

**Programa de intervención para la mejora del “buentrato” entre adolescentes de
primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Villa de Vallecas
Trabajo de Fin de Máster**

Ángela Moreno-Manzanaro Úbeda

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas



Programa de actuación específico

Tutora: Arantxa Soria

20/01/2022

Programa de intervención para la mejora del “buentrato” entre adolescentes de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto Villa de Vallecas

Trabajo de Fin de Máster

Ángela Moreno-Manzanaro Úbeda

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas

Resumen: en la actualidad, las relaciones, especialmente las relaciones de jóvenes y adolescentes se caracterizan por tener una mala gestión de conflictos, humillaciones, burlas... En definitiva, son relaciones de maltrato. En el ámbito escolar, concretamente en el I.E.S Villa de Vallecas, se observa que, como consecuencia la convivencia del centro se ve perjudicada. Como parte del D.O., la autora debe participar en el desarrollo de programas que velen por que la convivencia del centro sea adecuada.

Por ello, el presente programa de intervención plantea mejorar las relaciones, especialmente entre pares, buscando extender las relaciones de “buentrato”. Estas relaciones se pueden conseguir mediante el fomento de la inteligencia emocional.

En el caso del presente programa de intervención se busca, principalmente, el desarrollo por parte del alumnado de los ámbitos de manejo emocional y gestión de conflictos a través del perdón y la empatía. El programa se centra en el alumnado de 2º curso de la E.S.O y se desarrolla en las tutorías de cada clase, a lo largo de 6 sesiones repartidas en 3 fases, una por cada trimestre.

Palabras clave: convivencia, intervención, “buentrato”, educación secundaria.

Abstract:

Nowadays, relationships, especially those of young people and teenagers are characterized by poor management of conflicts, humiliations, mockery... To summarize, they are abusive relationships. At school, specifically at Villa de Vallecas Secondary School, is observed that, as a consequence, the coexistence of the center is harmed. As part of the counselling department, the author should take part in the development of programs that ensure that the coexistence is adequate.

As a result of that, the preset intervention plan aims to improve relationships, specially among pairs, seeking to achieve more good treatment relationships. These relationships could be achieved through the promotion of emotional intelligence.

In the case of this intervention program, the main objective is the development by students of emotional management and conflict management through forgiveness and empathy. The program focuses in second school year students and it will take place during tutorials of each class. It will be six sessions long, divided into 3 phases, one for each quarter.

Key words: coexistence, intervention, good deal, secondary school.

Índice

1. Introducción	7
2. Normativa actual.....	9
2.2 Nivel Estatal	9
2.3 Nivel Autonómico	10
2.4 Nivel de Centro	12
3. Centro educativo	14
3.1 Población	14
3.2 Comunidad	16
3.3 Centro Educativo	17
4. Plan de actuación específico	20
4.1 Marco teórico	20
4.1.1 La convivencia en el ámbito escolar	20
4.1.2 El modelo del buentrato	21
4.1.3 El desarrollo del buentrato en el contexto escolar: la inteligencia emocional para mejorar la convivencia	22
4.2 Objetivos	24
4.3 Diseño de la intervención.....	25
4.3.1 Método.....	25
4.3.1.1 Participantes	26
4.3.1.2 Materiales	27
4.3.2 Procedimiento y elaboración del plan	27
4.3.2.1 Actividades	28
4.3.3 Evaluación	30
5. Reflexión personal	33

6. Aserciones finales	36
Referencias.....	37
Anexos	41
I. Glosario.....	41
II. Legislación.....	42
III. Cuestionario de convivencia	44
IV. Cuestionario de empatía.....	46
V. Cuestionario de regulación emocional.....	47
VI. Lista de cotejo para observación.....	48
VII. Normas de corrección cuestionario de empatía	49
VIII. Normas de corrección cuestionario de regulación emocional	50
IX. Cronograma.....	51
X. Desarrollo de actividades	52

1. Introducción

El presente trabajo de fin de máster pretende ser un proyecto que recoja y explicita los conocimientos adquiridos a lo largo del máster, tanto en su fase teórica como en su fase práctica. No obstante, también es importante que estos conocimientos sean integrados con los conocimientos y experiencias previas al máster, como pueden ser los conocimientos del grado anterior. Es decir, podría considerarse el trabajo como un ejercicio de análisis y puesta en práctica de lo aprendido.

Esto es fundamental, pues analizar el propio proceso formativo garantiza el aprendizaje, tal y como se explica bajo la visión del aprendizaje experiencial de Romero (2010), quien expone la importancia de la reflexión sobre la práctica para poder aprender.

Mediante la teoría y la práctica cursada he podido comprobar que se abren muchas posibilidades de actuación como orientadora, relacionadas con diferentes programas de los cuales los y las orientadoras forman parte.

Por ello, para mí un motor de aprendizaje es hacer de este trabajo un medio de reflexión acerca del papel del orientador en el centro educativo, puesto que debo entender la importancia de las que serán mis funciones como profesional cuándo ejerza como tal. Además, en este caso concreto, he podido profundizar sobre el papel del orientador en el ámbito de la convivencia, el cual me parece fundamental para el buen funcionamiento, a la vez que poco considerado e infravalorado en muchos centros. Es por esto que trabajar en mejorar la convivencia de un centro supone un especial reto a la vez que una gran motivación.

Otro motor de aprendizaje que impulsa el presente trabajo es la interiorización de la normativa educativa. A pesar de haber realizado una formación muy completa a lo largo de la fase teórica y práctica del máster, este es el espacio adecuado para detenerse en este aspecto y profundizar acerca de ello. Es fundamental para realizar una buena práctica conocer la normativa con respecto a la misma.

Sin embargo, las leyes a menudo nos resultan complejas de comprender y no es un aspecto en el que nos centremos a lo largo de la fase teórica, por lo que es para mí un reto trabajar alrededor de ellas y realizar un programa que se atenga a dichas leyes reguladoras de la educación tanto a nivel estatal como autonómico como de centro.

Adicionalmente, me parece fundamental hacer del presente trabajo un puente de colaboración con el centro de prácticas. Si bien los centros ofrecen un espacio de aprendizaje, considero importante detectar las necesidades del centro y hacer del presente trabajo un elemento práctico que pueda aportar una vía de desarrollo de los propios objetivos del centro educativo.

En conclusión, la elaboración del presente proyecto conlleva para mí un reto importante, puesto que requiere de un análisis tanto de los conocimientos adquiridos como de la realidad de los centros educativos y, en concreto del rol y las funciones del orientador/a en éstos.

2. Normativa Actual

La normativa vigente en materia de educación se divide en 3 niveles de concreción: estatal, autonómico y de centro. Dado que el presente trabajo se enmarca en la actividad de un Departamento de Orientación (D.O. de aquí en adelante) de la Comunidad Autónoma de Madrid (C.A.M. de aquí en adelante) y, en concreto, en la actividad relacionada con la convivencia del centro, procedo a exponer la normativa actual que afecta a este sector educativo en dicha región.

2.1 Nivel Estatal

El nivel 0 está referido a la normativa estatal. En el caso de los institutos, en concreto en lo referido a los D.O, está regida por el Real Decreto 83 (1996). Según esta ley, el D.O constituye un órgano de coordinación de la actividad docente y está compuesto por profesorado del cuerpo de profesores/as de secundaria, profesores/as del cuerpo de profesores/as técnicos de formación profesional y, en caso necesario, maestros/as. En este mismo documento se precisan las múltiples funciones que realiza un D.O, como son la orientación académica y profesional, la detección de necesidades especiales o dificultades del aprendizaje, la atención a la diversidad... Dichas funciones se concretan en relación al objetivo que dictamina la LOMCE (2013), según el cual la administración educativa debe trabajar para que el conjunto del alumnado se desarrolle de forma completa; por ello, se debe dotar de los recursos necesarios al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E de aquí en adelante), Dificultades Específicas de Aprendizaje (D.E.A de aquí en adelante), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (T.D.A.H de aquí en adelante), incorporación tardía al sistema educativo u otras condiciones que dificulten o modifiquen el proceso de enseñanza aprendizaje con un alumno/a. Según la LOE (2006) en su artículo 72 estos recursos deben suponer, entre otros, contar con el profesional debidamente cualificado para detectar y atender las necesidades de dicho alumnado. Estos profesionales son los que conformarían el D.O. y deberán realizar el

seguimiento de este alumnado y la formación del resto del profesorado a cargo de su enseñanza, además de la detección e intervención de sus necesidades. Además, ambas leyes inciden en la importancia de atender a este alumnado bajo los principios de normalización e inclusión de todos y todas.

En lo que respecta a la convivencia, la normativa estatal rige en el artículo 124 de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) el P.C. Se estipula que en el centro se redactará un plan de convivencia con el fin de promover un clima de convivencia positivo entre los miembros del centro escolar; en él, se incluirán programas dirigidos a prevenir violencia, conflictos, discriminación, etc. En las actuaciones para la mejora de la convivencia del centro se verán implicados el director/a, jefatura de estudios, la junta de profesoras/as y el Consejo Escolar, según el Real Decreto 83 (1996).

2.2 Nivel Autonómico

Avanzando al nivel 1 de concreción, el correspondiente con la normativa autonómica, en materia referente al D.O encontramos una estructuración en 3 ámbitos de intervención: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyo al plan de orientación académica y profesional y apoyo al plan de acción tutorial (B.O.M.E.C., 1996). Estos ámbitos incluyen múltiples funciones, de entre las cuales es fundamental la atención a la diversidad del alumnado. Esto conlleva un papel fundamental del Plan de Atención a la Diversidad (P.A.D. de aquí en adelante) en la articulación de las actuaciones del D.O. (Circular de la dirección general de centros docentes relativa al funcionamiento de los departamentos de orientación, 2005). Dentro del documento de las instrucciones de la dirección general de centros docentes para la elaboración y revisión del P.A.D de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil (E.I de aquí en adelante), Primaria (E.P. de aquí en adelante) y Secundaria (E.S.O de aquí en adelante) de la C.A.M. (2005) desataca la prevención y resolución de problemas de exclusión, discriminación, etc. y el fomento de una cultura de respeto como parte

de la atención a la diversidad del alumnado. También se establece la necesidad de medidas de atención a la diversidad para lograr el fomento de una educación que promueva el desarrollo social y personal. Adicionalmente, dentro de este documento se establece el objetivo de mejorar la convivencia.

En esta misma línea se puede destacar la función del D.O relativa al desarrollo de actuaciones con el fin de promover la participación en el centro y mejorar la convivencia (Circular de la dirección general de centros docentes relativa al funcionamiento de los departamentos de orientación, 2005). Concretamente, el orientador/a del centro deberá diseñar programas específicos para mejorar la convivencia (Decreto 32, 2019). Por ello, podemos decir que el orientador/a tiene un papel muy relacionado con la elaboración de actuaciones relacionadas con la mejora de convivencia del centro.

Así mismo, la convivencia, centrada en la prevención y resolución pacífica de conflictos se estipula en el Decreto 48 (2015) como un elemento transversal del currículum educativo de la E.S.O. Por tanto, no estamos solo ante un asunto de vital importancia para crear un clima de convivencia adecuado, sano y positivo en el centro educativo (Decreto 32, 2019), sino también ante un contenido que se debe trabajar como cualquier otro que forme parte del currículum educativo.

Continuando con la normativa directamente referente a la convivencia del centro, es de especial interés el Decreto 32 (2019). Este Decreto enfatiza la importancia de conocer el estado de la convivencia en las aulas con el fin de prevenir y evitar problemas relacionados con las relaciones interpersonales. Dicho documento está enfocado a regular el plan de convivencia, así como todos los programas relacionados con dicho ámbito que incluyan a toda la comunidad educativa.

2.3 Nivel De Centro

Por último, referente a aquel nivel estipulado en el propio centro educativo, la normativa que incumbe al presente trabajo es la del Plan de Convivencia (P.C. de aquí en adelante) (Claustro de centro, 2019). En dicho documento se recogen diferentes cuestiones relativas a la convivencia partiendo de un diagnóstico de la situación del centro educativo. Se parte de unos principios generales de convivencia, los cuáles son, de forma resumida: inclusión, participación, respeto a las normas, compromiso en actuaciones contra el acoso y rechazo a la violencia.

El P.C. (Claustro de centro, 2019) contiene los derechos y deberes del conjunto de la comunidad educativa, es decir, alumnado, profesorado, familias, etc. Estos derechos y deberes se pueden resumir en garantizar el respeto y la confidencialidad y protección y promover el esfuerzo y el compromiso, así como la participación. Adicionalmente, se resalta la importancia de que cada persona sea atendida de forma adecuada de acuerdo con sus necesidades.

Las normas de convivencia que recoge el documento se dividen en aspectos disciplinarios, tipos de faltas (leves, graves, muy graves) junto con sus medidas correctoras y su tipificación y el absentismo o inasistencia a clase. De forma sintetizada, las faltas leves son aquellas que implican falta de compromiso y esfuerzo académico, así como de interés por las clases; sus medidas correctoras se resumen en amonestaciones, expulsiones de clase y retirada de actividades gratificantes (excursiones, etc.). Las faltas graves se componen de una reiteración en la frecuencia y duración de las leves o la causa de daños, robos, etc. al centro o a los miembros de la comunidad educativa; las medidas correctoras que se recogen para este tipo de faltas son castigos que implican realización de tareas extras, expulsiones del centro durante uno o varios días y retirada de actividades gratificantes relacionadas con el centro. Las faltas muy graves son las relacionadas con amenazas a la integridad de otras personas, como acoso, agresiones, insultos, sexting, etc.; las medidas correctoras que se aplican en estos casos son las

anteriores, aumentando duración o, incluso, la expulsión definitiva del centro. En lo referente a la abstención se busca tomar medidas cautelares para que estas situaciones no lleguen a darse. Sin embargo, se habrá de valorar la situación de cada alumno/a en el momento de imponer determinadas medidas que apliquen consecuencias a dichas faltas.

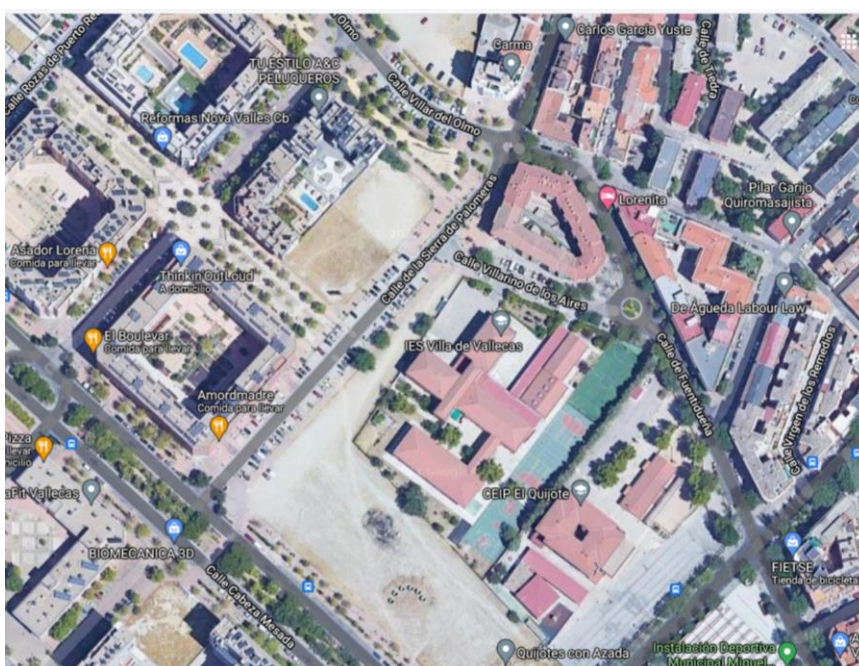
Además, dicho documento recoge estrategias para la resolución de conflictos. En el centro encontramos programas establecidos que trabajan para la mejora de la convivencia del centro: mediación entre iguales, alumnos/as ayudantes y establecimiento de pautas para la creación de normas del aula. Adicionalmente a estos programas, habrá actividades complementarias para el fomento de un clima de convivencia positivo inmersas en el Plan de Acción Tutorial (P.A.T. de aquí en adelante), las actividades extraescolares y dentro de actividades curriculares. Por último, el plan establece que, dentro del centro, concretamente en el seno del Consejo Escolar, se encuentra una Comisión de Convivencia, encargada de la elaboración del plan y su cumplimiento.

3. Centro educativo

El presente trabajo se enmarca en el Instituto de Educación Secundaria (I.E.S de aquí en adelante) Villa de Vallecas. Dicho centro está ubicado en el distrito Villa de Vallecas, en el municipio de Madrid (Claustro del centro, 2016).

Figura 1

Ubicación del centro educativo I.E.S Villa de Vallecas



Nota: Recuperado de Google Maps.

3.1 Población

La población de este distrito ha ido en aumento a lo largo de los últimos años. Actualmente acoge a una población aproximada de 115.000 habitantes, de los cuales 15.000 son población extranjera de diferentes procedencias (Europa, América Latina, África...), formando así la dicha población un 14% del total (Ayuntamiento de Madrid, 2020). En 2018 la renta media del distrito era de alrededor de 30.000 euros brutos, frente a la media del municipio de Madrid, situada en 40.000 euros (Agencia Tributaria, 2018).

Este distrito forma parte de la periferia del municipio de Madrid (Claustro del centro, 2016). Estas zonas se diferencian con respecto al centro urbano, no solo a nivel geográfico, sino

también a nivel sociopolítico (Gutiérrez y Martínez, 2020), como se puede corroborar a través de los datos expuestos anteriormente. Además, el distrito incluye parte de la Cañada Real Galiana, territorio con altas tasas de paro y bajas tasas de estudio (Texeira, 2020). Todos estos datos nos dan información acerca del nivel socioeconómico que caracteriza el contexto en el cual se encuentra situado el centro.

La población del distrito se emplea en diferentes actividades. Contiene actividad industrial, principalmente por la tradición de la mitad del siglo XX, aunque la mayor parte de empresas son del sector servicios. Por lo demás, la población trabaja en los sectores de inmuebles, oficinas, almacén, etc. (Claustro del centro, 2016) La tasa de paro, a 31 de diciembre de 2019, rozaba las 7.000 personas (Ayuntamiento de Madrid, 2019); esto supone un número alto de personas en desempleo, aunque no es de las mayores cifras del municipio. Sin embargo, por los oficios que desempeñan, se puede interpretar que la formación general de la población es baja, pues sus puestos de trabajo no requieren de estudios superiores. Además, aunque no se han encontrado datos disponibles, es factible que la situación de pandemia que ha vivido nuestra sociedad desde marzo de 2020 haya empeorado la situación de empleabilidad y renta de esta población.

Atendiendo a estos datos, se puede interpretar que el distrito es de carácter obrero y humilde. La renta media de su población es considerablemente más baja que la media del conjunto de la población del municipio en que se encuentra. Además, el número de población extranjera es considerable, lo cual también es indicativo de que el centro se encuentra en un contexto con ciertas vulnerabilidades, como pueden ser familias inmigrantes y/o con un nivel económico y, por tanto, probablemente social, medio-bajo.

No obstante, nos encontramos ante una población joven, pues tiene un crecimiento vegetativo muy por encima de la media del municipio (724 frente a -179), uno de los mayores del mismo (Ayuntamiento de Madrid, 2019).

3.2 Comunidad

Habiendo descrito a la población, pasamos ahora a la contextualización de la comunidad de Villa de Vallecas. Es importante atender a la descripción del contexto que rodea al centro educativo, pues, como defienden Velaz et al. (2015), las personas se desarrollan en diferentes contextos que se encuentran relacionados. Es decir, no es solo en la escuela y en la familia donde se produce la educación de las personas, sino que la comunidad y sus instituciones también influyen. Por ello, es importante que, para educar de forma coherente y completa, la escuela colabore con el resto de las entidades de la comunidad.

Según el Plan Educativo de Centro (P.E.C de aquí en adelante) (Claustro de Centro, 2016), la comunidad educativa del entorno está formada por 25 centros de titularidad privada y 15 centros de titularidad pública. En el ámbito sanitario, la comunidad cuenta con 3 centros de salud y 2 hospitales. Además, hay múltiples servicios, como polideportivos, bibliotecas, ludotecas, etc. De entre los servicios que ofrece el contexto que rodea al centro, éste colabora con la comunidad a diferentes niveles, incluyendo la Comisión de Escolarización, Servicios Sociales, Centro de Atención a la Infancia, Cáritas, Secretariado Gitano, Comisión de Absentismo, Residencia de Menores Juana Castilla, etc. Además, el barrio contiene dos zonas verdes principales, las cuales se pueden utilizar como recurso por el centro a la hora de realizar actividades al aire libre, etc. (Claustro del centro, 2016).

Estas entidades permiten complementar los contextos de desarrollo del alumnado del centro. Dichos contextos deben ser lugares con los que se trabaje desde la escuela por formar parte de los escenarios de desarrollo del alumnado, realizando intervenciones conjuntas sobre las familias y alumnos/as y trabajando cooperativamente para solventar las necesidades que puedan presentar. Esta colaboración, se enmarca dentro de la actividad del D.O., pues es el orientador/a el que acoge funciones relacionadas con el entorno, aunque todo el profesorado debe participar en estas relaciones. Esto permite al centro, pero en especial, al D.O, llevar a

cabo sus funciones, pues un orientador debe trabajar con el alumnado y con su contexto (familia, barrio, etc.).

3.3 Centro Educativo

Sabiendo las características del entorno en el que se encuentra el centro, procedo a describir las particularidades del propio centro.

El I.E.S. Villa de Vallecas fue creado en 1988 y, desde el año 2007, el centro está registrado como Centro de Difícil Desempeño. Esto nos da una información importante a la hora de entender y contextualizar cuáles y en qué grado pueden ser los problemas que presenta el alumnado y sus familias. Actualmente, en la E.S.O cuenta con un Programa Bilingüe Inglés, Programas de Integración, Educación Compensatoria y Plan de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. En el Bachillerato tiene dos modalidades: Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales. Además, desde el año 2000 tiene adscrito el Aula de Compensación Educativa (A.C.E. de aquí en adelante) El Madroñal, aunque éste se encuentra situado geográficamente en otra ubicación (Claustro del centro, 2016).

En lo relacionado a su alumnado, se puede destacar la diversidad socioeconómica y étnica que presentan. En el curso 2015/2016 se registran 21 nacionalidades diferentes en el alumnado y alrededor de un 10% de etnia gitana, de entre los cuales, aproximadamente 40 son procedentes de la Cañada Real (Claustro del centro, 2016). Esto se corresponde con el contexto en el que se encuentra, descrito anteriormente, pues hay un gran número de personas residentes de origen extranjero. Esto da lugar a muchas posibilidades de enriquecimiento, pero también a barreras (idiomáticas, culturales, etc.) a la hora de trabajar con el alumnado y sus familias. Es por ello que el D.O debe atender estas cuestiones para prevenir e intervenir en conflictos que pueden derivarse de ello.

Según el P.E.C (Claustro de Centro, 2016), en total son alrededor de 800 alumnos/as matriculados. El centro es de línea 6 en el primer ciclo de la E.S.O, pero el número de

alumnos/as y, por tanto, de clases, se va reduciendo a línea 4 en el segundo ciclo y línea 3 en bachillerato. Esto es consecuencia de las repeticiones y el abandono escolar de parte del alumnado. En lo referente a la plantilla docente está compuesta por 75 profesores/as, 64 trabajadores/as del instituto y 11 del A.C.E. El Madroñal. Atendiendo a estos datos, estamos ante un centro educativo de grandes dimensiones.

Adicionalmente, el centro cuenta con personal complementario: una profesora de Lengua y Cultura Romana, una mediadora gitana y 5 auxiliares de conversación (Claustro del centro, 2016). La presencia de una mediadora gitana indica la importancia de atender a esta población en el centro y proporcionarles referentes.

Derivados del contexto y las características del alumnado, el centro ha establecido sus propios principios y valores. Para la consecución de estos objetivos y promoción de sus valores, en el I.E.S Villa de Vallecas colaboran todos los miembros de la comunidad educativa (familias, profesorado, personal no docente, alumnado).

El centro entiende su misión como “la formación integral de los alumnos/as para que sean capaces de desarrollar su autonomía y creatividad y consigan su pleno desarrollo profesional y humano” (p. 19, Claustro del centro, 2016). Esto incluye muchos tipos de actuaciones que deben complementar la enseñanza de los contenidos tradicionales; para ello, se han de tener en cuenta los múltiples recursos que la comunidad tiene y a los que el centro puede recurrir. Además de esta misión u objetivo principal, en el P.E.C (Claustro del centro, 2016) se destaca que el centro tiene entre sus finalidades ser un lugar donde se favorezcan las relaciones sociales y un clima agradable; promover expectativas positivas en el alumnado en lo referente a la vida académica o laboral; establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad; y, por último, conseguir la participación de toda la comunidad docente y educativa. Todo esto nos evoca a un trabajo en el que el D.O. tiene un papel fundamental, pues debe garantizar que todo alumno/a y profesor/a establece ese proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Para ello, es

importante detectar las necesidades, tanto del alumnado como del profesorado, e iniciar actuaciones para ponerlas en marcha. Asimismo, muchas de estas finalidades pueden ser abordadas a través del P.A.T, documento en cuya elaboración participa el D.O., asesorando y ayudando a los tutores y tutoras. Por último, en lo que respecta a los valores que el centro considera de especial relevancia se encuentra la responsabilidad, el trabajo en equipo, la autonomía, el respeto a los valores democráticos y el espíritu crítico (Claustro del Centro, 2016).

4. Plan de actuación específico

4.1 Marco teórico

4.1.1 *La convivencia en el ámbito escolar*

El término de convivencia aparece aplicado al ámbito escolar a partir de la propuesta de la UNESCO (Delors, 1996), según la cual se propone incluirla como un eje de calidad educativa. Además, como ya se ha mencionado anteriormente en el apartado referente a la normativa, el trabajo alrededor de la convivencia es uno de los objetivos curriculares.

A pesar de que el currículum, tanto explícito como implícito, debe incluir procesos de aprendizaje alrededor de las habilidades y estrategias necesarias para construir una convivencia escolar satisfactoria, la realidad de la práctica educativa que se desarrolla hoy en día nos muestra un cierto descuido en el desarrollo de estas habilidades (Martínez, 2018). El trabajo entorno a la convivencia se suele desarrollar a través de la tutoría, cuyo espacio permite dar lugar al desarrollo de competencias más sociales y afectivas que garantizan el desarrollo integral del alumnado (Villaroel, 2020), como pueden ser dichas habilidades.

Aunque se considera como uno de los pilares fundamentales para el buen funcionamiento de un centro el que exista un clima de convivencia positivo en el mismo, de los últimos años a la actualidad las situaciones de conflicto, violencia y maltrato en los centros escolares han aumentado (Martínez, 2018) y las situaciones agresivas dentro de este contexto se han convertido en un problema común en las escuelas (Pacheco, 2014). Según diferentes hallazgos, sería importante a la hora de prevenir la agresión y la violencia, es decir, el maltrato en la escuela, mejorar la convivencia escolar (Ramírez y Arcila, 2013).

Adicionalmente a los ya mencionados aspectos que mejoran cuando existe un clima de convivencia positivo, éste también se relaciona con una adecuada atención a la diversidad. Por tanto, a la hora de trabajar la convivencia en la escuela se debe tener en cuenta que ésta se construya atendiendo a todas las diversidades existentes en el seno de la escuela mediante la

participación de todo el alumnado, ya que la convivencia escolar incluye el bienestar del alumnado que se encuentre en minoría y sea diverso en aspectos culturales, cognitivos, sociales, etc. (Mena y Huneus, 2017).

No obstante, la relación entre una adecuada atención a la diversidad y mejor convivencia es bidireccional. Es decir, las prácticas inclusivas en el centro escolar y en el aula, que partan de la base de atender a la diversidad y de que todo el alumnado participe, promueven una convivencia escolar sana, pues permiten que, mediante diferentes estrategias (aceptación de la diversidad, etc.), todo el alumnado se sienta igual al resto y se evite la discriminación o exclusión (Forgiony, 2018).

4.1.2 El modelo de “buentrato”

Si mantenemos la concepción de convivencia del apartado anterior, la cual implica un desarrollo de relaciones de forma prolongada en el tiempo, ésta estaría basada en el trato que se da en dichas relaciones (Vásquez, 2012).

En la actualidad, este trato en el contexto de la escuela, especialmente en la etapa de secundaria, se caracteriza por insultos, golpes, burlas, etc.; es decir, las relaciones establecidas entre los y las miembros de la escuela son relaciones de maltrato. Sin embargo, el alumnado demanda relaciones de “buentrato”: ser escuchado, ser bien hablado, no ser insultado, etc. (Soledad, 2018). Es por ello que en los últimos años se ha tratado de extender un modelo mejor y más adecuado de convivencia escolar, como es el modelo de “buentrato”. A continuación, procedo a presentar dicho modelo, basado en la propuesta de Sanz (2016).

En primer lugar, antes de hablar de “buentrato” debemos pararnos en el opuesto del espectro, el maltrato. Según esta autora, el maltrato es el modelo de relación normalizado en nuestra sociedad, materializado en insultos, desvalorizaciones, etc. con el malestar consecuente para las personas que esto conlleva. Este modelo impregna las relaciones escolares, por lo que

no se detecta como algo problemático ni se reconoce como violencia (Martínez, 2018). Según Sanz (2016), estas situaciones se dan tanto a nivel relacional y social como a nivel personal.

La autora también se refiere a las emociones en tanto en cuanto afectan a las relaciones que establecemos. Otorga especial importancia a la ira, pues es la emoción más directamente relacionada con la violencia cuando la persona que la siente no sabe gestionarla.

En segundo lugar, la autora expone que el “buentrato” consistiría en un nuevo modelo de relación, basado en el amor y con la intención de vivir en paz y con bienestar. Es, decir, el “buentrato” sería una forma de relación interpersonal basada en sentimientos de respeto, aprecio y dignidad de la otra persona (Villarreal, 2020). Como ya he señalado, el “buentrato” está relacionado con la convivencia, en concreto, según Vázquez (2012), con aquella que promueve la idea de la diversidad como elemento enriquecedor y que se basa en atenderla y valorarla.

Según Sanz (2016), ya que el “buentrato” sería lo opuesto al maltrato, se compone de las mismas dimensiones. Si bien son importantes y debe haber un trabajo en torno a las tres dimensiones, el presente trabajo se centra en el “buentrato” en las relaciones.

Dentro de estas, forma parte del “buentrato” entender y aceptar que en la convivencia surgen, de forma inevitable, situaciones de conflicto. Por ello, es importante entender estas situaciones como una posibilidad de aprendizaje y desarrollar así habilidades de resolución para solucionarlas de forma adecuada (Martínez, 2018).

4.1.3 El desarrollo del “buentrato” en el contexto escolar: la inteligencia emocional para mejorar la convivencia

Como se ha venido señalando, las relaciones sociales que se establecen entre iguales en la escuela suelen basarse en agresividad y formas coercitivas de relación, las cuales conforman relaciones de maltrato, aunque están aceptadas socialmente (Vázquez, 2009). Tanto

estudiantado como profesorado demandan estrategias que puedan mejorar el clima de convivencia escolar (Ramírez y Arcila, 2013).

Estas relaciones de maltrato, entendido bajo el modelo desarrollado anteriormente, se relacionan con diferentes aspectos: habilidades de comunicación deficientes, dificultades de expresión emocional que conducen al aislamiento, dificultad de gestión y resolución de conflictos, problemas en el control de impulsos, dificultades para tolerar la frustración, etc. Estos factores, asociados a una baja inteligencia emocional, generan un disparo de ansiedad que, al no gestionarse adecuadamente dan lugar a conductas violentas (Sanz, 2016, Vázquez, 2009).

Por su parte, esto conlleva dificultades en la convivencia escolar por la baja calidad de las relaciones entre iguales, así como un bajo rendimiento escolar (Vázquez, 2009). Por tanto, se mantiene la idea de que el trabajo alrededor de la inteligencia emocional puede responder a diferentes objetivos de la escuela, como mejorar el trato en las relaciones y la convivencia en la escuela o mejorar el rendimiento académico.

Estos factores se pueden trabajar en torno al objetivo de construir relaciones de “buentrato”. Si entendemos el “buentrato” como un comportamiento, físico o verbal, que se dirige a preservar la integridad, autoestima y autonomía del otro, mediante el respeto a él y a sus derechos como persona, esta relación incluiría diferentes acciones (Polit, 2007).

Estas acciones implican el trabajo alrededor de reconocimiento de conductas positivas en los/as demás y en uno mismo y valorar a esa persona y dichas conductas; establecer una comunicación efectiva basada en la escucha activa y asertiva y en la empatía, así como en verbalizaciones afectivas; colaboración y participación en el establecimiento de unas relaciones sanas; conductas de perdón y resiliencia (Polit, 2007, Sanz, 2016, Villarroel, 2020).

Para materializar todos estos comportamientos en conductas hay diferentes aspectos relacionados con la inteligencia emocional que intervienen en el establecimiento de relaciones

de “buentrato”. Algunos aspectos para trabajar en pro del desarrollo de dichas conductas son: autocontrol, establecer el foco de control de forma interna, habilidades para manejar las emociones, capacidades para solución de conflictos, respeto y comprensión de las emociones, establecer límites y saber negociarlos, etc. (Sanz, 2016, Vásquez, 2009, 2012).

Todos estos aspectos relacionados con la inteligencia emocional actúan como motores para el establecimiento de relaciones de “buentrato”. Por tanto, trabajar alrededor de la inteligencia emocional sería la forma de articular relaciones de “buentrato” en la escuela que, a su vez, permitan una convivencia escolar sana y beneficiosa tanto para el alumnado como para el resto de los/as miembros de la misma.

Figura 2

Encuadre del plan de actuación en función de las actuaciones educativas.



Nota: imagen de elaboración propia.

4.2 Objetivos

El presente plan de actuación se elabora con la finalidad de responder a una demanda que plantea el D.O del centro escolar. Las profesionales de este departamento observan que en el centro hay una problemática en la forma de relacionarse del alumnado que repercute negativamente en la relación de convivencia del centro. Por ello, los objetivos generales son:

- Establecer entre el alumnado relaciones de “buentrato”, mejorando así el trato del alumnado, especialmente en lo referente a las relaciones entre pares.
- Mejorar la convivencia del centro escolar.

- Promover el respeto a la diversidad.

De estos objetivos generales se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades para que el alumnado pueda manejar sus emociones de forma satisfactoria, mediante el conocimiento de sí mismos/as y de sus necesidades.
- Promover una adecuada resolución de conflictos mediante el trabajo con el perdón y la empatía.

Adicionalmente a los objetivos que se plantean en relación con el plan, la autora del presente trabajo se plantea los siguientes objetivos propios:

- Aprender a elaborar un programa específico en relación a la mejora de la convivencia.
- Reflexionar sobre el papel del orientador en el centro educativo, especialmente en lo que respecta al ámbito de la convivencia.
- Interiorizar la normativa educativa que regula el marco de actuación del orientador dentro de un centro educativo.

4.3 Diseño de la intervención

4.3.1 Método

La metodología utilizada en el presente programa se fundamenta en el aprendizaje basado en la experiencia, es decir, en una participación e involucración activa del alumnado participante para el desarrollo de las habilidades que se pretenden promocionar en ellos/as. Esta metodología se relaciona con el enfoque constructivista, aquel en el cual el alumno/a construye el conocimiento a través de actividad, tanto interna como externa, del elemento de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje sería un proceso en el que la persona tiene un papel activo, piensa y opera sobre lo que debe aprender (Chadwick, 2001).

Este modelo incluye la vivencia o experiencia en torno al elemento de aprendizaje y la reflexión sobre la misma con el fin de afianzar el proceso de aprendizaje (Zambrano, 2019), basándose por ello las actividades del programa en dichas dos fases.

La reflexión sobre la acción permite que se den los cambios cognitivos acerca del objeto de aprendizaje, ya que la intervención de un proceso basado en el aprendizaje ayuda a que éste se produzca de forma satisfactoria

Si bien el programa se basa en dicho modelo, éste puede involucrar muchas formas de aprendizaje, de las cuales, las siguientes han sido utilizadas en el presente proyecto.

García y Vélez (2015) destacan que el aprendizaje experiencial puede darse mediante el trabajo autónomo y en equipos, de forma cooperativa, ambas formas de trabajo utilizadas en las actividades propuestas del programa. El aprendizaje cooperativo es una metodología que fomenta el trabajo entre iguales, impulsando así las buenas relaciones entre el alumnado. (Pujolás, 2002).

Otros autores como López (2016) señala como metodologías de aprendizaje experiencial la narrativa y el compartir experiencias por parte del alumnado, además de la reflexión crítica individual de las mismas.

4.3.1.1. Participantes. En el presente programa intervienen diferentes colectivos que permiten llevar a cabo el programa. En primer lugar, los y las profesionales que se encargan de ponerlo en práctica son, por un lado, el equipo de orientación, en concreto la orientadora del primer ciclo de la E.S.O, junto con la Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad (P.T.S.C de aquí en adelante) serían las encargadas de impartir la mayoría de las sesiones. Estas sesiones se llevarán a cabo en la hora de tutoría, por lo que los tutores/as también forman parte de este plan, pues se contará con su participación a lo largo de las sesiones que se lleven a cabo.

Por otro lado, en ciertas sesiones se requiere de otros/as participantes. En concreto, sería positivo contar con un profesional de la psicología especializado en técnicas de relajación para la sesión 3. También sería beneficioso contar con un profesional de la mediación para la sesión 8, de forma que pueda trabajar el conflicto y su gestión de forma más especializada. Por último,

alumnado del centro participante en la comisión de convivencia, en concreto en el programa de alumnos/as ayudantes, junto con la P.T.S.C deberán asistir en la sesión 7.

Por último, participa el alumnado al que va dirigido el programa; en este caso se compone del alumnado de 2º curso de la E.S.O, ya que son aquellos en los que más se ha observado las relaciones de maltrato. Además, al intervenir en el primer ciclo de la etapa secundaria se previenen relaciones de maltrato en cursos posteriores; es decir, esta intervención en un momento temprano permite intervenir el problema y prevenir posteriores derivados.

4.3.1.2 Materiales. Para las sesiones planteadas se necesitarán determinados recursos que permitan llevar a cabo las actividades planteadas. Los recursos humanos están expuestos en el anterior apartado de participantes, por lo que procedo a explicar los recursos materiales, aquellos objetos y espacios que se utilizarán para llevar a cabo el programa. Son los siguientes:

- Fungibles: folios, bolígrafos, rotuladores, papel continuo, témperas, gomas, tijeras, lápices, pegamento, tizas, cartulinas, celo y revista.
- No fungibles: colchoneta, altavoces, pizarra.
- Digitales: proyector, ordenador con acceso a internet.
- Espacios y aulas: aulas con sillas y mesas y un espacio amplio (por ejemplo, el gimnasio) que permita extender colchonetas.

4.3.2 Procedimiento y elaboración del programa

Se procede ahora a exponer el diseño del plan, explicando sus fases y actividades (ver cronograma en anexo IX).

Este plan es un programa de intervención específico asociado al P.A.T, puesto que tiene lugar en el horario de tutoría y responde al desarrollo de competencias sociales y objetivo curricular relacionado con la convivencia, los cuales se trabajan, por norma general, mediante dicho plan.

El programa se organiza en tres fases, cada una asociada a uno de los tres trimestres que componen el curso. Estas fases corresponden a los objetivos específicos del plan de intervención.

En la primera fase se hace hincapié en el trabajo alrededor de las emociones propias y el conocimiento de sí mismos, como punto de partida para poder relacionarse de acuerdo a las necesidades propias de cada persona. Tras una primera parte enfocada al ámbito intrapersonal, se comienza en la segunda fase a desarrollar habilidades interpersonales; en este caso, esta fase se enfoca al desarrollo de la empatía y a la capacidad para pedir perdón. Por último, la tercera fase se centra en la resolución de conflictos.

Adicionalmente a dichas fases, previo al comienzo del programa y tras su finalización se llevará a cabo una evaluación para observar la eficacia del mismo. Esta evaluación permite comprobar si los objetivos planteados se han cumplido.

Cada fase está compuesta de tres actividades, las cuales se llevarán a cabo en cada clase por separado, en la hora correspondiente a la tutoría (50 minutos de duración). En total hay nueve sesiones repartidas a lo largo del curso que permiten trabajar a lo largo de todo el curso los objetivos propuestos.

4.3.2.1 Actividades. Las siguientes actividades están diseñadas con la finalidad de transformar las relaciones del alumnado al “buentrato”. Para ello, deben cumplir los objetivos de desarrollo de habilidades de manejo emocional y mejora en la resolución de conflictos a través del fomento de la empatía y la capacidad para pedir perdón. Por ello, las actividades que se plantean para llevar a cabo en la intervención están basadas en Ezeiza, Izagirre y Lakunza (s.f.) y Arguís et al. (2012). A continuación, se presenta una tabla resumen de éstas, que se encuentran desarrolladas en el anexo X.

Tabla 1

Tabla resumen de las actividades del programa de intervención

<i>Actividad</i>	<i>Fase</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Descripción</i>
<i>1. Conociendo el “buentrato”</i>	1 ^a	Dar a conocer al alumnado el espectro de las relaciones de mal/“buentrato” y presentar las bases de unas relaciones sanas y de “buentrato”.	Lluvia de ideas y reflexión. Proyección de vídeo. Definición por grupos del “buentrato”. Puesta en común.
<i>2. Mi yo emocional</i>	1 ^a	Mejorar la detección de las propias emociones y de los demás y analizar la forma de expresarla y las necesidades que conlleva dicha emoción en cada alumno/a.	Cortometraje “Con Alma”. Debate. Reflexión individual. Puesta en común.
<i>3. Manejo mis emociones</i>	1 ^a	Proporcionar al alumnado una técnica que le permita mejorar el manejo de las emociones de alta activación.	Psicoeducación sobre la activación emocional. Relajación.
<i>4. Pregunta, imagina</i>	2 ^a	Fomentar el reconocimiento de las emociones que experimenta el resto de las personas con la finalidad de mejorar la empatía.	Explicación de la empatía “Kahoot”; juego de identificación de emociones. Reflexión final.
<i>5. Cartas de perdón</i>	2 ^a	Trabajar la importancia de saber pedir perdón y saber perdonar para construir relaciones sanas y mejorar la convivencia, evitando tensiones en las relaciones del centro y del aula.	Buscar emociones relacionadas con el perdón por grupos. Puesta en común. Escribir una carta perdonando a alguien. Escribir una carta pidiendo perdón a alguien.

6. <i>Este no es mi sitio</i>	2 ^a	Mejorar la capacidad empática, mediante la representación de posturas y roles diferentes a los propios.	Rol-playing por grupos. Debate y reflexión.
7. <i>Presentación del programa de alumnos/as ayudantes</i>	3 ^a	Que el alumnado conozca el trabajo de la comisión de convivencia del centro escolar y potenciar que se animen a participar.	Explicación del funcionamiento del programa. Reflexión grupal.
8. <i>El conflicto: una oportunidad para crecer</i>	3 ^a	Entender qué es el conflicto, qué nos hace sentir y trabajar la forma de gestionarlo adecuadamente.	Lluvia de ideas. Explicación del conflicto. Presentación de casos de situaciones de conflicto a analizar por grupos. Reflexión individual de algún conflicto propio.
9. <i>¡Ya somos “buen-tratadores”!</i>	3 ^a	Reflexionar sobre lo aprendido en las actividades anteriores y mejorar las relaciones del alumnado de la clase en concreto.	Juego de distensión por grupos. Reflexión por grupos. Realización de un mural.

4.3.3 Evaluación

La evaluación del programa de intervención presentado se realiza, fundamentalmente, a través de la comprobación del cumplimiento de los objetivos específicos del plan, si bien también se añade la medición del clima de convivencia del centro. Para ello, se utilizan los siguientes instrumentos de evaluación.

En primer lugar, se aplica al profesorado un cuestionario (anexo III) que permite evaluar la percepción que tienen sobre la convivencia. Mediante dicho cuestionario se podrá obtener información de cómo observan el clima en la actualidad. Este cuestionario será

cumplimentado por los tutores de las clases de 2º de la E.S.O, ya que son los y las alumnas beneficiarios del programa. De esta manera, se comprueba si tras el programa se han generado cambios en la forma de relacionarse y comportarse del alumnado.

El cuestionario es una adaptación del cuestionario obtenido de la página web de Naranjo (2016). Del mismo se llevará a cabo un análisis cualitativo de las respuestas, puesto que no hay una corrección estandarizada. A pesar de ello, la información es útil y relevante para comprobar si el fin último del programa ha sido logrado.

En segundo lugar, para medir la capacidad empática del alumnado se aplica la Escala básica de Empatía, basada en la elaborada por Joliffe y Farrington (anexo IV). Dicha escala mide empatía cognitiva, afectiva y global y está compuesta por nueve ítems que muestran el nivel de empatía del alumnado. Se ha obtenido de Oliva et al. (2011), quienes hacen una adaptación de la original para aplicarla a población adolescente española. Se aplicará al alumnado de forma pre-post, es decir, al inicio y tras la finalización del programa, para observar los cambios producidos en el alumnado.

En tercer lugar, se aplica una escala que permite analizar la capacidad del alumnado para el manejo de sus propias emociones. La escala es denominada Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (anexo V) y se utiliza una adaptación elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), recogida en Oliva et al. (2011). Contiene 24 ítems que permiten analizar si el alumno es capaz de gestionar sus emociones. Este cuestionario también se ha de aplicar de forma pre-post.

Para la corrección de ambos, las normas se encuentran en el anexo VII y VIII respectivamente. Para más información acerca de la interpretación, los baremos, etc., se puede acudir a la Oliva et al. (2011), ya que es un documento de acceso gratuito.

Por último, mediante el método de observación se comprueba si la gestión de los conflictos y las interacciones relacionales cotidianas del alumnado han mejorado y son más adecuadas a las previas antes de que se instaurase el programa.

Esta observación se basa en una lista de cotejo (anexo VI) de elaboración propia, basada en las conductas previas al programa que se observaron y consideraron nocivas para la convivencia que se han pretendido cambiar mediante éste. Se cumplimenta por los y las tutoras de los cursos de 2º E.S.O. El análisis de las respuestas se lleva a cabo de forma cualitativa.

5. Reflexión personal

Las relaciones entre el alumnado y la convivencia en el centro son aspectos claves para lograr un buen desarrollo personal y social, pero también académico, de los y las adolescentes. Sin embargo, en la actualidad, es común encontrar en los centros educativos un clima de convivencia negativo (insultos, acoso, peleas, malas formas de contestar, discusiones...). Esto no se reduce solo a las interacciones entre alumnos/as, sino que se aplica a profesorado y familias. Además, a menudo los centros no llevan a cabo actuaciones específicas para mejorar esta situación, sino que las cuestiones de convivencia se reducen a desarrollar normas y aplicar sanciones.

Por ello es fundamental, y así lo he querido recoger en el presente trabajo, el abordaje de esta cuestión de forma específica, con actuaciones que trabajen las relaciones de “buentrato” entre pares. Con este fin se trabaja alrededor de la inteligencia emocional, puesto que su desarrollo permite que las interacciones con los otros cobren una forma más respetuosa, basada en el afecto y en las necesidades de cada persona. En concreto son interesantes la empatía y la autorregulación emocional, pues permiten entender las necesidades propias y de los demás.

Para conseguir un clima de convivencia favorable hay que trabajar alrededor del P.C, pero también se puede acudir a otros planes de centro, como el P.A.T. y el P.A.D., pues las actuaciones están interrelacionadas entre sí. Aunque éstos últimos son los ámbitos centrales de las funciones del orientador/a, también la cuestión de la convivencia forma parte de su marco de actuación.

Si bien en el presente trabajo no ha sido abordado, hay que tener en cuenta también que el rol del orientador implica también el asesoramiento y colaboración con profesorado y familias. Esto permite la coordinación de los contextos de desarrollo del alumnado con la finalidad de establecer coherencia en las pautas educativas.

Atendiendo a estos conocimientos acerca de las funciones del orientador/a, se pueden establecer como la base con la que cuento a la hora de organizar las actuaciones como orientadora en mi práctica profesional. Esto se corresponde con los motores de aprendizaje expuestos al inicio del trabajo, por lo que puedo considerar que el trabajo realizado me ha permitido lograr los objetivos planteados.

Aunque la falta de trabajo en la mejora de las relaciones intrafamiliares, de familia-escuela y con el profesorado constituye una limitación del trabajo, se ha pretendido atender una demanda concreta de forma realista y factible para llevarla a cabo en el centro.

Por otra parte, relacionado con el planteamiento del trabajo, éste se ha realizado poniendo como base el aprendizaje experiencial. Partiendo de una visión constructivista este modo de aprendizaje, que acoge a su vez diferentes metodologías, permite una mejor integración de los elementos a aprender gracias a la agregación de práctica y reflexión. Esta es la visión que se me ha transmitido como fundamental para la educación y el desarrollo del alumnado a lo largo de la formación académica. Por ello, el trabajo se ha elaborado en base a ella.

Dentro de esta visión se han utilizado metodologías atractivas para el alumnado, facilitando así su adhesión al programa, elevando su interés y motivación. El trabajo cooperativo y la narrativa son formas de aprendizaje que están a la orden del día y que se corresponden a los intereses del alumnado.

Además de ser útiles para articular las actuaciones que permiten desarrollar los aprendizajes marcados como objetivo, son estratégicas para trabajar alrededor de ellos en sí mismas. Mediante el trabajo en equipo o cooperativo se trabaja la convivencia, así como mediante la propia narrativa se trabaja la autorregulación.

Aunque las metodologías se corresponden y son coherentes con la teoría adquirida, existen otras limitaciones en el trabajo, como puede ser el tiempo dedicado al desarrollo de las

habilidades a adquirir, la falta de trabajo de otras habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, etc. Sin embargo, es importante ajustarse a la realidad de los centros educativos para el desarrollo de este tipo de programas y el espacio y el tiempo disponibles son reducidos.

A pesar de estas limitaciones, el trabajo es coherente y cumple con los objetivos planteados. El proceso de elaboración ha sido enriquecedor y altamente satisfactorio. Ha permitido el aumento de conocimientos, así como la integración de los aprendizajes sucedidos a lo largo de la formación académica.

6. Aserciones finales

- El rol del orientador engloba diversas funciones asociadas al P.A.D, P.A.T, P.O.A.P y P.C.
- Las funciones del orientador incluyen no solo al alumnado, sino también a profesorado y familias.
- Es función del orientador establecer programas de mejora de la convivencia del centro.
- El aprendizaje de habilidades de convivencia es un elemento curricular.
- Es una estrategia adecuada y útil trabajar la convivencia a través del P.A.T.
- Actualmente, en la práctica educativa de los centros, la convivencia no se trabaja lo necesario.
- Los conflictos y la violencia en los centros han aumentado en los últimos años.
- La convivencia es un pilar para el buen funcionamiento del centro y un eje de calidad educativa.
- Trabajar la convivencia es fundamental para asegurar el bienestar de toda la comunidad educativa.
- Las prácticas inclusivas mejoran la convivencia.
- Promocionar relaciones de “buentrato” es importante para mejorar la convivencia en el centro.
- El “buentrato”, opuesto al maltrato, es un modelo relacional positivo, basado en el respeto.
- Buenas relaciones interpersonales favorecen un mejor rendimiento académico.
- A través de la inteligencia emocional se pueden desarrollar relaciones de “buentrato”.
- Utilizar metodologías innovadoras (gamificación, trabajo cooperativo, etc.) facilita la motivación del alumnado.
- El aprendizaje experiencial permite el desarrollo de habilidades de forma satisfactoria.

Referencias

- Agencia Tributaria (26 de septiembre, 2021). *Madrid - Renta por municipios: datos y estadísticas de la Agencia Tributaria*. Epdata. <https://www.epdata.es/datos/renta-municipios-datos-estadisticas-agencia-tributaria/201/madrid/4245>.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., Salvado, M. M. (2012). *Programa "Aulas felices"*.
- Ayuntamiento de Madrid (26 de noviembre, 2020). *Distritos en cifras*. Portal Web del Ayuntamiento de Madrid. <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Distritos-en-cifras/Distritos-en-cifras-Informacion-de-Barrios-/?vgnnextfmt=default&vgnextoid=0e9bcc2419cdd410VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=27002d05cb71b310VgnVCM1000000b205a0aRCRD>
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126.
- Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los Departamentos de Orientación para el curso 2005/2006 (2005). *Consejería de Educación*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales>
- Claustro de centro: I.E.S Villa de Vallecas (2019). *Plan de Convivencia*. Madrid.
- Claustro de centro: I.E.S Villa de Vallecas (2016). *Plan Educativo de Centro*. Madrid.
- Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (2019). *B.O.C.M.*, 89, 10-38. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales>
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (2015). *B.O.C.M.*, 118. Recuperado de: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8934#no-back-button

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M., Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Ezeiza, B., Izagirre, A., Lakunza, A. (s.f.). *Inteligencia emocional Educación Secundaria Obligatoria*.
- Forgiony, J. (2018). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 36-40.
- García, K. y Vélez, P. (2015). *El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia innovadora en Educación General Básica*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22472/1/tesis.pdf>
- Gutiérrez, I. y Martínez, M.A. (2020). A vueltas con la noción de periferia. Diversidad y desigualdad en las nuevas periferias urbanas de Madrid. *Revista "Cuadernos Manuel Giménez Abad"*, (7), 45-50.
- Instrucciones de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (2005). *Consejería de Educación*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-orientacion-educativa-necesidades-educativas-especiales>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López, M. (2016). La narración como vehículo de cohesión grupal, aprendizaje experiencial, experiencia colectiva y sublimación en la Vita Christi de Isabel de Villena. *Mirabilia: Revista Electrónica de Historia Antigua y Medieval*, 7(22), 77-95.

- Martínez, M. A. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en solución de conflictos. *Educación y Humanismo* 20(35), 127-142.
<http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Mena, M. y Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 9-20.
<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Naranjo, A. (2016). *Cuestionario sobre convivencia escolar para el profesorado*. Recuperado de: <https://docplayer.es/13719346-Cuestionario-sobre-convivencia-escolar-para-el-profesorado.html>
- Pacheco, B. M. (2014). Agresividad escolar e ideas suicidas en escuelas secundarias. *Educación y Humanismo*, 16(27), 27-38.
- Pólit, D. (2007). Buen trato y maltrato a los niños, niñas y adolescentes. [Power point]. Ponencia Foro No al Maltrato Infantil. Cali.
- Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo: Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo. *Laboratorio de Psicopedagogía*. Universidad de Vic.
<https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7aAprendizajeCooperativoAula.pdf>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., Reina, M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. OBEMEDIA S.C
- Ramírez, C.A., Arcila, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (1996). *Boletín Oficial del Estado*, 45, de 21 de febrero de 1996, 18352-1835. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-12391
- Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (1996). *B.O.M.E.C*, 20, 13 de mayo de 1996. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_norte/orientacion_ies.htm

- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 81(10), 89-102.
- Sánchez, A., Martí, J. (2017). Drivers and Barriers to Adopting Gamification: Teachers' Perspectives. *Electronic Journal Of E-Learning*, 15(5), 434-443.
- Sanz, F. (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. Kairos.
- Soledad, V. (2018). La Demanda por un Buen Trato en la Escuela Secundaria. *Educação & Realidade*, 43(2), 457-470. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662538>
- Txeira, C. S. (2020). *La línea informal de Madrid, Cañada Real Galiana. Desarrollo de núcleos urbanos en el sector 6*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Politécnica de Valencia].
- Vásquez, F. J. (2009). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buentrato en la escuela. *Psicogente*, 12(22), 422-432.
- Vásquez, F. J. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educación y humanismo*, 14(23), 37-46.
- Vélaz, C., López, E., Expósito, E. y González, A. (2015). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290.
- Villarroel, H.C. (2020). *Evaluación de la Eficacia de la Promoción del Buen Trato Efectuadas por el Ministerio de Educación en el Colegio Experimental de Aplicación de la UNE – 2020*. [Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Administración con mención en Gestión Pública]. Universidad Nacional de Educación.
- Zambrano, P. (2019). La innovación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el modelo experiencial. *Rehuso*, 4(2), 94-102.

Anexos

I

GLOSARIO

A.C.E: Aula de Educación Compensatoria

C.A.M: Comunidad Autónoma de Madrid

D.E.A: Dificultades Específicas de Aprendizaje

D.O: Departamento de Orientación

E.I: Educación Infantil

E.P: Educación Primaria

E.S: Educación Secundaria

E.S.O: Educación Secundaria Obligatoria

I.E.S: Instituto de Educación Secundaria

N.E.E: Necesidades Educativas Especiales

P.A.D: Plan de Atención a la Diversidad

P.A.T: Plan de Acción Tutorial

P.C: Plan de Convivencia.

P.E.C: Plan Educativo de Centro

P.M.A.R: Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento

P.T.S.C: Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad

T.D.A.H: Trastorno por Déficit de Atención Hiperactividad

II

LEGISLACIÓN

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el **Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria**: dicta la organización de dichos centros de acuerdo a la LOGSE, ley reguladora de la educación de 1990.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, **para la mejora de la calidad educativa**: supone una reforma de la ley de educación vigente hasta el momento de su aplicación, aunque no es de rogativa.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, **de Educación**: supone una reforma de la ley de educación vigente hasta el momento de su aplicación, aunque no es de rogativa.

CIRCULAR, del 12 de septiembre de 2005 de la Dirección General de Centros Docentes relativa al funcionamiento de los **Departamentos de Orientación**: normativa referente a las funciones, prioridades de actuación y aspectos organizativos de los Departamentos de Orientación. Basada en la normativa promulgada en la Resolución de 29 de abril de 1996 de la Dirección de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en los Institutos de Orientación Secundaria.

INSTRUCCIONES de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del **Plan de Atención a la Diversidad**, de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y **Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid**: referidas a la coordinación, reflexión, planificación y toma de decisiones en los que debe basarse la atención a la diversidad. Recoge todas las actuaciones dedicadas a atender al conjunto del alumnado, considerado individual y globalmente.

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el **Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria** (B.O.M.E.C., 13 de mayo de 1996, nº 20): establece las tareas y funciones asociadas al papel del orientador y otros profesionales que conforman el Departamento de Orientación.

DECRETO 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el **marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid**: guía las pautas para el cumplimiento del objetivo de la mejora del clima escolar en lo referente a alumnado, profesorado y familias.

DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el **currículo de la Educación Secundaria Obligatoria**: contiene los aspectos referentes al currículo que complementan al currículo básico que establece la Ley estatal, incluyendo los aspectos que son de libre designación para la autonomía.

III

CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA

1. Considera que la convivencia del centro es:
 - Muy buena.
 - Buena.
 - Regular.
 - Mala.
 - Muy mala.

2. En su opinión, la convivencia escolar, en los últimos meses:
 - Está igual.
 - Ha mejorado un poco.
 - Ha empeorado un poco.
 - Ha mejorado mucho.
 - Ha empeorado mucho.

3. ¿Con qué frecuencia se observan las siguientes conductas en su centro?

	Nunca	A veces	A menudo	Muy a menudo
Agresiones físicas				
Amenazar o insultar				
Obligar a hacer cosas que otro no quiere				
Robar dinero o material				
Trabajar en grupo				
Ayudar a algún compañero en las tareas de clase				
Poner motes o reírse de otras personas				
No tener en cuenta a algún compañero				
Decir mentiras o rumores sobre alguien				

Oponerse a tratos negativos hacia otros				
Ayudar a algún compañero en sus problemas				
Entre amigos se hacen bromas pensadas y se ríen unos de otros				
Entre amigos se tratan con desprecio				
Entre amigos se pegan "de broma"				

4. Por último, ¿le parece el programa ha sido útil para mejorar la convivencia del centro?

- Sí.
- No.

IV

CUESTIONARIO DE EMPATÍA

Indica si las frases que figuran a continuación pueden servir para definir o no tu forma de ser, marcando con un círculo la opción elegida.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.	1	2	3	4	5

V

CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

VI

LISTA DE COTEJO PARA LA OBSERVACIÓN

	SÍ	NO
El alumnado se insulta en las clases		
El alumnado se insulta en los pasillos		
El alumnado se pega o se tira papeles, etc durante las clases		
El alumnado se pega o se tira papeles, etc. durante los descansos o en el recreo		
El alumnado hace bromas pesadas entre ellos/as		
El alumnado acude a la comisión de convivencia y al alumnado ayudante cuando tiene algún problema o conflicto		
Los y las alumnas se apoyan entre ellas		
El alumnado tiene muestras de cariño		

VII

NORMAS DE CORRECCIÓN CUESTIONARIO DE EMPATÍA

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar, deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Empatía afectiva: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem6 (4-20).

Empatía cognitiva: ítem4 + ítem5 + ítem7 + ítem8 + ítem9 (5-25).

Empatía total: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 + ítem9 (9-45).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución se han descrito al inicio de este manual.

VIII

NORMAS DE CORRECCIÓN CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

NORMAS DE CORRECCIÓN

En primer lugar, deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. A continuación presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Atención a las emociones (percepción): ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 + ítem7 + ítem8 (8-40).

Claridad emocional (comprensión): ítem9 + ítem10 + ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem14 + ítem15 + ítem16 (8-40).

Reparación emocional (regulación): ítem17 + ítem18 + ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 + ítem23 + ítem24 (8-40).

Una vez calculadas estas puntuaciones directas pueden transformarse en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes al sexo y la edad del chico o chica que haya cumplimentado el cuestionario. Los baremos se han elaborado con una muestra de adolescentes pertenecientes a las provincias de Sevilla, Cádiz, Huelva y Córdoba de la Comunidad Andaluza, cuyas características y distribución, se han descrito al inicio de este manual.

Los autores de la escala aportan unas tablas para calcular las puntuaciones finales del sujeto en cada una de las tres dimensiones con diferentes puntos de corte para hombres y para mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de estos grupos:

IX

CRONOGRAMA

		1º FASE: <u>Emociones</u>	2º FASE: <u>Empatía y perdón</u>	3º FASE: <u>Resolución de conflictos</u>	EVALUACIÓN	
1º TRIMESTRE	Octubre	Actividad 1			Escala de empatía. Escala de autorregulación de emociones	
	Noviembre	Actividad 2				
	Diciembre	Actividad 3				
2º TRIMESTRE	Enero		Actividad 4			
	Febrero		Actividad 5			
	Marzo		Actividad 6			
3º TRIMESTRE	Abril			Actividad 7		
	Mayo			Actividad 6		Observación
	Junio			Actividad 9		Aplicación del cuestionario al profesorado. Observación Escala de empatía Escala de autorregulación.

X

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**Actividad 1:** *Conociendo el “buentrato”.*

- Objetivo: dar a conocer al alumnado el espectro de las relaciones de mal/“buentrato” y presentar las bases de unas relaciones sanas y de “buentrato”.
- Materiales: proyector para el vídeo, tiza/rotulador y pizarra, folio y bolígrafo/lápiz.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: se comienza con una lluvia de ideas acerca de qué es el maltrato. Tras la lluvia de ideas, se hacen preguntas para reflexionar:
 - o ¿Llevo yo a cabo algunas de estas conductas?
 - o ¿Me gusta que me traten o tratar así a otros/as compañeros/as?
 - o ¿Veo a menudo este tipo de conductas en el centro?

Estas preguntas son de reflexión individual y se debaten si algún alumno/a quiere comentar sus reflexiones.

Tras dicha reflexión se plantea: “¿Cuál es la alternativa a esto?”. Se explica brevemente que, de forma reciente, ha surgido el término “buentrato”, que da nombre a una nueva forma de relación. Se proyecta el siguiente video explicativo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCh-hGN5gKE>.

Tras el vídeo, el alumnado debe trabajar por grupos de forma cooperativa para crear una definición de “buentrato”, puesto que es un término que aún está creándose, en base a lo que han entendido y a cómo les gustaría a ellos que fueran sus relaciones.

Por último, se ponen en común y se debaten las definiciones de cada grupo.

Se cierra la sesión dejando una frase para reflexionar: “trata a otros como te gusta que traten a ti”.

Actividad 2: *Mi yo emocional.*

- Objetivo: mejorar la detección de las propias emociones y de los demás y analizar la forma de expresarla y las necesidades que conlleva dicha emoción en cada alumno/a.
- Materiales: folios, bolígrafo/lápiz, proyector, cartulina y celo.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: se presenta al alumnado el cortometraje “Con Alma”. Este cortometraje muestra relaciones de maltrato y “buentrato” en la escuela, a la vez que muestra diferentes emociones, por lo que es útil para presentar el trabajo que se realizará a lo largo del curso. Tras el visionado del corto, la P.T.S.C realiza una serie de preguntas al grupo para debatir entre todos/as.
 - o ¿Qué emociones ha sentido el personaje principal?
 - o ¿Cómo las ha expresado?
 - o ¿Qué emociones podrían sentir los personajes secundarios?
 - o ¿Cómo las han expresado?

Tras el debate de dichas preguntas, es momento de una reflexión individual. Cada alumno/a debe escoger una situación importante en su vida en la que ha sentido una o más emociones fuertes, así como tres situaciones cotidianas que haya vivido en la última semana, y analizar cómo las expresó y gestionó. Las preguntas orientativas son las siguientes:

- o ¿Cómo me sentí?
- o ¿Lo expresé?
- o ¿Cómo me comporto cuándo me siento así conmigo mismo/a? ¿Y con los demás?
- o ¿Qué necesito hacer cuándo experimento esa emoción? ¿Qué me gusta o no me gusta que me hagan o me digan cuando estoy así?

Tras esta reflexión individual, es importante que alumnos/as voluntarios/as expongan alguna de las situaciones y las emociones asociadas, pues eso permitirá

explicitar la diferencia de necesidades y formas de expresar y gestionar las emociones que hay. Por último, cada alumno/a elegirá una emoción y lo que necesita hacer/qué le hagan cuando la siente y se escribirán todas para ponerlas en la clase. De esta manera, se comenzarán a respetar algunas de las necesidades del alumnado y el tutor/a cuando sientan determinada emoción.

Actividad 3: *Manejo mis emociones.*

- Objetivo: proporcionar al alumnado una técnica que le permita mejorar el manejo de las emociones de alta activación.
- Materiales: proyector, altavoz, colchonetas.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: la orientadora ofrece una breve explicación al alumnado de que, dado que las emociones más difíciles de manejar son aquellas que nos producen alta activación, es importante que desarrollen herramientas de gestión del nivel de activación, ya que el no regularlas conlleva malestar y reacciones inadecuadas para con el resto.

Tras dicha explicación, se les pondrá un video de “Headspace”, en el cual se explica la importancia de la relajación y la meditación.

Tras el visionado del vídeo, un profesional de la psicología especializado enseñará la técnica de relajación mediante la respiración. En primer lugar, se explican los pasos a seguir: poner una mano en la parte superior del estómago y otra debajo de éste, inspirar por la nariz y soltar por la boca, pensar y concentrarse en su respiración, hinchar la parte inmediatamente superior al diafragma. El alumnado debe ir ensayándolos según se explica.

Después comenzamos el ejercicio de relajación, durante el cual, el alumnado debe permanecer tumbado y en silencio. Se pondrá música relajante de fondo. Se les

darán las indicaciones de los diferentes movimientos que deben ir llevando a cabo en cada momento.

Tras unos cinco minutos de relajación, se pedirá al alumnado que piense en una situación que le produzca enfado, mientras continuamos con la relajación para que afronten esa situación desde un nivel de activación más bajo.

Al finalizar la relajación, el alumnado se reunirá en pequeños grupos para exponer cómo se sienten y han sentido durante la relajación, si les ha ayudado al manejo de la emoción cuando han imaginado la situación, etc.

Actividad 4: *Pregunta, imagina.*

- Objetivo: fomentar el reconocimiento de las emociones que experimenta el resto de las personas con la finalidad de mejorar la empatía.
- Materiales: proyector.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: se comienza explicando qué es la empatía y la importancia de la misma. Tras esta presentación, se realiza el visionado durante 15 minutos de un fragmento de la película “Wonder”. Después, el alumnado forma grupos para llevar a cabo un juego. Mediante el juego “Kahoot” se presentarán escenas de la película y cómo opciones de respuesta diferentes emociones que el personaje podría estar sintiendo en dicho momento. El alumnado debe decidir en grupo cuál es la correcta. Cuando aparece la solución, se debate brevemente cómo lo ha expresado, cuál era el contexto para sentirse así, etc.

Para cerrar la sesión se realiza una reflexión sobre la importancia de preguntar a los compañeros/as cómo están o se sienten ante determinadas situaciones, cuándo les vemos actuar diferente, etc. Además, se regala a la clase un libro de emociones o

“emocionario” que podrán utilizar para expresar cómo se sienten y para conocer más emociones.

Actividad 5: *Cartas de perdón*

- Objetivo: trabajar la importancia de saber pedir perdón y saber perdonar para construir relaciones sanas y mejorar la convivencia, evitando tensiones en las relaciones del centro y del aula.
- Materiales: folios y bolígrafos/lápices.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: se explica brevemente la infravaloración que existe en las relaciones de pedir perdón y la dificultad que tenemos de perdonar. Acto seguido se forman grupos que deben buscar emociones relacionadas con las situaciones en las que se debe pedir perdón y perdonar (culpa, alivio, orgullo...). Después de unos 5 minutos para que las busquen y relacionen, se ponen en común.

A continuación, se hará un trabajo personal individual. Cada persona debe pensar en una situación en la que se sintiera dolido por algo que otra persona hizo o dijo. Se debe pensar en por qué esa persona lo pudo hacer, en sus sentimientos y emociones y escribir una carta de perdonándola por aquello que le causó daño.

Tras dicho escrito se debe buscar la situación contraria, una situación en la que cada persona sepa que hizo daño a alguien, que hizo algo que causó dolor a otra persona y escribir una carta pidiendo perdón por aquella actuación. Sería positivo que, si la situación es con una persona presente en el aula, se le entregara la carta, por lo que se anima al alumnado a ello, si bien es una decisión personal y no hay por qué entregarlas.

Actividad 6: *Este no es mi sitio.*

- Objetivo: desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y entender diferentes perspectivas, es decir, mejorar la empatía, mediante la representación de posturas y roles diferentes a los propios.
- Materiales: cartulinas, bolígrafo/lápiz.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: se trabajará mediante rol-playing. Para ello, se realizan 4 grupos y cada grupo tendrá una situación diferente relacionada con decisiones que se deben tomar en clase (el viaje de fin de curso, normas de convivencia, cuándo poner un examen y cómo ayudar a un alumno/a que está solo/a en clase).

A cada alumno/a se le entrega una tarjeta con la opción que debe defender. Es positivo en este punto que la/el tutor participe en el reparto de roles, ya que conoce a sus alumnos/as y puede hacer un reparto que asegure que el alumno no está en sintonía con el rol que ha recibido y que defender esa postura supondrá un esfuerzo.

Para representar cada situación, el grupo que dramatiza se pondrá al frente de la clase.

Al finalizar las cuatro situaciones, se hará un debate y reflexión sobre las dificultades de defender una postura o un rol, pero la posibilidad de hacerlo y de entender que se puede pensar y ser diferente.

Actividad 7: *presentación del programa de alumnos/as ayudantes.*

- Objetivo: que el alumnado conozca el trabajo de la comisión de convivencia del centro escolar y potenciar que se animen a participar.
- Materiales: proyector.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: asistirán tres alumnos/as que expliquen cómo funciona el programa de alumnos/as ayudantes que alberga el centro. Éste consiste en tener un grupo de

alumnos/as que actúan mediando entre conflictos que surgen en el aula y acompañan al alumnado nuevo del centro para ayudarles en su adaptación, a conocer gente, etc. Se dejará un espacio para preguntas y dudas del alumnado.

Tras la explicación y presentación de los y las alumnas ayudantes se realiza una reflexión grupal:

- ¿Nos han ayudado estos alumnos/as alguna vez?
- ¿Cómo favorecen ellos el “buentrato” y la buena convivencia en el centro?
- ¿Cómo lo podemos favorecer nosotros?

Actividad 8: *El conflicto: una oportunidad para crecer.*

- Objetivo: entender qué es el conflicto, qué nos hace sentir y trabajar la forma de gestionarlo adecuadamente.
- Materiales: proyector, folios, bolígrafos/lápices.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: se requiere de un profesional mediador/a que lleve a cabo la sesión. Se comienza con una lluvia de ideas sobre qué es el conflicto y que emociones produce. Después, se explicará mediante preguntas con la herramienta “Quizzit” qué es, qué emociones puede producir, las partes, etc. Se pondrán preguntas que se explican y debaten cuando aparezca la solución. Deben ser preguntas que hagan revocar la idea de conflicto como necesariamente negativo que suele ser mayoritaria entre el alumnado.

Tras esta parte explicativa se presentan una serie de casos que representan diferentes formas de afrontar el conflicto. Se forman 4 grupos y cada cual recibe un caso para analizar y debatir, trabajando de forma cooperativa las siguientes preguntas:

- ¿Cuál era el conflicto? ¿Crees que puede haber algún otro conflicto que esté influyendo de forma subyacente?

- ¿Cuál ha sido la forma de resolverlo de cada personaje? ¿Cuál era su actitud hacia el mismo?
- ¿Crees que tú lo podrías haber resuelto de otra forma más adecuada? ¿Crees que hay otra forma de gestionarlo?

Tras estos debates, cada persona de forma individual hará una reflexión acerca de si tiene algún conflicto con alguien de la clase o del colegio. Se informará de que se puede acudir a los y las alumnas ayudantes que pertenecen a la comisión de convivencia y mediación, junto con la ayuda de profesores/as formados/as, para mejorar la gestión de ese conflicto que les preocupa.

Actividad 9: *¡Ya somos buentratadores/as!*

- Objetivo: reflexionar sobre lo aprendido en las actividades anteriores y mejorar las relaciones del alumnado de la clase en concreto.
- Materiales: papel continuo, témperas, rotuladores, folios, recortes de revistas, etc.
- Duración: 50 minutos (una sesión de tutoría).
- Desarrollo: en primer lugar, al comenzar la sesión, se realizará un juego de distensión con la finalidad de comenzar tranquilos/as la sesión y aumentar la cooperación y la confianza entre el grupo. El juego consiste en hacer grupos de ocho, de los cuáles siete estarán formando un círculo pequeño y uno se pondrá en el medio. El alumno/a del centro tiene que dejarse caer y el resto deben empujarle de forma suave con las manos para que no se caiga hacia otro compañero. Debe cambiar la persona del centro varias veces y también la composición de los grupos.

Tras esta parte, se mantienen los grupos. Éstos deben hacer una reflexión sobre todo lo aprendido. Se exponen unas preguntas orientativas:

- ¿He mejorado mi trato hacia los y las compañeras?
- ¿Sé reconocer mejor mis emociones y las de los demás?

- ¿Sé que son las relaciones de “buentrato” y las pongo en práctica?

Por último, en conjunto de forma cooperativa, toda la clase realizará un mural con una frase relacionada con el “buentrato” elegida por todos/as.