



EN SUS ZAPATOS: UN ESPACIO DE EMPATÍA ACTIVA

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN Y LOS PRINCIPALES RESULTADOS DEL PROGRAMA EN EL COLEGIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL “ALFONSO X EL SABIO” (LEGANÉS, MADRID) DURANTE EL CURSO 2019/2020



Teatro de Conciencia

¿Vivimos y Convivimos?

Educación Emocional



FUNDACIÓN TOMILLO

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. El Programa En Sus Zapatos: una introducción	4
2. La Educación emocional y la educación especial.....	6
3. Meta, objetivos y metodología del informe	9
4. El Programa y su implementación en el CEE Alfonso X	12
5. Resultados del programa en el alumnado y sus familias	33
6. Resultados del programa en el equipo docente del centro	46
7. Conclusiones y algunas propuestas de adaptación a un centro de educación especial.....	53
8. Bibliografía.....	58
9. Anexo 1: guion de entrevista con el equipo docente del CPEE Alfonso X	59
10. Anexo 2: guion de entrevista con la facilitadora del programa en el CPEE alfonso x	62
11. Anexo 3: guion de entrevistas a alumnado y familias participantes del CPEE Alfonso X.....	64

1. EL PROGRAMA EN SUS ZAPATOS: UNA INTRODUCCIÓN

El Programa "En Sus Zapatos: un espacio de empatía activa" es una iniciativa de convivencia escolar a través de la Educación Emocional y el Teatro de Conciencia. Su objetivo general es la mejora de la convivencia escolar a través del desarrollo de las habilidades socio emocionales, como la empatía, para el desarrollo completo del niño en su etapa educativa. Además, contribuye a un aumento del diálogo y el acuerdo para resolver conflictos en el ámbito familiar y escolar, mejora la integración del alumnado procedente de otros países y sus familias, así como del alumnado con trastornos diagnosticados y previene el acoso escolar o *bullying*.

La creadora y principal impulsora del Programa es Pax Dettoni, fundadora de la **Asociación Teatro de Conciencia**, organización sin ánimo de lucro, no confesional e independiente. La asociación nace con el compromiso social de generar espacios de convivencia armónica en el entorno de jóvenes y niños, en los ámbitos de la educación y el trabajo social mediante la difusión de la Educación Emocional y el Teatro de Conciencia. Su objetivo es contribuir a la construcción de la Paz educando emocionalmente y empoderando a los individuos para que opten libremente por la no violencia y la compasión. Asimismo, su ejecución ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación del Gobierno de España y con el de la Comunidad de Madrid.

Puesto en marcha en 2017, el Programa consta en la versión que se ha ofrecido en la Comunidad de Madrid, como se verá más adelante, de 36 horas de trabajo por parte de los y las docentes, 12 de las cuales han sido sesiones formativas con una persona ponente, facilitadora acreditada en el método por la Asociación Teatro de Conciencia, mientras que las 24 restantes correspondían a trabajo grupal. Además, el programa ofrecía seis horas de sesiones formativas con una facilitadora acreditada para familias y personal no docente. Durante el curso 2019/2020, han implementado el programa "En Sus Zapatos" 23 centros educativos, tanto de educación primaria como de secundaria. No obstante, este ha sido el primer año en el que se ha decidido poner en marcha una experiencia piloto en el contexto de la educación especial. Ello se llevó a cabo en el Colegio Público de Educación Especial (CPEE) Alfonso X, que será el objeto de análisis del presente informe. Para ello, su estructura se articula alrededor de los siguientes contenidos. En primer lugar, se desarrollará una breve introducción en la que se establecen algunas pautas en

relación con la educación emocional en el alumnado de educación especial¹. Posteriormente, se formularán el objetivo y la metodología del informe. Finalmente, el núcleo de sus contenidos girará en torno a la descripción del Programa y su implementación en el Centro, y, finalmente, los principales resultados sobre alumnado y equipo docente². También, se formulan unas conclusiones y recomendaciones.

¹ Si bien el presente informe no se centrará exclusivamente en los resultados del Programa en el alumnado sino que también analiza los mismos sobre el equipo docente, se ha considerado interesante contextualizar mínimamente la relación entre educación emocional y educación especial.

² Cuando se haga referencia al "equipo docente", ello incluirá, salvo comentario en contrario, tanto a las tutoras como a la orientadora y la coordinadora del curso.

2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación tiene como fin último el desarrollo integral y global de la persona. Sin embargo, esta concepción de educación no se constituye en el sistema educativo hasta finales del siglo XX. Desde hace varias décadas, con el informe Delors (1996), se ha planteado la necesidad de cambiar el paradigma de la educación para atender a cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En aquel momento, la educación estaba centrada en aprender a conocer, en el desarrollo cognitivo, mientras que, el segundo pilar, la implementación de esos conocimientos en la práctica, estaba muy diluido y los otros dos, relacionados con las competencias emocionales, estaban prácticamente desatendidos (Lozano et. al, 2011).

La educación emocional surge de esta necesidad de atender al desarrollo de las personas de manera integral, como proceso continuo y permanente a lo largo de la vida, que tiene en cuenta no solo las competencias cognitivas sino también las competencias emocionales para afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana y contribuir a un mejor bienestar social y personal. Estos retos o problemas de la vida cotidiana en ocasiones se consideran factores de riesgo que, junto con desequilibrios emocionales o la carencia de herramientas emocionales, son impedimentos para alcanzar el bienestar social y personal (Bisquerra, 2003). Estos factores, como pueden ser discapacidades físicas o genéticas, dificultades de aprendizaje o emocionales (considerados individuales), conflictos con la familia, desorganización en la estructura familiar (familiares), rechazo de los compañeros (grupos de iguales), fracaso escolar, escuelas ineficaces (escuela), desempleo o disponibilidad limitada de recursos (comunidad) entre muchos otros, en ocasiones derivan en comportamientos de riesgo o estados emocionales negativos, como la violencia, el estrés o depresión. La educación emocional pretende proporcionar las competencias emocionales básicas que sirvan de factor de protección para prevenir este desequilibrio emocional que surge cuando las personas no saben regular ni controlar su estado cognitivo y emocional (Lozano et. al, 2011) para enfrentarse a las situaciones causadas por alguno o varios de los factores de riesgo.

Las competencias emocionales son aquellas herramientas que permiten al individuo tomar conciencia de sus propias emociones, reconocerlas e identificarlas, pensar acerca de las mismas, comprenderlas, regularlas y expresarlas, pero también aprender a tener una actitud positiva ante la vida, automotivarse, afrontar los retos diarios y mantener buenas relaciones consigo mismo. De manera inseparable, como seres sociales, implican también herramientas interpersonales que permitan una

comunicación efectiva, empatía, respeto a los demás, asertividad, compartir las emociones sinceras, pero también habilidades que les permitan identificar y solucionar los problemas, como son la negociación o la adaptación (Lozano et. al, 2011; Bisquerra & Pérez, 2007).

En este sentido, no se puede desarrollar una educación especial plena sin incluir la educación emocional en su modelo. La educación especial está destinada a aquellas personas que por diferentes causas, precisan de ayudas pedagógicas complementarias y diferentes a las habituales, que no puedan ser atendidas por las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. El alumnado que atiende este tipo de centros suele tener algún tipo de trastorno motórico o sensorial, dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento o trastornos generalizados del desarrollo entre otras problemáticas que afectan a la conducta adaptativa (Simón, 2012). Como se puede observar, algunas de estas necesidades educativas especiales están muy relacionadas con el déficit de habilidades sociales y su relación con los demás, pues en muchas ocasiones no pueden exteriorizar sus emociones ni identificar su estado de ánimo. Del mismo modo, se da una prevalencia de casos en los que se carece de la capacidad para entender lo que ocurre a su alrededor o saber cómo comportarse en diferentes situaciones. Algunos casos con estas características se detallarán en el análisis de los resultados de la implementación del Programa "En Sus Zapatos" en el CPEE Alfonso X. Es por esto que el alumnado de las escuelas de educación especial presenta un riesgo importante de rechazo y aislamiento social al tener grandes dificultades en sus relaciones interpersonales. Por tanto, se hace imprescindible la atención a la educación emocional en este tipo de centros para un desarrollo pleno y la inclusión en la sociedad de todas las personas, independientemente de sus necesidades específicas.

En este contexto, el presente ejercicio de análisis se centra en la implementación y los efectos que el Programa "En Sus Zapatos" ha podido tener en el CPEE Alfonso X. Aunque no exclusivamente centrado en el alumnado, el análisis pretenderá contribuir a nutrir la reflexión sobre el impacto de la educación emocional entre esta tipología de niños y niñas, y, específicamente, del Programa "En Sus Zapatos". Si bien se conoce que los programas de educación emocional tienen un efecto ampliamente positivo, en general, este es especialmente relevante entre niños y niñas con alguna discapacidad (Álvarez, Arce, Palazuelos, Ruiz, y Schelstraete, 2009). Estos estudiantes tienen mayor dificultad que el resto de los alumnos sin discapacidad para entender, expresar y regular las emociones y por consiguiente necesitan apoyo para poder desarrollarlas. Por esta razón, no solo es necesaria la intervención en materia de educación emocional sino la evaluación de los

resultados de estas intervenciones. En este sentido, resulta interesante conocer estos efectos en el alumnado del CPEE Alfonso X, tanto para conocer cuáles han sido estos como para evaluar la pertinencia de futuras intervenciones en otros centros de educación especial en el futuro.

3. META, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL INFORME

3.1. Meta y objetivos de la evaluación

El presente informe tiene como meta analizar la implementación y evaluar los resultados del Programa "En Sus Zapatos: un espacio de empatía activa" sobre alumnado y profesorado del CEE Alfonso X. Dada la relevancia que pueden tener los resultados del Programa sobre el alumnado de educación especial, resulta imprescindible conocer qué cambios se han podido producir en ellos, tanto en el aula como en el entorno familiar. Asimismo, será relevante conocer los efectos del Programa sobre el profesorado participante, al menos en dos planos: en sus percepciones y competencias; y, en sus conductas y sus vidas. Además, el ejercicio analizará potenciales cambios que se hubieren podido producir en el entorno y el clima familiar del alumnado participante como consecuencia del programa. Finalmente, la evaluación será un elemento para poner en valor y reflexionar acerca del Programa, su metodología y el proceso de implementación y aprendizaje en un centro de educación especial de cara a los potenciales desafíos que tiene por delante en los próximos años.

En definitiva, todas estas cuestiones se operacionalizan a través de los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1: Evaluar los cambios que se hayan podido producir en el alumnado del centro educativo así como en su entorno familiar inmediato ligados a la impartición del Programa.
- O.E.2: Analizar las transformaciones en las competencias, conductas e interacciones personales y profesionales del profesorado en relación con ellos mismos y con quienes les rodean, como consecuencia del Programa.

Estos dos aspectos conformarán el resultado del Programa en el centro educativo.

- O.E.3: Poner en valor y reflexionar acerca del Programa "En Sus Zapatos", la metodología y los procesos de aprendizaje, en el contexto de un centro de educación especial.

3.2. Metodología de recogida de información

La evaluación se ha desarrollado, fundamentalmente, sobre la base de la celebración de nueve entrevistas en profundidad a distintos actores relevantes para la implementación del Programa en el CPEE Alfonso X. Así, se ha entrevistado a las personas que figuran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Personas entrevistadas

Nombre	Rol en el Centro	Fecha de la entrevista
Gemma	Coordinadora del curso	28 de mayo de 2020
María Ángeles	Tutora	2 de junio de 2020
Lorena	Tutora	3 de junio de 2020
Gema	Tutora	5 de junio de 2020
María	Tutora	8 de junio de 2020
Laura	Orientadora	9 de junio de 2020
Eva y Lucía	Madre y alumna	10 de junio de 2020
Ana Isabel	Facilitadora de "En Sus Zapatos"	17 de junio de 2020
Fátima y Valeria	Madre y alumna	25 de junio de 2020

Fuente: elaboración propia.

En particular, se ha llevado a cabo una entrevista en profundidad con la **persona facilitadora³ del Programa ponente en las formaciones al CEE Alfonso X El Sabio** en el curso 2019/2020, con el fin de reflexionar acerca de los ámbitos en que se desarrolló el Programa y sus efectos sobre el equipo docente y el alumnado. La persona facilitadora es quien ha impartido el Programa con el equipo docente que ha participado del mismo en el CPEE Alfonso X. También es quien hubiera impartido las sesiones formativas a las familias y personal no docente, sin embargo y debido al confinamiento esa parte no pudo darse en este centro.

Asimismo, se celebraron entrevistas con **seis de las ocho miembros del equipo docente del Centro que participaron directamente en el Programa**, cuatro tutoras, la coordinadora del curso y la orientadora. Estas entrevistas giraron en torno a la implementación del Programa en el Centro, y a los potenciales cambios producidos en la percepción, comprensión y regulación emocional con respecto a ellas mismas, a sus alumnos y a quienes las rodean, sus relaciones e interacciones con los demás, así como distintas dimensiones de la empatía y resolución de conflictos, tanto en su rol docente respecto al alumnado como en sus vidas en general.

Finalmente, también se celebraron dos entrevistas con **alumnas que participaron en el Programa**, acompañadas por sus madres. En este caso, las entrevistas se

³ Facilitadora acreditada en el método por la Asociación Teatro de Conciencia

centraron, además de en la propia experiencia del Programa y el uso del teatro como herramienta de transformación y aprendizaje (aunque no lo hubieran cristalizado en una obra final debido al confinamiento), así como en los cambios que se produjeron en el alumnado y en su entorno familiar como consecuencia de su participación en el Programa.

Las entrevistas con las miembros del equipo docente y con la facilitadora duraron aproximadamente 45 a 60 minutos mientras que las celebradas con las menores y sus familias fueron algo más breves, de entre 30 y 40 minutos. Los guiones de las entrevistas se encuentran disponibles en el Anexo de este informe.

Una vez celebradas las entrevistas, la información recogida se ha sistematizado, analizándola, a su vez, a la luz de la lectura de documentación bibliográfica en relación con la incidencia de los programas de educación emocional sobre el alumnado de educación especial y su interacción con los distintos grados de discapacidad que éste pueda padecer.

Finalmente, se han tenido en cuenta las respuestas que seis miembros del equipo docente participantes del Programa han proporcionado al cuestionario de evaluación del Programa lanzado en noviembre de 2019 y mayo de 2020. Este cuestionario formó parte del ejercicio de evaluación que se desarrolló durante el curso 2019/2020 y del que participaron 302 docentes, que contestaron a dos cuestionarios (pre-test y post-test) que incluyeron preguntas acerca de sus actitudes, competencias y conductas en torno a lo socioemocional.

4. EL PROGRAMA Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL CEE ALFONSO X

4.1. El Programa En Sus Zapatos

El Programa En Sus Zapatos: un espacio de empatía activa, de la Asociación Teatro de Conciencia, consiste en una actuación en materia de educación emocional cuyo objetivo es, como se ha mencionado, la mejora de la convivencia escolar a través del desarrollo de las habilidades socioemocionales, como la empatía, para el desarrollo completo del niño en su etapa educativa. Su implementación se articula alrededor de un conjunto de sesiones con profesorado, alumnado, y familias y personal no docente en torno a tres elementos claves:

- La identificación y gestión de las emociones
- La empatía activa
- La resolución positiva del conflicto.

En cuanto a la identificación y gestión emocional, el Programa activa una serie de conocimientos en materia de inteligencia emocional, la identificación y gestión de las emociones, y proporciona rutinas para la respiración consciente y la autorregulación emocional. A su vez, la empatía activa se aborda desde un cambio hacia una mirada más compasiva, la escucha empática y la mejora de la comunicación no verbal. Finalmente, la resolución positiva del conflicto se desarrolla a través de la búsqueda de una comunicación asertiva, y se proporcionan pautas para resolver los conflictos de manera positiva, mediar en ellos, la introducción de prácticas restaurativas y la introducción del perdón verdadero⁴.

En este contexto, el Programa que se ofreció institucionalmente en la Comunidad de Madrid proporcionaba formación a docentes en torno a un seminario de 36 horas. De ellas, 12 se correspondían con “ponencias”, es decir, sesiones en las que, siguiendo una programación preestablecida, una persona facilitadora acreditada por la Asociación Teatro de Conciencia impartía los contenidos a un grupo de profesorado de cada centro educativo. Esta formación incluía el aprendizaje de la metodología específica para implementar En Sus Zapatos con su alumnado, mediante la metodología del teatro de conciencia en un mínimo de 6 sesiones a lo largo de un trimestre escolar. El resto de horas correspondían al trabajo grupal de los y las docentes para asentar los conceptos con la mente puesta en la adquisición de

⁴ Hay que señalar que, debido a las características del alumnado del CPEE Alfonso X, el Programa no incluyó el trabajo sobre la resolución positiva de los conflictos. A pesar de ello, se identificaron algunos resultados en este sentido (ver siguiente capítulo).

los conocimientos pero también en su adaptación a las aulas y consistían en la preparación de tareas, ensayos, lecturas reflexionadas de los textos suministrados, dinámicas, etc.

Al mismo tiempo, los docentes impartían los aprendizajes de la metodología teatral en las aulas entre el alumnado. Esta impartición se articulaba alrededor de un total de seis sesiones que duraban, al menos, seis semanas. En total, hay 10 aprendizajes emocionales clave que deben cubrirse al final de las 6 sesiones con el alumnado:

1. Reconocer, nombrar, identificar y tomar conciencia de las propias EMOCIONES y de las emociones de los demás.
2. Comprender que las emociones quieren expresarse a través de nuestras acciones, hablan con PENSAMIENTOS, y podemos dejar que ellas nos dominen o no.
3. Comprender que las emociones que duelen crean el DOLOR EMOCIONAL y que el dolor emocional tenderá a crear más dolor en otras personas o en sí mismos cuando no es reconocido, ni gestionado.
4. PARAR antes de llevar a cabo una acción dañina impulsada por el dolor emocional
5. CALMARSE primero para poder pensar y actuar sin dañar a las otras personas o a nosotros mismos.
6. Diferenciar entre el PERDÓN VERDADERO y FALSO PERDÓN, optando por el primero.
7. Sentir, Expresar y recibir GRATITUD.
8. Resolver conflictos usando asertividad y valores como respeto, tolerancia, cooperación, comprensión, equidad y justicia.
9. Diferenciar entre "perdón verdadero" y "perdón falso", optando por el primero.
10. Sentir, expresar y recibir gratitud.

Todos estos aprendizajes que se desarrollan en las aulas se imparten, como se ha mencionado, a través de la metodología del Teatro de Conciencia como vía para representar las emociones. Ello se cristaliza en la representación de obras de teatro, en cada grupo participante, basadas en las propias situaciones de conflicto en la escuela o en el hogar del alumnado participante y que muestran dos finales, el primero con una resolución agresiva (quizás la más frecuente) y el segundo con una estrategia para una resolución positiva. En las obras se muestra todo el proceso de identificación y gestión de las emociones, así como de empatía activa, y perdón de verdad y el perdón de mentira, es decir, los principales contenidos del Programa. Para finalizar el programa con el alumnado, se prepara una obra de teatro de

conciencia, que ellos mismos crean y representan al alumnado de cursos inferiores con el objetivo de enseñarles lo que ellos han aprendido.

En el caso de las familias y el personal no docente, el Programa proporciona una formación de seis horas, divididas en tres sesiones a lo largo de un trimestre escolar, impartidas, al igual que en el caso de los docentes, por la persona facilitadora acreditada por la Asociación Teatro de Conciencia. Así, el personal de las escuelas participantes y las familias de los niños también reciben una capacitación en habilidades socioemocionales para que los aprendizajes también se puedan desarrollar fuera del entorno escolar.

4.2. La educación especial y el CEE Alfonso X

Si bien durante el curso 2019/2020 el Programa En Sus Zapatos se impartió en 23 centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid, entre todas estas experiencias ha existido un caso excepcional: su implementación en el **CEE Alfonso X**. Se trata de un centro de educación especial. Es decir, es un dispositivo educativo donde se escolariza exclusivamente al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

La educación especial constituye una modalidad de escolarización de la Enseñanza Básica Obligatoria significativamente diferente a la que se implementa en la educación ordinaria. Fundamentalmente, porque, al destinarse a alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, requieren adaptaciones significativas del currículo escolar y/o recursos personales y materiales que un centro ordinario no puede proporcionarle. Esta modalidad, que también se imparte en las Unidades de Educación Especial en centros ordinarios, tiene por finalidad proporcionar al alumnado los procedimientos, estrategias y herramientas necesarias que faciliten su inclusión en el ámbito personal, académico y social. Es objeto de escolarización el alumnado entre 3 y 21 años de edad con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad sobre la base de una evaluación y dictamen realizado por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En la Comunidad de Madrid durante el curso 2018/19 (último para el que existen datos agregados) se matricularon un total de 5.444 alumnos y alumnas de educación especial (54% en centros públicos) repartidos en 68 centros (37% públicos). Ello representa el 0,45% del total del alumnado matriculado en la Comunidad de Madrid y el 1,9% de los centros en el conjunto de las enseñanzas de régimen general que se impartieron durante el citado curso.

Concretamente, el **CPEE Alfonso X El Sabio** situado en la localidad de Leganés, fue uno de los ocho centros públicos del área territorial sur de la Comunidad de Madrid y el único en la mencionada localidad. Durante el curso 2019/2020 estuvieron matriculados 102 alumnos, con una característica común: poseen algún grado de discapacidad intelectual. En general, el alumnado se mueve en el entorno de niveles moderados a severos. Además, una proporción significativa tiene otros trastornos asociados: cronosopatías, encefalopatías, problemas visuales, auditivos, motores, etc.

Fotografía: El CPEE Alfonso X



Fuente: Ayuntamiento de Leganés.

El centro posee alumnado desde los 3 hasta los 21 años. A diferencia de los centros ordinarios, se trabaja por áreas y no por asignaturas, en una estructura adaptada a

sus necesidades. Concretamente, las etapas educativas que se imparten en el Centro son:

- Educación Infantil Especial (3-5 años).
- Enseñanza Básica Obligatoria (EBO, 6-18 años). Esta etapa está dividida, a su vez, en tres tramos de edades: EBO-0, EBO-1 y EBO-2. que se corresponde, aproximadamente, con la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria ordinaria (obligatoria y post-obligatoria).
- Programas de Transición a la Vida Adulta (18-21 años). El CPEE Alfonso X posee una oferta educativa de talleres ocupacionales (jardinería, cerámica) para alumnado de edades comprendidas entre los 18 a 21 años. En este caso las clases tienen un carácter dual: las relativas a las materias curriculares y las que se desarrollan en los espacios propios de los talleres.

Como consecuencia, en el contexto de la estructura anteriormente descrita, el CPEE Alfonso X se articula en numerosos grupos que se componen de entre 4 y 7 alumnos con edades heterogéneas (tanto cronológicas como desde el punto de vista del desarrollo cognitivo). En el CPEE Alfonso X se procura que en cada aula las diferencias en las edades cronológicas no sean superiores a los dos años, aunque el agrupamiento es heterogéneo y eso no siempre es posible. En cualquier caso, el nivel académico máximo equivalente a la educación ordinaria se encuentra entre segundo y tercer año de primaria. Además, las clases son muy heterogéneas en cuanto al diagnóstico y capacidad cognitiva y curricular del alumnado, así como también en relación con su autonomía. Todos estos factores contribuyen a que la relación con el alumnado sea fuertemente personalizada. Esta casuística era descrita por una persona entrevistada con un ejemplo muy concreto:

"A lo mejor en un aula en un determinado momento se trabaja con el color azul. Dada la heterogeneidad existente, puede ser que algunos alumnos lo trabajen construyendo frases con la palabra "azul" y otros mediante una pintura de dedos o les hacen recortar papel de color azul para que se familiaricen con el concepto".

En definitiva, el Centro procura trabajar con cada alumno en función de sus necesidades, que son muy diferentes en unos casos y en otros, incluso en la misma aula. El objetivo último de la práctica docente es que todos y cada uno de ellos puedan desarrollar, sobre la base de sus necesidades diversas, una vida lo más plena y autónoma posible. Por ello, los contenidos curriculares enfatizan cuestiones como la comunicación y las actividades de la vida diaria. El aprendizaje es lo más práctico posible y se ve apoyado por otros especialistas: en particular, un logopeda y un fisioterapeuta. Además, se ofrece soporte y apoyo a los docentes,

profesionales y familias por parte de la coordinación y de la persona orientadora del Centro.

Desde el punto de vista del entorno familiar del alumnado, este procede, por lo general, de entornos de clase trabajadora e incluso, en algunos casos, atraviesan en situaciones económicas difíciles, especialmente debido a la irrupción de la pandemia de la Covid-19⁵. Ello, sumado a las dificultades propias en materia de crianza, conduce a que exista una heterogénea vinculación con el Centro, algo que también se percibió durante el período de confinamiento. En este contexto, por tanto, la implicación de las familias del alumnado en el Centro es dispar. Si bien el Centro ha sido calificado como “muy familiar”, se reconoce que existen familias que tienen un mayor vínculo con el mismo, asisten a las sesiones con el personal de orientación, equipo directivo, tutoras, etc., y otras que, por diversas circunstancias (entre ellas las económicas, pero no exclusivamente), guardan una conexión menos significativa. En este sentido, este no parece que haya sido un factor que pudiera haber tenido un efecto positivo sobre la implementación del Programa⁶.

4.3. El Programa En Sus Zapatos y el CPEE Alfonso X

El encuentro entre el Programa En Sus Zapatos y el CPEE Alfonso X se produjo como consecuencia de la asistencia de la coordinadora del curso a una sesión informativa de la Asociación Teatro de Conciencia celebrada en el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) de Las Acacias (Madrid) el 25 de septiembre de 2019. Allí, la Asociación proporcionó información sobre el Programa a aquellos representantes de centros educativos que pudieran estar interesados en impartirlo. A partir de ese momento, el Centro se puso en contacto con la Asociación para sondear la posibilidad de implementar el Programa. Finalmente, si bien el Programa no contemplaba su impartición en un entorno de educación especial, no es menos cierto que existía un interés por parte de la Asociación de pilotar y adaptar ESZ para educación especial. Como consecuencia, ello pudo fructificar.

Algunos factores muy concretos condujeron a ese resultado. En primer lugar, la iniciativa de la coordinadora del curso y la orientadora del CPEE Alfonso X y su motivación a la hora de querer trabajar específicamente la educación emocional

⁵ Algunas familias han sido usuarias de entidades sociales para la recepción de dispositivos electrónicos con los que poder seguir las clases durante el período de confinamiento.

⁶ Hay que señalar que el Programa no pudo implementar las sesiones con familiares pertenecientes al centro puesto que las clases presenciales se interrumpieron durante la semana en que iban a hacerlo (alrededor de 11 de marzo).

con el alumnado del Centro. Pero en segundo lugar, y más allá de esta apuesta “personal”, hay que subrayar que una buena parte del equipo docente ya era muy sensible a las cuestiones relacionadas con la educación emocional, por lo que se puede afirmar que ya existía, previamente, una inquietud por su parte de implementar algún tipo de programa estructurado de educación emocional que contribuyese a conseguir el bienestar de su alumnado y alcanzar sus objetivos curriculares, pedagógicos y vitales.

En este sentido, una de las miembros del equipo docente señalaba:

“A mí la educación emocional me flipa. Yo ya trabajé en ese tema con niños más pequeños, de infantil y primaria, pero de educación ordinaria. Entonces me leí varios libros, hacíamos cursos de formación, es algo que siempre me ha llamado la atención. Y respecto al teatro, también tengo una experiencia familiar muy directa. Por tanto, ambas cosas las he tenido siempre muy a mi lado. Entonces la fusión entre resolución de conflictos, educación emocional y teatro.... es una pasada. No me lo podía creer.”

Más allá de este caso particular, la educación emocional siempre ha estado gravitando sobre las prácticas docentes y, además, casi todas las miembros del equipo docente señalaron alguna vinculación profesional o personal entre sus trayectorias, la educación de las emociones y el teatro. En particular, en el Centro se habían desarrollado *role plays* y obras de final de curso, pero “a años-luz de lo que hemos hecho en el Programa”. Esta manera “natural” y, por tanto, sin unas directrices concretas ni unas rutinas, espacios y herramientas específicas, tiene sus límites. En particular, se trataba de un trabajo con las emociones que se hacía de una manera “muy instrumental”. Como lo explicaba una tutora: “a los niños se les decía que esto es estar contento, esto enfadado, esto es bueno y esto es malo”. Se trabajaba con “herramientas muy arcaicas, todo muy estático”. El Programa, en este sentido, fue contemplado como una oportunidad para dotar de una verdadera estructuración a actuaciones que, tanto en el aula como en eventos específicos, ya se desarrollaban, pero sin una orientación, objetivos, metodologías, herramientas y espacios concretos como con “En Sus Zapatos”.

Pero además, la tipología de alumnado también ha sido un estímulo a la hora de querer implementar el programa, en la medida en que los niños y niñas con discapacidades intelectuales, tales como los que asisten al CPEE Alfonso X, son “tal cual se muestran”, o, como muchas enfatizaron, “no tienen filtros”. Y que ello, según su experiencia, podía tener una serie de ventajas para el trabajo desde lo emocional, algo que ya habían constatado en los últimos años en los que habían estado trabajando, si bien de una manera desestructurada, lo emocional en las aulas.

Precisamente, este “mostrarse tal cual son”, el hecho de no poder disimular lo que sienten, e incluso de expresarse con el cuerpo cuando verbalmente les resulta más difícil, hacía que el equipo docente considerara que este alumnado pudiese constituir un material interesante con el que trabajar las emociones, algo tan influido por el control social, tanto en su identificación como en su expresión. Si bien algunas personas del equipo docente señalaron que si los niños y niñas con discapacidades intelectuales no están educados en las emociones, sus carencias en estas habilidades son equivalentes a las del alumnado de educación ordinaria, el equipo docente planteó dos cuestiones que podían influir positivamente en que el programa disparara impactos positivos sobre ellos.

- Por un lado, que, como lo expresó una docente, los alumnos y alumnas de educación especial “no tienen todos los modelos sociales aprendidos”, son más “naturales”, y no siempre activan determinados mecanismos sociales como la cortesía, que nos ayudan a relacionarnos con los demás, pero que, a la vez, pueden dificultar la expresión de lo que sentimos. Además, al tener una edad madurativa inferior a la cronológica, tampoco tienen los “vicios cognitivos” de sus pares de la educación ordinaria, vicios estimulados por un modelo educativo que únicamente premia lo académico y racional, desconectándolo de la identificación y la expresión de sus emociones, un aspecto esencial de la conformación de la identidad del niño. En este sentido, la educación especial es considerada un ámbito en el que se puede trabajar lo emocional de una manera más directa con el alumnado.

“A diferencia del alumno del centro ordinario, en donde nadie le pregunta por qué ha llegado ese día de esa manera o qué le pasa, nosotros hacemos eso a diario. Nos manejamos con sus emociones y con las de sus familias, puesto que a veces ellos son un espejo de lo que pasa en casa y se “disfrazan” con su emoción. Nosotros disponemos de espacios para trabajar eso”.

- Por otro lado, y según expresó una docente sobre la base de su experiencia en el aula, el alumnado de educación especial, en general, tiene mayor facilidad para que, una vez aprendidas unas rutinas, las adquieran y las internalicen.

Finalmente, otro factor que condicionó positivamente la llegada del programa al Centro fue el hecho de que la mayor parte de las docentes llevaba trabajando conjuntamente un cierto tiempo y, por tanto, existía un grupo más o menos consolidado. Ello tuvo como consecuencia que el trabajo conjunto funcionase muy bien. En el caso de una de ellas, relató que, aunque no tenía un vínculo especialmente significativo con la experiencia teatral, fue convencida por sus

compañeras por la confianza que tenía depositada en ellas luego de tantos años de trabajo conjunto.

4.4. Implementación y adaptación del Programa al alumnado del CPEE Alfonso X

La implementación del Programa En Sus Zapatos en el CPEE Alfonso X, que transcurrió entre noviembre de 2019 y mayo de 2020, se articuló en torno a un seminario que, si bien tenía prevista una duración de 36 horas presenciales, tuvo que adaptarse a una versión de presencialidad remota debido a la interrupción de las clases presenciales. Este seminario consistió, por una parte, en 12 horas de sesiones, en las que ocho tutoras recibieron por parte de una facilitadora acreditada la formación, y por otra, a un número equivalente a 24 horas de trabajo que las docentes, individual y grupalmente, llevaron a cabo sin la ponente. Además las docentes llevaron el programa a su alumnado. Así:

- Por una parte, un equipo docente conformado por seis tutoras, la orientadora y la coordinadora del curso recibieron 12 horas distribuidas en seis sesiones con una persona que ejerció de ponente del Programa (una facilitadora acreditada por parte de la Asociación Teatro de Conciencia).
- Además de estas 12 horas, y dentro del esquema previsto por el Programa, el equipo docente trabajó un número equivalente de horas sin la ponente para internalizar los conocimientos adquiridos y adaptar lo aprendido a las características del alumnado.
- Finalmente, a partir de enero y hasta la finalización de las clases presenciales (semana del 9 de marzo), el equipo docente impartió el Programa con 39 alumnas y alumnos a través de sesiones específicas. Hay que señalar que desde un principio se percibió la necesidad de que el Programa debía dirigirse al alumnado de mayor edad cronológica, debido, en general, a su mayor desarrollo cognitivo. Como consecuencia, el equipo docente organizó el trabajo en dos grupos de alumnos con similar número de participantes: uno compuesto exclusivamente por alumnado de EBO-2 y otro con jóvenes de los Programas de Transición a la Vida Adulta a los que se integró también algunos alumnos y alumnas de EBO-2. Las edades cronológicas de quienes participaron en el primero de los grupos rondaba los 13 a 17 años. En el segundo, en cambio, entre los 17 y los 21. En cambio, las edades madurativas en ambos grupos variaron entre los 3-4 años hasta los 8-9, indistintamente en ambos grupos. En cuanto a la dinámica de trabajo, se desarrolló en sesiones una vez a la semana, durante aproximadamente unas tres horas. Si bien estas

sesiones debían ser seis, tal y como señala la metodología del Programa, este número no pudo completarse debido a la irrupción de la Covid-19 y la interrupción de las clases presenciales⁷.

En este contexto, la primera parte del análisis se centra en la adquisición de los conocimientos del programa por parte del equipo docente y, la segunda, en su implementación con el alumnado. Como se verá, el proceso de la implementación de los conocimientos para poder implementar el Programa fue adaptado y enriquecido con el fin de conseguir el mayor impacto en los niños y niñas.

Implementación del Programa: adquisición de los conocimientos por parte del equipo docente

El proceso para la adquisición de los conocimientos necesarios para su implementación con el alumnado por parte del equipo docente implicó un trabajo por parte de las docentes que tuvo dos elementos sustanciales.

Por una parte, **se desarrollaron 12 horas articuladas en 6 sesiones con la ponente acreditada por la Asociación**, una facilitadora con experiencia en la impartición del Programa. En este sentido, se desarrollaron los distintos contenidos de “En Sus Zapatos” que, como se mencionó anteriormente, giraron en torno a tres grandes pilares: identificación y gestión de las emociones, empatía activa y resolución positiva del conflicto, si bien se consensuó que este último no fuera llevado a las aulas debido a las características del alumnado. Por tanto, de los 10 aprendizajes básicos de alfabetización emocional que el Programa suele abarcar en el alumnado, para las aulas de educación especial se impartieron 7 de ellos:

1. Reconocer, nombrar, identificar y tomar conciencia de las propias EMOCIONES y de las emociones de los demás.
2. Comprender que las emociones quieren expresarse a través de nuestras acciones, hablan con PENSAMIENTOS, y podemos dejar que ellas nos dominen o no.
3. Comprender que las emociones que duelen crean el DOLOR EMOCIONAL y que el dolor emocional tenderá a crear más dolor en otras personas o en sí mismos cuando no es reconocido, ni gestionado.

⁷ Asimismo, las sesiones del Programa con las familias, que debían consistir en tres sesiones de dos horas cada una, en las que se impartiera el contenido del mismo por parte de la facilitadora acreditada, no pudieron llevarse a cabo debido a la interrupción de las clases fruto de la pandemia de la Covid-19.

4. PARAR antes de llevar a cabo una acción dañina impulsada por el dolor emocional
5. CALMARSE primero para poder pensar y actuar sin dañar a las otras personas o a nosotros mismos.
6. Diferenciar entre el PERDÓN VERDADERO y FALSO PERDÓN, optando por el primero.
7. Sentir, Expresar y recibir GRATITUD.

Durante estas "horas de ponencia", se fueron analizando los distintos contenidos en relación con estas cuestiones con la ayuda, además, de los distintos materiales editados.

De fundamental importancia es el hecho de que se empleó la metodología propia del Programa basada, como se ha mencionado, en el Teatro de Conciencia, por lo que se combinaron los aprendizajes teóricos con la experiencia de las dinámicas teatrales ad hoc, así como de otras dinámicas de juego y de reflexión individual y colectiva. Ello incluyó distintas dinámicas, técnicas y materiales, cuyos representantes más significativos para el CEE Alfonso X fueron:

- Posters: representaciones gráficas de los distintos conceptos y aprendizajes impartidos en las ponencias. Especial impacto tuvo el poster del dolor emocional, que muestra como un niño es secuestrado por su dolor emocional y actúa, como una marioneta, en función de ese dolor que siente.
- Máscaras asociadas a cuatro emociones básicas (tristeza, miedo, rabia y alegría) con las que se trabaja durante el Programa y que ayudan a explicar el significado de cada una de ellas, además de poder ser utilizadas en las obras de teatro. No obstante, debe señalarse que las máscaras fueron adaptadas a las características del alumnado.
- Círculo "bonito" de expresión y confianza: empleado al inicio de cada una de las sesiones con el alumnado, se trata de rutinas en las que los participantes pueden expresar cómo se sienten, compartir alguna experiencia que les haya ocurrido o comentar alguna inquietud respecto a las temáticas tratadas en las sesiones anteriores.
- Técnica del árbol: rutina para la calma física y la respiración consciente y que permite atenuar el dolor emocional, pensar y actuar de forma constructiva.
- Técnica del semáforo: conceptualización que tiene por objeto que la persona no se deje llevar por el impulso y sea consciente de que se debe parar, respirar para llegar a la calma, pensar y conectar con lo que se siente

para, posteriormente, poder actuar. Cada una de estas fases se asocia con los colores de un semáforo (rojo, ámbar y verde).

En paralelo a estas dinámicas, técnicas y materiales, la adquisición de estos conceptos se sustentó en el propio teatro como herramienta de transformación personal y colectiva. Asimismo, se trabajó con el Manual para implementar En Sus Zapatos en las Aulas y la Guía de ejercicios de seminario para las sesiones sin ponente. En cinco de las seis sesiones se transmitieron las pautas fundamentales para el trabajo con el alumnado así como las técnicas, rutinas y dinámicas mencionadas y otras, mientras que la sexta sesión, en mayo y en modalidad online, se dedicó a la evaluación del Programa. Por lo tanto, en estas cinco sesiones, semanales, y en ocasiones cada 15 días, se trabajaron los conceptos y herramientas del Programa para poder ser, posteriormente, aplicadas directamente con su alumnado.

Además, todo este despliegue fue complementado mediante el **trabajo individual y colectivo de las tutoras del Centro**, gracias a los cuales se desarrollaron las adaptaciones que tuvieron que ser implementadas y que se describen más adelante en este informe.

En particular, las docentes se reunieron uno o dos días todas las semanas entre una y dos horas, en ocasiones antes de comenzar la jornada lectiva, con lo que se generó una rutina que ayudó a que el Programa pudiese llegar al alumnado y para que existiese una cierta estructuración de los temas que se iban adquiriendo que ayudaba a preparar el terreno para que la implementación fuese eficaz en el contexto concreto de la educación especial. Para ello se configuraron una serie de **espacios y tiempos concretos en los que las tutoras pudieron ir compartiendo, contrastando, perfilando y devolviendo los aprendizajes que adquirían en las sesiones con la facilitadora**. De esa manera se fue generando una rutina de encuentros antes de las sesiones con la facilitadora, en la que se preparaban las lecciones, se analizaban los conceptos y se repasaba lo aprendido. Tal y como lo señalaba una docente:

"Hacíamos una reunión uno o dos días antes de la sesión con la facilitadora. Y ahí, a partir de la guía que teníamos, veíamos las características del alumnado, como podíamos llegar a ellos, cómo podíamos incorporar los conceptos y materiales. Eso fue un desafío, porque cada niño es un mundo. Entonces veíamos lo que sí se podía hacer y en lo que teníamos que ser más flexibles con respecto a ellos. Porque no todo lo que ponía en la guía se podía hacer como allí venía. En eso consistió el adaptar el programa a ellos".

Asimismo, de forma paralela a la planificación de estas reuniones, y no menos importante, en el equipo docente se fue tejiendo una madeja de espacios y

momentos, imbricados en el día a día, en la que las tutoras comentaban y validaban entre ellas algunos aspectos especialmente complejos del Programa.

“Esto no está escrito en ningún sitio, pero hemos usado recreos, horas exclusivas, reuniones previas a las sesiones con la facilitadora, todo para poder encontrar espacios para comentar dudas y aprendizajes para implementar el Programa en el centro”.

De este modo, encontrar los tiempos y generar los espacios para poder configurar un sustrato común para la implementación del Programa que compensara las dificultades que implicaban las especiales características del alumnado así como un Programa no destinado, a priori, a este tipo de alumnado, fue la primera clave para que el mismo pudiese ser eficaz en el trabajo con los niños y niñas. Pero ello tuvo un enorme coste en horas ya que, como comentaba una miembro del equipo docente:

“Sacábamos horas extras de donde ya no había, pero era necesario”.

Como consecuencia de este esfuerzo las dinámicas de aprendizaje del Programa por parte de las docentes fueron muy eficaces. Según la facilitadora acreditada por la Asociación:

“Ellas (las docentes) iban cumpliendo con su programa y cuando llegaba la sesión, incluso, a veces, habían hecho ya prácticas entre ellas de teatro, pequeñas improvisaciones, con lo cual ya me planteaban directamente dudas para cuando trabajaran con los alumnos. O sea que fue un trabajo muy fluido”.

En este sentido, tres han sido las enseñanzas más relevantes que las docentes pudieron extraer de la formación recibida durante el Programa.

1. El **aprendizaje de los distintos conceptos asociados a su alfabetización emocional** constituyó un enorme descubrimiento. Como se verá más adelante, ello hizo que las docentes experimentaran un cambio de mirada respecto a su alumnado y mejoraran sus relaciones con este y, en general, en el Centro y fuera del mismo. Asimismo, todas fueron conscientes de lo necesario que es introducir, de una manera estructurada, la educación emocional en las aulas “y en el contexto de educación especial más todavía”. Se profundizará sobre estos resultados en el capítulo 6 del presente informe.
2. La adquisición de **técnicas concretas**, cuya utilidad a la hora de gestionar los aspectos emocionales en sus clases ha sido ampliamente reconocida por parte de las tutoras. Los pósteres fueron utilizados, incluso, en entornos fuera del aula, como en despachos en los que, eventualmente, se entrevistaba a familias. En el caso del círculo de confianza, su implementación también fue clave, algo que sorprendió a las docentes, dado que pensaban que los

chicos y chicas no iban a soportar estar tanto tiempo en silencio y no iban a poder generar ese clima de respeto y confianza imprescindibles para su desarrollo. En este sentido, y esta es una de las cuestiones que más adelante se enfatizará, darse cuenta de la capacidad del alumnado para poder implementar adecuadamente la técnica ha servido para conocer mejor al alumnado. Por último, la técnica del árbol transmitida por las docentes se convirtió en una herramienta que, para muchos de los chicos, formaba parte de su cotidianeidad, incluso más allá de las cuatro paredes del aula o del centro educativo. En particular, las docentes señalaron la importancia del **teatro como herramienta de transformación personal y colectiva**, indicando que se trata de un instrumento con fuertes impactos para mejorar la expresión de las emociones y como espacio en que el alumnado se ha sentido a gusto “para poder contar cosas que son importantes”. Una descripción más detallada de cómo el alumnado se apropió de las distintas herramientas y los resultados de este proceso se detallan en el siguiente capítulo del informe.

3. Finalmente, la importancia del compromiso individual y colectivo del equipo docente para que estos aprendizajes tuvieran éxito. Si bien esto puede generalizarse a cualquier Centro Educativo, en un centro de educación especial este factor es significativamente más relevante. Esta cuestión se revelará en toda su dimensión en el siguiente epígrafe.

Impartición del Programa con el alumnado y su adaptación al CEE Alfonso X

La impartición del Programa con el alumnado del Centro constituyó el desafío más importante de su equipo docente. En este sentido, y desde el inicio de las sesiones con la facilitadora, una de las principales preocupaciones de las tutoras fue adaptar los aprendizajes al entorno de educación especial, dado que eran conscientes de que los contenidos del Programa no podían ser trasladados sin una estrategia, más o menos consciente, de “aterrizaje” a su contexto educativo. La idea, en todo caso, era “hacerlo lo más parecido posible a lo que se nos pedía pero teniendo en cuenta las características de cada uno de nuestros niños”.

Con ese propósito, las tutoras desarrollaron un conjunto de actuaciones, complementarias a la adquisición de los conceptos y al uso de los materiales y rutinas, que es interesante señalar, en la medida en que constituyen, en parte, un hecho diferencial respecto a otros centros educativos en los que se ha impartido el Programa hasta el momento. No obstante, conviene hacer una importante aclaración. La Asociación Teatro de Conciencia distribuyó un material específico en

el que se detallaban algunas adaptaciones que el Programa debía introducir para poder ser implementado con alumnado de educación especial. Este texto no solamente introducía modificaciones en los contenidos del Programa (algo que ya se ha mencionado respecto a los aprendizajes emocionales) sino que también aconsejaba a que “poco a poco se vayan incorporando, a través de la experiencia y el juego teatral, aprendizajes socio emocionales que contribuirán a mejorar el clima del aula, así como el bienestar personal del alumnado y probablemente su rendimiento académico”. Esto, como se verá, ha sido uno de los ejes fundamentales en la estrategia de adaptación de la impartición del Programa con el alumnado, por lo que su descripción se encuentra integrada en el presente epígrafe.

De esta manera, la adaptación del Programa al alumnado comenzó con la **conformación de los grupos de alumnos que participaron en el Programa**. Este fue un proceso gradual dado que, al tratarse de alumnos que no compartían aula y no estaban acostumbrados a estar juntos, debía existir un lapso en el que pudieran sentirse a gusto entre ellos. Por tanto, la clave consistió en que, antes de trabajar con los contenidos del Programa, se debía llevar a cabo un trabajo previo para limar elementos que pudieran alterar el funcionamiento de los grupos. Especialmente relevante es el hecho de que algunos de los alumnos tenían habitualmente comportamientos disruptivos que podían dificultar seriamente el desarrollo de las sesiones. Por tanto, se debía tener un especial cuidado en la adaptación interpersonal, por lo que hubo que disponer de un tiempo significativo para presentar a cada uno los compañeros, y también los espacios. En palabras de una docente:

“Había que buscar un tiempo para la adaptación de cada alumno a sus nuevos compañeros, lo que implica un trabajo para que conocieran las características y capacidades de cada uno. El niño que chilla, que le da por tirar del pelo,... Y eso lo hicimos durante las dos primeras sesiones. Aprender a respirar y estar tranquilos: hacer grupo y hacer espacio”.

En segundo lugar, otro factor clave, que se mencionaba específicamente en el Anexo para educación especial anteriormente referido, fue la incorporación gradual de los contenidos del Programa en el quehacer cotidiano en las aulas, algo para lo cual la búsqueda de espacios y tiempos entre las tutoras mencionada anteriormente fue clave. De esta manera, **la práctica docente consistió en ir introduciendo poco a poco en el día a día de las aulas los conceptos, materiales y técnicas del Programa que iban adquiriendo y trabajando con la facilitadora**, esto

es, convirtiendo el Programa en una “metodología de aula”⁸, incluso antes de iniciar las sesiones específicas con el alumnado. Como apuntaba la facilitadora del Programa acreditada en el Centro:

“Las docentes trabajaron mucho sobre cada una de las emociones con el alumnado antes de comenzar con la implementación del programa en sí. Hicieron muchas sesiones con el alumnado anticipando a que no entendieran los distintos conceptos y poniendo ejemplos sobre cómo se sentían, dibujando caras, siempre con imágenes visuales. Todo para tener una base sobre la que poder trabajar más adelante más específicamente”.

De este modo, incorporar en las rutinas cotidianas el significado y la importancia de identificar y trabajar las emociones, los materiales y el teatro se convirtió en fundamental para ir familiarizando a los alumnos con los contenidos del Programa. La dinámica de impartición de sesiones con la facilitadora permitía, además, validar este trabajo, de manera que, una vez que comenzaron las sesiones específicas, los alumnos ya tuvieran numerosos referentes que les facilitaran los aprendizajes. Ello incluyó conceptos pero también técnicas y materiales. El Centro se llenó de carteles. Por ejemplo, en relación con las máscaras:

“Hicimos unas fotos, las imprimimos, las plastificamos y, dentro del aula, se fue creando un rincón en el que a medida que se iban trabajando cosas en las sesiones, se iban añadiendo figuras y pictogramas”.

De este modo, cada miembro del equipo docente participante del Programa fue introduciendo gradualmente los conceptos del mismo y las técnicas y materiales asociados. Ello, especialmente, en materia de identificación de emociones y su expresión. Se enfatizaba el diálogo acerca de lo que cada uno sentía y se utilizaron algunas técnicas como el árbol⁹. La experiencia del aula de cada una de las tutoras fue confeccionando unos aprendizajes, llenos de matices, que, sobre la base de los tiempos y espacios anteriormente mencionados, fueron fundamentales para el trabajo posterior en las sesiones específicas con el alumnado. En este sentido, la flexibilidad que caracteriza la estructuración de las clases en educación especial fue un factor positivo relevante a la hora de poder ir impregnando el día a día de la docencia con los conceptos del Programa. De forma paralela, a medida que se iban introduciendo conceptos y materiales en las aulas, las sesiones del equipo docente con la facilitadora se iban, a su vez, transformando en espacios de

⁸ Expresión utilizada por la facilitadora del Programa.

⁹ Técnica que consiste en buscar la calma a través de la respiración consciente.

trabajo en los que el equipo pasaba de ser un receptor de los conceptos a tomar una parte más activa en la planificación de su adaptación para el alumnado.

Hay que subrayar que esta dinámica de incorporar los elementos del Programa no solamente se produjo en las sesiones de clase, sino también en las sesiones de orientación del Centro, especialmente en la puesta en práctica de las herramientas. Para ello, los pósters fueron significativamente útiles, en la medida que los conceptos que los sustentaban ayudaban a reconducir, en algunas ocasiones, las sesiones de orientación en aquellos casos en los que los conflictos subyacentes eran difícilmente abordables sin esta ayuda.

“Recuerdo un día en el que llegó un alumno que se puso muy cabezota con la tutora y ninguno de los dos era capaz de resolver el problema. Entonces vinieron a la tutoría, los senté a los dos, hice una mediación guiada, intentaba con algunas de las herramientas que nos había transmitido la facilitadora, sobre todo los pósters, haciéndole ver al alumno que no era él quien estaba hablando sino que era su dolor emocional y que lo que tenía que hacer era ir controlando la situación y cortando los hilos del títere que estaban moviendo (que era él). En ese momento a él le impactó muchísimo. Se vio ahí y dijo “si hombre, yo no quiero que me maneje nadie, yo quiero ser yo porque yo decido”. Entonces entre ese impacto y la mediación que intenté hacer de escuchar y hablar cada uno a su turno, en ese intercambio llegamos a solucionar de manera positiva el conflicto”.

Esto también se repitió en algunas sesiones con familias, siempre con resultados muy positivos.

Asimismo, la adaptación del Programa pasó por **la generación de nuevos materiales y ejercicios o la adaptación de los existentes a las especiales características del alumnado**. En particular, pueden mencionarse dos ejemplos. El primero es la elaboración de un par de zapatos para cada alumno, recortándolos en láminas. Cada niño narraba qué es lo que sentía y una experiencia asociada, y elegía un par de zapatos. Una vez que todos los niños finalizaran sus relatos, los zapatos se mezclaban y el ejercicio consistía en que cada niño sacaba unos zapatos del montón que se había formado y debía reconocer a qué alumno pertenecía, reconocer cuál era la emoción que sentía y por qué, sobre la base del relato que había hecho. Si no reconocía de quién era el par de zapatos, su propietario levantaba los pies en señal de que eran suyos. Esto hacía que ellos solos fueran aprendiendo a expresarse y a escuchar a los demás. Además, cada zapato estaba pintado de un color asociado a cada una de las emociones básicas (rojo enfado, azul tristeza ,etc.). La identificación del color con la emoción supuso una guía fundamental para acelerar la identificación emocional por parte del alumnado.

Otro ejemplo de nuevo material fue que cada tutora hizo una **foto a los niños de su aula** con una expresión de las distintas emociones (alegría, tristeza, enfado y miedo) e hizo un panel donde todas las mañanas cada niño se identificaba con la emoción. La idea era que pudiera expresar con qué emoción venían de casa (pero también se incluía "calmado", "nervioso", "sorprendido", etc.) y, teniendo ello en cuenta, la tutora pudiera planificar el día para que, al final del mismo, las emociones fueran más positivas. Cada uno iba al panel y señalaba como se encontraba (hasta dos emociones en algunos casos, o una en otros, según su desarrollo cognitivo). Ello les ayudaba no solo a identificar sus propias emociones y expresarlas, sino las de los demás:

"En ocasiones, la propia tutora expresaba determinadas emociones que se "inventaba" para que los niños la identificaran en los paneles y expresaran cómo debía comportarse para cambiar eso, para darle la vuelta".

Este panel también se elaboró con pictogramas, en las que los niños debían señalar cuál era su emoción predominante cada vez que llegaban por la mañana (enfadado, triste, contento, etc.) basándose, sobre todo, en el color asociado a cada emoción, como se ha comentado anteriormente. De ese modo, colocaban su nombre debajo del dibujo que representaba cada emoción, y se procuraba que, aunque iniciaran el día tristes o enfadados, acabaran contentos.

De ambos ejemplos se desprende un factor fundamental durante la impartición del Programa con los niños: las tutoras llegaron a la conclusión de que para que el Programa pudiera transmitir los conceptos de una manera más eficaz al alumnado, éste necesitaba modelos visuales en los que apoyarse. Según el equipo docente, los niños con discapacidad intelectual tienen, en general, una memoria visual fuertemente desarrollada y aprenden en mayor medida con el ejemplo que los niños de la educación ordinaria. Lo que ven les guía, les enfoca. Por eso, proporcionarles una clave visual para recordar las emociones básicas y su expresión tuvo mucho impacto.

De manera que las tutoras, en lugar de utilizar pictogramas simples, pensaron que lo más adecuado para el aprendizaje de lo emocional era o bien asociarlos a colores o bien situarlos a ellos y los propios rostros de los niños y niñas asociándolos con las emociones. Ello se hizo de una forma en cada aula, en función de las características del alumnado.

Por otro lado, hubo herramientas que se adaptaron, como las máscaras ya mencionadas. El equipo docente constató que tanto el material con el que estaban conformadas como el exceso de trazos expresivos podía dificultar su interpretación por parte del alumnado. Por tanto, se "simplificaron" construyendo

máscaras más elementales con menos líneas expresivas y enfatizando la importancia del color, que sí era fácilmente asociable a una emoción y, sobre todo, a una experiencia que hubieran tenido. Como señalaba la facilitadora del Programa:

“Para los chicos era muy difícil identificar una careta, pero sí identificaban el color y la emoción, porque además lo habían trabajado durante los dos meses anteriores en el aula”.

Del mismo modo, los textos fueron fundamentales para implementar el Programa. En ambos casos, tuvieron que ser adaptados a las situaciones y el contexto de las clases. Por una parte, la Guía de ejercicios de seminario fue complementándose a través de las actuaciones anteriormente mencionadas. Si bien en algunos casos se consideró un material denso, en palabras de una docente, “ha sido fantástica”. El seguimiento de cada una de las temáticas también se fue adaptando a las necesidades de las docentes del Centro. En ocasiones, era necesaria más de una sesión para trabajar algunos temas para poder ir, a su vez, trabajándolo en las aulas. Sin embargo, esta adaptación no significa que los materiales de estudio no fueran considerados importantes para la adquisición de los conocimientos, las competencias y rutinas que implicó el desarrollo del Programa. Por otra parte, el Manual para implementar En Sus Zapatos en las Aulas jugó un rol relevante al ser la base sobre la que se construyó la adaptación del programa en las clases.

En último lugar, el desarrollo de las **propias dinámicas de las sesiones** con el alumnado también implicó un proceso de adaptación, si no al margen, por lo menos complementario a los conocimientos que las docentes iban adquiriendo con la facilitadora. Por una parte, porque la planificación de las sesiones incorporaba su experiencia previa en las aulas donde ya se habían estado introduciendo conceptos, materiales y técnicas. En este sentido, la planificación se nutría de los aprendizajes que se habían adquirido durante los meses anteriores. Aunque ello no implicó algo sustancialmente diferente a cómo se prevé que se desarrolle el Programa, es importante señalarlo porque enriqueció significativamente la impartición del mismo. Por otra parte, porque las distintas capacidades cognitivas del alumnado, además de su menor nivel madurativo, hacía que las sesiones debieran desarrollarse de forma más lenta de lo previsto. Era muy frecuente tener que comenzar la sesión haciendo un repaso relativamente exhaustivo de lo visto en la sesión anterior, por lo que era poco realista seguir el guion preestablecido al inicio del Programa, a pesar del esfuerzo para su adaptación ya mencionado. Los niños necesitaban mucha repetición, lo que era imprescindible para avanzar.

Sin embargo, debe subrayarse que la cuestión del vocabulario no fue especialmente problemática puesto que se resolvió mediante el uso de un lenguaje

sencillo, muy “aterrizado” a las distintas capacidades cognitivas del alumnado, con frases cortas y de impacto. En todo caso, cualquier intercambio verbal tenía que ser muy guiado, estructurado, orientado hacia el objetivo que se pretendía conseguir con ellos. No se podía apelar a preguntas demasiado abiertas (“¿qué sientes?”) sino a reducir el campo de las posibles alternativas (“¿en ese momento te sentiste así o así?”).

Además, el trabajo cotidiano con el alumnado marcaba unas pautas que hacían inevitable que llevara más tiempo del previsto. En este sentido, una dinámica solía funcionar de la siguiente manera: los niños identificaban una emoción (gracias a los materiales), contaban una experiencia y la representaban, narrando lo que les había pasado y cómo lo podían resolver. Esto hizo que el guion de las sesiones no se pudiera seguir estrictamente, dado que los niños sentían la necesidad de expresar sus emociones, en ocasiones a través del teatro. Esta dinámica podía “interferir” con la planificación aunque no con la lógica de los impactos que posteriormente se analizarán en el siguiente capítulo del informe. Como consecuencia, la implementación del Programa en las sesiones se hacía más lenta y, según la totalidad de las entrevistadas, hubiera necesitado de más tiempo.

En todo caso, la percepción del equipo docente es que, en general, el alumnado interiorizaba y se apropiaba de las herramientas mucho más pronto de lo que ellas pensaban. Se volverá sobre este asunto cuando se describan los resultados del programa sobre la mirada de las docentes sobre los alumnos y alumnas.

La incorporación gradual de los conceptos asociados al Programa corrió en paralelo con la implementación de las distintas rutinas y del propio teatro como herramienta de trabajo. En el caso del teatro, se fue introduciendo poco a poco y su implementación fue lenta, gradual. En algunas ocasiones, sobre todo al principio, las docentes fueron las guías que fueron desarrollando teatralizaciones o interpretaciones que el alumnado debía seguir en las sesiones. Como comentó una docente: *“En algunas ocasiones ellos (los alumnos) solos no podían, y nosotras teníamos que modelarlos de la mano. Nos poníamos al lado, algunas veces íbamos recordando lo que teníamos que decir. Tú estabas al lado como apuntadora y le dabas el apoyo y lo hacían”*. En otras, ya más adelante, y sobre todo en las sesiones con el grupo de alumnado algo más mayor (los pertenecientes a “transición a la vida adulta”), fueron ellos mismos quienes solicitaban a las tutoras interpretar acontecimientos que les ocurrían en sus vidas y que, de alguna manera, les habían afectado y a través de cuya representación sentían la necesidad de expresarse. Este deseo expreso de llevar adelante la representación reveló, según las tutoras, cómo la herramienta del teatro se fue interiorizando en la medida en que les resultaba eficaz para expresar algún conflicto, bien con compañeros bien en sus familias.

“A veces algunos alumnos decían que querían representar y quien quería que representase qué. Eso se le permitía para que fueran cogiendo confianza. Sobre todo algunos de los mayores, me decían “mira que el viernes nos vemos”. Es algo que han integrado e interiorizado y lo pedían”.

En definitiva, desde el Centro se llevó a cabo un esfuerzo significativo para adaptar los contenidos del Programa al alumnado y para que éste tuviera los resultados deseados.

5. RESULTADOS DEL PROGRAMA EN EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS

Como se ha comentado, la participación de los niños y niñas en el Programa no solo se produjo en las sesiones impartidas por parte del equipo docente en los grupos específicos a tal efecto, sino, en general, en el día a día de las aulas. El equipo docente trabajó con ellos las distintas esferas de las que se compone el Programa, destacando, según ellas mismas manifestaron, aunque con un grado variable de profundidad, el conocimiento y la gestión de las emociones, la resolución de conflictos, la empatía, el perdón, la escucha activa y la comunicación asertiva.

Como consecuencia, los niños experimentaron un proceso interno de transformación en sus actitudes y conductas que pivotó sobre la mejora en su capacidad para la identificación, expresión y gestión de las emociones, la escucha activa y la empatía, entre otros aspectos. Y todo ello a pesar de que todo lo trabajado no pudo cristalizar en la representación teatral final. En este capítulo, se describirán brevemente los resultados que ha tenido el Programa sobre algunas de estas capacidades, habilidades y competencias.

La identificación de las emociones

Tanto las personas entrevistadas del equipo docente como las familias han reconocido que el principal resultado o palanca de transformaciones que suscitó el Programa sobre el alumnado del CEE Alfonso X fue que, gracias al mismo, aprendieron a **identificar sus emociones**. En particular, a saber qué les pasa y por qué. De esta manera, tanto esta identificación como el reconocimiento de que el dolor emocional es lo que motiva o puede estar detrás de sus comportamientos disruptivos, fueron los principales aprendizajes que alcanzaron.

Para que eso sucediera, la ya comentada asociación de un color a cada emoción fue fundamental. Una madre entrevistada señalaba que:

“Para mí lo más importante del Programa fue que identificara lo que sentía, con las máscaras, pero, sobre todo, con los colores. Poder verlo fue clave para poder reconocer las emociones que sentían, y más para ellos. Lo que he observado es que a ella le ha sido más fácil saber cómo se siente, y al saber eso, es más fácil gestionarlo”.

Por tanto, uno de los efectos del Programa ha sido que el alumnado ha podido comprender que sus reacciones son consecuencia del secuestro emocional que experimentan, es decir que ellos no son lo que están sintiendo en ese momento. Se

debe subrayar que, antes de involucrarse en el Programa, a la mayor parte de los niños les costaba mucho saber qué sentían, qué significaban la tristeza o el enfado. Sin embargo, gracias al Programa, han contado con las herramientas y los conceptos que les han ayudado a entender lo que estaban experimentando. Una tutora comentaba:

“Antes no sabían ni lo que les pasaba. Simplemente venían “rebotados” del patio y empezaban a portarse mal, tirar una silla, contestar mal, pegar al compañero. No decían lo que les pasaba. Porque ellos mismos no lo sabían”.

Ha sido fundamental, en este sentido, los materiales y la metodología del teatro, incluso más allá del ámbito del Centro. Una madre entrevistaba comentaba:

“Durante este tiempo de confinamiento ha habido un día en el que mi hija estaba... no sabíamos exactamente que era. No era enfado, no sabía muy bien. Y gracias los títeres, a trabajar con ellos, conseguimos ver que era más bien tristeza. Así conseguimos que lo reconociera y lo sacó de dentro. Se abrazó a mí, se puso a llorar y se relajó. No sé muy bien que le había pasado, no es que le hubiera pasado nada, pero se sentía así. El Programa fue como una llave que abrió una puerta estaba cerrada”.

Pero nada de ello hubiera sido posible sin el trabajo de familiarización que durante el curso y en las aulas se hizo con el alumnado para que los resultados pudieran materializarse en las sesiones específicas con ellos. Como se ha comentado anteriormente, se llevó a cabo un trabajo muy exhaustivo para interesarse por lo que sentían y, sobre todo, para proporcionarles los conceptos y las herramientas que ayudaran a dar respuesta al interrogante de cómo estaban (más allá “bien” o “mal”). En ese proceso, estos conceptos que subyacen a la identificación de sus emociones fueron inmediatamente entendidos por los niños. Según las tutoras, el principal problema que tenían los niños no era solo la carencia de marcos interpretativos de sus emociones sino que no disponían de herramientas para autoconocerse. Por tanto, discutían y no se serenaban. Con el Programa empezaron a adquirir una mirada introspectiva gracias a la cual analizaban “por qué estaban como estaban”, y, sobre todo, como solucionarlo. Una tutora señalaba:

“De repente han visto una vía que no han visto nunca. Cuando les preguntábamos a los niños ya no te decían lo que les había pasado sino que el monstruo de tal emoción se había apoderado de ellos. Y cuando íbamos a buscar soluciones te lo sabían decir, que una de las técnicas que tenían que utilizar es el árbol”.

Sorprendentemente para muchas de las tutoras, este proceso se exteriorizaba más allá de las sesiones. Es un proceso que se repetía en el patio, en los pasillos. Como mencionó una tutora:

Ha sido maravilloso ver cómo resolvían ellos solos los conflictos. De repente en el patio veías que se ponían a hacer el árbol. Que llegaba una y les decía: "respira". O que una hacía de mediadora y así resolvían las diferencias. Eso no le he visto nunca hacerlo por ellos mismos. Y todo gracias al programa. Y nos invitaban a nosotras a verlos"

No obstante, esto no se producía con la totalidad del alumnado, sino con aquellos más autónomos, un elemento común al resto de los resultados analizados.

La calma física

En este contexto, un aspecto fundamental para generar impacto sobre los niños fue el hecho de que las sesiones constituyeron un **espacio y un tiempo específicos para llegar a la calma física** a través de la respiración. Saber que tenían ese recurso a su disposición fue lo que les condujo a mejorar la expresión y a gestionar mejor esas emociones identificadas. Conseguir la calma física fue clave para que pudieran reconocer las emociones y entender lo que estaba pasando, teniendo en cuenta que, antes del Programa, el secuestro del dolor emocional les impedía reconocer su propio dolor y, por supuesto, el de las otras personas. Como señaló una madre entrevistada:

"Saber lo que sientes es fundamental para poder gestionar y controlar esa emoción. Pero hay veces que aun sabiendo que estás enfadado, no tienes la capacidad para serenarte y calmarte. Por tanto, no lo puedes gestionar. Y el Programa nos transmitió tanto a mi hija como a mí las herramientas para conseguir eso".

En particular, el equipo docente destacó el caso de una alumna con graves problemas para gestionar sus emociones y que, mediante las técnicas y la puesta a su disposición de un espacio y un tiempo en el que no se sintiera juzgada, pudo alcanzar esa calma, algo fundamental para poder gestionar lo que experimentaba. A partir de ahí es cuando pudo empezar a verbalizar y a canalizar lo que sentía, a través del teatro, tal y como lo relató una de las tutoras:

"La chica tiene conductas muy disruptivas. El caso es que incluso cuando falleció su abuela, durante un tiempo ni siquiera se lo quisieron decir por el miedo a las reacciones que pudiera tener. Pero en el momento en que nosotras, en las primeras sesiones, planteamos hacer una obra de teatro, ella dijo que quería representar una. Y les dijo a sus profesoras, "tú vas a ser mi abuela, tumbate en el suelo; "tú vas a ser el gotero". Y nos contó con pelos y señales cómo se murió su abuela. Entonces la abrazaron todos, se puso a llorar y se sentó".

Para este tipo de procesos, los materiales del Programa han jugado un papel tan importante como los conceptos subyacentes a los mismos. Como se ha insistido, el poder de lo visual es extremadamente relevante en el caso de estos niños de

educación especial, porque les ayuda a retener los conceptos. Un ejemplo paradigmático de ello es un niño que, como comentaba una tutora:

“Tuvo un ataque de enfado brutal, pero cuando se metió en clase y empezó a ver los carteles del monstruo y del semáforo que teníamos pegados en la pared, se calmó prácticamente enseguida. La rapidez con la que bajó la tensión que tenía fue increíble. Enseguida se paró y ya respiró con la técnica del árbol y de hecho él mismo lo reconoció diciendo algo así como que “yo no me esperaba esto, no me esperaba que esto me pudiera ayudar así”.

Además, estos procesos que se producían en el aula también fueron trasplantados a los hogares durante el confinamiento. En el caso del mismo niño del caso anterior, y de otro:

“Estábamos en una clase online y no le funcionaban los cascos. Lo veíamos y estaba enfadadísimo. Se puso a tirar cosas y tal. En el momento que volvió a funcionar los cascos se calmó de una manera increíble. De hecho lo hablamos, y él lo reconoce. En otro caso, un niño que fruto de los nervios solía tirar las gafas, ya dejó de hacerlo y su explicación era que él sabía que era el monstruo quien le decía que las tirara, pero que él no lo iba a hacer más. Y nosotras encantadas de la vida, imagínate”.

En estos casos se pueden identificar dos de los principales factores subyacentes al proceso En Sus Zapatos: una metodología (el círculo de confianza) implementada durante las sesiones, transformadas en un espacio refugio en el que los alumnos pudieron sentirse empoderados para identificar y expresar las emociones, alcanzar la calma y gestionarlas; y el teatro, como elemento canalizador que facilitó la materialización de dicho proceso de transformación interna. Se subraya el hecho de que muchos de los niños no experimentan las condiciones necesarias, en sus hogares, para sentirse con la confianza de expresar lo que sienten.

Incluso, en algunas ocasiones, eran los propios alumnos quienes ayudaban a las tutoras a llegar a la calma. Una alumna entrevistada refiere que:

“G¹⁰ no podía abrir una cosa y estaba enfadada. Entonces le dije que tranquila, que tenía que respirar cuatro veces, y se calmara”.

En otro caso, una de las madres señalaba:

“A veces mi hija me veía nerviosa y me decía “tranquila, tranquila”. De verdad, ha sido impresionante...Te obliga a parar y respirar. Todos nos enfadamos, no todo sale como no quiere. Pero ella nos ha ayudado. A veces se daba cuenta de una mala contestación y nos decía “cuidado que está saliendo por ahí el “rojo” (la ira, el enfado)”

¹⁰ Una de las tutoras.

En resumen, tanto las tutoras como las familias de los alumnos participantes concluyeron que:

“Todos tenemos algo dentro, pero no siempre sabemos cómo sacarlo. O sabemos sacarlo pero no con la tranquilidad con la que aprendimos todos gracias al Programa”.

La expresión y gestión de las emociones

Un tercer elemento que el Programa consiguió en algunos alumnos, especialmente en aquellos con más facilidad para expresarse verbalmente o más mayores, tuvo que ver con la **identificación y expresión de sus emociones**, de lo que sentían. A pesar de que trabajar con alumnado con discapacidad intelectual ha tenido algunas ventajas a la hora de generar estos resultados al no tener modelos sociales aprendidos, ello no implica que llegaran con unas ciertas competencias socioemocionales desarrolladas. Por el contrario, la mayor parte del alumnado no expresaba adecuadamente sus emociones, puesto que a menudo ni siquiera las identificaba:

“La mayoría de los alumnos no contaban nada, no se atrevían a expresar las experiencias negativas que les bloqueaban, eran incapaces de verbalizar, y nosotras, a su vez, no éramos capaces de que las sacaran....Había niños que, si les preguntabas, nunca se ponían tristes. Y, cuando preguntabas, te decían que se ponían tristes pero no lo evocaban naturalmente ni se veían reflejarse en los otros”.

En este sentido, las docentes han notado que, en el transcurso de las sesiones, los niños y niñas han exteriorizado en mayor medida sus emociones, como consecuencia de que el Programa les ha proporcionado un espacio para que vencieran sus miedos y pudieran hacerlo, así como unas herramientas concretas que han adquirido rápidamente. Así, había niños que no sabían expresar sus conflictos, los problemas con sus compañeros, y que, gracias al Programa, lo han conseguido hacer de una manera “asertiva”. En este contexto, una madre entrevistada se refería así a su hija, tras el paso por el Programa:

“Yo no sé si ella era tímida, o si tenía miedo de no ser aceptada, pero ahora ella no tiene miedo de hablar y expresar cómo se siente”.

Esto se debe, como se ha mencionado, a que el Programa generó un espacio cuya dinámica, mediante el círculo de confianza, y herramienta, el teatro, permitió que los alumnos pudieran desbloquearse, expresar sus emociones y cómo se sentían. Una miembro del equipo docente señalaba:

“Han descubierto una herramienta de trabajo clave: el teatro. Con un juego yo identifico como me siento y que puedo hacer para cambiarlo. Para ellos ha sido algo novedoso, divertido, y les ha cambiado”.

En este caso, el éxito ha dependido, en buena medida, de la situación inicial de cada alumno. En algunos casos los niños mejoraron la verbalización de sus emociones, y en otros se consiguieron prevenir conductas disruptivas. Por ejemplo:

“Una niña a veces se ponía muy nerviosa y hacia cosas que no quería hacer. Un día vino y nos dijo que se había enfadado con su madre y había roto el móvil. Dos semanas más tarde, con un móvil nuevo, vino a clase y nos contó que se había vuelto a enfadar y a poner nerviosa, que estuvo a punto de tirar el móvil, y que justo en ese momento se dio cuenta de que era el “monstruo” el que se estaba apoderando de ella y que tenía que parar”.

En otro caso, una tutora comentaba que, durante el confinamiento, una niña le contaba que iba regularmente al bar de su madre, a acompañarla. Ante ello, la tutora le preguntó por qué no se quedaba en casa, y su respuesta fue:

“Prefiero ir al bar de mi madre porque en casa me sale más el monstruo. Y no veas, a mi hermano por la mañana le sale mucho el monstruo”.

Por tanto, en ocasiones, fueron los propios alumnos quienes conseguían la **gestión de sus emociones**, previniendo patrones de conducta negativos para ellos y los demás. Éste era, además, uno de los principales objetivos del Centro: trabajar la gestión y la prevención de esas “explosiones de emocionalidad” que en buena medida caracterizan a muchos de los chicos del Centro. Pero esto no se consiguió en todos los casos, debido, fundamentalmente, al escaso desarrollo cognitivo relativo de una parte del alumnado. En cualquier caso, el hecho de identificar sus emociones, y de calmarse, ha ayudado a los niños a gestionar lo que les pasa. Gran parte de ese proceso se resume en una palabra: tranquilidad.

“(Los niños) ganaron tranquilidad, porque antes les pasaba algo que no sabían lo que era y que les estaba haciendo daño. Y que no entienden. El hecho de que sepan lo que está pasando les generaba una tranquilidad absoluta. Yo eso es lo que he notado en ellos, en sus conductas. En el momento en el que les ocurre algo, sabían lo que era. Estos niños sufren mucho y muchos tienen crisis de conducta y emocionales porque no saben reconocer qué está ocurriendo. El simple hecho de saberlo les ha permitido verbalizar y poner un por qué, que es fundamental”.

En este sentido, algunos niños consiguieron adquirir la habilidad para gestionar sus emociones y, en algunos casos, cambiar las cosas, siendo conscientes de que detrás de sus conductas disruptivas y de las de sus compañeros, estaba el secuestro emocional que experimentaban. Adquirir esa consciencia ha conducido a una gestión de las emociones positiva para todos. Todo ello, insisten las tutoras, les ha ayudado a ganar en tranquilidad, autoconfianza y autoestima. Y que, si no podían

materializar esta gestión, había una persona tutora referente que les iba a ayudar a hacerlo. Saber que cuentan con referentes fue un factor clave en este proceso. Como comentaba una tutora:

“El caso de una alumna que realmente estaba ausente, no se integraba, no quería participar, puesto que en casa tiene una situación difícil y llegaba bloqueada. No quería ni hablar, pero literalmente. Antes la tutora la dejaba que ella se incorporara poco a poco. Ahora con estas herramientas, la niña sabe respirar y es capaz de pensar en que las cosas se pueden cambiar. Y sabe que cuando llegue el momento, puede expresarse, a través de una marioneta o de otro objeto. Y, sobre todo, sabe que cuando se siente así, que no es ella la culpable sino el dolor emocional que la maneja, y sabe que le puede dar la vuelta. A una niña con una autoestima tan bajita, esto le empodera mucho. Saber que no tiene por qué sentirse así y saber cómo conseguirlo, es una transformación fundamental en sus vidas”.

Por último, el que alguien se anime a contar lo que le pasaba estimulaba la reacción y el deseo, a su vez, de compartir, de manera análoga, lo que a cada uno le pasaba o cómo se sentía. Esto, que nace de la escucha activa, es analizado en el siguiente epígrafe.

Escucha empática y empatía

Asimismo, el hecho de compartir un tiempo y un espacio íntimos en el que se expresaran de forma libre y serena, también supuso incorporar en los niños la rutina de **escuchar empática de sus compañeros**. Ello forma parte de toda una serie de cambios que se han producido en las relaciones entre ellos. Como señalaba una tutora:

“Creo que la escucha ha sido fundamental para ellos. Les parecía tan interesante lo que cada uno decía.... cuando ya han aprendido a escuchar, es ahí cuando necesitan expresar lo que sienten. Es decir, la escucha y luego, después, la expresión. Y ha sido cuando dos o tres han empezado a hablar que los demás, después de llegar a la calma y escucharlos, han levantado la cabeza y han querido expresarse”.

En esa escucha también ha habido, según el equipo docente, una voluntad por parte del alumnado de entender cómo cada uno de sus compañeros llegaba a la sesión, cómo se sentía, e incluso a ponerse en el lugar de los demás y de sus circunstancias. Comprender cómo se sienten, y solidarizarse viéndose reflejados en sus experiencias. En definitiva, ponerse en sus zapatos. Así, verse reflejados en los relatos ajenos, durante los círculos de expresión y confianza, les hacía interesarse y entender, asimismo, lo que les ocurría a los demás y a ellos mismos. El porqué de la violencia de los demás, de las actitudes vehementes o que, descontextualizadas, podían resultarles poco comprensibles, tomaban otro significado a la luz de lo que

sus compañeros narraban. Para eso el círculo de confianza “funcionó muy bien”, porque era el espacio en el que no se sentían juzgados, sino que eran uno o una más, incluidas las tutoras.

“Había un niño que siempre estaba muy ausente, nunca hacía ni caso. Lo sentamos en el círculo de confianza y le pregunté que cómo se sentía. Y de pronto, sin que me lo hubiera imaginado, él responde que tranquilo. Entonces le pregunté que por qué estaba tranquilo y me dice: “porque me gusta el silencio”. Nos quedamos asombradas. Luego lo que comprendimos es que conecta con el mundo real cuando estamos tranquilos, cuando no hay ruido”.

De hecho, una de las mayores sorpresas de las tutoras fue precisamente el hecho de que el alumnado se implicara tan a fondo con la dinámica de expresión de las emociones.

“En la primera sesión estábamos más atentas a sus reacciones que a lo que estaban contando. Luego hicimos una ronda de uno a uno, qué ha dicho una y otra, y todos habían estado mucho más atentos que nosotras. Se lo han tomado muy en serio”.

Como consecuencia de todos estos procesos el nivel de conductas disruptivas disminuyó, así como los conflictos entre el alumnado. Llegar a la calma, escuchar y ponerse en el lugar de los demás contribuyó en buena medida a generar un clima más calmado y sereno. Hay que subrayar que el éxito del ejercicio y la consecución de la escucha empática y la disminución de las conductas disruptivas por parte del alumnado estuvieron muy ligados al de las dinámicas de confianza concretas que se desarrollaban en las sesiones. Como explicaba una participante al ser consultada acerca de por qué no sentía vergüenza al hablar delante de sus compañeros, ella respondió:

“A veces alguno no se callaba pero yo no sentía vergüenza, porque siempre decíamos que teníamos que respetar al que estaba hablando”.

No obstante, ello también ha estado muy conectado con la confianza acumulada durante años por las tutoras en el Centro. Los niños sabían que lo que les estaban proponiendo era algo bueno, que lo iban a pasar bien, que aprenderían y que les ayudaría, porque existía una fuerte confianza previa, construida a través de un proceso muy consolidado a lo largo de los años. Y, como se ha mencionado anteriormente en este informe, debido a que los niños ya estaban familiarizados con los conceptos, herramientas y materiales del Programa que habían sido incorporados gradualmente durante las clases.

En definitiva, para conseguir que estos resultados pudieran producirse, el Programa generó un espacio y un tiempo claramente delimitados y estructurados, en el que los niños no se sintieran juzgados, gracias, en buena medida, a una confianza

previamente existente y a la incorporación de las técnicas, materiales y el instrumento teatral. En ocasiones, había niños que en lugar de contar lo que les pasaba durante la semana, esperaban al día de la sesión (los martes o viernes, dependiendo del grupo) para poder representarlo en forma de teatro, lo cual indica hasta qué punto habían internalizado que se trataba de un espacio en el que poder canalizar sus emociones, y en qué medida la herramienta artística les ayudaba no solo a dicha expresión sino a comprender lo que les pasaba, tanto a ellos como a los demás.

La mejora en su autoconfianza y autoestima: el resultado del Programa durante el confinamiento

¿Qué ha generado todo esto en los niños? ¿En qué otros aspectos les ha cambiado la vida? Para una de las tutoras, lo más significativo ha sido la **mejora en su autoestima**, el “subidón” de confianza que ahora experimentan cuando se ven capaces de identificar sus emociones y saber lo que sienten. Los niños saben que tienen unas técnicas a través de las cuales poder saber lo que les pasa, expresarlo y, eventualmente, superar una determinada situación, o aliviarla. Mejora, por tanto, su autoconocimiento, y consiguen superar el bloqueo que sienten cuando no saben lo que les pasa. Y pueden expresarlo y así intentar solucionarlo.

Este “subidón” comenzó a notarse casi al inicio mismo de las sesiones. Según cuenta una madre entrevistada refiriéndose a su hija:

“Ella venía mucho más contenta a casa, nos contaba todo lo que había hecho, e incluso se arreglaba más para ir a la escuela”.

En este sentido, todos estos aprendizajes han sido relevantes a la hora de **sobrellevar mejor el confinamiento** como consecuencia de la interrupción de las clases presenciales por la pandemia de Covid-19. Muchos de ellos han transmitido a sus familias, madres, padres, hermanos cómo calmarse e, incluso, cómo llegar a resolver conflictos, a transmitir la consciencia del secuestro emocional y aplicar las técnicas que ayudan a superar el dolor. Algunos niños han enseñado, literalmente, a sus familias, a ser más empáticos con ellos y con los demás. Especialmente entre quienes son más autónomos. En el caso de una de las participantes entrevistadas, ella expresaba lo siguiente:

“Mi papel era de mi hermano que me quitaba los libros y eso me molestaba mucho. Teníamos que hacer que el monstruo se fuera para abajo y cambiara la cara por una de contento”.

En este contexto, otra participante entrevistada señaló que:

“Yo hacía de rojo¹¹, y tenía que decirle a V que se enfadara. Pero luego me fui agachando y nos dimos la mano”.

Asimismo, la adquisición de las herramientas es algo que trascendió las cuatro paredes del Centro. Una madre entrevistada refería que:

“Su hermano y ella tienen casi la misma edad. Son adolescentes y se peleaban mucho y siempre acababan por enfadarse. Si no era el uno, era la otra. Entonces usamos el ejercicio de las máscaras, cuando uno empezaba a enfadarse le decíamos que parara. Hicimos un vídeo con eso y ha sido muy divertido”.

De hecho, muchas familias han expresado que sus hijos les han hablado sobre los conceptos del programa, sobre el dolor emocional y el monstruo. Por ejemplo, había una alumna que se llevaba muy mal con su hermana. No obstante, ella le enseñó la herramienta del teatro, y representaron el conflicto que tenían. “Fue el único momento en el que en ese hogar hubo un momento de serenidad”, señaló su tutora. En otro caso, la calma física para gestionar las emociones se la transmitía la alumna a su madre:

“Me decía una madre que cuando su hija la veía nerviosa le decía: “haz el árbol, haz el árbol””.

En otro caso, durante el confinamiento, una niña pudo representar, con la ayuda de su familia, la resolución de un conflicto mediante un juego de figuras teatrales. En él se representa distintas escenas. Entre ellas, cómo su hermano coge un juguete de su habitación. Entonces ella, dominada por el monstruo, se enfadaba. Pero luego recuerda que tiene que respirar cuatro veces, y así calmarse. Y, en efecto, respiró cuatro veces “como si estuviera en el árbol del cole”, y el monstruo desapareció.

Esta escena, representada teatralmente, es algo que se repitió en muchas ocasiones, con distintas variaciones, en el seno de las familias a lo largo del confinamiento. Es decir, los conceptos se absorbieron en los hogares así como la propia dinámica de la representación se trasladó al hogar. En particular, la madre señalaba lo siguiente:

“Hasta nosotros (madre y padre) lo usábamos, porque si funciona con ella entonces funciona con los padres, y ha modificado mucho la parte psicológica de nosotros. Sabíamos que teníamos que hacer algo para prevenir los conflictos, pero no teníamos una manera concreta de hacerlo. Cuando ella vino con una propuesta tan creativa y divertida, pero

¹¹ Como se mencionó en el informe, muchos niños, sobre todo con menor desarrollo cognitivo o expresión verbal, asociaban fuertemente las emociones con los colores. En este caso, asociaba el color rojo con el enfado o la ira.

tranquila, nos pareció genial. Pintamos , hicimos muchas cosas. Yo no conocía esa idea del monstruo que nos maneja, pero la absorbimos inmediatamente".

Para las familias, estos cambios en la autoconfianza y la autoestima de sus hijos e hijas han sido muy valorados, porque, como señalaba una madre:

"Percibimos una evolución que aunque sea pequeña, pero todo cambio es grande por más pequeño que sea. La niña lo absorbió todo con mucha facilidad, como si ella lo llevara haciendo durante mucho tiempo. Para nosotros fue totalmente inesperado... Yo ahora cuando subo a su habitación la veo haciendo cosas, creando cosas. Ahora ella está mucho más activa, se ha metido en redes sociales, porque ella aprendió a que si está feliz está bien demostrarlo y si no lo está, hay que hacer algo para restarlo. Esto ha sido un cambio grande, para ella y para nosotros. Cuando estamos tristes por algo es ella la que nos dice: "oye, las emociones". Así que ella nos enseñó también hay otras formas de actuar para gestionar las emociones. Y ella sigue hablando sobre esto".

Finalmente, durante la comunicación con los niños en el confinamiento, han sido incluso ellos quienes les han transmitido a sus tutoras la calma necesaria para sobrellevar el confinamiento de la forma más adecuada.

"Hablando durante el confinamiento, eran ellos los que me decían que hay que estar tranquilos, conservar la calma, que esto pasará. Saben que así como a veces les invade el monstruo, eso también le puede pasar al de al lado".

En definitiva, la mejora en la autoestima y autoconfianza de los niños se tradujo en una mejora de su entorno familiar que, en muchas ocasiones, absorbió los conceptos, herramientas y la técnica teatral como un elemento innovador y divertido con el que enfrentarse a sus propios conflictos y superarlos.

Hacer grupo

Finalmente, la acumulación del trabajo en el aula y las sesiones específicas condujo a fortalecer la cohesión grupal, a que todos los alumnos, en su heterogeneidad, se sintieran parte del mismo colectivo. Incluso, la facilitadora del Programa se ha referido a ello como la generación de un "entusiasmo de grupo". Este resultado se constató de diversas maneras. Por una parte, la mejora, en algunos casos, derivada de la prevención de conductas disruptivas por la mejor gestión emocional contribuyó positivamente a una interacción más sana entre los niños. Por otra parte, la confianza que se generó en los espacios de expresión de las emociones gracias a la escucha activa derivó en una sensación de que los problemas de cada uno también eran, en parte, de todos. Ello les ayudó a identificarse con los demás.

Además, los niños se han ayudado entre ellos:

- Conscientemente, cuando se decían unos a otros "cuidado que te está saliendo el monstruo", o cuando guardaban un silencio absoluto y escuchaban activamente a sus compañeros narrar lo que les había pasado, como se sentían y como podían superar el conflicto experimentado.
- Inconscientemente, cuando aquellos que tenían mayor facilidad para la expresión, "lideraban" la expresión emocional y servían de guía al resto.

En particular, el hecho de generar un silencio respetuoso y escuchar activamente a los demás no solo les ayudaba a entender lo que les ocurría a ellos mismos, sino también a mejorar sus vínculos con los otros. Si bien esto fue menos trabajado, las tutoras constataron que, en muchas ocasiones, alumnos que no se entendían comenzaron a tender puentes y llevarse mucho mejor. En efecto, pequeñas disputas personales fueron apaciguándose y las malas relaciones (sensación de "no te puedo ni ver", como relataba una docente) fueron disminuyendo. En este contexto, se fomentó que se trabajara en grupo y que se pusiera cada uno en la piel del otro.

"En concreto había una niña y un niño que no se entendían, se llevaban mal. Y viendo desde fuera como actuaba cada uno de ellos, se dieron cuenta de que no eran ellos los que interactuaban así, sino que había otra cosa que ellos podían hacer desaparecer a través de las herramientas, y que les facilitaría llevarse mucho mejor. Y lo consiguieron".

Una de las consecuencias sobre las que el equipo docente reflexionó es que esta mejora en las relaciones interpersonales y una mayor competencia en el trabajo en grupo podrán tener efectos positivos sobre un conjunto de competencias directamente vinculadas a su autonomía, inserción social e incluso laboral. Hay que tener en cuenta que el Programa trabajó con el alumnado en el ciclo de "transición a la vida adulta", y que el Centro oferta una serie de talleres ocupacionales que les faciliten, cuando lo finalicen, la posibilidad de insertarse laboralmente. Su objetivo es despertar sus vocaciones e impulsar una serie de competencias, no solamente profesionales, sino, y sobre todo, prelaborales, entre ellas, este trabajo en grupo. Como señalaba la facilitadora del Programa:

"El Programa tuvo efectos muy positivos sobre la prevención de determinadas conductas. Porque tú imagínate que los chicos están en su puesto de trabajo, se enfadan con un compañero y de pronto lo abandonan, dejan las herramientas ahí y no vuelven. Gracias al Programa, tienen una rutina en la que pueden pararse, respirar, calmarse, y el desenlace puede ser muy distinto".

Por último, este "hacer grupo" también se constató en las propias dinámicas familiares. Que los niños aprendieran a identificar y reconocer sus emociones a expresarlas verbalmente también supuso que un acercamiento con sus padres, una manera de hacer piña familiar y "de estar más cerca".

“Si tú sabes cómo se siente tu hija actúas de otra manera. Fue una manera de unirnos”

6. RESULTADOS DEL PROGRAMA EN EL EQUIPO DOCENTE DEL CENTRO

El equipo docente que impartió el Programa "En Sus Zapatos" estuvo conformado por ocho personas. En concreto, seis tutoras, una orientadora y la coordinadora del curso. Salvo dos de ellas, que acababan de empezar su carrera docente, el resto contaba con más de 10 años de experiencia dando clase en el momento de comenzar a impartir el Programa. Si bien solamente tres de ellas habían recibido formación específica en educación emocional, en todas las entrevistas se constató que su práctica docente siempre había considerado lo emocional como algo fundamental para el desarrollo de sus clases. Esto significa que, en esos casos, las docentes ya tenían en cuenta el estado de ánimo de su alumnado al comenzar las clases, y que, en algunas ocasiones, era un tema del que se hablaba durante las clases. Se trata, además, de un grupo de docentes que tienen una buena relación entre ellas, interesadas y preocupadas las unas por las otras y que se ayudan en cuestiones personales y profesionales. Además son tutoras que se sienten parte del instituto y se sienten respetadas y apoyadas.

En este contexto, la impartición del Programa "En Sus Zapatos" impulsó una serie de cambios en el equipo docente del Centro, repercutiendo sobre sus competencias emocionales, la forma en que impartieron sus clases, su interacción entre ellas y con el alumnado, entre otras. Como mencionaba una de las personas entrevistadas:

"Entre las docentes se produjo una dinámica de grupo que condujo, sobre la base del compromiso de todas, a una dinámica real de cambio"

En este capítulo se reflexiona sobre estas dinámicas de cambio.

Mejora en competencias emocionales

En primer lugar, la impartición del Programa repercutió positivamente sobre el fortalecimiento de un conjunto de competencias de carácter emocional en las integrantes del equipo docente. Según lo expresado por ellas y por su facilitadora, se pueden diferenciar varios aspectos.

Por una parte, muchas docentes señalaron que participar en el programa supuso un verdadero descubrimiento de sí mismas, de sus capacidades, pero también de sus defectos. En definitiva, el Programa fue un gran ejercicio de autoconocimiento. En este sentido, como señalaba una docente:

“Nos hemos descubierto como seres imperfectos que tenemos que querernos. Ves qué necesidad hay de tú estar bien, desde la calma, poder abordar la convivencia en un aula y el centro”.

Sin embargo, este proceso de autoconocimiento en el que las docentes se interrogaron acerca de ellas mismas, de sus inquietudes y sus capacidades también implicó un cuestionamiento de su visión de la propia práctica docente. A pesar de que los resultados del cuestionario muestran que ya tenían un alto sentido de la responsabilidad de lo que sucede en su clase¹², ello no impidió que desarrollaran un proceso de reflexión acerca de cómo imparten clases y cómo toman determinadas decisiones en el aula. Una docente comentaba:

“Cuando en los seminarios y en los textos veíamos modelos o perfiles de actuación frente a crisis de comportamiento o de conflictos (punitivo, asertivo, etc.) tú te veías ahí y eso te obliga a reflexionar y a decir “es que yo no lo he hecho en mi clase”. O quizás oraciones que no puedes o debes decir a los niños. Lo cierto es que nos hemos visto reflejadas y eso me ha llevado a pensar que le tengo que dar una vuelta a las cosas y a ponerlas en práctica”.

Pero curiosamente, este tambalear de su propio autoconocimiento no las llevó a un estado de confusión o frustración por revelar lo que “estuvieran haciendo mal”. Por el contrario, el cambio producido en ellas las hizo adoptar una actitud positiva, tal y como señalaba una docente:

“Yo me siento más segura y más tranquila porque sé que cuento con herramientas que antes no tenía”.

Es decir, autoconocimiento y autoconfianza, gracias a esta sensación de ser mejores, al poder conocer e ir aplicando las técnicas y rutinas del Programa con el alumnado. En este contexto, y en coherencia con las herramientas aprehendidas, las docentes comenzaron a sentir esa calma y tranquilidad que les permitía, al igual que sus alumnos, a poder identificar mejor lo que sentían, pensar, meditar, respirar y llegar a la calma.

“Gracias a las técnicas que hemos ido aplicando, el Programa nos ha ayudado a abordar el trabajo de otra manera. Nos ha quedado claro que esto es un camino que no ha hecho más que empezar, necesario”.

Como consecuencia, el Programa influyó positivamente sobre el cambio de mirada del equipo docente, generando una mayor empatía respecto a los demás. Por ejemplo, como señalaba una docente:

¹² Según la encuesta lanzada al equipo docente, el 75% piensa que la responsabilidad de no haber silencio en clase o de que haya suspensos es compartida entre ellas y su alumnado e incluso el 25% piensa que es solo responsabilidad de la propia profesora,

"Todas hemos descubierto cosas, algunas ya las conocíamos y otras menos. No etiquetarte: ver que detrás de un enfado o una mala contestación o una alegría, o un no parar de hablar, detrás de eso hay algo que está por descubrir".

Este ponerse en el lugar de los demás, contextualizar y entender las situaciones y las reacciones es clave para construir relaciones sanas con los otros. Si bien en general las tutoras ya tenían una actitud positiva cuando se enfrentaban a los conflictos, abordándolos mediante el diálogo e intentando llegar a comprender todo lo que ha sucedido, el Programa ha fortalecido esta actitud y la ha transformado en la norma. Así lo manifestaba una de las tutoras:

"Yo ahora ante cualquier potencial conflicto me pongo en los zapatos del compañero que me está exigiendo o en los del papá que me habla de una determinada forma y me culpa, realmente me pongo en sus zapatos. Porque veo que tiene su monstruo emocional que le está haciendo decir eso. Entonces intento ser más empática y compasiva. He aprendido a no juzgar. Mi visión antes era "yo no tengo la culpa de lo que te pasa" y me cerraba en banda. Pero eso no arregla nada. Ahora busco esa conexión, entender, y buscar una solución justa para todos".

Eso ha conducido a que, en un Centro en el que el clima entre las compañeras docentes ya era, a priori, muy positivo, se haya generado aún más sentimiento de grupo: "al trabajar tanto lo emocional nos hemos sentido todas más cerca unas de otras" señalaba una docente, que añadía:

"Hemos estado todas para todas y cuando ha habido un conflicto hemos respirado y hemos parado. Eso se nota".

Por tanto, las propias relaciones entre las docentes mejoró como consecuencia de su participación en el Programa.

A su vez, el Programa permitió descubrir a las docentes, no solamente aspectos propios que hasta ese momento no habían sido revelados, sino de su propio alumnado. Se ha venido insistiendo en la "sorpresa" que muchas les causó el hecho de que los alumnos se implicaran de manera tan intensa en las dinámicas de las sesiones, especialmente en la representación de sus conflictos o en la expresión de sus emociones a través del círculo de confianza. Todo ello llevó a un cambio de mirada sobre el alumnado (como ser verá más adelante) pero también a una mejora del conocimiento que sobre él tienen las docentes.

Empatía y cambio de mirada hacia el alumnado

Un segundo elemento clave que se ha constatado como consecuencia de la participación en el Programa ha sido lo que las docentes han denominado

“cambio de mirada” específicamente con respecto a su alumnado. Esto significa, en pocas palabras, que gracias a una mirada más empática y compasiva, han intentado comprender las circunstancias de su alumnado y lo que les lleva a desarrollar determinadas conductas. Además han tomado una posición más democrática y comprensiva con sus emociones, pues han incrementado significativamente la proporción de aquellas que consideran que los límites deben establecerse a partir de algún tipo de consenso. También se observa un cambio en cuanto a su actitud ante el alumnado que intenta llamar la atención, pues ya ninguna profesora ignora al alumno o alumna disruptivo/a. Además, como se ha mencionado, este cambio de mirada ha significado una mayor compasión por el alumnado conflictivo.

Este conjunto de efectos aplicado durante el curso, ha tenido consecuencias positivas sobre ellas y su alumnado. Una buena síntesis es la siguiente, basada en las declaraciones de una de las docentes:

“El Programa me ha enseñado a que tengo que indagar lo que les pasa a los chicos. Hay que escuchar mucho más, estar pendiente de ellos, de sus conflictos, tanto en casa como en el colegio. Hay que saberlos interpretar. No sabes la mochila que traen de casa. Hay que preocuparse un poco más de cómo se sienten, el porqué de esa emoción que tienen. Hay que indagar más en ellos para que se sientan más realizados”.

En particular, otra docente señalaba lo siguiente::

“No hay que tomarnos a mal cuando los niños reaccionan mal con la tutora. Eso me ha llevado empatizar mucho. Cuando he visto a un niño que viene pegando a otro pienso en su vida, qué le ha ocurrido, y me pongo en su lugar para resolver el conflicto desde la empatía. No me sirve para nada ponerme a malas con él. Eso no sirve para nada. Lo que hemos aprendido en el Programa me ha obligado a parar, a veces nos ha hecho reflexionar en nuestra práctica docente”.

Este cambio de mirada también implicó proporcionar al alumnado una mayor confianza, algo que se notó sobre todo en las dinámicas impartidas en las sesiones con ellos. Como consecuencia, y como ya hemos mencionado, el alumnado se sintió tranquilo y relajado para poder identificar sus emociones y narrar lo que le ocurría e intentar poner solución a los conflictos que experimentaba.

Mejora de la práctica docente

Aunque ya se han mencionado algunos aspectos en relación con la mejora de la práctica docente (como lo definió la facilitadora del Programa, los cambios en “la forma de afrontar el día a día en el aula”), hay que señalar que este ha sido uno de los principales resultados que se han conseguido gracias a la incorporación de los

conceptos, materiales y rutinas que el Programa trajo consigo. En particular, la sensación de autoconfianza, el hecho de sentirse mejor y más a gusto con ellas mismas y en sus relaciones con los demás, hizo que todo ello se transmitiera a los aspectos docentes ligados a lo curricular. Es decir, la eficacia del Programa en términos de educación emocional retroalimentó una mejor práctica docente. Esto lo comentaba una de las tutoras entrevistadas:

“Cuando te sientes mejor, das más de ti. Eso ha hecho que estuviéramos menos apoderados por el monstruo”.

Detrás de todo ello hay una reflexión que se ha repetido en casi todas las docentes entrevistadas: la educación “curricular” es imposible sin un clima emocional adecuado, y sin un trabajo sobre lo emocional previo.

“Para dar bien la clase hay que buscar la calma y aunque se tarde 10 o 15 minutos, si no es imposible que la clase sea productiva....”

La diferencia entre esta noción (de la cual las docentes ya eran conscientes antes de la llegada del Programa) y la práctica docente reconfigurada, fue que:

“Nosotras siempre trabajamos primero lo emocional pero este programa nos ha permitido tranquilizarnos un poco y no vivir tan frenéticamente, no manejarnos por impulsos. Eso ha creado un ambiente muy protegido, de grupo, pensando que estamos aquí para ayudarnos y no para juzgarnos, y eso ha permitido que las cosas avanzaran mejor en clase”

Ello ha llevado, asimismo, a un ambiente de clase más sereno y a la disminución significativa del uso de los castigos, centrando plenamente la atención en la resolución del conflicto

Por otra parte, la práctica docente se ha visto fortalecida debido a que, como consecuencia de la mayor motivación, muchas de las docentes han expresado que seguirán profundizando en la educación emocional. Así:

“Se nos ha abierto un campo con la educación emocional. Yo tengo más ganas de aprender, leer y formarme”. “Nos ha ayudado muchísimo a motivarnos”, “Seguir por un camino que es el que siempre he buscado”, “Voy a llevarlo conmigo al colegio donde esté, yo creo en este proyecto”.

Por último, la práctica docente se enriqueció porque el Programa proporcionó a las docentes una manera más eficaz de transmitir los conceptos. Por ejemplo

“Estábamos acostumbrados a decir que sentir enfado o ira es malo, y eso al final repercute negativamente sobre los alumnos, que se sienten de esa manera, no saben o no pueden identificarlo, y por supuesto al escuchar eso se sienten peor. Y no tienen ningún tipo de rutina o herramienta para cambiar eso. Decirles que solamente estar contento es positivo es contraproducente. Les hemos enseñado a que una persona puede estar enfadada, muerta

de miedo, asustada, y no pasa nada, lo sentimos todos. Lo que tenemos que ser capaces es como darle la vuelta a eso, llegar a la calma y resolver las cosas sin hacer daño a los demás y a ellos mismos".

Efectos sobre sus relaciones personales más allá del Centro Educativo

Si bien las miembros del equipo docente refirieron resultados, sobre todo, en el contexto escolar, algunos de los efectos del Programa se hicieron sentir más allá del Centro, y, en concreto, en sus relaciones personales en sus hogares, algo especialmente delicado durante el período de confinamiento que les tocó vivir.

En algunos casos, la sensación que tenían, consigo mismas y con los demás, era meramente de encontrarse bien. En particular, en referencia al confinamiento, señalaron que "lo llevaron mejor" de lo que hubieran pensado. En este sentido, una docente refería a que "yo no lo he llevado mal, hace 3 o 4 días que no salgo a la calle y estoy muy bien". Sin embargo, otras profundizaron en aspectos concretos del Programa que las hicieron sentir mejor durante un período tan duro desde el punto de vista de los equilibrios psicosociales. Una de ellas comentó que "la técnica de respirar 4 segundos. Parar y pensar 4 segundos, respirar. Eso lo he hecho mil veces". De manera similar, otra docente refería lo siguiente:

"Yo creo que sí que nos ha servido. Más de una vez hemos tenido que hacer el árbol, respirar, controlar al monstruo y pensar que esta no soy yo, es el monstruo que me controla, vamos a intentar cambiar la emoción".

Todo ello repercutió positivamente sobre las relaciones de las docentes con sus entornos. No obstante, nada es sencillo, como comentaba una tutora:

"A mí todavía me cuesta poner los conceptos en práctica en mi vida personal. En la medida en que eres capaz de controlar tu pensamiento puedes modificar tus emociones. Pero en el confinamiento hay veces que no era capaz de hacer eso. La práctica es difícil."

Finalmente, la internalización de los conceptos que sustentan el Programa fue expresada del modo más natural por parte de los docentes, al igual que se había constatado, anteriormente, en el caso del alumnado.

"A mí me hace mucha gracia porque tengo a un adolescente y mi marido, y la hora de comer es el espacio de natural de nuestros diálogos. Antes de confinamiento les decía que gritar genera más problemas, miedos, lo que sabía de teoría... pero varias veces chillábamos. Y a mí a veces se me escapa un grito y ahora son ellos quienes me lo dicen. Y tienen razón".

En definitiva, el Programa repercutió significativamente sobre las competencias emocionales, la mirada hacia el alumnado y la propia práctica docente. Las

docentes son ahora más empáticas, conocen mejor a su alumnado y a ellas mismas, se relacionan de un modo más compasivo, y abordan los conflictos de un modo más eficaz. Todo ello hace que el Programa “En Sus Zapatos” haya dejado una fuerte huella en sus conocimientos, percepciones y conductas, hasta el punto de que contribuyó a mejorar sus relaciones con los demás, especialmente en su entorno cotidiano, y a sobrellevar mejor de lo esperado el aislamiento social durante el confinamiento.

7. CONCLUSIONES Y ALGUNAS PROPUESTAS DE ADAPTACIÓN A UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

El presente informe ha procurado identificar y analizar las características específicas que la implementación del Programa En Sus Zapatos ha tomado en el CEE Alfonso X así como sus principales resultados en términos de su alumnado y equipo docente. Sobre esa base, se han extraído algunas conclusiones y propuestas de mejora enfocadas, por una parte, a evaluar cuáles han sido los resultados más significativos en los grupos de interés analizados, y, por otra hacia una adaptación más eficaz del Programa a un centro de educación especial.

Así, las principales conclusiones que se han podido extraer del análisis son las siguientes:

- La **educación emocional es un elemento clave en la educación especial**, sin cuya práctica es muy difícil conseguir resultados satisfactorios en el alumnado, ni desde el punto de vista curricular ni desde el plano emocional. En este sentido, una docente comentaba que “no puede haber educación especial sin educación emocional transversal. Lo emocional es algo que está olvidado, que forma parte de nuestro día a día y nadie lo trabaja, tienes que vivir siempre con ello. Afecta a todo”. O, como corroboraba otra docente, “En el cole los niños son la emoción pura sin filtro y si no eres capaz de conocer la emoción y saber cómo funciona y qué te hace ir hacia un lado u otro, estás perdido”. Por tanto, especialmente en la educación especial, trabajar lo emocional de una manera estructurada y programada es imprescindible para conseguir cumplir los objetivos con el alumnado.
- Una vez que un Centro (ordinario o, sobre todo, de educación especial) ha decidido incorporarse al Programa, una de las conclusiones más relevantes del análisis es que **sin un compromiso integral por parte del equipo docente, difícilmente el Programa podrá conseguir unos resultados verdaderamente de cambio**. En este sentido, existe un consenso generalizado en que, como señalaba una de las docentes, “sin un trabajo personal intenso esto no tiene sentido” o que “funciona solo si “te mojas” y lo vives a tope”. Pero a la vez, la sensación de que “es mucho trabajo pero merece la pena” ha sido corroborada igualmente por todas las docentes.
- En el caso particular del curso 2019/2020, la interrupción de las clases presenciales y la imposibilidad de celebrar las sesiones con las familias supuso

una cierta frustración en el equipo docente, que veía fundamental el trabajo con ellas para respaldar lo que ya se estaba haciendo con el alumnado.

- Como **aspectos más positivos de la impartición del Programa**, hay que señalar cuatro elementos destacados por parte del equipo docente y que resumen muy bien la sensación final que han tenido una vez que han podido reflexionar sobre ello:
 - Por una parte que, como consecuencia del Programa, el alumnado y sus familias así como el equipo docente hayan **interiorizado los conceptos claves de la alfabetización emocional** proporcionados por el Programa de una manera eficaz y “natural”. Esto, en relación con la identificación y expresión de las emociones, y la empatía. Entre otros, destacan tres cuestiones.
 - En primer lugar, el hecho de que las personas son algo diferente de sus emociones, y de que es posible aprender a identificarlas, ponerles un nombre y después gestionarlas, puesto que detrás de cada comportamiento hay una emoción.
 - En segundo lugar, que las emociones no son ni buenas ni malas.
 - Finalmente, que en ocasiones las personas actúan de una manera impulsiva porque es la emoción la que las secuestra, impidiendo gestionarla.

Estos tres elementos, señaló una de las tutoras, “son una conceptualización sencillísima y potentísima. Un acierto total: debería ser de primero de primaria, no entiendo cómo es que no nos los han explicado antes, como las tablas de multiplicar”.

- Por otra parte, que el Programa haya proporcionado a todos los agentes involucrados (especialmente al alumnado) **herramientas concretas, rutinas y una programación estructurada para gestionar sus emociones y superar situaciones de parálisis, miedo y conflicto que afectan a sus vidas**. Los ejemplos más significativos de ello han sido el uso autónomo (es decir, sin supervisión docente necesariamente) de técnicas como “el árbol”, mediante las que conseguir la calma y gestionar sus emociones. Como señalaba una docente: “De repente (los alumnos) han encontrado una vía que ellos no habían visto nunca, ha sido maravilloso como resolvían ellos solos los conflictos por medio del Programa. Ese árbol que se ponían a hacer de repente”. Ello tiene una trascendencia que va mucho más allá del ámbito del centro educativo, puesto que se ha manifestado positivamente en sus relaciones de convivencia con sus entornos sociofamiliares. En este

sentido, una tutora manifestaba que, a partir de ahora, “los chicos van a poder encontrar herramientas para poder expresarse y eso es fundamental para su autonomía y desarrollo como personas”. Eso les ha mejorado su autoconocimiento, autoestima, calidad de vida, autonomía y bienestar, ahora y en el futuro. No obstante, los resultados más significativos se han producido entre el alumnado de mayor edad cronológica, algo esperado por parte de las tutoras.

- o En tercer lugar, la implementación del Programa implicó un proceso en el que tanto entre las docentes como el alumnado fue gestándose y desarrollándose **su capacidad para hacer grupo y mejorar la convivencia**. En particular, la activación de las competencias de identificación y gestión emocional, sobre todo, condujo a la disminución de las conductas disruptivas entre el alumnado y, por tanto, a la mejora de las relaciones interpersonales entre éstos. Además, la calma y el silencio respetuoso durante las dinámicas de confianza y las actitudes de solidaridad mostradas por los alumnos para que los compañeros pudieran expresar determinadas emociones, fue generando una sensación de colectivo que hasta ese momento no se percibía. En particular, la relación basada en la confianza tejida entre docentes y alumnado gracias al Programa fue un factor fundamental para ello. Así lo afirma otra docente: “desde el primer (los alumnos) tuvieron gran capacidad de escucha, de atención y de meditar. Pensaba que iba a ser muy complicado pero lo consiguieron desde el primer momento. Pienso que ha sido un éxito porque ellos han confiado en nosotras, que lo iban a pasar bien. Todos contamos con todos y hacemos algo divertido. Algo muy importante del proyecto es que hemos conseguido hacer equipo, hacer grupo”. Ello se transmitió dentro del Centro pero también fuera, en las dinámicas familiares.
- o Por último, más allá de los efectos sobre el alumnado y sobre el propio equipo docente que se han analizado, **la implementación del Programa ha revelado a los actores involucrados que “existe una esperanza, que todo es entrenable**. Todo tiene arreglo”, al decir de una tutora. En este sentido, la sensación de que “hay otra forma de hacer las cosas, hay una alternativa a la forma habitual de trabajo de las emociones” es fundamental para continuar profundizando en este sentido. Además. “los resultados siempre son positivos y eso en educación especial es muy bueno”.

Finalmente, el análisis de la implementación del Programa y sus resultados sobre docentes y alumnado concluye con la formulación de algunas sugerencias para optimizar su impartición en un CEE.

- Sería adecuado intentar hacer mayor hincapié en integrar el Programa a la práctica cotidiana del centro. Para ello, se podría elaborar, por parte de la Asociación Teatro de Conciencia, un protocolo para que su impartición no se circunscribiera al ámbito de las sesiones sino que el conjunto del Centro (especialmente los docentes) pudieran participar o beneficiarse del mismo. Por ejemplo, estableciendo un espacio físico "En Sus Zapatos", en el que los docentes participantes de las sesiones pudieran intercambiar sus conocimientos con otros no participantes.
- Asimismo, se ha sugerido la posibilidad de generar un espacio de reflexión y trabajo permanente en los Centros en el que las personas que ya han sido formadas puedan proporcionar consejos y sugerencias, tanto al personal docente como a las familias. Se trataría de un espacio y un tiempo concreto en el que poder continuar con el trabajo desarrollado hasta ahora.
- Un elemento recurrente en las reflexiones del equipo docente ha sido que la propia impartición del Programa en un CPEE debería ser más flexible. Por ejemplo, en cuanto a la articulación de las sesiones: "en una sesión a veces no se puede llegar a tantos objetivos. A lo mejor hay que hacerlo en dos sesiones, y eso fue lo que hicimos". En particular, una docente señalaba que "alargaría el Programa, puesto que impartirlo completo en un solo curso es difícil", dadas las especiales necesidades del alumnado en términos de repetición de rutinas y conceptos. Incluso, manifestaba que podría hacerse en dos cursos: "el primer curso de alfabetización de los docentes y el segundo el trabajo con los chicos". Otra docente señalaba que quizás fuera una buena idea "ampliar el Programa con un mayor número de sesiones pero más sencillas y más cortas, de manera que durara más, concretamente, el curso entero".
- En cualquier caso, parte del equipo docente ha tenido la sensación de que un número de seis sesiones es bajo, que "se quedan cortas", porque "hay muchos matices en estos chicos". A diferencia de la educación ordinaria, en la que el alumno "te va contando lo que hace", en la educación especial es más difícil de conseguir "porque, primero, no tienen la herramienta y tienen mayores problemas para identificar y expresar sus emociones y, segundo, porque, en su hogar, el esfuerzo que hace su familia se centra en otros aspectos de su autonomía, como comer, ducharse o vestirse".

- Finalmente, y como consecuencia de la positiva experiencia durante el Programa, las docentes expresaron su intención de continuar formándose en educación emocional y en consolidar las rutinas y procesos aprendidos para que todo ello forme parte del núcleo del Centro. Incluso, se propone, como tarea interna, la generación de algún material con el que se consiga transmitir lo aprendido al resto de docentes del centro transformando la experiencia en una cultura de Centro.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I., Ruiz, E. y Schelstraete, G. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 26, 136-139 [<http://www.downcantabria.com/revistapdf/103/126-139.pdf>]
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 7-43 [<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>]
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (10), pp. 61-82 [<http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>]
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa]
- Lozano, L., García, E., Lozano, L. M., Pedrosa, I., & Llanos, A. (2011). *Los trastornos afectivos en la escuela: Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E.)*. Consejería de Educación y Ciencia [<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2673/01720122016253%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]
- Simón, E. M. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid [<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1990/TFG-L%2035.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]

9. ANEXO 1: GUION DE ENTREVISTA CON EL EQUIPO DOCENTE DEL CPEE ALFONSO X

Objetivos de las entrevistas:

- Conocer el contexto de implementación del Programa
- Recoger información sobre dicha implementación y la adaptación del Programa a su contexto
- Identificar sobre los impactos que el Programa ha tenido sobre alumnado y sobre el profesorado del CPEE Alfonso X.

Parte 1: Caracterización del Centro e interés por el Programa

1. Cuéntame brevemente cuáles son las características del CPEE Alfonso X como centro de educación especial.
 - a. ¿cuáles son las principales características del centro?
 - b. ¿qué tipo de discapacidad tiene su alumnado y con qué intensidad se manifiesta? ¿es uniforme o existe heterogeneidad?
 - c. ¿Cuál es tu rol en el centro?
 - d. ¿Qué conocías de la educación emocional y el teatro como herramienta en ese sentido? ¿habíais trabajado anteriormente en el Centro con la educación emocional y/o el teatro?
2. ¿Cuáles era tus expectativas al empezar el Programa?

Parte 2: Implementación y adaptación del Programa

3. ¿Cómo se implementó el Programa? ¿Cuántos grupos hubo y qué número de alumnado?
4. ¿Qué elementos concretos se adaptaron del Programa para su implementación y por qué?
5. ¿Qué es lo que se trabajó en relación con el teatro en el aula?
6. ¿Qué utilidad consideras que han tenido las herramientas del programa: guías, carteles, materiales, etc.?

Parte 3: Aprendizajes e impactos del Programa

7. ¿Qué crees que el alumnado ha aprendido gracias al Programa o sobre qué aspectos crees que el Programa ha tenido un mayor impacto, es decir, ha podido generar cambios más importantes en el alumnado?
 - a. Identificación de emociones: ¿los niños han aprendido a identificar sus emociones? ¿cuáles? ¿en qué les cambia eso la vida, sus relaciones con los demás y con ellos mismos?

- b. Gestión de las emociones: ¿saben desarrollar la calma física? ¿expresan mejor lo que sienten? ¿sienten menos vergüenza? ¿gestionan mejor su rabia, tristeza, miedo, etc.?
 - c. ¿Ponerse en el lugar del otro?
 - d. ¿Qué te sorprendió del alumnado?
8. ¿Podrías ponerme ejemplos de estos impactos en el día a día con los alumnos?
9. ¿Y con sus familias durante el confinamiento, crees que ha podido trascender las cuatro paredes del Centro?
10. ¿Y sobre el profesorado: Qué crees que ha sido lo más relevante que has aprendido gracias al Programa?
- a. ¿Irse descubriendo a través de las herramientas? ¿abordar el trabajo de otra manera?
 - b. ¿Desarrollar un cambio de mirada entre ellas y hacia el alumnado?
 - c. ¿Un mayor bienestar? ¿con qué consecuencias?
 - d. ¿Crees que gracias al Programa has aprendido a ponerte en el lugar de sus compañeros o lo haces con más frecuencia? ¿tienes una mirada más compasiva hacia los demás?
 - e. Resolución positiva del conflicto: asertividad, negociación para llegar a acuerdos justos y beneficiosos, etc. ¿crees te llevas mejor?
 - f. ¿Has incorporado a tu trabajo diario técnicas que te ayudan no solo a mejorar tu capacidad de transmisión de conocimientos sino a sentirte mejor y a estar mejor con el alumnado?
 - g. ¿Ha disminuido el recurso a los castigos tradicionales (si es que los había) y has incorporado prácticas restaurativas?
 - h. Durante la ejecución del Programa: ¿Crees que ha mejorado el ambiente docente? ¿ibas a trabajar al Centro más motivada y contenta?
 - i. ¿Identificas algún efecto del Programa que te haya servido durante el período de confinamiento más severo en tu relación contigo misma y con los demás? ¿en qué?
 - j. ¿Podrías ponerme ejemplos de estos impactos en el día a día del centro y entre el profesorado y en la relación entre profesorado y alumno y entre profesorado y familias?
11. En resumen:
- a. ¿Con qué te quedarías del Programa?
 - b. ¿Qué cambios introducirías, en especial teniendo en cuenta las características del Centro?
 - c. ¿Por qué crees que la educación emocional es un recurso valioso para tu alumnado y para ti?

- d. ¿Qué es lo que más has aprendido del Programa?
- e. ¿qué más necesitarías? ¿cómo continuarías aprendiendo?
- f. ¿lo recomendarías a otros centros de educación especial? ¿Por qué?

10. ANEXO 2: GUION DE ENTREVISTA CON LA FACILITADORA DEL PROGRAMA EN EL CPEE ALFONSO X

Objetivos de la entrevista:

- Recoger información sobre se implementó el programa con las tutoras
- Identificar los resultados que el Programa ha tenido sobre alumnado y el profesorado del CPEE Alfonso X.

Parte 1: Caracterización del Centro e interés por el Programa

1. ¿Cuáles son las características del CPEE Alfonso X como centro de educación especial?
2. ¿Cuáles era tus expectativas al empezar el Programa?

Parte 2: Implementación y adaptación del Programa

3. ¿Cómo se implementó la formación a las tutoras que se implicaron en el Programa?
4. ¿Qué elementos concretos adaptaron del Programa para su implementación y por qué?

Parte 3: Aprendizajes e impactos del Programa

5. Según te han ido comentando las tutoras: ¿Qué crees que el alumnado ha aprendido gracias al Programa o sobre qué aspectos crees que el Programa ha tenido un mayor impacto, es decir, ha podido generar cambios más importantes en el alumnado?
6. ¿Y con sus familias durante el confinamiento, crees que ha podido trascender las cuatro paredes del Centro?
7. ¿Y sobre el profesorado: Qué crees que ha sido lo más relevante que has aprendido gracias al Programa?
 - a. ¿Irse descubriendo a través de las herramientas? ¿abordar el trabajo de otra manera?
 - b. ¿Desarrollar un cambia de mirada entre ellas y hacia el alumnado?
 - c. ¿Un mayor bienestar? ¿con qué consecuencias?
 - d. ¿Crees que gracias al Programa has aprendido a ponerte en el lugar de sus compañeros o lo haces con más frecuencia? ¿tienes una mirada más compasiva hacia los demás?

- e. ¿Han incorporado a su trabajo diario las técnicas que han visto en el Programa?
 - f. ¿Crees que ha mejorado el ambiente docente?
 - g. ¿Crees que todo ello ha tenido algún efecto durante el período de confinamiento más severo?
 - h. ¿Podrías ponerme ejemplos de estos impactos en el profesorado y en la relación entre profesorado y el alumnado?
8. En resumen:
- a. ¿Con qué te quedarías del Programa?
 - b. ¿Qué cambios introducirías, en especial teniendo en cuenta las características del Centro?
 - c. ¿Por qué crees que la educación emocional es un recurso valioso para el alumnado y el profesorado, sobre todo en un centro de educación especial?
 - d. ¿Qué es lo que más has aprendido del Programa?
 - e. ¿Lo recomendarías a otros centros de educación especial? ¿Por qué?

11. ANEXO 3: GUION DE ENTREVISTAS A ALUMNADO Y FAMILIAS PARTICIPANTES DEL CPEE ALFONSO X

Objetivos de la entrevista:

- Conocer y caracterizar el alumnado participante del Programa.
- Recoger información acerca de los resultados del Programa en las alumnas entrevistadas y en sus familias.

Caracterización del Centro e interés por el Programa

1. A la alumna: cuéntame:
 - a. ¿Qué edad tienes?
 - b. ¿Tienes hermanos y hermanas?
 - c. ¿En qué curso estás y hace cuanto tiempo que vas al Alfonso X?
 - d. ¿Qué es lo que más le gusta y lo que menos le gusta del centro?
 - e. ¿Tiene muchos amigos?
2. A la madre:
 - a. ¿Te gusta el centro?
 - b. ¿Cómo es tu vínculo con él? ¿Participas en actividades, tienes que acudir a citas con la orientadora, etc.?

Implementación del Programa

3. A la alumna: me cuentan las tutoras que fuiste una de las participantes del Programa En Sus Zapatos. Durante las sesiones del Programa En Sus Zapatos:
 - a. ¿Qué te acuerdas de cómo eran las sesiones del programa?
 - b. ¿Cómo te sentías en las sesiones del programa? Por ejemplo, en el círculo de confianza: ¿Al principio estabas nerviosa o sentías vergüenza? ¿contabas cómo te sentías? ¿te gustaba hablar delante de todos? ¿por qué?
 - c. Y en general: ¿qué actividades fueron las que más te han gustado? ¿Meditar, el árbol, el semáforo, las respiraciones, el círculo de confianza, teatralizar cosas que le hubieran pasado a tus compañeros? ¿por qué te gustaba?
 - d. ¿Y qué es lo que te explicaban las profes sobre el monstruo y las emociones?
 - e. ¿Has interpretado cosas que te han pasado?
 - f. ¿Te gustaban las máscaras, los carteles, etc.?

4. A la alumna: tras el Programa:
 - a. ¿Te ha gustado la experiencia? ¿por qué?
 - b. ¿Te ha gustado trabajar con otros compañeros?
 - c. ¿Qué has aprendido del programa? ¿Sientes menos vergüenza para decir lo que te pasa? ¿confías más en ti misma? ¿participas más en clase? ¿Sabes mejor lo que te pasa cuando estás enfada o triste?
 - d. ¿Te llevas mejor con tus compañeros o ya te llevabas bien? ¿Confías más en ellos? ¿te gustaba trabajar con ellos?
 - e. ¿Y con tu profe: crees que confía más en ti, que se enfada menos o que es más fácil conectar con ella?
 - f. Y en casa: ¿te sientes mejor?
5. A la Madre:
 - a. ¿Qué cambios has notado en tu hija desde que comenzó a participar en el Programa?
 - b. ¿Podrías ponerme ejemplos de estos impactos en el día a día con los alumnos? ¿y con sus familias durante el confinamiento, crees que ha podido trascender las 4 paredes del Centro?
 - c.
 - d. ¿Crees que ha aprendido a identificar las emociones, lo que le pasa? ¿a estar más calmada y no explotar? ¿a expresar mejor lo que siente? ¿siente menos vergüenza? ¿te sorprendió?
 - e. ¿Crees que estos aprendizajes han sido positivos para sobrellevar mejor el confinamiento? ¿por qué?
 - f. ¿crees que tu hija es más feliz en el centro gracias al Programa?
 - g. ¿y notas el impacto positivo también sobre ti y el resto de la familia?
6. Preguntas finales a ambas:
 - a. ¿Con qué te quedarías del Programa?
 - b. ¿Por qué crees que la educación emocional es un recurso valioso para el aprendizaje?
 - c. ¿Qué es lo que más has aprendido del Programa?
 - d. ¿Recomendaríais a otros niños participar en el Programa?