de su vida para la que se necesita tiempo y estabilidad, como la educación formal.
- d. Importancia de las relaciones afectivas y el matrimonio. Desafortunadamente, los jóvenes gitanos aún se casan en edades demasiado tempranas, pues esto condiciona las posibilidades del individuo y de la propia pareja,
- e. La figura del “Arreglador” (“Patriarca” para la comunidad no gitana). Es uno de los aspectos más propios y profundos de la cultura gitana. El Arreglador es la persona que media y resuelve conflictos entre gitanos dictando sentencia. Ha de ser varón, en edad avanzada y de reconocido prestigio dentro de la comunidad.
- f. La religión. No han aceptado una religión como propia, sino que han ido asumiendo la mayoritaria en los países a los que han ido llegando. Cuando llegaron a España aceptaron ser católicos. Sin embargo, desde finales de los años 70, tres cuartas partes manifiestan ser evangélicos, del rito protestante.
- g. La mujer gitana. Hasta la década de 1980 la mujer gitana abandonaba los estudios a una edad muy temprana y sus objetivos eran cuidar de sus hijos/as, su marido y su casa, descuidando su formación. En la actualidad su situación ha cambiado, se ha retrasado la edad de finalización de sus estudios y alcanzan diferentes puestos sociales.

2.4.2. Familia

Como ya destacamos en el apartado anterior, de entre las numerosas tradiciones de la cultura gitana, a la que más importancia confieren es al vínculo familiar (Aparicio, 2002b). La familia gitana es la esencia de su cultura, con una composición más amplia y arraigada que la mayor parte de las familias payas.

Las familias gitanas se agrupan en estructuras mayores, por consanguinidad y matrimonio, que dan lugar a clanes. La unión de estos clanes, da lugar a tribus. Entre

sus cualidades más típicas están la solidaridad entre sus miembros y el respeto hacia los mayores.

El núcleo familiar gitano suele ser muy numeroso, debido a varias razones:

- El noviazgo es corto, con relaciones sexuales no consentidas en este periodo. Los gitanos suelen casarse antes que los payos y tienen más hijos/as.
- Respeto y convivencia con los mayores.
- Muy común una precaria situación económica, que obliga a que hasta tres generaciones distintas convivan en el mismo núcleo familiar.

2.4.3. Educación

El progreso que ha vivido en educación el pueblo gitano ha sido paralelo al grado de sedentarización y regularización en el territorio español. (Aparicio y Delgado, 2014).

Hasta la llegada de la democracia en 1978, su prioridad era la supervivencia, por lo que la educación formal estaba totalmente relegada. Pero en la década de los ochenta la política educativa hizo importantes progresos con la comunidad gitana, permitiendo alcanzar la plena escolarización de los niños y niñas gitanos.

Con el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, nace la Educación Compensatoria. Es un tipo de intervención educativa que inicialmente se concibieron como aulas externas que trataron de integrar al alumnado con retraso educativo.

Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) nace la Atención a la Diversidad. Esta Ley se preocupó por la educación de los niños y niñas gitanos desde una perspectiva totalmente nueva.

El estudio *El alumnado gitano en Secundaria*, llevado a cabo por la Fundación Secretariado Gitano (FSG) en 2013, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, arroja datos preocupantes en su Resumen ejecutivo.

Podemos deducir del estudio que, aunque la situación de escolarización de la población gitana ha ido mejorando progresivamente a lo largo de los últimos años y se

van dando pasos hacia la normalización educativa del alumnado gitano (hasta los 14 años los niveles de escolarización de la población gitana son muy similares a los del conjunto de la población: 99,2% para el conjunto de la población y 98.6% para la población gitana) se observan en muchos casos ciertas dificultades en la plena incorporación de los niños y niñas gitanos a la escuela.

Los principales problemas detectados son:

- Baja finalización de los estudios obligatorios
- Altos índices de absentismo escolar.
- Poco acceso a la educación secundaria post-obligatoria y superior.

Además, sobre los jóvenes de entre 15 y 19 años que ni estudian ni trabajan, la tasa de población gitana asciende al 43,3%, 30,4 puntos porcentuales por encima de la tasa a nivel nacional (que se sitúa en 12,8%).

Entre los factores que pueden condicionar el proceso educativo del alumnado destacan todos los relacionados con el ámbito familiar y el rol de los padres y madres. El nivel educativo de los padres y madres, la importancia que le dan a los estudios, o su nivel socioeconómico y cultural influyen directamente en el proceso educativo de sus hijos.

Se ha comprobado, según este estudio, que a medida que aumenta el índice socioeconómico y cultural aumenta el nivel de estudios de los hijos e hijas y la tasa de idoneidad, y descienden las tasas de abandono.

Las bajas expectativas y los estereotipos negativos que la sociedad aún mantiene siguen teniendo influencia entre los chicos y chicas gitanas. La no identificación de estos con el Instituto de Educación Secundaria, el sentimiento de soledad, que no haya personas de su grupo cultural en el centro, que las familias se mantengan relegadas de los centros o que no tengan referentes en niveles superiores tiene repercusiones en la configuración del estudiante gitano/a y contribuye a que muchas alumnas gitanas se sientan solas. Cuando se les pregunta por estas cuestiones manifiestan que si conocieran a otras chicas y chicos con trayectorias exitosas de su mismo grupo cultural se animarían a continuar los estudios (Márquez y Padua, 2009).

Baja finalización de los estudios obligatorios

La principal diferencia la encontramos en la obtención del graduado en ESO. Siempre según los datos de la FSG, mientras que el 64,4% de los chicos y chicas gitanos de 16 a 24 años no han obtenido el título de Graduado en ESO, lo que quiere decir que ni siquiera han completado los estudios obligatorios, solo el 13,3 % del total de chicos y chicas de este tramo de edad no lo ha conseguido, lo que supone una diferencia porcentual de 51,1 puntos entre sus respectivas tasas de fracaso escolar.

A ello hay que añadir, además, que las tasas de escolarización de las mujeres gitanas son inferiores a las de los hombres gitanos, al revés de lo que ocurre en el conjunto de la población.

El abandono en los estudios constituye uno de los problemas más graves en la educación de la población gitana, ya que, por un lado afecta a una parte importante de la juventud gitana y, por otro, tiene efectos claros sobre la promoción y la participación de la comunidad gitana en la vida social, económica y cultural.

Por curso, la mayor concentración de abandonos se produce en 2º de la ESO (curso que concentra además el mayor porcentaje de repeticiones), de lo que se deduce, al poner este dato en relación con la edad de abandono (16 años), que en el abandono inciden los malos resultados educativos, la falta de idoneidad, y las repeticiones recurrentes, pues a los 16 años el curso teórico correspondiente es 4º de la ESO (a los 15 años solo el 28,4% del alumnado gitano está matriculado en el curso que le corresponde por su edad).

Las principales razones que apuntan las personas gitanas en su decisión de dejar los estudios están relacionadas con el hecho de estar cansadas de estudiar o de no gustarles lo que estaban estudiando (30,9%) y con los motivos familiares (29,5%). En este último caso, sin embargo, llama la atención el fuerte componente y sesgo de género, puesto que los motivos familiares son señalados por el 42,7% de las chicas frente al 14,9% de sus compañeros. Para los chicos gitanos, sin embargo, el deseo de buscar un trabajo es una causa fundamental del abandono (21,7%), mientras que en las jóvenes se reduce al 9,3%.

Altos índices de absentismo escolar.

Por otro lado es importante destacar los elevados porcentajes de absentismo del alumnado gitano en la ESO en la medida en que los datos reflejan una mayor incidencia del absentismo escolar y las ausencias injustificadas que en otros niveles educativos. En particular, la tasa de absentismo para el alumnado gitano se eleva al 14,3%, siendo más pronunciada en las chicas gitanas (16%) que en los chicos (12,8%). Por su parte, las ausencias no justificadas, que incluyen también las faltas entre uno y cuatro días al mes, se elevan al 26,4%.

El *Programa de absentismo escolar* del Ayuntamiento de Valladolid, especifica las causas del absentismo del alumnado gitano. Entre ellas, destacan:

- La desmotivación del alumnado por la escuela (no sienten que puedan aprovechar las actividades formales, pues a los trabajos a los que pretenden acceder no son cualificados).
- La indiferencia del profesorado hacia la problemática del alumnado (el profesorado deja de convocar a las familias).
- La escasa aceptación del profesorado hacia el alumno/a, llegando a expresar el malestar ante el hecho de tener que admitir a este alumnado en clase.
- La dedicación al grupo por parte del profesor/a no permite la atención concreta que el absentista necesita.
- Expulsión del alumno/a del aula cuando acude.
- La dejación de roles paternos.
- La falta de habilidades de los padres para controlar las situaciones conflictivas de sus hijos/as.

Poco acceso a la educación secundaria post-obligatoria y superior.

Considerando el nivel máximo de educación que caracteriza a la juventud gitana de 16 a 19 años, el 62,7% ha completado como máximo la educación primaria, solo el 24,8% ha logrado el título de Graduado en ESO y únicamente el 7,4% ha logrado finalizar la educación secundaria no obligatoria (bachillerato y formación profesional de grado medio).

A día de hoy, la presencia de la población gitana en la educación secundaria postobligatoria es muy escasa, especialmente en el bachillerato, donde las diferencias con el conjunto de la población son enormes. A los 16 años, cuando el 49,8% del total de la población de esta edad cursa estudios de bachillerato, para la población gitana el porcentaje se sitúa en el 3,4%.

2.4.4. Colaboración familias gitanas y escuela.

Como ya hemos explicado anteriormente, las investigaciones realizadas en España apuntan a que entre los factores que intervienen en el rendimiento del alumnado está la implicación de las familias en la escuela.

El artículo *La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia* (Llevot y Bernad, 2016) refleja que las familias (sobre todo de etnia gitana) son reticentes a acudir a la escuela cuando son citadas, puesto que creen que sólo se les llama para darles malas noticias.

Queremos hacer hincapié en esto, y relacionarlo con las estrategias que la intervención centrada en soluciones del enfoque sistémico propone para mejorar las relaciones familia-escuela, y que ya trabajamos anteriormente, entre las que se propone no dar sólo malas noticias.

También, que los docentes y familias que se consideran autóctonas, conservan estereotipos y actitudes negativas respecto a las familias gitanas, que dificultan el establecimiento de relaciones positivas. Estas familias son percibidas, desde la escuela, como desconfiadas, exigentes y proteccionistas de sus hijos e hijas; poco abiertas a incorporar cambios y a relacionarse con otros colectivos; y como fuente de conflictos.

Este estudio también concluye que la totalidad de los centros señalaron que la participación de las familias gitanas es muy baja, por no decir nula. Asimismo, los pocos que colaboran con los centros son acusados por su colectivo de “apayarse”.

Es una relación complicada, puesto que, al no haber diálogo, la escuela y las familias se culpan mutuamente del mal ritmo del alumnado: la escuela, porque las

familias no quieren el bien de sus hijos/as y no saben dialogar; las familias, porque sus hijos/as no son bien atendidos por pertenecer a un grupo cultural minoritario.

Desde el punto de vista sistémico, la ausencia de integración en el entorno escolar físico y sobre todo social supone un aislamiento que facilita la entropía, deteriora el sistema en su conjunto y deja a la familia sin información sobre recursos ni apoyos ante dificultades en un inicio leves, pero que acaban por incrementar el estrés y los problemas familiares.

Si queremos que las familias colaboren y participen con el centro es necesario restablecer el marco de relaciones actuales, que se han limitado a relaciones institucionalizadas. El entorno es el lugar propicio para cambiar las expectativas de las familias hacia el centro, tal y como analizan las autoras Márquez y Padua en su artículo *Comunidad Gitana y Educación Pública, la necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido* (2016).

Siguiendo esta misma óptica, el estudio *Mediadoras interculturales en centros educativos* (Márquez, 2012), realizado a mediadoras interculturales gitanas que trabajan en instituciones educativas, concluyó que la construcción de un modelo de participación democrática junto con las familias es el inicio de un modo de relación pedagógica orientado a las posibilidades y al cambio de expectativas de todas las partes.

Según estas mediadoras, los proyectos comunitarios que relacionan al profesorado, las familias y el contexto repercuten positivamente en el ámbito curricular y en el clima del aula. Además, abrir el centro a la comunidad supone incluir la voz y la perspectiva de la comunidad gitana en la vida de los centros: compartir espacios educativos, estrategias y actividades.

Estas relaciones, además, combaten prejuicios de ambas partes, cuando el fin es construir un contexto seguro, cercano y útil (Martínez, 2014)

Se están produciendo, también, actuaciones con la intención de abrir los centros a las familias, para dar a conocer espacios, organizaciones y espacios.

Entre las estrategias que proponen Llevot y Bernad (2016) y Garreta (2015) están:

- Que el profesorado esté, en la medida de lo posible, disponible para hablar con las familias sin necesidad de concertar cita previa.
- Invitarles a participar en el aula, en grupos interactivos u otras actividades.
- Priorizar la comunicación personal e inmediata, pues son una cultura predominantemente oral.
- Buscar sinergias con profesionales externos y entidades del entorno, más allá de los refuerzos extraescolares.

Uno de los proyectos que mejores resultados está consiguiendo es el proyecto “Promoción Escolar del Pueblo Gitano”, una iniciativa de la Dirección de Servicios y Derechos de Ciudadanía y Diversidad del Ayuntamiento de Barcelona, que trata de mejorar y performar la relación entre familia e institución escolar.

2.4.5. Racismo.

Como ya hemos comentado en el punto anterior, en la actualidad se conservan estereotipos y actitudes negativas respecto a las familias gitanas.

Son estas rémoras que presuponen posicionamientos racistas las que impiden la realización de diferentes actividades de tipo social necesarias para potenciar y generar estímulos que provoquen actitudes contrarias a esta discriminación sociocultural (San Román, 1996)

El estudio realizado por el Centro de Estudios Sociológicos (CIS) en el año 2014 sigue mostrando que la etnia gitana es la más rechazada por la sociedad mayoritaria, junto a la población musulmana. Así mismo, pone de manifiesto que la discriminación de origen étnico, junto a la discriminación por edad, apariencia física y situación económica, ha empeorado considerablemente en los últimos años. En ocasiones estos aspectos se dan juntos en una misma persona o colectivo: entonces hablamos de discriminación múltiple.

Rey (2014), desde el ámbito jurídico, afirma que el racismo en España no es fácil de percibir ni entre las propias víctimas, y se acaba aceptando como algo normal o de baja intensidad.

Investigaciones recientes (como Aubert y Larena, 2004; Cortés, 2013; Márquez, 2012) reclaman un modelo de educación inclusivo, antirracista y transformador que supere las viejas tensiones entre lo social y lo educativo y nos permita repensar el sentido social de la Educación Secundaria Obligatoria. (Márquez y Padua, 2015)

2.5. Temática que trabaja nuestro proyecto de intervención.

2.5.1. Educación para la salud y salud emocional.

La educación emocional nace a partir de la evolución del concepto de salud. Cuando el concepto de salud deja de referirse exclusivamente a la dimensión física de la persona, comienza a tomar protagonismo la necesidad de educar para una salud global que incluya la dimensión física pero también psíquica y social de las personas.

Hasta 1948, la Organización Mundial de la Salud (de aquí en adelante, OMS) entendía la salud como la ausencia de enfermedad. Posteriormente, en una nueva definición, comprenden la salud como “un recurso para la vida, como un medio para llegar a un fin: llevar una vida individual, social y económicamente productiva. Acentúa los recursos personales y sociales, así como las aptitudes físicas” (OMS, 2006), en este contexto se comienza a dar una importancia esencial a la promoción de la salud: el desarrollo de las habilidades individuales y la capacidad para influir sobre los factores que determinan la salud, de provocar los cambios necesarios para posibilitar estilos de vida y factores medioambientales saludables.

La Educación para la Salud trata de fomentar, entre otras, las habilidades personales y la autoestima. Las *habilidades personales* son aquellas habilidades sociales, conceptuales y prácticas que permiten al sujeto ser autosuficiente y engloban todos los comportamientos que preparan a la persona para funcionar en todo lo relacionado con la vida diaria ofreciendo, por tanto, autonomía personal y emocional.

Se hace necesario explicar brevemente qué son las emociones. Las **emociones** son un “motor”, una energía codificada en ciertos circuitos neuronales que nos mueve y empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción con el mundo y con nosotros mismos. La emoción se produce en el momento en que determinadas informaciones sensoriales “llegan” a los centros emocionales del cerebro. Como consecuencia, se produce una respuesta neurofisiológica y una posterior interpretación por parte del *neocortex*.

Las emociones nos defienden de estímulos nocivos y nos aproximan a los placenteros, hacen que las respuestas del organismo (las conductas) sean polivalentes y flexibles. Mantienen además la curiosidad y el interés por el descubrimiento de lo nuevo, y sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros.

Para Bisquerra y Pérez (2007) la **salud emocional** implica un estado de autonomía personal y emocional satisfactorio. A pesar de que no haya una definición precisa de lo que representa la salud emocional, se comprende que las personas emocionalmente sanas son aquellas que tienen una buena gestión de sus pensamientos, sentimientos y comportamientos, son capaces de desarrollar maneras de hacer frente al estrés y a los problemas, se sienten bien consigo mismas y tienen buenas relaciones interpersonales. Entre sus elementos también están la autoestima, la automotivación, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la auto-eficacia y la resiliencia. (Bisquerra y Pérez, 2007)

Todas estas habilidades emocionales, imprescindibles para el bienestar y el desarrollo humano, deben articularse a través de la “educación emocional, la cual ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándolo de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana” (Álvarez, 2011 p. 11).

2.5.2. Educación emocional e inteligencia emocional.

Cuando comienza a darse importancia a la salud emocional de las personas, entendida como un estado saludable de autonomía personal y emocional, es cuando

se empiezan a desarrollar programas de educación emocional dedicados a favorecer las habilidades de la vida integral de las personas.

La **educación emocional** es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.27). Este proceso propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.) Es por tanto una educación para la vida.

La educación emocional es un proceso amplio que incluye ramas como la neurociencia, el concepto de *fluir*, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, adoptar una actitud positiva ante la vida, la autoestima y la inteligencia emocional.

En cuanto a los centros educativos hay que destacar que son el lugar idóneo para la difusión de la cultura de bienestar, ya que es un modo efectivo de que esta cultura llegue a toda la población. La educación es mucho más que la mera transmisión de contenidos, por lo que se debe impulsar la promoción del bienestar personal y social y por tanto la mejora de la calidad de vida. Para llevar a cabo el desarrollo de la educación emocional en el aula se sigue una metodología práctica como dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, relajación, respiración, etc. con el objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Hernández, 2017).

La inteligencia emocional, constructo definido por Salovey y Mayer (1990), y popularizado por Daniel Goleman en 1995 tras su libro “La inteligencia emocional” (Goleman, 1995), es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas, así como la capacidad de regularlas (autorregulación). La regulación de las emociones significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. No hay que confundir esto con la represión. Algunas técnicas concretas son el diálogo interno, el control del estrés, las autoafirmaciones positivas, la asertividad, la reestructuración cognitiva... (Bisquerra, 2012).

La inteligencia emocional tiene aplicaciones en la prevención. Una persona con competencias emocionales está más preparada para no implicarse en el consumo de drogas, comportamientos de riesgo (violencia, delincuencia...). Además, la relación entre emoción y salud es cada vez más evidente. Las emociones negativas contribuyen a disminuir las defensas del sistema inmunitario. En cambio, las emociones positivas contribuyen a aumentar nuestras defensas. (Moscoso, 2009)

2.5.3. Las competencias emocionales.

La educación emocional trata de desarrollar las competencias emocionales. Las *competencias emocionales* (o competencia emocional) son constructos amplios que incluyen diversos procesos y provocan variedad de consecuencias. Se entienden las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22).

En las competencias emocionales hay dos grandes grupos: las capacidades de autorreflexión (identificar las emociones propias y regularlas adecuadamente) y la habilidad de reconocer lo que los otros piensan y sienten (habilidades sociales, empatía, etc.). Rafael Bisquerra (Bisquerra y Pérez, 2007), considera la siguiente estructura:

- La conciencia emocional: habilidad para tomar conciencia de las propias emociones, darles nombre y comprender las de los demás.
- La regulación emocional: la capacidad de dirigir las emociones de forma adecuada. Implica tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresar las emociones de forma adecuada, ser capaz de regular los sentimientos y las emociones, disponer de buenas estrategias de afrontamiento y, por último, la capacidad de sentir de forma voluntaria emociones positivas.
- La autonomía personal que incluye características relacionadas con la autogestión personal (autoestima, la automotivación, la actitud positiva ante la vida...).

- La inteligencia interpersonal conlleva la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Implica el dominio de las habilidades sociales, la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, el comportamiento pro-social y cooperativo y la asertividad.
- Las habilidades de vida y bienestar: la facultad para identificar problemas, objetivos positivos y realistas, solucionar conflictos sociales e interpersonales, negociar para resolver conflictos en paz, gozar conscientemente del bienestar subjetivo y la capacidad de fluir: generar experiencias óptimas en la vida.

2.5.4. El autoconcepto, la autoestima y la asertividad en la adolescencia.

a. Autoconcepto

Existen multitud de definiciones de autoconcepto. Una de las más apoyadas es la de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que define autoconcepto como “La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 711.)

García y Musitu han creado diversos instrumentos para la medición del autoconcepto y proponen cinco dimensiones del autoconcepto. Uno de estos instrumentos es el AFA5, que será presentado posteriormente, pues es el que hemos utilizado con nuestro alumnado. Las cinco dimensiones que proponen García y Musitu (2014) son:

- Autoconcepto académico y laboral: percepción que tiene el individuo sobre cómo desempeña la función de estudiante o trabajador. En esta dimensión se hace referencia a dos ejes. Uno de ellos se refiere al sentimiento que el estudiante tiene acerca de la opinión de los profesores sobre su desempeño y el otro está relacionado con la valoración de las cualidades concretas, como por ejemplo la inteligencia, rapidez, etc.

- Autoconcepto social: percepción que tiene el individuo sobre su práctica en las relaciones sociales. Está conformado por la red social y la facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla y por las cualidades en las relaciones interpersonales.
- Autoconcepto emocional: percepción que la persona tiene sobre su estado de ánimo y las respuestas que emite en función a éste en situaciones concretas. Por ello, el autoconcepto emocional correlaciona de forma positiva con las habilidades sociales y el sentimiento de bienestar.
- Autoconcepto familiar: percepción del individuo sobre su implicación, participación e integración en el ámbito familiar. Hace referencia a las relaciones familiares basadas en la confianza y el afecto y a la familia y hogar.
- Autoconcepto físico: percepción del individuo sobre su aspecto físico y condición física. Un autoconcepto físico alto está determinado por la percepción de un buen físico y por la realización con éxito de algún deporte.

En lo que se refiere al autoconcepto en la adolescencia, Marchargo (1991) propone que la adolescencia es una etapa en la que el desarrollo cognitivo es mayor, lo que le va a permitir usar conceptos y atribuciones más generales, diferenciados y ordenados creando una imagen propia ajustada y generando conocimiento de los rasgos que le definen. En esta etapa, la imagen corporal contribuye de forma significativa a la percepción que el adolescente genera de sí mismo lo que afirma su identidad. La vida académica juega un papel decisivo puesto que condiciona su autoconcepto y este a su vez, sus expectativas ante el éxito escolar y profesional. También es importante el grupo de iguales al que se une puesto que en esta etapa se busca la independencia de los padres. A pesar de ello, el adolescente logra diferenciarse del grupo de iguales, generando una identidad propia.

En esta etapa, la implicación escolar depende del autoconcepto general. El autoconcepto general recibe influencias directas del clima social, es decir, del apoyo del profesorado, del grupo de iguales y de la familia, lo que influye indirectamente en la implicación escolar. El efecto no es igual en todos estos ámbitos siendo de mayor intensidad el efecto que produce el apoyo familiar en el autoconcepto general, por lo

que el autoconcepto general tiene una función mediadora entre el contexto sociofamiliar y el ajuste escolar (Ramos et al., 2016).

b. Autoestima en la adolescencia.

Como ya se ha explicado anteriormente, *la autoestima* es uno de los componentes esenciales del área emocional personal. El grado de autoestima que alguien posea va a determinar muchos de los demás componentes (como la visión positiva, el análisis crítico, etc.) y otros factores relacionados con la vida emocional: la asertividad, las relaciones sociales, el comportamiento, y otros muchos.

La OMS (1998), definió la autoestima como *el grado en que una persona valora la autopercepción de su propia imagen*, y considera que es un hecho generalmente aceptado que un elevado grado de autoestima favorece un buen estado de salud y proporciona a la persona un mayor grado de autonomía.

Una de las etapas en la formación de una autoestima saludable es la adolescencia, una etapa de la vida difícil de definir en términos cronológicos. Con la llegada de la pubertad y la adolescencia, se da la bienvenida a la sexualidad y a la necesidad de la persona de encontrarse a sí misma. Se inicia la llamada "brecha generacional" y el tránsito hacia una mayor definición de la personalidad. Esta etapa es crucial ya que en ella surgen con fuerza la competencia y el deseo de ser mejor que los demás. La necesidad de autoestima aumenta por los cambios repentinos a nivel físico, así como por las dudas, las indecisiones y las inseguridades inherentes al desarrollo (Quilés y Espada, 2004).

La autoestima está formada por una retroalimentación recibida por los demás y las percepciones, creencias e ideas de nosotros mismos en función de la interpretación de nuestras experiencias. Hay que tener en cuenta que el primer aspecto mencionado, la retroalimentación recibida por los demás, es más influyente hasta la adolescencia. El/la joven experimenta una gran necesidad de aprobación por parte de su grupo cercano y aprende a dirigirse hacia quienes lo aplauden y a huir de quienes lo critican. Desarrolla, con tal de ser querido/a, conductas muy específicas que se generalizarán hacia la vida adulta.

Entre los aspectos que influyen en la autoestima del adolescente, está el papel de la familia, la necesidad de sentirse integrado en el grupo y el género –hay datos que revelan que las niñas tienen peor autoconcepto que los niños a partir de los 11 años- (Amezcuca & Pichardo, 2000).

Para los docentes, los estados emocionales de los adolescentes resultan difícilmente comprensibles lo que genera un estrés elevado en el personal docente (Silva y Mejía, 2015).

c. Asertividad.

La *asertividad* implica la capacidad de defender y expresar los derechos, opiniones y sentimientos propios, al mismo tiempo que se respeta la de los demás. Significa mantener un comportamiento moderado entre la agresividad y la pasividad. Supone saber decir “no” y mantener la respuesta, no doblegarse a la presión del grupo, no ser manipulado ni tratar de manipular, saber demorar la toma de decisiones y la actuación, etc. (Bisquerra, 2010).

Diversos autores e investigadores (Castanyer, 2012), sostienen que sólo quien posee una elevada autoestima, quien se aprecia y valora, es capaz de tener un comportamiento asertivo, se relaciona con los demás de igual a igual y no se siente ni superior ni inferior a otros. Una determinada interacción será satisfactoria en la medida en que la persona se sienta valorada y respetada, pero también de que se posean habilidades y competencias para responder adecuada y adaptativamente; y convicciones que le hagan sentirse bien consigo mismo y con los demás. Es por esto que el entrenamiento en asertividad conlleva también una mejora de la autoestima.

3. Análisis del contexto y detección de necesidades educativas

Los conceptos explicados anteriormente son los que consideramos necesarios para entender el contexto y algunas de las necesidades detectadas en el Instituto en el que efectuamos el análisis de la realidad, ya que antes de plantear nuestra intervención educativa de colaboración y formación, necesitamos conocer la situación de partida. De esta forma, podremos plantear objetivos y actividades lo más adecuadas posibles a las necesidades y a la realidad del Instituto donde vamos a trabajar.

Primero, estableceremos los objetivos generales y específicos de este análisis de la realidad. Todos ellos tienen la intención de conocer profundamente los problemas y las necesidades que tienen las familias con respecto a sus hijos e hijas. Para ello, contaremos con diversos grupos de los que extraer información.

El segundo punto del análisis es la presentación de los destinatarios: alumnado, profesorado y padres y madres que ha intervenido en la detección de necesidades. Seguido por la explicación de los instrumentos y el cronograma.

Las dos últimas secciones del análisis están dedicadas a la contextualización del centro y a la identificación de las necesidades educativas detectadas.

Comencemos: ¿cuáles son los objetivos de nuestro análisis de necesidades educativas?

3.1. Objetivos del análisis de necesidades.

3.1.1. Objetivo general.

Identificar las necesidades educativas relacionadas con las competencias emocionales en el entorno formal del IES que nos compete.

Por necesidades educativas se comprenden aquellas debilidades que el profesorado, con sus propios medios actuales, no es capaz de solventar.

3.1.2. Objetivos específicos.

- Profundizar en el nivel de autoconcepto de los alumnos y alumnas de primero y segundo de la ESO.
- Reflexionar junto con el profesorado posibles vías de intervención para mejorar el autoconcepto emocional de su alumnado.
- Precisar los intereses de los padres y madres en cuanto a necesidades educativas familiares.

Con todos estos datos e informaciones sobre el grupo diana se tratará de identificar y priorizar áreas de necesidades educativas, que son las que se tratarán de afrontar mediante los objetivos y actividades de aprendizaje.

3.2. Destinatarios

3.2.1. Alumnado:

La evaluación del autoconcepto se llevó a cabo con los grupos de 1º y 2º de ESO del Instituto de Educación Secundaria en el que vamos a realizar la intervención.

Concretamente, el grupo de 1º ESO formado por 13 alumnos y el de 2º ESO formado por 11.

En total, 24 alumnos/as de los cuales 8 eran chicas y 16 chicos.

3.2.2. Profesorado

El profesorado con el que hemos trabajado incluye a los tutores de 1º ESO, 2º ESO y 2º PMAR, la Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad, el Jefe de Estudios, la profesora especialista en pedagogía terapéutica, la profesora de apoyo los alumnos de Educación Compensatoria y la profesora de apoyo al ámbito sociolingüístico.

El total son ocho profesionales con amplia experiencia en el centro.

3.2.3. Padres y madres: características

Hemos trabajado con los padres y madres del alumnado del centro en dos ocasiones.

En un primer momento, con algunos de los padres del alumnado de 1º y 2º de la ESO, con la colaboración de 9 madres o padres.

En un segundo momento, ampliamos el trabajo con todas las familias de un IES cercano para contar con un número de participantes mayor. Colaboraron con nosotros 92 familias, de un total de 138.

3.3. Instrumentos,

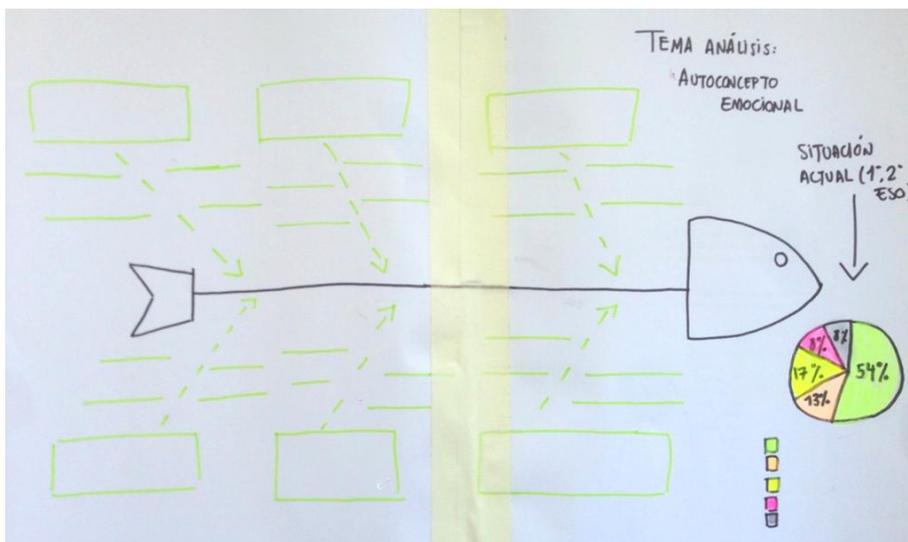
3.3.1. Alumnado.

El instrumento seleccionado fue el cuestionario AF-5, pues ya estaba iniciada su aplicación, de acuerdo a lo establecido en la programación anual del Departamento de Orientación del centro. Por lo tanto, decidimos aprovechar los resultados ya obtenidos y finalizar su recopilación.

El **Autoconcepto Forma 5 (AF-5)** es un cuestionario de fácil aplicación, corrección e interpretación compuesto por 30 elementos que evalúan el **autoconcepto** de la persona evaluada en sus vertientes **Social, Académica/Profesional, Emocional, Familiar y Física**. Proporciona puntuaciones de cada una de estas vertientes, permitiendo la medida de estos aspectos clave para el desarrollo y bienestar de la persona.

3.3.2. Profesorado

Para trabajar con el profesorado adaptamos el “diagrama de Ishikawa”, una estrategia de aprendizaje que consiste en una representación gráfica que permite visualizar las causas de un determinado problema, y extraer posibles vías de actuación para resolverlas.



3.3.3. Padres y madres.

En base al acuerdo tomado con el profesorado, con el que se eligió la estrategia de la Escuela de p/madres para tratar, como objetivo último, mejorar la salud emocional del alumnado (se explicará más detalladamente), se realizó un pequeño sondeo en las reuniones acordadas con las familias.

En un primer momento, se elaboraron dos preguntas con la intención de saber si las familias consideraban necesario y estaban dispuestas a participar de alguna manera en actividades propuestas por el centro. Las preguntas fueron:

¿Tiene usted algún tema educativo con respecto a su hijo/a que no sepa cómo abordar? Por ejemplo, cómo abordar si su hijo/a no respeta las normas, si considera que está teniendo problemas socioemocionales...

¿Confiaría usted en el centro educativo para subsanar dichos problemas, mediante alguna actividad organizada?

En un segundo momento, tras confirmar la disposición y necesidad expresada de trabajar diferentes asuntos con la escuela, se pidió la colaboración del IES cercano para entregar un breve cuestionario en el que las familias eligieran tres temas de entre los propuestos para trabajar en una futura formación práctica. El cuestionario fue el siguiente:

Por favor, elija TRES opciones entre las propuestas.

Si tiene algún otro interés, marque la casilla "Otro" y háganoslo saber.

- Normas en casa
- Comunicación familiar
- Uso infantil/adolescente de las nuevas tecnologías
- Resolución de conflictos ¿cómo reaccionar?
- Ocio y tiempo libre ¿cómo distribuirlo?
- Gestión de emociones
- Afectividad en la familia
- Transmisión de valores
- Importancia del género en la familia
- Otro:

3.4. Cronograma

Objetivos	Febrero	Marzo		Abril
	Segunda quincena	Primera quincena	Segunda quincena	Primera quincena
Nivel autoconcepto alumnado				
Reflexión profesorado				
Intereses de los padres y madres				

Tabla 1. Fases de aplicación de los instrumentos. Cronograma. Elaboración propia

3.5. Contextualización e identificación de necesidades.

Como ya hemos introducido anteriormente, hemos dividido el análisis de la realidad en dos fases. Una primera fase previa es la destinada a la contextualización del centro. La segunda fase, dedicada al estudio propiamente dicho, analiza las necesidades principales del alumnado, su análisis y concreción de una estrategia de intervención: el trabajo de las competencias emocionales junto con las familias.

3.5.1. Contextualización del centro elegido.

El Instituto de Educación Secundaria con el que hemos trabajado es un centro de titularidad pública situado en Valladolid, concretamente en el barrio de Pajarillos, que se encuentra ubicado en la zona este de la ciudad (en el mapa, marcado en rojo).



Ilustración 1 Ubicación (fuente: Google maps)

El barrio de Pajarillos tuvo su origen en la segunda mitad del siglo XX, como consecuencia de la expansión industrial, por la implantación de dos grandes empresas: Fasa-Renault y Michelin. Durante varias décadas el barrio estuvo habitado por una clase media, eminentemente trabajadora, con un compromiso claro por la mejora de la educación de sus hijos e hijas.

Nacido en 1968, ha ido formando a sucesivas promociones de jóvenes.

El barrio cuenta en la actualidad con una población multicultural, muy activa, de trabajadores, principalmente en el tejido industrial y empresarial de la ciudad; además de trabajadores propietarios de sus negocios y funcionarios.

El IES con el que trabajamos recibe un alumnado heterogéneo, con predominio de alumnado de etnia gitana (como se puede ver en la tabla) y de inmigrantes que han llegado de otros países, con situaciones de partida y expectativas diversas, en muchas ocasiones con necesidades específicas de aprendizaje del castellano.

En la siguiente tabla se puede comprobar el carácter heterogéneo del alumnado.

Tabla 2 Alumnado del centro curso 2018-2019 (fuente: programación DO 2018/2019).

Curso	Acnee	Ance	Suma (%)	Gitano	Inmigrante	Suma(%)	N Grupo
1º	3	11	14 (82)	15	1	16 (89)	18
2º	2	9	11 (69)	12	2	14 (93)	15
3º	1	10	11 (65)	6	3	9 (75)	12
4º	0	2	2 (18)	1	2	3 (33)	9
Total	6	32	38(70)	34	8	42(77)	54

Durante este curso 2018-2019, tal y como recoge su Proyecto Educativo, el centro mantiene el reto de su actuación: la atención a la diversidad que supone un alumnado que disminuye en número pero que sigue bajando su nivel de expectativas y su competencia curricular, a la par que aumenta el absentismo. En la tabla anterior podemos comprobar la complejidad del centro, con un 70% de su alumnado que figura en la ATDI como Acnee o Ance; y un 77% de gitanos e inmigrantes.

Además, el IES acoge un número muy importante de personas que cursan sus estudios secundarios en la modalidad Educación a Distancia de Personas Adultas. Para esta modalidad el centro ofrece tutorías colectivas e individuales en el propio centro, además de un seguimiento del alumnado on-line.

Resumen de problemas detectados en el barrio y en el centro.

Barrio de nivel socio-económico medio-bajo en su mayoría.	<ul style="list-style-type: none"> • Aislamiento respecto al núcleo urbano. • Elevado número de paro y de población sin estudios. • Aumento en el número de familias de origen inmigrante.
Complejidad del IES	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado que disminuye en número • Bajo nivel de competencia curricular • Elevado absentismo • Un 77% de su población es de etnia gitana o inmigrante.

3.5.2. Identificación de necesidades y problemas detectados.

En un primer momento, analizamos el nivel de las diferentes dimensiones del autoconcepto del alumnado. Posteriormente, presentamos los resultados al grupo de profesores y profesoras, para posteriormente analizar con ellos cuáles podían ser las causas y qué estrategias podía seguir el centro para solucionarlo.

Una de estas estrategias fue el trabajo con las familias, por lo que se les preguntó sobre sus intereses.

a. Identificación de necesidades y problemas a partir del alumnado.

Analizamos los resultados obtenidos del cuestionario AF-5, ya presentado. A pesar de contar con pocos datos, los resultados (resumidos en centiles en la tabla 3) nos permiten extraer algunas conclusiones.

N= 24. Sexo femenino:8. Sexo masculino: 16.

Tabla 3. Resultados en centiles del cuestionario AF-5

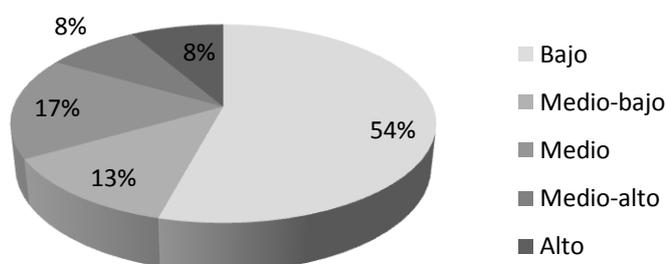
Grupos	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Chicas (n=8)	52	45	42	55	44
Chicos (n=16)	46	67	24	71	54
1º ESO (n=13)	54	57	31	60	54
2º ESO (n=11)	42	63	29	72	46
Total (N=24)	48	59	30	65	51

Las puntuaciones totales muestran un autoconcepto emocional general medio-bajo (centil 30). Pero si analizamos los datos más detalladamente, comprobamos que son las puntuaciones de los chicos (centil 24) las que hacen que la media baje, pues las puntuaciones de las chicas (centil 42) están en la media de las puntuaciones para el alumnado de su edad (aunque también por debajo del centil 50).

Por el contrario, tenemos la situación opuesta con el autoconcepto familiar. Las puntuaciones totales muestran un autoconcepto familiar medio-alto (centil 65). En este caso, son las puntuaciones de los chicos (centil 72) las que hacen que la media suba, pues las puntuaciones de las chicas (centil 55) se sitúan dentro de la franja media.

Por ser los datos más relevantes, hemos dividido las puntuaciones del autoconcepto emocional en Bajo (centiles 1-19), Medio-bajo (centiles 20-39), Medio (centiles 40-60), Medio-Alto (centiles 61-80) y Alto (81-99). Los resultados se recogen en el siguiente gráfico:

Autoconcepto emocional



Como podemos observar, más de la mitad del grupo se sitúa en el umbral más bajo, entre los centiles 1 y 20, y el 67% del total entre los centiles 1 y 39. Por lo tanto, sólo el 33% del grupo se evalúa a sí mismo con un autoconcepto emocional medio, medio alto o alto.

Un autoconcepto emocional bajo, como el que muestran nuestros resultados, puede dar situaciones como: bajo control de situaciones emocionales, responde con nerviosismo e impulsividad, timidez, insatisfacción, ansiedad con superiores y baja asertividad. Situaciones que sí se dan en la realidad del centro.

b. Identificación de necesidades y problemas a partir del profesorado.

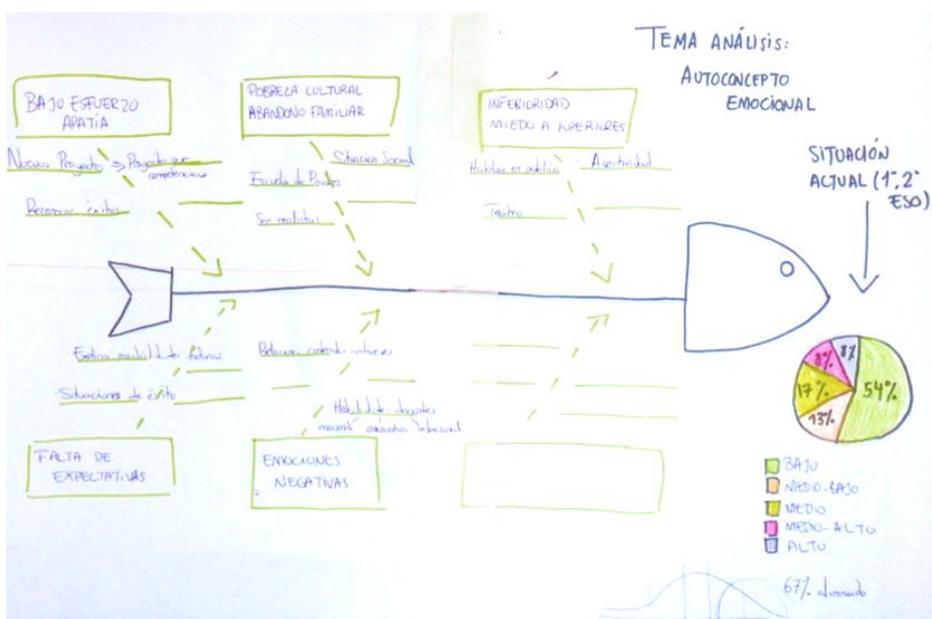
Se presentaron los resultados al equipo docente de los cursos de 1º y 2º de la ESO.

Pero no se les presentaron las situaciones o comportamientos esperables, sino que se trabajó mediante la estrategia “Buscar y clasificar causas”, con el diagrama de Ishikawa. Esta estrategia, ya explicada, tiene el objetivo de clarificar causas, ordenarlas y buscar soluciones.

Se modificó levemente, para primero detectar posibles causas y/o consecuencias de un autoconcepto emocional bajo, y en base a estas pensar estrategias para cambiarlo y mejorarlo dentro de las posibilidades del centro.

Se les presentó el gráfico circular sin la leyenda completa para que pensarán qué porcentaje correspondía a cada grupo (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, y alto).

Los resultados de la sesión se pueden observar en la siguiente imagen



Además de esta extracción de causas/consecuencias y posibles soluciones, cabe destacar que los equipos docentes mostraron sorpresa al ver que su alumnado se evalúa así, y al comprobar que son conscientes de su situación. No esperaban que un 67% del alumnado estuviera en los umbrales bajo y medio-bajo.

Se presentaron las consecuencias de un alumnado con un autoconcepto emocional bajo (ya explicadas: bajo control de situaciones emocionales, responde con nerviosismo e impulsividad, timidez, insatisfacción, ansiedad con superiores y baja asertividad). Consecuencias que vieron claramente reflejadas en el día a día del centro.

Causa/Consecuencia y posibles soluciones o estrategias del centro.

Bajo esfuerzo/ apatía	<ul style="list-style-type: none">•Nuevos proyectos•Reconocer éxitos•Proyectos por competencias (ya se está elaborando)
Pobreza cultural /abandono familiar	<ul style="list-style-type: none">•Escuela de padres (la opción elegida)•Situación social•Ser realistas
Sensación de inferioridad/miedo a superiores	<ul style="list-style-type: none">•Estrategias para hablar en público.•Actividades como el teatro (ya se está llevando a cabo en el barrio)•Trabajar la asertividad
Falta de expectativas	<ul style="list-style-type: none">•Explicar posibilidades futuras (mejorar el POAP)•Garantizar situaciones de éxito
Emociones negativas	<ul style="list-style-type: none">•Relacionar contenidos-intereses•Habilidades docentes (emocional, comunicativa y relacional). Ya se está trabajando mediante la formación del profesorado en el centro.

Entre las soluciones acordadas, se seleccionaron aquellas sobre las que el centro directamente podía incidir.

Trabajar por proyectos que versen sobre las competencias es un objetivo a corto plazo del centro, pues ya se está elaborando el proyecto para el curso que viene, 2019/2020.

También están trabajando las habilidades docentes, con formación del profesorado a cargo de CFIE en el mismo centro.

Actividades centradas en hablar en público se introducirán en el proyecto del siguiente curso académico, y otras como el teatro ya se están poniendo en marcha a través del colectivo Pajarillos Educa.

Se decidió recuperar la Escuela de Padres, llevando a cabo formaciones prácticas con las familias sobre temas de su interés, y que tengan repercusión en la salud emocional de sus hijos e hijas.

c. Identificación de necesidades y problemas a partir los padres y madres.

En base al acuerdo tomado con el profesorado, con el que se eligió la estrategia de la Escuela de p/madres para tratar, como objetivo último, mejorar la salud emocional del alumnado, se realizó un pequeño sondeo en las reuniones acordadas con las familias.

En estas reuniones se preguntó a los p/madres si tenían algún tema educativo que no supiesen cómo abordar, y si confiaría y acudiría al centro educativo para subsanar dichos problemas.

Las respuestas fueron las siguientes:

¿Tiene usted algún tema educativo con respecto a su hijo/a que no sepa cómo abordar?

- Mal comportamiento, cómo tratar a un adolescente, agresividad
- Sí, y desde luego toda ayuda es importante, dando mucho apoyo y límites, y mucho cariño, e intentando hablar mucho con ellos.
- TDAH
- No
- No tengo ningún problema
- Falta de motivación. Inseguridad a tomar decisiones
- Hablar con otros padres no estaría mal.
- Asunción de normas, límites, castigos.
- No necesito nada

¿Confiaría usted en el centro educativo para subsanar dichos problemas?

- Sí, una ayuda individualizada
- Sí, sin ninguna duda, y con otros padres del centro

- Sí, lo echamos en falta.
- Sí, mayor involucración de los profesores en determinados temas y ayuda a los estudiantes
- Sí, por supuesto, sería el primer lugar en el que consultaría
- Sí, lo agradecería, y vendría al centro.
- No tengo la sensación de que me podáis ayudar en nada
- Sí, en ocasiones lo hemos echado en falta

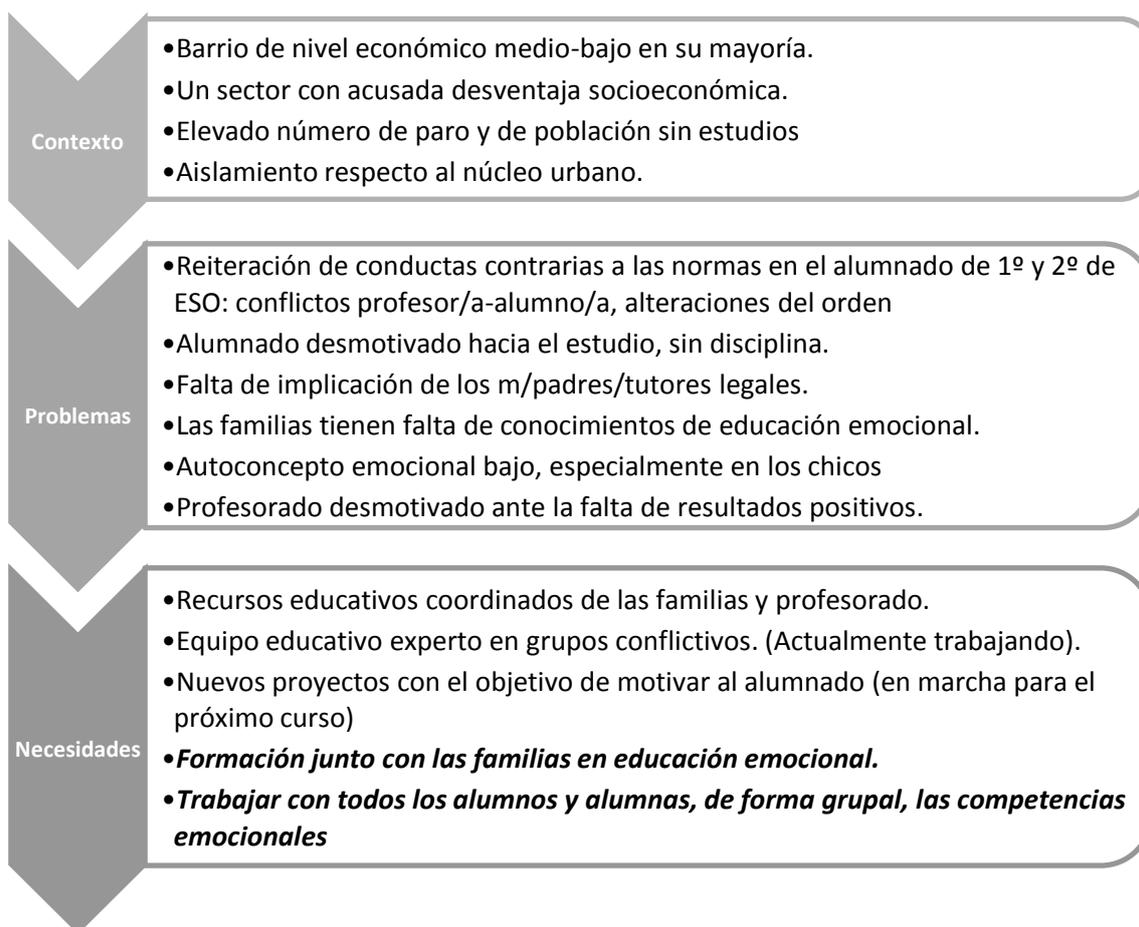
A continuación, debido a las respuestas afirmativas de las familias, y tal y como ya hemos explicado en el apartado dedicado a los instrumentos de este análisis, entregamos a las familias del IES cercano un breve cuestionario en el que las familias eligieran tres temas de entre los propuestos para trabajar en una futura formación práctica.

Las respuestas (94) fueron las siguientes, por orden de mayor a menor selección:

Resolución conflictos	59
Nuevas tecnologías	48
Transmisión de valores	46
Comunicación familiar	33
Normas en casa	24
Gestión emociones	20
Ocio y tiempo libre	20
Afectividad en la familia	18
Importancia del género en la familia	10

Como se puede observar, no hay grandes diferencias entre respuestas, siendo las más puntuadas la resolución de conflictos, las nuevas tecnologías (que entendemos muy relacionada también con los límites y fuente actual de conflictos), la transmisión de valores y la comunicación familiar.

3.6. Resumen global de problemas y necesidades detectadas.



Resaltamos las dos últimas necesidades detectadas sobre las que, directa o indirectamente, se va a intervenir.

4. Planificación del proyecto de intervención.

Nuestro proyecto de intervención consistirá en una formación a las familias en educación emocional. Consideramos que es la intervención más adecuada debido a las necesidades que detectamos en el análisis presentado anteriormente, las cuales recordaremos que son:

Formación junto con las familias en educación emocional: gestión de emociones, asertividad, expresión de emociones positivas, autocontrol, reacción frente al estrés, resolución de conflictos, autoestima, comunicación interpersonal.

- Trabajar con todos los alumnos y alumnas, de forma grupal, las competencias emocionales: gestión y expresión de emociones, la autoestima, el autocontrol, etc.

Por tanto y debido a estas necesidades, planteamos nuestros objetivos de intervención. A continuación, especificamos quiénes serán los destinatarios, dónde se llevará a cabo la formación, con qué metodología y mediante qué actividades.

4.1. Objetivos de la intervención.

4.1.1. Objetivo general.

Fortalecer las competencias emocionales del alumnado de 1º y 2º de la ESO

4.1.2. Objetivos específicos.

- Sensibilizar a las familias del centro sobre la importancia de trabajar los aspectos emocionales propios y los de sus hijos e hijas.
- Enriquecer la formación práctica sobre educación emocional de las familias del IES.

4.2. Destinatarios.

Los **destinatarios directos** serán las familias del IES.

El total de potenciales usuarios serán las 54 familias con las que trabaja el centro.

Los **destinatarios indirectos** serán, como máximo, las 54 alumnas y alumnos del centro. El número de destinatarios indirectos dependerá de los p/madres que decidan colaborar en la formación.

4.3. Localización.

La formación presencial se llevará a cabo en el propio instituto que, como ya se ha explicado, está situado en el Barrio de Pajarillos de Valladolid.

4.4. Metodología.

La formación, que debe dotar de un bagaje sólido en materia de competencias emocionales, se adaptará a las necesidades del contexto y será eminentemente práctica a través de diversas dinámicas de grupo e individuales.

Como consecuencia, las clases serán participativas: dinámicas, *role playing*, momentos de reflexión... dejando los aspectos teóricos para lecturas recomendadas o aspectos imprescindibles para trabajar correctamente las actividades.

El objetivo que nos proponemos para esta formación es que las familias adquieran competencias para:

- o Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria.
- o Tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, en particular de sus hijos/as.
- o Gestionar las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas

El primer paso de la formación será la sensibilización. Las personas sensibilizadas toman conciencia de sus necesidades y pueden contribuir a la sensibilización de otras familias del mismo centro.

La formación y las actividades prácticas se organizarán de acuerdo a las necesidades que hemos detectado en el centro y a los intereses de las familias.

El contenido se organizará en ocho sesiones prácticas, de hora y media cada una (12 horas en total) con una sesión final que se dedicará a la evaluación final.

Todas las sesiones tendrán una estructura similar, comenzando con las reflexiones que hayan tenido durante los días previos sobre las sesiones anteriores. Habrá siempre un mínimo de dos actividades prácticas, la mayoría grupales pero también alguna de reflexión o trabajo individual. También, como broche de cada sesión, se presentará la “pregunta de la sesión”, en la que se compartirá un texto, poema, imagen... relacionada con la temática trabajada, con la intención de provocar pensamientos nuevos (compartidos o personales) y hacer de cierre.

Se fomentará una actitud de respeto y apertura, procurando que cada persona se sienta libre de comentar sus opiniones, dudas... tratando de respetar el tema a trabajar, pero también preguntando por aquellos aspectos que les gustaría trabajar más o de otra forma.

Es importante añadir que, desde el inicio de las sesiones, habrá un mural destinado a colocar todo el material que se vaya elaborando, tanto el que se utiliza para las explicaciones como el que elaboren las familias, para que puedan ir recordando qué se ha ido trabajando y tener la sensación de un trabajo global, no sesiones inconexas. (Ejemplo en ANEXO 1)

4.5. Actividades a realizar.

Las actividades se organizarán en cinco bloques, de acuerdo a las cinco competencias emocionales que ya vimos en el marco teórico: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar. A pesar de organizarlo en torno a estas competencias,

los contenidos de las sesiones se centrarán más en las necesidades y problemas detectados en el análisis.

El primer bloque está dedicado a la sensibilización y a la conciencia emocional. Se tratará de hacer consciente a las familias de sus propias emociones y la importancia de reconocerlas. (Sesión 1)

El segundo bloque está destinado a la regulación emocional: control de impulso (la ira), manejo de emociones negativas, capacidad de gratificarse con los propios esfuerzos, etc. (Sesión 2)

El tercer bloque es el dedicado a la formación en habilidades socioemocionales satisfactorias: capacidad de escucha, asertividad, expresión de sentimientos... Este bloque se dividirá en dos sesiones, debido a su importancia. (Sesiones 3 y 4)

El cuarto bloque será empleado en el trabajo en torno a la autonomía emocional. También le dedicaremos dos sesiones. La primera, sobre la autoestima. Le dedicaremos una sesión completa debido a los resultados en los cuestionarios con el alumnado. La siguiente, sobre el autoconocimiento personal y la capacidad de poner límites, tal y como solicitaron las familias en los cuestionarios (Sesiones 5 y 6)

El quinto y último bloque es el dedicado al bienestar y las habilidades de vida. (Sesión 7)

A continuación, se dedicará otra sesión para evaluar el proyecto. (Sesión 8)

4.6. Planificación general de las sesiones:

Presentamos a continuación la planificación de las ocho sesiones formativas. Más detalladamente presentamos en ANEXOS (2) el material de trabajo que se entrega a los formadores.

4.6.1. Primera sesión. Primera competencia: la conciencia emocional.

- En la primera parte de la sesión se realizará la primera actividad, dedicada a la sensibilización de los p/madres. Se presentará después otra actividad con la intención de que comiencen a distinguir las diferentes emociones (mediante técnicas de arteterapia). Por último, una actividad con el objetivo de sensibilizar a los padres, haciéndoles conscientes de sus propias experiencias y de su propia autoestima.
- Esta sesión se centrará más en el conocimiento del grupo y como sesión de introducción y sensibilización, sin trabajar directamente temas relacionados con los hijos/as, aunque se dedicará un apartado de cada reflexión a cómo pueden trabajar los contenidos en familia.
- **Actividad inicial: mi retrato. 20 minutos. Objetivos:** disminuir la dificultad de autoanálisis, de reconocer apreciaciones sobre uno mismo y los otros, aceptar las críticas y reflexionar sobre ellas.
- **Arteterapia de las emociones. 45 minutos. Objetivo.** Utilizar técnicas de arteterapia con el objetivo de trabajar las diferentes emociones básicas.
- **La silla. 15 minutos. Objetivo:** sensibilizar a los padres, haciéndoles conscientes de sus propias experiencias y de su propia autoestima.
- **Pregunta final. 10 minutos**

4.6.2. Segunda sesión. Segunda competencia: la regulación emocional.

- Esta sesión está destinada a profundizar en la competencia de la regulación emocional. Para tal objetivo, se inicia con una primera actividad dinámica en la que los padres profundizarán en el análisis de sus emociones. Después, se explica brevemente en qué consiste la autorregulación emocional. Para terminar, se realizará otra actividad en la que se presentan diferentes estrategias para aprender a regular las emociones de los hijos/as de forma práctica.

- También se realizará el cuestionario “Yo y mi grupo” como parte de la evaluación procesual, para evaluar el clima del grupo y poder corregir aspectos negativos.
- **¿Puedes controlar la frustración? 30 minutos. Objetivos:** desarrollar una buena percepción de las emociones propias, desarrollar estrategias positivas para solucionar situaciones adversas.
- **Viaje por la imaginación. 40 minutos. Objetivos:** identificar escenas de tensión, desarrollar estrategias positivas para solucionar situaciones adversas.
- **Pregunta de la sesión. 10 minutos**
- **Evaluación: yo y mi grupo. 10 minutos.**

4.6.3. Tercera sesión. Tercera competencia: Habilidades socio-emocionales, asertividad y empatía

- Trabajaremos la asertividad y la empatía por medio de actividades prácticas, en este caso para conocer qué es la asertividad, cómo defender nuestros derechos de forma asertiva y saber aceptar críticas. Para trabajar la empatía utilizaremos dos guiones sobre una conversación de una madre y su hijo/a, con la que se pueden sentir identificados.
- **“Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno lo suyo”. 45 minutos. Objetivos:** aprender a mostrar nuestros sentimientos de forma correcta, saber aceptar las críticas de otros, saber defender nuestros derechos de forma asertiva.
- **Legitimar las emociones y empatía. 20 minutos. Objetivos:** identificar las emociones de los hijos/as, legitimarlas y empatizar con ellos.
- **Pregunta relacionada con dominar habilidades sociales básicas. 15 minutos**
- **Carta a uno mismo. 10 minutos. Objetivos:** la comunicación, asertividad y autoconfianza en las actitudes de la vida personal y profesional

4.6.4. Cuarta sesión. Tercera competencia: Habilidades socio-emocionales.

- En esta sesión continuaremos con la temática anterior, las competencias socio-emocionales, ahora centrado en los problemas de comunicación. Al igual que

en las anteriores, la sesión será eminentemente práctica, con alguna explicación breve. Se introducirá por primera vez la metodología del *role playing* imaginando que están en una reunión de vecinos, y trabajaremos la importancia de las normas y la necesidad de concretarlas y aclararlas.

- **El entrenador de delfines. 20 minutos. Objetivos:** reconocer la importancia de las reglas y la comunicación.
- **Hablar de los conflictos. 20 minutos. Objetivo:** identificar conflictos.
- **Role playing problemas comunicación. 30 minutos. Objetivos:** reconocer las diferentes posturas en un conflicto, desarrollar estrategias positivas para solucionar situaciones adversas.
- **Problemas de comunicación. 20 minutos. Objetivos:** reconocer la importancia de las reglas y la comunicación, reconocer los propios errores.
- **Pregunta de la sesión. 20 minutos**

4.6.5. Quinta sesión. Cuarta competencia: la autonomía emocional: la autoestima.

- Esta sesión está destinada a trabajar el cuarto bloque, la autoestima. Comienza con una actividad en la que los padres y madres se identificarán con la temática reconociendo sus propias aptitudes, y se darán cuenta de la dificultad que acarrea, para todos, describirnos a nosotros mismos de manera positiva.
- A continuación haremos dos actividades para trabajar la autoestima, una sobre los defectos personales y otra sobre la importancia que tienen los mensajes de nuestra infancia en nuestra vida adulta. La sesión es más reflexiva que las anteriores, aunque también tiene actividades en grupo grande.

Definición de autoestima. 10 minutos. Objetivo: breve explicación teórica.

- **Nuestro árbol de aptitudes. 30 minutos. Objetivos:** Identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo. Favorecer el conocimiento propio y de los demás. Ser consciente de que las actitudes positivas crean emociones positivas. Aprender a responder a través de actitudes positivas en las situaciones que se crean en la vida diaria. Mejorar la confianza y la comunicación del grupo.

- **Habla abiertamente de alguno de tus defectos. 20 minutos. Objetivo:** darnos cuenta de que nuestros defectos y nuestras fragilidades son un patrimonio bastante común de la especie humana.
- **Mensajes de mi infancia. 20 minutos. Objetivo:** reconocer la importancia que tienen los mensajes de nuestra infancia/juventud en nuestra vida adulta.
- **Pregunta de la sesión. 10 minutos.**

4.6.6. Sexta sesión. Cuarta competencia: la autonomía emocional.

- Esta sesión es la destinada a la autonomía emocional que, recordamos, es la competencia emocional que trabaja la capacidad de gestionar los pensamientos, sentimientos y comportamientos, ser capaz de desarrollar maneras de hacer frente al estrés y a los problemas, sentirte bien contigo mismo y tener buenas relaciones interpersonales.
- Aunque habrá un breve momento de 10 minutos para explicar en qué consiste, de nuevo nos encontramos ante una sesión eminentemente práctica. En esta ocasión, introduciremos una nueva metodología: las actividades de relajación. Entendemos que en el día a día es necesario encontrar momentos para relajarnos y estar con nosotros mismos, un momento más que necesario en una realidad estresante como es la actualidad.
- **Mi cuerpo. 30 minutos. Objetivos:** aumentar el conocimiento personal, trabajar la autoestima, reconocer nuestros conocimientos, habilidades...
- **¿Qué es la autonomía emocional? 10 minutos. Objetivo:** explicación breve.
- **Poner límites. 30 minutos. Objetivos:** reconocer cómo nos sentimos cuando ponemos límites y como se sienten nuestros hijos/as. Practicar algunas estrategias a la hora de poner límites.
- **Relajamiento: subiendo a la montaña. 10 minutos. Objetivos:** el relajamiento y posibilitar a los participantes el proceso simulado de alcanzar objetivos, dificultades, perseverancia, superación y automotivación.
- **El texto de la sesión. 10 minutos.**

4.6.7. Séptima sesión. Quinta competencia: el bienestar.

- Esta sesión será especial, pues, tras explicar qué es el bienestar subjetivo y cuáles son las causas, dedicaremos el grueso de la sesión a hacer una introducción a la risoterapia.
- Consideramos esencial el desconectar del día a día, y la necesidad de reírnos y volver a jugar como niños/as. Debido a que el grupo ya se conoce, tiene confianza, y a que es la última sesión en la que se trabajarán contenidos, creemos oportuno hacer una sesión más libre, menos reflexiva y centrada en disfrutar. Esto, además, enlaza perfectamente con la competencia emocional a trabajar: las habilidades de vida y el bienestar.
- **¿Qué es el bienestar subjetivo? 20 minutos. Objetivo:** conocer qué es el bienestar subjetivo y como mejorar la calidad de vida a través de las emociones.
- **Sesión de risoterapia. 1 hora 10 minutos.**

4.6.8. Octava sesión: la evaluación del programa de formación en educación emocional.

Esta sesión se dedicará a evaluar, de forma global, la formación que recibieron los padres y madres, tanto por su satisfacción global como por cada uno de los bloques temáticos del programa. Se realizarán diferentes actividades, primero para recordar qué se trabajó y dos dinámicas de evaluación, de las que se realizará un registro. Además, pasaremos un cuestionario de evaluación final para tener datos exportables y concretos.

Objetivos: Evaluar el desarrollo del programa de formación. Resolver dudas e inquietudes finales.

¿Cómo me ven en el tiempo? 20 minutos

Lectura de las cartas. 5 minutos

Evaluación: Mural, lectura de texto, dinámica: a la vuelta del centro. Preguntas: la media mágica. 50 minutos

Cierre del curso: el ovillo. 10 minutos

4.7. Temporalización y cronograma del proyecto

Tabla 4 Temporalización del proyecto de intervención. Elaboración propia.

Sesión:	Fecha	Organización de la sesión				
1	A determinar	Mi retrato. 20 minutos	Arteterapia de las emociones. 45 m	La silla. 15 min.	Pregunta final. 10 minutos.	
2	A determinar	¿Puedes controlar la frustración? 30 min.	Viaje por la imaginación . 40 min.	Pregunta de la sesión. 10 minutos	Evaluación : yo y mi grupo. 10 minutos.	
3	A determinar	“Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno lo suyo”. 45 m	Legitimar las emociones. 20 m	Pregunta relacionada. 15 min	Carta a uno mismo. 10 min	
4	A determinar	El entrenador de delfines. 20 mins.	Hablar de los conflictos. 20 min.	Role playing problemas comunicaci ón. 30 min.	Problemas de comunicac ión. 20 min.	Pregunta de la sesión. 20 min
5	A determinar	Definición de autoestima. 10 min.	Nuestro árbol de aptitudes. 30 min.	Habla de tu defecto. 20 min.	Mensajes de mi infancia. 20 min.	Pregunta de la sesión: 10 min
6	A determinar	Mi cuerpo. 30 min.	¿Qué es la autonomía emocional? 10 min.	Poner límites. 30 min.	Relajamiento. 10 min.	El texto de la sesión. 10 min.
7	A determinar	¿Qué es el bienestar subjetivo? 20 min	Sesión de risoterapia. 1 hora 10 min			
8	A determinar	¿Cómo me ven en el tiempo? 20 min	Lectura de las cartas. 5 min	Evaluación: Mural, lectura texto, dinámica. Preguntas: la media mágica. 50 min	Cierre del curso: el ovillo. 10 min	Entrega de diploma. 5 min

4.8. Recursos

4.8.1. Materiales:

Bienes de capital: Aula en el instituto, mesas y sillas, un proyector, un ordenador, fotocopidora.

Consumibles: material de formación, 20 bolígrafos, folios de papel para fotocopias, consumo de luz correspondiente, además del indicado en cada sesión.

4.8.2. Humanos:

- Personal implicado: Orientador/a del Instituto.

5. Planificación de la evaluación

A continuación, presentamos plan de evaluación del proyecto de intervención.

Primero analizamos las categorías sobre lo que nos interesa conocer a través de los diferentes instrumentos.

Después, presentamos las actividades organizadas en la tabla de “Plan de actividades de evaluación”. En ella resumimos cómo vamos a efectuar la evaluación del proyecto de formación en educación emocional.

Por último, desarrollamos los diferentes instrumentos que se utilizarán en cada paso de la evaluación: cuestionarios, protocolos de debate, etc.

La función de la evaluación dependerá del momento en el que se lleve a cabo (inicial, procesual y final) pero siempre tendrá la intención de mejorar la calidad de las sesiones (en la evaluación procesual) y el desarrollo global de la formación (en la final) con la intención de adaptarla a las necesidades reales del profesorado y que sea de utilidad para que la formación cumpla sus objetivos: sensibilizar a las familias sobre la importancia de trabajar los aspectos emocionales propios y de sus hijos e hijas, y enriquecer la formación práctica sobre educación emocional.

5.1. Categorías de los instrumentos elaborados.

Los instrumentos de la evaluación se han elaborado en base a las siguientes categorías:

Tabla 5 Categorías para la elaboración de instrumentos evaluativos. Elaboración propia.

Dimensiones	Categorías	Definición
Objetivos/	Conocimientos	Conocimientos que se tienen en el momento de la evaluación.
	Sensibilización	Ven la necesidad de trabajar los contenidos
	Practicidad	Aprenden cosas que les sirven en su día a día.
Material	Adaptación de contenidos	Se han trabajado los contenidos adecuados a sus intereses/inquietudes
	Utilidad	Las actividades funcionan y se aplican correctamente.
	Claridad	Los contenidos y prácticas se han desarrollado de forma clara.
	Práctico	No ha sido demasiado teórico.
Formación	Pertinencia	Se ha adaptado a los conocimientos previos e intereses del grupo.
	Metodología	La metodología utilizada por el formador ha sido la adecuada
	Resolución de dudas	Se han resuelto las dudas que han surgido durante la sesión
	Participación del grupo	Se ha fomentado la participación de los miembros.
	Satisfacción	El grupo está globalmente satisfecho con la formación.
Organización	Temporalización	El tiempo de las ponencias se ha gestionado correctamente.
	Adecuación del espacio	La infraestructura ha sido adecuada.

5.2. Plan de actividades de evaluación.

El plan de actividades se desarrollará en base a cuatro fases principales: inicial, procesual, y final. En cada una de ellas concretamos en la siguiente tabla qué se va a evaluar (dimensiones/categorías/variables) para, posteriormente, detallar cómo, con quién y cuándo se va a hacer.

FASES y CATEGORÍAS		ACTIVIDADES	RECURSOS Y UNIDADES RESPONSABLES	FUENTES DE INFORMACIÓN	FECHA
Inicial		<u>Recogida de datos</u> para conocer la situación de partida del grupo, así como sus intereses.	Cuestionario previo Evaluador-formador	Familias participantes en las sesiones de formación.	Día 1
Objetivos/ Competencias	Sensibilización				
	Conocimiento				
	Practicidad				
Material	Adaptación de contenidos				
	Práctico				
Formación	Pertinencia				
Procesual		<u>Recogida de datos</u> para analizar cómo se ha llevado a cabo cada sesión de trabajo, con intención de mejorar las sesiones posteriores.	Observación en base a registro de hechos significativos. Evaluador-formador.	Familias participantes y formadores a cargo de la sesión determinada a evaluar,	Día 1, 2, 3, 4, 5 y 6
Objetivos	Todos los criterios de cada elemento serán evaluados.				
Material					
Formación					
Organización					
			Cuestionario “Yo y mi grupo”	Familias participantes	Día 2

FASES y CATEGORÍAS	ACTIVIDADES	RECURSOS UNIDADES RESPONSABLES	FUENTES DE INFORMACIÓN	FECHA
Final	Puesta en común de los conocimientos adquiridos, trabajo colaborativo del grupo. Debate-Protocolo.	Dinámicas. Protocolo del debate.	Familias participantes en las sesiones de formación.	Día 8
Objetivos		Evaluador-formador-familias.		
Formación	Cuestionario cuantitativo que evalúa la formación global	Cuestionario cuantitativo.		
Material		Evaluador-formador-familias.		

Tabla 6 Plan de actividades de evaluación. Elaboración propia.

5.3. Fase inicial:

En la fase inicial se facilitará un cuestionario previo de elaboración propia, para que las sesiones del programa de formación se ajusten de la forma más precisa posible a los intereses y las experiencias previas en educación emocional del alumnado (ANEXO 3)

5.4. Fase Procesual:

Para la evaluación procesual se dispondrá de dos instrumentos: una lista de control para la observación del formador y un cuestionario que se entregará en la sesión 2 para conocer las primeras impresiones y valoraciones sobre cómo está participando y colaborando el grupo. (ANEXO 4)

5.5. Fase final.

Esta parte de la evaluación consistirá en dos actividades posteriores a la formación, en la sesión número 8. (ANEXO 5)

(La sesión completa está en el ANEXO 2, sesión 8)

6. Conclusiones

Para concluir, queremos hacer referencia a que la Educación emocional, gracias al esfuerzo de entidades como el *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP)* de la *Universitat de Barcelona*, con Rafael Bisquerra como máximo exponente, ya no es un asunto olvidado dentro de la educación formal. Sin embargo, queda camino para integrarla plenamente en el día a día de la vida académica, para que no quede relegada a formaciones o actividades puntuales.

Como ya hemos explicado en apartados anteriores, el verdadero desarrollo personal para nosotros conlleva la felicidad subjetiva y el bienestar personal y social, y para lograr esto es imprescindible trabajar el área emocional.

El proyecto presentado es novedoso en cuanto a cómo trabajar las emociones. Primero, porque presentamos una formación para llevar a cabo en la etapa de la Educación Secundaria, siendo un tema, la educación emocional, que se trabaja especialmente con las familias durante la etapa infantil y primaria. Y también porque la formación que hemos presentado no es una formación teórica, sino que está centrada en los aspectos emocionales de los propios padres y madres, para que puedan exportarlo a su día a día en casa.

A través del Marco Teórico hemos indagado en los aspectos teóricos que consideramos clave para comprender el resto del proyecto: el análisis situacional, el plan de actuación y el plan de evaluación. Además, hemos realizado un análisis bibliométrico para presentar la investigación actual sobre la colaboración de las familias con los centros durante la Educación Secundaria, con posibles estrategias para mejorar la situación.

La autoestima y el autoconcepto emocional es para nosotros una dimensión esencial de la personalidad en la vida de los seres humanos, es imprescindible tener una autoestima sana para lograr la felicidad. Una etapa fundamental en la construcción de la autoestima es la adolescencia.

El tercer apartado del presente proyecto ha sido el destinado al análisis situacional. El estudio se ha realizado en un Instituto de Educación Secundaria, en el barrio de Pajarillos de la ciudad de Valladolid.

Las limitaciones de este apartado han sido las propias de realizar un análisis en un centro educativo: esperas, algo de desconfianza... pero a partir del uso de metodologías diversas, tanto cuantitativas como cualitativas, ha sido posible extraer una información clara de algunas necesidades del centro.

A pesar de estas limitaciones, el análisis es concluyente: existe una baja evaluación del autoconcepto emocional del alumnado y los padres y madres sienten la necesidad de trabajar diferentes aspectos emocionales, de comunicación, límites, etc. con el centro, necesidad sentida también por el profesorado.

La formación que hemos presentado, dividida en sesiones, es adecuada para el centro en el que estamos trabajando, pues su contenido teórico es casi nulo y no hay actividades que precisen altos niveles académicos. Pero siempre cabe la posibilidad de adaptarla al grupo, en base al trabajo en las sesiones anteriores.

Confiamos en que esta formación en educación emocional hará que las familias sean capaces de comprender mejor las reacciones emocionales propias y las de sus hijos e hijas, y estarán más capacitados para lidiar con ellas.

Esperamos que todas estas nuevas posibilidades de afrontamiento provoquen en el alumnado, tanto en sus relaciones sociales como en su valoración personal, una felicidad subjetiva mayor y un mayor bienestar.

Por último, el quinto y último apartado dedicado a la evaluación, está destinado a modificar y adaptar tanto la formación en las siguientes sesiones (la evaluación procesual) como en futuras formaciones (evaluación final).

Las tres ideas principales que hemos tenido siempre en mente durante la elaboración de este proyecto han sido:

- o Llevar a cabo acciones de calidad que fomenten la colaboración e implicación activa de las familias en la educación de sus hijos/as, también durante la educación secundaria.
- o Trabajar por el cumplimiento del principio de igualdad de los jóvenes gitanos y sobre todo de las gitanas.
- o Hacer partícipe a las familias y comunidad gitana en la situación educativa de sus jóvenes.

Somos conscientes de que es necesaria una visión amplia de las circunstancias en las que está envuelto cada alumno/a. Si no consideramos el contexto y la desventaja que presentan los colectivos más desfavorecidos quedan excluidos en una educación de segunda clase. Reducir el éxito o fracaso escolar meramente al esfuerzo y al sacrificio olvida esas circunstancias e impide salir de la exclusión social.

El centro con el que hemos colaborado se ha convertido en un centro-gueto que, según la definición de la ONG *Save the Children* (Martínez, 2018), es aquel cuyo nivel de concentración con bajos recursos en un mismo centro supera el 50%, y su labor actual puede considerarse incluso más social que educativa, como comentaba parte de su profesorado.

En los últimos años, la Comisión Europea, el Comité de Derechos del Niño o la ONU han instado a España a revisar y aprobar políticas que frenen la segregación escolar, que afecta ya al 47% de los centros educativos del país (9 de cada 10 son públicos), según el estudio *Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España*, publicado en 2018 por la *Universidad Autónoma de Madrid* (Murillo, Martínez-Garrido, 2018).

Tal vez por este entre otros motivos la Consejería de Educación de Castilla y León elaboró, en agosto de 2018, el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.

Según esta normativa, los centros que se adscriban como “centro 2030” tendrán más flexibilidad, podrán organizar a su alumnado de la forma más adecuada a

sus necesidades, ajustar sus horarios y materias. Y se podrá disponer, siempre que los presupuestos lo permitan, de un número de profesorado y orientadores más elevado que otros colegios.

Pero uno de los peligros que esta norma puede tener es que perpetúe la situación de los centros gueto, ya que continuarán mandando, ahora con más razón, al alumnado con necesidades de compensación educativa a estos mismos centros.

No es difícil caer en la cuenta, en nuestra opinión, de que esta situación no tiene su origen en la falta de profesorado u orientadores de estos centros, sino en el Decreto que la misma Consejería de Educación de Castilla y León publicó en noviembre de 2013, en el que se regulaba la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Concretamente en su Artículo 3, dedicado a la libre elección de centro, podíamos leer “el alumnado mayor de edad o, en caso contrario, sus progenitores o tutores legales, podrán elegir entre la oferta de centros docentes sostenidos con fondos públicos y obtener plaza en aquellos que tengan vacantes disponibles”.

Bibliografía

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Álvarez, M. (2011). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Amezcu, J. A., y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Aparicio, J. M. (2002a). *Educación Intercultural en el aula de ciencias sociales*. Madrid: Editorial libre de Enseñanza.
- Aparicio, J. M. (2002b). *Prensa y Educación: acciones para la desaparición de un gueto*. Madrid: Editorial libre de Enseñanza.
- Aparicio, J. M., y Delgado, M. A. (2014). *La educación intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. Madrid: ITAMUT-FIFIED.
- Aubert, A., y Larena, R. (2004). Brudila Callí. La dona gitana contra l'exclusió. Superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i adolescents gitanes. *Temps d'Educació*, 28.
- Ayuntamiento de Valladolid. (2000). *Programa de absentismo escolar. Memoria 98/99*. Valladolid: Acción Investigación Socio-Educativa.
- Bach, E., y Forés, A. (2008). La asertividad para gente extraordinaria. Barcelona: Plataforma
- Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar. Familia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008a). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2008b). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.

- Bisquerra, R. (Coord.). (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blasco, J. L., Bueno, V., Navarro, R., y Torregosa, D. (2002). *Educación Emocional. Propuestas para la tutoría en Educación Secundaria Obligatoria*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura i Educació.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Castanyer, O. (2012). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Castellví, E. (2001). *Taller práctico de risoterapia*. Barcelona, Alba.
- Castro, J. (2000). *Guía de autoestima para educadores*. Salamanca: Amarú
- Chainé, S., Martínez, M. J., Martín, R., y Nieto, J. (2016) Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Revista Conductual* 24(2), 341-357.
- Cenini, A. (2016) *Ei, malta! Calados porquê?*. Lisboa, Paulinas Editora.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cuadrado, M., y Pascual, V. (Coords). (2011). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwe España
- DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 12 de marzo de 2019, núm. 50, pp. 9591-9606
- DECRETO 52/2018, de 27 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 28 de diciembre de 2018, núm. 250, pp. 51837-51854
- Delors, J., (Coord) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco

- Durán, A., y Garaigordobil, M. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta* 32(141), 37-64
- Elías, J. (2005). *Guía práctica de Risoterapia*. Madrid, Orión Ediciones
- Espinal, I., Gimeno, A., y González, F. (2004) El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14, 21-34.
- Fresnillo, V., Fresnillo, M.L. (2009) *Escuela de padres*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, F., y Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto Forma 5 [AF5: Self-concept form 5] (4th ed.)*. Madrid, España: Tea.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 8(1), 71-85.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Hoghugh, M. (2004). *Hanbook of Parenting Theory and research for practice*. London: Sage Publications.
- Herrero, M., y Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones*. Madrid: Herder Editorial.
- Jensen; K. L, y Minke, K. (2017) Engaging Families at the Secondary Level: An Underused Resource for Student Success. *School Community Journal*, 27(2), 167-191.
- Knafo, A., Israel, S., y Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the Dopamine D4 Receptor (DRD4) gene. *Development and Psychopathology* 23, 53-67
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295 pp 12886-12950
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110.

- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española D.L.
- Manes, S. (2007) *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos*. Lisboa, Paulus Editora.
- Martínez, L. (Coord). (2018) *Mézclate conmigo*. Madrid: Save the Children España.
- Martínez, M. (2014). *Los gitanos y las gitanas en España a mediados del siglo XVIII. El fracaso de un proyecto de 'exterminio' (1748-1765)*. Almería: Universidad de Almería.
- Márquez, M.J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Márquez, M. J., y Padua. D. (2009). La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (monográfico Género y Educación)*, 64, 73-88.
- Márquez, M. J., y Padua, D. (2016) Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 91-101.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). Los perfiles del mapa de la discriminación en España: Análisis de la encuesta CIS-3000. Percepción de la discriminación en España. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Monserrat, M. y Pascual, V. (Coords). (2011). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Madrid: Wolters Klue España
- Moratinos, J. F. (2003) *La escuela de padres*. Madrid: Narcea.
- Moreno, T. (2010) La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 14(2), 235-249.
- Moscoso, M. (2009). De la mente a la célula: impacto del estrés en psiconeuroinmunología. *Liberabit*, 15(2), 143-152
- Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*. 11(1), 37-58
- ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 17 de diciembre de 2012, núm 241, pp 75369-75379.

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de las ESO en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 8 de mayo de 2015, núm 86 pp 32051-32480.

ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 4 de septiembre de 2018, núm 171, pp. 35080-35096.

Organización Mundial de la Salud. (1998). *Promoción de la Salud. Glosario*.

Organización Mundial de la Salud. (2006). Constitución de la Organización Mundial de la Salud de 1948. *Documentos básicos, suplemento de la 45ª edición*.

Padilla-Walker, L. M. (2012). Bidirectional relations between authoritative parenting and adolescents' prosocial behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 400-408.

Quiles, Mª J., y Espada, J. P. (2004). *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

Ramos, E., Rodríguez, A., Fernández, A., Revuelta, L. R., y Zuazagoitia A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 339-356.

Rego, M., Otero, A., y Moledo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de los hijos en la escuela? *Estudios sobre Educación*, 30. 9-30.

RESOLUCIÓN, de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 21 de diciembre de 2007, núm 305, pp. 52851-52852.

Rey, F. (2014). Racismo Líquido. *Claves para la razón práctica*, 237, 88-95.

Rodríguez, R. (1997). *Del Universo al Ser Humano*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.

Rodríguez, A. (2005). Tipos sociales y personas singulares: familias y familia, en A. Bernal (ed), *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp.

- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (coord.). *Familia y Desarrollo Humano*, 45-70.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.
- Shalvenso, R.J., Hubner, J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silva, I., y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
- Tabernero, C., Serrano, A., Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Revista de los psicólogos de educación*. 23(1), 9-17

ANEXO 1. Ejemplo de mural

Ejemplo de mural destinado a colocar todo el material que se vaya elaborando.



ANEXO 2- MATERIAL DE TRABAJO QUE SE ENTREGA A LOS FORMADORES.

Primera sesión: Primera competencia, conciencia emocional.

Actividad inicial. Mi retrato. 20 minutos

Fuente: adaptación propia.

Objetivo: disminuir la dificultad de autoanálisis, de reconocer apreciaciones sobre uno mismo y los otros, aceptar las críticas y reflexionar sobre ellas.

Material: hojas de papel, cartulina, rotuladores

Procedimiento

El dinamizador entregará a cada participante un rotulador de color y una cartulina. Cada uno debe personalizar su hoja escribiendo, en primer lugar, su nombre, y después toda la información de sí mismo que quiera compartir con el grupo como, por ejemplo, las capacidades, intereses, deseos, aspiraciones, actividades deportivas, relaciones con otros... También pueden realizar un dibujo sencillo de ellos mismos.

Después de concluir el retrato, cada uno fijará su cartulina en la pared y, durante unos minutos, podrán ver los retratos de los demás. Se hará evidente para todos que cada autorretrato presenta algunas características de la persona que lo realizó: si tiene mucho que decir acerca de sí mismo o si, por el contrario, tiene dificultades; si tiene vergüenza en mostrar sus emociones, si utilizó mucho o poco espacio para su elaboración, si la letra es grande o pequeña, etc.

Arteterapia de las emociones. 1 hora.

Fuente: elaboración propia.

Objetivo. Utilizar técnicas de arteterapia con el objetivo de trabajar las diferentes emociones básicas, observando, pintando, identificando y buceando en nosotros mismos.

Recursos: cartulinas para escribir las emociones, pinturas, cartulinas para pintar, agua, recipientes, pinceles.

Procedimiento:

Cada persona cogerá una cartulina con una de las emociones básicas y algunos sentimientos: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, felicidad, sorpresa, esperanza, compasión.

A través de la unión entre la memoria personal con las emociones, se inicia un “viaje” a través del autoconocimiento. Las emociones funcionan como herramientas de visualización interior. Mientras trabajan interiormente, el grupo conocerá las emociones básicas y su significado. Cada uno pinta la emoción, según sus sensaciones y como mejor les parezca. Después, se comparten los dibujos.

Preguntas para la puesta en común: ¿Cuál es tu emoción/sentimiento? ¿Cómo te sientes cuando ves tu trabajo? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué has querido representar?

La silla. 15 minutos

Fuente: Bonet, Jose-Vincente. (1997) *Se amigo de ti mismo. Manual de autoestima*. Maliaño (Cantabria): Sal Terrae

Introducción: el ser humano se percibe a nivel sensorial, piensa en sí mismo y en sus comportamientos, los evalúa y se analiza. Como resultado, siente emociones relacionadas consigo mismo. Todo esto evoca en él tendencias comportamentales y coherentes con sus percepciones, pensamientos, evaluaciones y sentimientos.

Objetivo: sensibilizar a los padres, haciéndoles conscientes de sus propias experiencias y de su propia autoestima.

Procedimiento:

Los padres son invitados a sentarse y relajarse, respirando por la nariz lentamente, con los ojos cerrados, cerca de dos minutos.

“Sentaos, cómodamente, cerrad los ojos, respirad pausadamente e, una vez tranquilos, imaginad, con todo el realismo que seáis capaces, una silla vacía, su forma, textura, color... y ved, con los ojos de la imaginación, como entra en vuestro campo de visión una persona que te quiera “bien” y que se sienta en esa silla. Contemplada el rostro, su figura, su posición... ¿qué sentís al verla? Será un sentimiento gratificante, sin duda. Después de algunos momentos, esa persona se levanta y desaparece. Aparece entonces otra persona, que sois vosotros, una réplica vuestra. Mirad vuestro propio rostro, vuestra figura, vuestra posición... también con el mayor realismo posible. ¿Qué sentís en presencia de vuestra propia imagen? ¿Es un sentimiento positivo, negativo, indiferente, ambivalente...? Tomad nota de vuestros sentimientos en relación a vosotros mismos.

Después de una pausa, les recomendamos que vuelvan a visualizar su propia imagen sentada en la silla vacía, y que se hagan a sí mismos las siguientes preguntas:

- ¿Me aprecio, me respeto, me acepto tal y como soy?
- ¿Estoy habitualmente satisfecho o insatisfecho conmigo mismo?
- ¿Reconozco mis cualidades y mis éxitos o, por el contrario, no los reconozco?
- ¿Me valoro tal y como realmente valgo o, por el contrario, me minusvaloro?
- ¿Asumo serenamente mis errores, limitaciones y fracasos?
- ¿Me perdono?
- ¿Me comporto de forma autónoma y solidaria?
- ¿Soy capaz de defender mis derechos sin querer violar los de los otros?
- ¿Cuido de mí satisfactoriamente?

Les decimos que también pueden re-pensar estas preguntas en relación a sus hijos/as.

Recursos: hoja de trabajo con las preguntas

Tiempo: entre 15 y 20 minutos, según la puesta en común.

Pregunta final

El etiquetaje de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Las limitaciones del lenguaje imponen restricciones al conocimiento de mis emociones y

de las emociones de otras personas. Esto provoca la sensación de “no sé lo que me pasa”.

Se aprovechará este espacio también para conocer sus impresiones, ideas en relación al tema e intereses para trabajar. Se explica que todas las dinámicas realizadas en esta sesión y las siguientes tienen relación directa o indirectamente con su vida familiar.

Segunda sesión. Segunda competencia: Regulación emocional

Actividad 1. ¿Puedes controlar la frustración? 40 minutos

Fuente: Cuadrado, Monserrat & Pascual, Vincent (Coords). (2011). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwe España.

Introducción: consiste en hacer un análisis de lo que sucedió la última vez que, ante una situación entre amigos, nos sentimos mal, decepcionados, frustrados... no supimos qué hacer y nos quedamos parados, bloqueados.

Objetivos: desarrollar una buena percepción de las emociones propias, analizar nuestras emociones, desarrollar estrategias positivas para solucionar situaciones adversas.

Procedimiento:

- *Trabajo individual.*

Se indicará a los padres que escriban las experiencias más frustrantes que les hayan pasado últimamente.

- Haced una descripción breve de la experiencia escogida
- En esta experiencia, ¿qué hizo sentir mal al protagonista?
- Entre todos, buscad el lado bueno y positivo de la situación descrita.

Nota: si observamos que el clima del grupo no es propicio, podemos sugerir que las experiencias frustrantes no sean directas, sino vividas por personas que conozcan.

- *Trabajo en equipo.*

En dos equipos, los padres pondrán en común las experiencias.

Por consenso, escogerán entre todas las experiencias propuestas una de ellas. Un voluntario de cada grupo compartirá el contenido elaborado por su equipo.

Para finalizar, el dinamizador promoverá un debate con el objetivo de evaluar la actividad realizada.

Evaluación: ¿puedes controlar la frustración?

- Habitualmente ¿analizáis y pensáis sobre las situaciones que os provocan frustración?
- ¿Qué aplicaciones puede tener esta actividad en vuestra vida cotidiana?
- ¿Qué favorece pensar sobre estas situaciones?
- ¿Cómo os habéis sentido?

Recursos: hojas y bolis

Temporalización: 30 minutos.

Observaciones: antes de comenzar la actividad es recomendable explicar el significado de frustración: dejar sin efecto un propósito contra la intención de la persona que quiere realizarlo.

Segunda actividad. Viaje por la imaginación. 50 minutos.

Fuente: Cenini, A. (2016) *Ei, malta! Calados porquê?*. Lisboa, Paulinas Editora.

Introducción: muchas madres y padres castigan corporalmente o humillan a sus hijos e hijas movidos por la ira. Convivir con los niños o adolescentes muchas veces no es una tarea fácil. Educarlos tampoco Existen numerosas situaciones familiares que podrían llevar a padres y madres a un momento de “reboso” emocional.

Primera parte:

Los participantes se sientan cómodos en las sillas, con música relajante. Se les pide que cierren los ojos y piensen en su respiración y la tensión de sus músculos. Después, se les pide que hagan varias respiraciones profundas para relajarse. Les pedimos que hagan una fotografía mental del momento de más tensión con sus hijos o hijas.

Se les invita a revisar esta fotografía para observar la situación, las facciones del rostro de su hijo o hija y las suyas propias. También les pedimos que imaginen qué emociones creen que hay en esta foto: tranquilidad, ira, frustración, impotencia... y en qué partes de la fotografía pueden observar más de estas emociones.

Segunda parte:

Invitamos a los participantes a que compartan sus fotografías o imágenes mentales.

Tercera parte:

Invitamos a los participantes a que se sienten cómodamente de nuevo. Una vez relajados, les pedimos que visualicen la fotografía anterior y que la pongan en acción, como si fuese una película. Pedimos que pasen mentalmente la película unas tres veces y que identifiquen en la escena dónde consideran que están en el punto máximo de tensión e ira. En ese momento, les invitamos a que respiren profundamente y a contar lentamente del 1 al 10.

Después, les planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Estoy esperando algo adecuado para la edad de mi hijo o hija?
- ¿Estoy hablándole claro y firme?
- ¿Mostré el comportamiento deseado dando ejemplo con mis actos/comportamiento?
- ¿Fui consecuente con mis ideas y límites?
- ¿De qué otras maneras, quizá más lúdicas, podría transmitir el mensaje?
- ¿Cómo puedo evitar ceder a posibles chantajes de mi hijo/a?
- ¿Qué emociones siento? ¿Estas emociones están relacionadas con la conducta de mi hijo/a o están vinculadas a otras preocupaciones del trabajo o matrimonio?

- ¿Qué emociones reconozco en mi hijo/a en este momento? ¿Le estoy permitiendo expresarlas? ¿Se lo estoy facilitando?
- ¿Entiende mi hijo/a que los límites no tienen que ver con el afecto que siento por él?

Cuarta parte:

Invitamos a que participen con sus respuestas y reflexiones.

Pregunta de la sesión. 10 minutos

Los p/madres van diversificando el conjunto de estrategias que utilizan para ayudar a los hijos/as: calmar con contacto físico y comunicación verbal, conversar sobre las emociones sentidas, mostrar otras formas de ver las situaciones, ayudar a encontrar objetivos, dar instrucciones directas, etc. A medida que el niño/a va creciendo, va siendo capaz de cumplir cada vez más sólo esta tarea, utilizando muchos de los recursos que los padres utilizaron con él, y que ahora adopta como propios.

Más allá de la influencia directa de los padres en el desarrollo de la regulación de las emociones de los hijos/as, existe otra forma por la que los p/madres contribuyen en la formación de esta competencia: a través de la manera como se expresan, comprenden y regulan sus propias emociones. La competencia de la regulación de las emociones de los padres constituye un modelo para los hijos/as.



**Tal vez, la parte
más difícil ser
ser padres
no sea la de
controlar el
comportamiento
de nuestros
hijos, sino
controlar
el nuestro.**

Tercera sesión. Tercera competencia: Habilidades socio-emocionales: asertividad y empatía

Primera actividad: “Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno lo suyo”. 1 hora

Fuente: Ezeiza, Beatriz; Izagirre, Antton & Lacunza, Arantza. (2008). *Inteligencia emocional. Educación secundaria obligatoria, primer ciclo*. Guipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia (pp.157-160)

Introducción:

Con frecuencia, las personas de nuestro ambiente no se dan cuenta de que están infringiendo nuestros derechos. Cuando su comportamiento o actitud hieren tu dignidad, tus sentimientos o tu sensibilidad, ¿qué podemos hacer? ¿Decir lo que pensamos y sentimos? ¿No hacer nada? ¿huir? Pero, ¿cómo podemos hacerlo entender? ¿Enfadándonos? ¿mirando a otro lado? ¿gritando?

Objetivos:

- Aprender a mostrar nuestros sentimientos de forma correcta
- Saber aceptar las críticas de otros
- Saber defender nuestros derechos de forma asertiva

Procedimiento

Con el grupo, el dinamizador enseña los siguiente a los padres:

Normas para defender lo mío:

- A la otra persona le ofrezco el mismo respeto que quiero para mí
- Colocaré límites, enseñaré cómo deben tratarme
- Mostraré que sé defender mis derechos

Pero, si no defiende lo mío:

- Puedo perder mis derechos
- Puedo estar el peligro de perder el respeto de otros
- Daré la oportunidad de disponer de mí

¿Qué es la asertividad?

Ser asertivo o actuar de manera asertiva significa mostrar a los otros lo que pensamos y sentimos, sin herir a otra persona ni agredirle verbalmente; pero exige responder de forma que defendamos nuestros derechos.

Trabajo en grupo:

Con el grupo, analizamos una situación:

“De vacaciones, entraste en una tienda de souvenirs. Unos turistas están mirando los artículos, otras comprando. Cuando entraste en la tienda, una de las empleadas se fijó en tu bolso con mucha atención. Mientras miras los artículos, la empleada te sigue y observa tu comportamiento. Tienes la sensación de que ella piensa que podrías robar algo. ¿Cuál puede ser tu comportamiento y tu respuesta?

- a. Sentirte incómodo y salir de la tienda sin mirar las cosas y sin comprar nada.
 - b. Dirigirte a la empleada y decirle enfadado: “¿crees que quiero robar algo? Déjame en paz y no me sigas, ¡la única persona que roba aquí eres tú!
 - c. Mirar a la persona y con buen tono decirle: “disculpe, pero creo que está equivocada. Entiendo que con tanto turista tendrá malas experiencias, pero esté tranquila. Quiero comprar un regalo y voy a pagarlo, no se preocupe.”
- ¿En cuál de los casos defiende mejor sus derechos?
 - De estos tres comportamientos, ¿en cuál mostró una actitud pasiva?
 - ¿En cuál una actitud agresiva?
 - ¿En cuál una actitud asertiva?
 - ¿Cuál puede ser la consecuencia de cada actitud? ¿Qué haríais vosotros? ¿Y la empleada?
 - ¿Cómo os sentiríais con vosotros mismos con cada actitud?
 - ¿Cómo se sentiría la persona que atiende?

En grupos pequeños:

Comienzan a practicar: en parejas, defenderán las siguientes situaciones de manera asertiva, inventando diálogos o debates. El dinamizador dará una situación por pareja. Después desarrollarán la situación y la representarán brevemente.

- a. Por culpa de una persona, no pudisteis entregar el trabajo/actividad que teníais que entregar entre cuatro personas. La calificación final está en juego
- b. La película del cine está a punto de empezar. Teneis en frente una fila larga. Estáis nerviosos porque creéis que os vais a perder el inicio de la película. Un desconocido llega corriendo y se coloca delante de vosotros, sin respetar la fila.
- c. Dejaste tus apuntes a un amigo que todavía no te las ha devuelto, pero las necesitas.
- d. Eres un profesor y tienes un alumno que altera toda la clase.
- e. Tienes novio/a. Soleis quedar juntos los domingos, pero ya estás aburrido y prefieres quedar con tus amigos. Tu novio/a te pide que quedeis igualmente, y tú no quieres hacerle daño.

Después de cada representación, los padres pueden hacer sugerencias sobre posibles cambios de comportamiento en cada situación, y tendrán la oportunidad de hablar sobre situaciones similares que hayan vivido personalmente o con sus hijos/as.

Recursos: hoja con explicaciones de la asertividad, hojas con las situaciones a representar.

Temporalización: 1 hora.

Actividad 2. Legitimar las emociones y empatía. 20 minutos.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos: identificar las emociones de los hijos/as, legitimarlas y empatizar con ellos.

Procedimiento:

Se expone la situación 1, en la que la respuesta de la madre no legitima ni empatiza con la emoción del hijo/a. Después, se pregunta al grupo qué consecuencia podría tener la respuesta de la madre en la conducta del hijo/a. Una posible consecuencia puede ser que el hijo/a deje de querer compartir experiencias personales en el futuro

porque no se sienta comprendido. A continuación, se presenta la situación 2 en la cual la madre legitima y empatiza con la emoción del hijo/a. Se hace ver que legitimar emociones favorece el diálogo en el futuro. Posteriormente, pueden ejemplificar otras situaciones en las que los participantes respondan al comentario de sus hijos/as legitimando y empatizando con su emoción.

Situación 1.

Luís: Hemos perdido, ha sido un desastre.

Madre: no pasa nada, tienes toda la temporada por delante, habrá otros partidos.

Situación 2.

Luis: hemos perdido, ha sido un desastre.

Madre: te veo muy triste, entiendo que lo estés.

Luis: sí, estoy fatal

Madre: sé que ganar este partido significaba mucho para ti.

Luis: sí, es verdad.

Recursos: viñetas y dibujos.

Actividad 3. Carta a uno mismo. 20 minutos.

Fuente: elaboración propia.

Como **objetivo** principal de esta dinámica de autonocimiento está la comunicación, asertividad y autoconfianza en las actitudes de la vida personal y profesional.

Materiales: sobre, hoja de papel y bolígrafo.

Procedimiento:

Individualmente, cada uno escribe una carta para sí mismo, como si estuviese escribiendo a su mejor amigo/a. Entre los temas, tiene que abordar: cómo se siente en ese momento, que espera del curso, como espera estar personal y profesionalmente de aquí a 30 días. En el sobre, escribirá su dirección. Así, en caso de no acudir a la última sesión en la que se entregarán las cartas, se le podrá mandar por correo. El

dinamizador recoge los sobres, para repartirlos de nuevo en la última sesión de evaluación.

Preguntas para dinamizar:

Cada uno puede hablar un poco sobre el contenido de sus cartas, exponiendo sus expectativas en relación al curso y a su vida. Preguntar a los participantes sobre cómo se sienten al exponer cuestiones personales al grupo y al oír a los compañeros.

Temporalización: 20 minutos.

Pregunta relacionada con dominar habilidades sociales básicas. 15 minutos.

Para la persona agresiva “sólo yo soy importante”; para la sumisa “yo no tengo ninguna importancia”; para el asertivo, por el contrario “tanto tú como yo somos importantes, por eso, vamos a dialogar”

Les invitamos a que se hagan la siguiente pregunta, y la respondan sinceramente: ¿qué actitud predomina en mi manera de relacionarme, tanto en el ámbito familiar y afectivo, como en el laboral: la afirmativa, la sumisa o la agresiva?. Considerando que puede ser diferente según el ámbito, recuerde episodios concretos de su vida cotidiana, compare las ventajas y las desventajas de su actitud predominante y comparta sus conclusiones con alguien externo de confianza o aquí con el grupo.

Cuarta sesión. Tercera competencia: habilidades socio-emocionales: Conflictos y problemas de comunicación.

Primera actividad. El entrenador de delfines. 30 minutos.

Fuente: adaptación propia.

Procedimiento.

El grupo se sienta en círculo, y dos personas voluntarias salen del aula.

Las personas que se quedan dentro tienen que pensar una actividad para que haga cada una de las personas voluntarias cuando entren en la sala (por separado).

El grupo también tiene que pensar una forma (señales, aplausos...) para que la persona voluntaria entienda que está haciendo correctamente la tarea. Cuando la primera persona voluntaria entre en la sala, nadie le dice nada. La persona tiene que adivinar lo que tiene que hacer. Después se sienta con el grupo.

Cuando la segunda persona voluntaria entre en la sala, una persona del grupo le dirá "tienes que hacer cualquier cosa". La voluntaria tiene que hacer la misma actividad que la persona anterior, pero ya tiene una indicación.

Después, sale una tercera persona del grupo. Esta persona ya conoce las reglas, las señales, y sabe que tiene que hacer alguna cosa. El grupo tiene que decidir otra actividad para que esta persona haga cuando entre en la sala.

Para concluir la actividad, se hablará sobre la importancia de una correcta comunicación, de las reglas y de saber qué es lo que se te está pidiendo en cada momento. Debatiremos qué relación tiene esto en nuestras familias.

Segunda actividad. Hablar de los conflictos. 20 minutos.

Fuente: Ezeiza, B.; Izagirre, A. y Lacunza, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación secundaria obligatoria, primer ciclo*. Guipuzkoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.

Objetivo: identificar conflictos.

Procedimiento:

1. Lista de palabras.

Haremos una lista de palabras relacionadas con el término conflicto y las escribiremos en la pizarra. Después ofreceremos una palabra a cada padre y madre y les pediremos que la escriban en una tarjetita. Pegaremos las tarjetas de una en una en la pizarra, y las ordenaremos de mayor a menor gravedad. Todo el grupo debe participar decidiendo el orden de las palabras.

2. Causas de los conflictos.

- Atmósfera competitiva.
- Ambiente intolerante.
- Mala comunicación.
- Expresión inadecuada de los sentimientos.
- Carencia de habilidades de resolución de conflictos.
- Abuso de poder.

3. Formas de aproximarnos al conflicto.

Objetivos:

- Conocer formas de acercarnos al conflicto.
- Adquirir las habilidades para hacer frente eficazmente a los conflictos

En cada conflicto no todos y todas respondemos de la misma manera. Cada persona tiene una forma diferente de hacerle frente. En esta ocasión, analizaremos tres formas de acercarnos al conflicto.

- a) Evitar el conflicto. “Tú ganas, yo pierdo”. A pesar de asumir la existencia del conflicto, “pasar” del asunto. “No es mi problema”. “Allá tú”.

En clase hay un alumno o alumna que se mete conmigo permanentemente. Diga lo que diga, se burla de mí, me dice que soy tonto/a y débil. Eso me duele y me enfada mucho, pero no me atrevo a decir nada. Tengo miedo de que los otros compañeros y compañeras hagan lo mismo. Prefiero callarme, porque si no saldré perdiendo. El resto de compañeros y compañeras se ríen y no dicen nada, piensan que está de broma y se ríen, y no dicen nada en mi defensa. El profesor o profesora lo sabe pero no le da importancia porque dice que nos hemos acostumbrado y que no tiene importancia”.

- b) Hacer frente al conflicto. “Ganar o perder”. Cuando se produce el conflicto, las dos personas quieren ganar probando que tienen razón. Se mantendrán firmes, sin aceptar en absoluto la razón de la otra persona.

“De hoy no pasa, no voy a perdonar, a partir de ahora, cuando se burle de mí, yo también me burlaré. Así aprenderá lo que es sentirse herido/a y estar enfadado/a. Y si hace falta, llegaremos a las manos, a ver quién es más fuerte. No me callaré ni me quedaré quieto/a. El resto de compañeros y compañeras se atreverán a pelear. Quizá el

profesor o profesora me castigue, pero no pienso ceder ante ese chantajista. Hoy se enterará de lo que soy capaz”.

- c) Arreglar el conflicto. “Tú ganas, yo gano”. Las partes consiguen identificar soluciones de éxito para sus problemas, las cuales permiten que las partes alcancen los objetivos que deseaban.

“Hoy nos hemos encontrado de camino al colegio. Al principio he pensado en no hacer nada, pero se me ha acercado como si no pasara nada. En ese momento, me he atrevido a confesarle que me hace daño. Le he dicho que no me gusta que me llame tonto/a y débil. Que me menosprecia el resto de compañeros y compañeras. Me ha dicho que lo dice en broma, no para hacerme daño, y que le sale casi sin querer. Que tampoco le gusta que se metan con él o ella. Me ha dicho que siente lo ocurrido, que no volverá a hacerlo y que no le dé importancia. En la tutoría, el profesor o profesora ha propuesto una reflexión sobre los problemas entre compañeros y compañeras y ha puesto como ejemplo lo que ocurre en clase. Ambos hemos contado lo que ha ocurrido. El resto de compañeros y compañeras han dado su opinión. Para mí, el problema ya está solucionado”.

Tercera actividad. Role playing problemas comunicación. 30 minutos.

Fuente: Manes, S. (2007) *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos*. Lisboa, Paulus Editora.

Procedimiento:

Estamos en una reunión de trabajo, vecinos... Después de 1-2 minutos para que cada uno lea su papel y entienda su personaje, comienza la reunión.

A partir de aquí cada persona jugará con su personaje. Las personas que observan (si las hubiera) toman nota de las posturas, actitudes, comunicación... Después de unos 10 minutos, hacemos la primera evaluación y cambiamos los papeles, y lo representamos de nuevo para poner en práctica las cosas observadas y las soluciones propuestas.

Coordinador: Eres la persona encargada de comenzar y moderar la reunión. La orden del día está apretada y no tienes mucho tiempo que perder.

A. Tienes verdadero vicio por el tabaco. Necesitas fumar mínimo un cigarro cada 5 minutos (no dices nada al comenzar, ya lo notarán), en el caso contrario, te pones muy nervioso, tanto a nivel corporal como al hablar. No quieres molestar, pero el vicio y la ansiedad es superior a ti.

B. Eres un activo ecologista y naturista. Tienes mucha información sobre los efectos del tabaco y de cómo los no fumadores (pasivos) pueden tener efectos todavía peores respirando el humo del ambiente. No quieres que nadie fume en una sala cerrada, en presencia de no fumadores. Tienes mucha iniciativa, y siempre expones esto al comienzo de las reuniones.

C. No fumas, pero no crees importante que otras personas fumen. Te gusta aprovechar cualquier oportunidad para hacer bromas y reírte de la gente.

D. Tienes bronquitis fuerte desde hace varios días, no puedes tolerar el humo del tabaco ni las corrientes de aire. Hiciste un gran esfuerzo para venir a la reunión, dada su importancia.

E. Estás fumando. Eres indiferente, no defiendes tu postura, sólo si alguien se enfrenta a ti directamente. Pero, digan lo que digan, continuarás fumando.

F. Eres fumador, pero no te importa no fumar. Eso sí, no estás dispuesto a tolerar que se pierda tiempo con estas cosas. La orden del día tiene puntos de mucha importancia y hay poco tiempo. Todo el mundo tiene que permanecer en la sala para poder hablar de todo.

En la evaluación hablaremos de: ¿cómo os habéis sentido?, ¿qué posturas ha habido?, ¿cuál es el conflicto? ¿Cómo se enfrentaron al conflicto, con que posturas o soluciones? ¿Cuáles son las posibles soluciones?

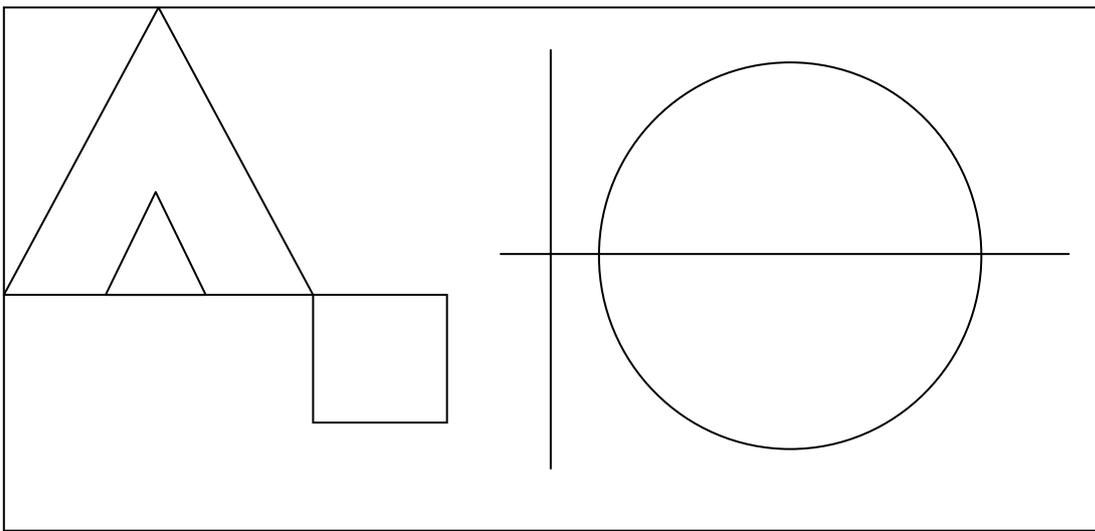
Cuarta actividad. Problemas de comunicación.

Fuente: adaptación propia.

Procedimiento:

Se pide al grupo que se sienten de dos en dos dándose la espalda. Uno de ellos intentará describir un dibujo, y la persona que tiene a la espalda intentará dibujarlo solamente con las indicaciones que le dan.

En la segunda parte, la persona sí que puede hacer las preguntas que considere necesarias.

**Pregunta de la sesión:**

La gestión de los conflictos es la gestión de las diferencias.

Los conflictos, como algo natural, son reflejos o expresiones de las diferencias. Se pretende, entonces, gestionar o manipular estas diferencias aunque parezcan irreconciliables o de soluciones imposibles, porque:

- Mientras no se expresen las diferencias, las partes estarán defendiéndose o agrediendo.
- La relación de poder de las partes influye de manera determinante para la gestión de las diferencias.

Quinta sesión. Cuarta competencia: la autonomía emocional, la autoestima.

Definición de autoestima. 10 minutos.

AUTOESTIMA

Conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamientos dirigidos para nosotros mismos, para nuestra manera de ser y de comportarnos, para las características de nuestro cuerpo y de nuestro carácter.

Fuente: contenidos en *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*, de M^a José Quiles y José Pedro Espada (2004). Página 18.

Primera actividad. Nuestro árbol de aptitudes.

Fuente: adaptación propia.

Introducción: A menudo, cuando nos observamos a nosotros/as mismos/as y analizamos nuestra personalidad, actitudes, tendencias, y cuando hacemos lo mismo con nuestro entorno, decimos que vemos la botella medio vacía cuando tenemos tendencia a destacar más los fallos y aspectos negativos. Sin embargo, cuando destacamos más los aspectos positivos de las personas, decimos que vemos la botella medio llena. La forma en que desarrollamos una u otra actitud influye en la manera que tenemos de ser y mirar el mundo.

Objetivos:

- Identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo.
- Favorecer el conocimiento propio y de los demás
- Ser consciente de que las actitudes positivas crean emociones positivas.
- Aprender a responder a través de actitudes positivas en las situaciones que se crean en la vida diaria.
- Tener la intención de ser bueno/a, compasivo/a y agradable con el resto.
- Mejorar la confianza y la comunicación del grupo.

Procedimiento:

1- Divide una hoja de papel en blanco en dos columnas verticales. Encabeza una con el título *Mis triunfos*, y la otra con el título *Mis cualidades*.

En la columna correspondiente, haz una lista de tus triunfos, metas alcanzadas, éxitos de mayor o menor importancia en los campos de crecimiento personal, relaciones interpersonales, vida familiar, profesión, trabajo, estudios, deporte... No es necesario que sean hechos espectaculares, basta que sean significativos para ti. Por ejemplo: ser capaz de hablar en público, terminar un curso, aprender a usar el ordenador, reconciliarme con mis padres, hijo, marido; vencer la tentación de aumentar el consumo de tabaco, alcohol...

En la otra columna haz una lista de todas las cualidades (corporales, mentales, espirituales...) que posees, en mayor o menor grado, por ejemplo inteligencia, perseverancia, determinación, alegría, simpatía, paciencia, entusiasmo, amabilidad, fortaleza, serenidad...

2. Después, escribe tu nombre en mayúsculas y, en los frutos, algunos de tus triunfos. En el rectángulo de la raíz que corresponde a cada fruto, escribe las cualidades concretas que te permitieron esos éxitos.

3. Contempla tu árbol durante algunos momentos, “escuchando lo que dice de ti”: escribe ese mensaje debajo del árbol. Preséntaselo al grupo.

Evaluación:

Para finalizar, haremos una puesta en común que se dinamizará con las siguientes preguntas:

- ¿Os ha gustado la actividad?
- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Cómo os habéis sentido cuando algún compañero ha mirado o comentado tu árbol?

Temporalización: 20 minutos.

Recursos: las hojas con el árbol dibujado, rotuladores.

Segunda actividad: habla abiertamente de alguno de tus defectos. 20 minutos.

Fuente: Manes, S. (2007) *83 juegos psicológicos para a dinámica de grupos*. Lisboa, Paulus Editora.

Objetivo: darnos cuenta de que nuestros defectos y nuestras fragilidades son un patrimonio bastante común de la especie humana.

Procedimiento:

En un grupo de confianza, cada persona escogerá un defecto personal que considere importante, y lo compartirá con el grupo.

El resto del grupo, sin juzgar ni condenar, hablará sobre ese defecto, su importancia, si creen que es un defecto común o no, etc.

Temporalización: 20 minutos.

Tercera actividad. Mensajes de mi infancia. 20 minutos.

Objetivo: reconocer la importancia que tienen los mensajes de nuestra infancia/juventud en nuestra vida adulta.

Procedimiento.

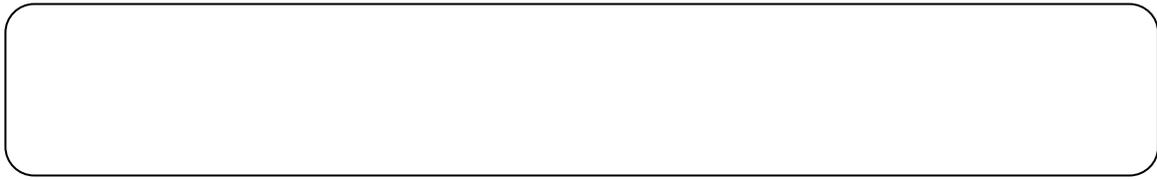
Cada persona escribe en los espacios indicados de la zona superior, encima del rectángulo, los nombres de las personas que tuvieron una influencia negativa en su autoestima, durante su infancia/juventud: al lado de cada nombre, escribe el mensaje negativo que crees que recibiste de cada uno de ellos.

Repite la operación en los espacios de la zona inferior, debajo del rectángulo, indicando los nombres de las personas, y sus mensajes, que tuvieron una influencia positiva en el transcurso de tu infancia.

Escribe en el rectángulo central la lectura que hacer actualmente de los mensajes, positivos y negativos, recibidos de personas significativos, respecto de ti mismo, durante tu infancia.

A-

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____



A+

Temporalización: 20 minutos.

La pregunta de la sesión. ¿Qué factores contribuyen para la formación de una autoestima positiva o negativa del niño o joven?

Fuente: Castro, J. (2000). *Guía de autoestima para educadores*. Salamanca: Amarú.

Todos nosotros, queriéndolo o no, ejercemos influencia, positiva o negativa, en aquellos con quien convivimos, particularmente nuestros hijos/as, para quienes somos, generalmente, figuras significativas por excelencia. El niño, desde que nace, se ve en sus padres y va aprendiendo lo que vale por lo que siente que ellos valoran.

Si tú, padre o madre, crees realmente que tu hijo/a “es menos capaz que otros” y que “no tiene iniciativa”, se lo comunicarás, aunque no quieras, a través de tus gestos, de tus palabras, esas expectativas negativas. No extrañe, por eso, que el niño se comporte de manera insatisfactoria. Esto es conocido como “el efecto Pígameón”

Entre los factores que contribuyen decisivamente en la formación de la autoestima positiva o negativa está el lenguaje corporal, el no verbal, con el que le hablan y se comunican. Es el lenguaje de las miradas, las caricias, el tono de voz... pero también el de los silencios, las ausencias, los gritos.

Otro factor es la propia experiencia del niño/joven. Es necesario que vaya descubriendo y “conquistando”, con su propio esfuerzo, el mundo que le rodea. Conviene, pues, no hacer por él lo que él mismo ya es capaz de hacer: enséñale a bastarse por sí mismo.

La palabra es otro factor que influye poderosamente en la autoestima de nuestros hijos/as. No basta con amarles y estar satisfechos con ellos, es necesario decírselo claramente, para que sientan de hecho que son queridos y apreciados. En la relación

padre-hijo deberíamos, por tanto, usar con mayor cuidado el castigo, eliminar las ofensas e incrementar las “caricias verbales”, elogiosas y estimulantes.

La autoestima de los niños generalmente tiene mucho que ver con el nivel de autoestima de los padres. Los padres que poseen actitudes afirmativas consigo mismos, esto es, que se aceptan, se respetan, se aprecian, están más preparados para infundir autoconceptos positivos en sus hijos/as.

Sexta sesión. Cuarta competencia: la autonomía emocional, autoconocimiento y límites.

Primera actividad. Mi cuerpo. 30 minutos.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos: aumentar el conocimiento personal, trabajar la autoestima, reconocer nuestros conocimientos, habilidades...

Procedimiento.

Por parejas, una de las personas se tumba en el suelo, encima de una hoja de papel continuo. La otra persona va a dibujar su cuerpo. Después, hacen lo mismo al contrario: la persona que fue dibujada dibuja el cuerpo de la persona que dibujó.

Después, recortan los cuerpos. Comienza el trabajo individual:

- En la parte de su cabeza van a escribir las cosas que saben, conocimientos.
- En la parte de las manos van a escribir los habilidades, cosas que saben hacer físicamente.
- En la parte del torso van a escribir cómo son, sus sentimientos, su parte más emocional.
- En la pierna-pie izquierdo, van a escribir sus sueños más próximos, que son capaces de realizarlos en un futuro próximo, y lo que tienen que hacer para realizarlos.

- En la puerta-pie derecho, escribirán sus sueños lejanos, que creen que nunca van a conseguir alcanzar, y lo que tienen que hacer para lograrlos.

A continuación, colocamos el cuerpo en la pared y dejamos un rato para que los contemplen.

Damos la oportunidad a quien quiera de explicar su cuerpo.

Temporalización: 30-45 minutos.

Recursos: Rotulador grueso y fino de colores, papel continuo (2m x 1m para cada uno), tijera y celo.

Segunda actividad: ¿Qué es la autonomía emocional? 10 minutos.

Autonomía emocional:

La capacidad de gestionar tus pensamientos, sentimientos y comportamientos, ser capaz de desarrollar maneras de hacer frente al estrés y a los problemas, sentirte bien contigo mismo y tener buenas relaciones interpersonales.

Elementos:

- La autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo, así como estar satisfecho y tener buenas relaciones consigo mismo.
- La automotivación, es decir, la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades de la vida personal, social, profesional, etc.
- La actitud positiva: la capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida: ser optimista, capaz de afrontar los retos diarios, etc.
- La responsabilidad: la intención de involucrarse en comportamientos saludables y éticos, ser capaz de tomar decisiones, etc.
- La auto-eficacia emocional: el sujeto se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea, acepta su propia experiencia emocional y vive de acuerdo a ella.
- El análisis crítico de las normas sociales: la capacidad para evaluar de forma crítica los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación.
- La resiliencia: capacidad de afrontar las situaciones adversas que pueda deparar la vida.

Tercera actividad: poner límites. 30 minutos.

Objetivos: reconocer cómo nos sentimos cuando ponemos límites y como se sienten nuestros hijos/as. Practicar algunas estrategias a la hora de poner límites.

Procedimiento:

Se entrega la hoja de trabajo y se rellenan los espacios.

Una vez realizado el trabajo individual, se comentan los resultados con el grupo para detectar cuales son las conductas habituales cuando se establecen límites y revisar las diferentes estrategias que tenemos como alternativa al hecho de poner límites.

Hoja de trabajo:

Describe brevemente una situación típica que hayas vivido recientemente e que requiera poner límites a tus hijos/as.
En el caso de haber tenido que poner algún límite, detalla cómo lo hiciste.
¿Cómo te sentiste?
¿Qué pensaste?
Sentimiento del hijo o hija.
Pensamiento del hijo o hija.
Conducta del hijo o hija después de poner límites
Otra(s) estrategia(s) alternativa(s) a poner límites.

Cuarta actividad. Relajamiento: subiendo a la montaña. 10 minutos.

El objetivo de esta dinámica es el relajamiento y posibilitar a los participantes el proceso simulado de alcanzar objetivos, dificultades, perseverancia, superación y automotivación.

Procedimiento:

Informamos a los participantes: “vais a hacer un viaje a pié. Será un trayecto muy largo, por eso no deben llevar mucho peso, sólo lo básico necesario, poca ropa,

zapatos cómodos, bebida energizante, protector solar y mucha disposición. Hasta el final del viaje, debéis contemplar el gran objetivo que os espera.”

Pedir que se tumben en el suelo o que se queden lo más cómodos posible. Ponemos música instrumental suave, algo animada al inicio, dando la idea de caminata, trayecto a recorrer. “Estás comenzando tu viaje ahora... todavía estas dentro de la ciudad, observas la calle, los coches, las casas, las personas... Es temprano, la brisa está fría, es un día bonito.

Ahora estás dejando la ciudad, vas por la acera, pocas casas, casi sin gente, algún otro coche que va o viene. La calle, ahora, es de tierra, un poco estrecha, algún árbol, vegetación verde... comienza a llover suavemente, con sol, y estás viendo el arco iris.

El sol cada vez caliente más, ya casi es medio día, ya no ves a nadie... estás andando solo, necesitas parar un poco, pero no ves ningún árbol, hay un descampado grande. Ahora, estás viendo más allá, algunos árboles. Andas un poco más rápido. Sabes que tienes que llegar a tu objetivo antes del anochecer.

Un sonido suave de agua, como de una cascada, te llega a los oídos. Comienzas a descender un poco, donde ya has visto allá abajo, muchos árboles y una caída de agua formando un lago. Aprovecha y ten tu merecido descanso, toma un baño, deléitate con un poco de fruta y de agua cristalina... date un tiempo para ti.

Las horas están pasando, ya son casi las tres de la tarde y todavía te queda camino. Un camino de árboles y mucha sombra. El camino, a partir de ahora, ofrecer algunos riesgos: cuidado con los insectos, espinas y culebras. El trayecto empieza a ser duro y ya ves la montaña donde, en la cima, está tu objetivo. Muchas piedras, las dificultades son mayores, pero la parada que has hecho y ver la meta en la recta final te ha renovado los ánimos.

Ya subiste más de la mitad de la montaña. Para un poco, te sientas en una piedra. Miras para abajo, y visualizas todo lo que has dejado atrás. Reconoce todo lo que has recorrido. Continua... el viento ahora sopla más frío. Ya son más tarde de las cuatro y ves la cima.

Estás a unos metros de la cima, de llegar a tu objetivo. El viento es muy fuerte, y tienes que redoblar la atención. Ya casi no te queda nada. Estás viendo la meta... pero hay una sorpresa: a lo largo de toda la montaña hay un muro... ¡un muro! Pero, ¿Qué hace un muro en lo alto de la montaña?

Dejamos un poco de tiempo para que reflexionen.

“Vamos a retornar, volvamos poco a poco a la sala... a nuestra silla... nuestro viaje ha terminado.”

La evaluación puede guiarse con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ha sido realizar la vivencia? ¿Habéis conseguido concentraros?
- ¿ha habido algún planteamiento para solucionar el problema?
- ¿Conseguisteis superar el obstáculo?

Quinta actividad. El texto de la sesión. 10 minutos.

El narcisista busca su autorrealización, pero se detiene en la periferia de sí mismo, en el gesto, en el estilo, en la imagen que proyecta al exterior, pues le es muy difícil mirar para adentro, por miedo de lo que pueda descubrir.

El narcisista busca la gratificación instantánea aquí y ahora y evita, por ser duro, el compromiso a largo plazo con las personas y con las causas. Su lealtad con lo que no sea su propio interés es frágil.

Por otro lado, la persona que verdaderamente se autoestima, no recela bucear en su interioridad y acepta serenamente lo que allí descubre, por más desagradable que sea. A partir de unos valores asumidos, se abre generosamente a los otros. Una actitud muy diferente a la del narcisista, cuyo egoísmo no se debe a que se ame demasiado, sino a amarse demasiado poco, pues el objetivo de su amor propio es superficial e incompleto.

Para establecer relaciones ricas y libertadoras con otras personas, para dedicarse al servicio de los otros con generosidad y en libertad, se necesita cierto nivel de autoestima.

Séptima sesión. Quinta competencia: el bienestar.

Primera actividad. ¿Qué es el bienestar subjetivo? 20 minutos

Fuente: “El bienestar subjetivo” y “Factores de bienestar subjetivo” están disponibles en el libro *Educación emocional y bienestar*, de Rafael Bisquerra (2008a).

Objetivo: conocer qué es el bienestar subjetivo y como mejorar la calidad de vida a través de las emociones.

Entendemos el bienestar subjetivo en la medida en que experimentamos emociones positivas.

Planteamos las siguientes preguntas: ¿Es posible disfrutar de un bienestar subjetivo? O ¿es más fácil caer en el pesimismo? Para conseguirlo, ¿deberíamos olvidar todos los

acontecimientos que machacan a la sociedad? ¿Debemos considerar la salud y el bienestar como un privilegio propio de las clases opulentas, cuya vida es confortable? Una persona que vive una tragedia o de graves privaciones puede ser feliz, mientras que una persona que parece vivir en circunstancias muy favorables puede ser infeliz.

Planteamos la pregunta ¿es posible ser feliz? Y dejamos 5 minutos de conversación en el grupo. Insistimos después en dos aspectos:

- Es importante tener una conciencia de la realidad que nos rodea y adoptar un compromiso con los otros.
- Pero esto no debe impedir un compromiso con nosotros mismos: el amor hacia uno mismo debe llevar a aceptar el derecho de buscar la felicidad propia.

Causas del bienestar subjetivo:

La felicidad depende de las circunstancias que nos rodean y de la interpretación que hacemos de esas circunstancias. Lo que es perfecto para una persona, puede no serlo para otra. Nos interesan las causas de la felicidad por las implicaciones que pueden tener en la práctica psicopedagógica:

- Familia y relaciones sociales. Efectos de la interacción social sobre la felicidad: vida familiar, pareja/matrimonio, amistades, comunidad, organizaciones.
- Amor y relaciones sexuales
- Satisfacción profesional.
- Actividad de ocio y tiempo libre. Deportes, hobbies, clubes, aulas, voluntariado, trabajo en el hogar.
- Salud.
- Características socioeconómicas y medioambientales. La teoría del umbral: debe haber unos mínimos de renta, bajo los cuales es difícil ser feliz. Por encima de ese umbral inferior, hay una cierta correlación positiva, pero menos de la que podríamos creer o imaginar.

- Características personales: algunas personas interpretan la vida en sentido positivo, mientras que otras tienen un pensamiento negativo casi de manera crónica.
- El sentido del humor
- La risa
- Satisfacción vital.

Segunda actividad: sesión de risoterapia.

Presentación muy breve de qué es la risoterapia. Les proponemos una introducción, con diferentes actividades.

Presentación:

Los guerreros de la luz se reconocen por la mirada. Están en el mundo, forman parte del mundo, y al mundo fueron enviados sin alforja ni sandalias. Muchas veces son cobardes. No siempre actúan acertadamente. Los guerreros de la luz sufren por tonterías, se preocupan por cosas mezquinas, se juzgan incapaces de crecer. Los guerreros de la luz de ven en cuando se consideran indignos de cualquier bendición o milagro. Los guerreros de la luz con frecuencia se preguntan qué están haciendo aquí. Muchas veces piensan que su vida no tiene sentido. Por eso son guerreros de la luz. Porque se equivocan. Porque preguntan. Porque continúan buscando un sentido. Y terminan encontrándolo.

Las actividades las extraeremos de los manuales:

- *Guía práctica de Risoterapia*, de José Elías (2005). Madrid, Orión Ediciones
- *Taller práctico de risoterapia*, de Enric Castellví (2011). Barcelona, Alba.

Comenzaremos hinchando un globo por persona, metiendo un problema cada vez que soplamos. Las actividades se realizarán con dichos globos. Finalizaremos con una actividad de relajación.

Octava sesión: la evaluación del programa de formación en educación emocional.

Objetivos:

- Evaluar el desarrollo del programa de formación.
- Resolver dudas e inquietudes finales.

Primera actividad: ¿Cómo me ven en el tiempo? 10 minutos.

Conocer de una manera informal cómo los compañeros del grupo nos ven a lo largo del tiempo. Es una forma de saber qué imagen y qué valores son percibidos por otros en nosotros, y de conocer nuestras aspiraciones desde un punto de vista diferente al habitual.

Ficha:

Nombre:

El mes que viene.....

De aquí a un año.....

De aquí a cinco años.....

De aquí a quince años.....

Cada participante describe de forma simple a quien se sienta a su derecha en cada una de las etapas, se leen las fichas y se comentan.

Segunda actividad: lectura de las cartas

Leen las cartas que escribieron en la tercera sesión.

Tercera actividad: la evaluación.

Damos un tiempo para que observen el mural completo, con todas las sesiones y actividades.

Después pedimos que cierren los ojos y escuchen el resumen de las actividades realizadas en las siete sesiones anteriores.

En la primera sesión hicimos la actividad de la arteterapia, con vuestros dibujos. Mientras trabajábamos interiormente, el grupo conoció las emociones básicas y su significado: ira, miedo, tristeza, vergüenza, alegría, sorpresa....

En la segunda sesión hablamos sobre nuestras frustraciones, y pensamos en situaciones en las que tuvimos momentos de tensión con nuestros hijos. Nos hicimos preguntas como: ¿Estoy esperando algo adecuado para la edad de mi hijo o hija?

En la tercera sesión trabajamos la asertividad y la empatía: trabajamos cómo defender nuestros derechos con pequeños teatros: en la cola del cine, en la escuela con los apuntes y con un trabajo que no podíamos entregar. Tratamos de empatizar con las emociones de los hijos gracias a Luis y a su madre Alicia.

En la cuarta sesión hablamos sobre los conflictos. Cómo nos sentimos cuando no sabemos lo que se espera de nosotros, cómo podemos acercarnos a los conflictos y la importancia de la comunicación, tanto para la persona que tiene el problema como para la que escucha: ¿habré explicado bien el dibujo?, ¿habré hecho las preguntas suficientes?

En la quinta sesión trabajamos nuestra autoestima. Hicimos nuestros árboles, hablamos de nuestros defectos, pensamos sobre los mensajes de nuestra infancia que pueden haber tenido un efecto positivo o negativo en nuestra autoestima. Reflexionamos sobre los factores que contribuyen para la formación de la autoestima de nuestros hijos: lo que ellos sienten que nosotros valoramos, la importancia del lenguaje verbal y no verbal, sus propias experiencias...

En la sexta sesión analizamos la autonomía emocional: dibujamos y rellenamos nuestros cuerpos, debatimos sobre cómo poner límites a nuestros hijos, imaginamos los obstáculos en una montaña.

En la séptima sesión trabajamos el bienestar. Nos preguntamos... ¿es posible ser feliz? Para finalizar, una divertida y graciosa sesión de risoterapia.

Pasamos ahora a la dinámica: "A la vuelta del centro".

Comenzamos colocando en el centro del grupo, dispuesto en círculo, un objeto simbólico para indicar la medida de la perfección. Se pedirá a cada uno que coja un objeto que lo represente y escoja la distancia a la que podrá su objeto en relación al centro, después de cada pregunta. La distancia deberá ser elegida según ese criterio.

Se preguntará sobre:

- La sala en la que se han realizado las sesiones.
- La duración de las sesiones y su temporalización.
- Los temas de las sesiones
- La participación del grupo
- La comprensión de los temas
- El trabajo de las inquietudes.
- Cumplir con los objetivos que tenían al principio.
- Han aprendido cosas que consideran importantes.
- Las actividades que trabajaron en cada sesión.

Cuarta actividad. Cerramos el curso: el ovillo.

El dinamizador, después de haber dado su opinión personal sobre el curso, pide al grupo que manifieste su pensamiento. Tendiendo en la mano un ovillo de lana, explicará el funcionamiento: solo puede hablar aquel que haya recibido el ovillo. La persona que lo recibe decide quién será el siguiente en hablar. Dicho esto, él mismo entrega en ovillo a quien quiera, pero se quedará con la punta del hilo en la mano. Cuando ese pase de nuevo, se quedará también con un poco de hilo en la mano. De esta manera, se irá formando una red entre todos los que vayan hablando, midiendo visualmente la cantidad de interacciones ya efectuadas.

Quinta actividad: entrega del cuestionario.

Entregamos el cuestionario con preguntas cerradas para que lo contesten individualmente, después de haber recordado y reflexionado sobre todo el programa.

Se entregará un diploma de agradecimiento por haber participado en el programa.

ANEXO 3. EVALUACIÓN INICIAL: CUESTIONARIO PREVIO

¡Hola!

Para adaptar el diseño de las sesiones del programa formación a la realidad del grupo que habéis conformado quienes asistís al curso, necesitamos conocer tus intereses y experiencia previa en Educación Emocional. Para ello, te pedimos que contestes a un cuestionario muy breve.

Dimensión	Categoría
Objetivos	Sensibilización
Formación	Conocimiento de los intereses y los conocimientos previos.
1. ¿Tienes interés en la educación emocional?	
1.1 ¿Ves la necesidad de trabajarla en casa?	

Dimensión	Categoría
Objetivos	Conocimientos
	Practicidad
Formación	Conocimiento de los intereses y los conocimientos previos.
2. ¿Tienes información previa sobre la educación emocional y cómo trabajarla en casa?	
2.1. Si es así, ¿podrías poner algún ejemplo sobre cómo lo trabajas?	

Dimensión	Categoría
Material	Contenido adaptado
Formación	Conocimiento de los intereses y los conocimientos previos.
3. ¿Podrías indicar qué materia o materias específicas de la Educación emocional te interesan más para trabajarla en tu grupo de alumnos y alumnas? Asertividad, autoestima, gestión de emociones, conflictos... Si no lo tienes claro, no pongas nada	

Dimensión	Categoría
Material	Práctico
Formación	Conocimiento de los intereses y los conocimientos previos.
4. ¿Qué te interesa más: contenidos teóricos o prácticos?	

ANEXO 4. EVALUACIÓN PROCESUAL

PROTOCOLO OBSERVACIÓN

Sesión:.....

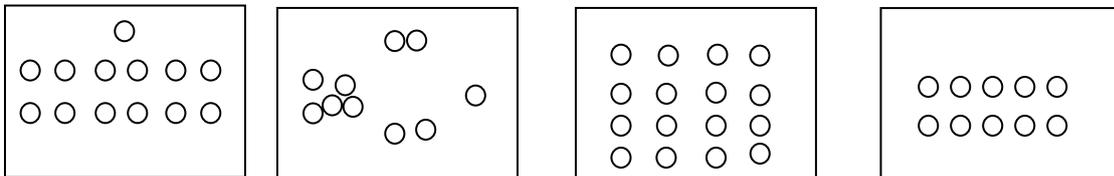
Formador:.....

Fecha:.....

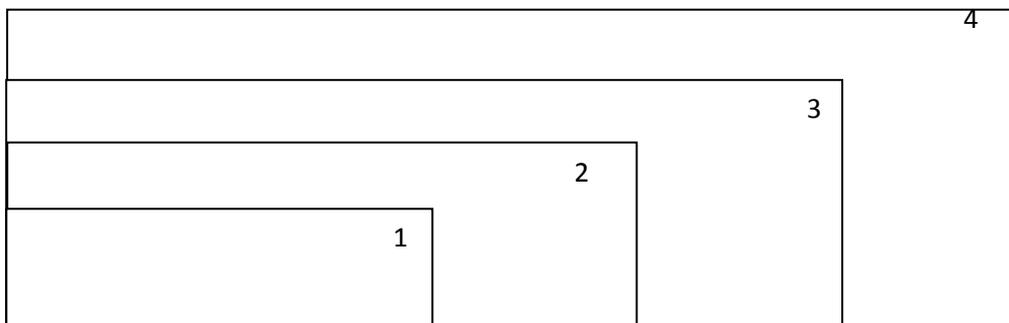
Nombres	A	B	C
Comportamientos			
Participación			
Dudas			
Interés			
...			

EVALUACIÓN: YO Y MI GRUPO.

1. ¿Cuál de estas figuras representa mejor las relaciones que hay en el grupo?



2. En este grupo, la persona que piensa que tiene la máxima influencia sobre los otros se colocaría en el rectángulo 1. La persona que cree que no tiene ninguna influencia o participación se colocaría en el rectángulo 4. Los restantes, de acuerdo con su influencia.



3. Rodea el número que mejor represente el grado de libertad que sientes para comunicarte libre y abiertamente con los miembros del grupo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No hay un clima de apertura, no se puede decir todo lo que se siente.

Hay un clima de gran apertura para comunicarse con el resto del grupo.

4. Sugiere dos razones por las que hay o no hay en este grupo mayor cohesión

.....
.....

5. ¿Cuáles son, en tu opinión, las dos mejores cualidades del grupo?

.....
.....

ANEXO 5. EVALUACIÓN: FASE FINAL. Cuestionario cuantitativo:

Dimensión	Categoría		
Objetivos	Conocimientos		
1- ¿En qué medida crees que este programa te ha ayudado?			
Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión	Categoría		
Objetivos	Practicidad		
2-¿En qué medida crees que ha habido cambios positivos en tu comportamiento durante el programa?			
Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión	Categoría		
Material	Utilidad		
3- ¿En qué medida has intentado hacer en casa aquello de lo que se habló durante el programa			
Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión	Categoría		
Formación	Resolución de dudas, Adaptación de contenidos		
4. ¿En qué medida crees que las dinamizadoras del grupo se preocupaban realmente de tu situación?			

Dimensión	Categoría		
Formación	Participación del grupo		
5. Evalúo la participación del grupo como:			
Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Evalúo mi participación como:			
Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión	Categoría		
Formación	Pertinencia		
7. Evalúo mi interés demostrado en el tema como:			
Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión	Categoría		
Material	Claridad		
8. Evalúo mi comprensión de los contenidos abordados como			
Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión	Categoría		
Formación	Metodología		
9. Evalúo el desempeño de las dinamizadoras del grupo como:			
Muy bueno	Bueno	Regular	Mal
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensión	Categoría
-----------	-----------

