

Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado

Reviriego-Reinaldo, Noemí

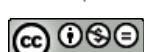
Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado

Revista Educación, vol. 45, núm. 1, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134035>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado

Proposal for Training Primary School Teachers in Welcoming and Integrating Refugee Students

Noemí Reviriego-Reinaldo
Universidad de Zaragoza, España
noemireviriego@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4778-1583>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134035>

Recepción: 16 Julio 2020
Aprobación: 17 Octubre 2020

RESUMEN:

La inclusión de colectivos vulnerables en la sociedad, concretamente en los centros educativos, está recibiendo una atención especial en los últimos años. Siguiendo esta línea, en este trabajo se presenta una propuesta de formación, dirigida al profesorado, con el objetivo de facilitar la adquisición y desarrollo de herramientas y recursos de educación emocional, para afrontar el proceso de acogida y atención psicopedagógica al alumnado refugiado de primaria. Para diseñar la propuesta de formación, se aplica previamente un cuestionario de conocimientos y necesidades sobre educación emocional y alumnado refugiado a 27 profesores y profesoras que imparten clases en diferentes provincias españolas. Gracias a la información aportada por el profesorado, la propuesta de formación que se propone adopta los siguientes objetivos específicos: conocer y comprender la situación del alumnado refugiado; formarse en el proceso de acogida del alumnado refugiado; y acompañar emocionalmente al alumnado refugiado en su proceso de inclusión y adaptación a las nuevas condiciones de educación y socialización. Para lograr dichos objetivos, se propone entrenar al profesorado en acciones y actividades prácticas durante nueve sesiones tipo taller. Para valorar esta formación, se realiza la consulta de una profesional experta en el trabajo con personas refugiadas.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo emocional, Refugiados, Formación del profesorado.

ABSTRACT:

The inclusion of vulnerable groups in our society, namely, at schools, has garnered special attention in recent years. As a result, a proposal to train faculty in welcoming and providing refugee children with psycho-pedagogical support is, hereby, presented. The goal is to promote the acquisition and development of emotional education tools and resources among teachers for this purpose. Data for proposed training plan was obtained from a survey completed by 27 teachers from various schools throughout Spain. The survey was used to gain insight into teachers' knowledge about the needs and social-emotional education of refugee students. The objectives of the training plan include understanding the struggle of refugee students, training in welcoming them and provide emotional support throughout their integration and settlement process. To achieve these objectives teachers will receive training in practical actions and activities during nine three-hour workshops. The training proposal was reviewed by an expert on refugees who also provided recommendations.

KEYWORDS: Emotional Education, Refugees, Teacher's Training.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha puesto especial atención en la inclusión de los colectivos vulnerables, uno de estos colectivos son los refugiados; una población especialmente sensible por el bagaje que presentan. Se define como refugiado a toda persona que debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él (Artículo 1A en Asamblea General de la ONU, 1951).

Esta propuesta de formación pretende ser un plan de innovación mediante el cual potenciar la adaptación e inclusión del alumnado refugiado en el aula. Una inclusión que todo centro educativo debe favorecer.

2. MARCO TEÓRICO

El alumnado refugiado que llega a los centros escolares posee unas vivencias previas extremadamente traumáticas y, en su mayoría, ajena a la realidad (Betancourt, Borisova, de la Soudiere y Williamson, 2011). Experiencias que, junto a otros factores, como el estrés continuado, afectan emocionalmente a estos menores y pueden causar en ellos diversas dificultades: estrés, depresión, ansiedad, problemas de atención, hiperactividad, insomnio, dificultades en la relación con sus iguales, y agorafobia, entre otros (Reviriego-Reinaldo, 2020).

Teniendo en cuenta investigaciones previas en las que se ha mostrado que condiciones favorables de salud mental y alto apoyo social mantienen una relación positiva con el rendimiento académico (Feldman et al., 2008; Rousseau, Drapeau y Corin, 1996), y habiendo visto que estos dos factores tienden a ser escasos en el alumnado refugiado, se entiende la necesidad de desarrollar programas específicos que ayuden a estos menores a incorporarse de la forma más favorable posible en el sistema educativo.

A todo esto hay que añadir que, si bien el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR] (2011), ha establecido que la educación es una de las prioridades de las comunidades de refugiados, la dificultad de acceso a la educación de estos menores en sus países de origen y la posible dificultad o desconocimiento del castellano de este alumnado (Courtis, 2012), son condiciones que pueden estar predisponiendo la aparición de desfases curriculares en este alumnado (Espejo-Nieto, 2018; Garcés, Gallego y Ayala, 2005). De este modo, entre las necesidades educativas especiales más comunes del alumnado refugiado se encuentran: las explosiones de ira, la dificultad para concentrarse, los problemas con la autoridad y, por ende, con el profesorado, resultados académicos bajos y comportamientos inapropiados para su edad (Strelakova y Hoot, 2008).

Asimismo, se debe tener en cuenta que las personas refugiadas tienen derecho a recibir asistencia sanitaria y psicológica adecuada. Dentro de esta asistencia psicológica se encuentra la educación emocional. Una educación que, siguiendo el ejemplo de Alzina (2005), se concibe como un proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento base del desarrollo integral de la persona, con el fin de capacitarle para la vida. Esto tiene como objetivo aumentar el bienestar personal y social a través del desarrollo de competencias emocionales. Dentro de estas competencias emocionales están: la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2011). Así, los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones ajenas; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida, entre otros (Bisquerra, 2006).

3. ANTECEDENTES

Las evidencias empíricas acerca de la eficacia y los beneficios de la educación emocional son abrumadoras (Pérez-González, 2012). Se ha relacionado la educación emocional con la mejora en diferentes variables como el bienestar y consumo de sustancias (Serrano y Andreu, 2016), la salud física y mental (Martins, Ramalho y Morín, 2010), las conductas agresivas (García, Salguero y Fernández, 2014) y el rendimiento académico (Lanciano y Curci, 2014). Además, cabe resaltar que un análisis costes-beneficios realizado por el economista

Belfield et al. (2015) estimó que los beneficios de los programas de educación emocional superan los costes en una proporción de 11 a 1.

Llegados a este punto, habiendo analizado la situación de los menores refugiados y los beneficios de la educación emocional, cabe preguntarse por la existencia de formaciones previas en educación emocional para el alumnado refugiado destinadas al profesorado. Así, en la literatura científica revisada no se han encontrado intervenciones destinadas a profesorado para atender a alumnado refugiado. Si bien, cuando se ha ampliado la búsqueda a protocolos desarrollados por los centros educativos, se han encontrado varias propuestas. La mayoría de estos protocolos abordan la acogida del alumnado refugiado a nivel instrumental. Es decir, acceso a ámbito sanitario, económico, empleo, vivienda, etc. pasando por alto las necesidades emocionales de este colectivo. Es por ello que se cree necesario desarrollar un protocolo específico para favorecer la inclusión de alumnado refugiado en las aulas, así como su desarrollo emocional.

4. MÉTODO

Para establecer los conocimientos y necesidades del profesorado y así tener una línea base para la realización de la propuesta de innovación, se desarrolló un cuestionario que se administró al profesorado. De este modo, se trata de un estudio observacional cualitativo con un diseño descriptivo, dónde el principal objetivo es realizar una intervención destinada a la acogida de alumnado refugiado ajustada a las necesidades formativas del profesorado. Estas necesidades se obtienen a través del cuestionario administrado al profesorado.

El profesorado al que se administró el cuestionario fue seleccionado a través del muestreo no probabilístico bola de nieve. Es decir, se les solicitó que hiciesen llegar el enlace del cuestionario (Online vía Drive) a otros y otras docentes. Este muestreo permitió llegar a un mayor número de personas, pero tiene el sesgo de muestro. Esto es, dado que los participantes se obtienen por invitación de otros participantes, puede suceder que todo el profesorado comparta ciertas características. Asimismo, el criterio de inclusión empleado fue que el profesorado impartiese docencia en la actualidad o hubiese impartido docencia en centros educativos de educación infantil (3 a 6 años) o primaria (6 a 12 años).

Este cuestionario constaba de tres partes. En la primera sección se indaga sobre la trayectoria profesional del profesorado. En la segunda, sobre sus conocimientos acerca del tema y de las necesidades del alumnado refugiado. En la tercera parte se pregunta sobre sus conocimientos y necesidades de formación en educación emocional. En este sentido, en las secciones segunda y tercera se les pregunta si han recibido formación en esa temática, cuál es su conocimiento, cuáles son sus principales necesidades de formación, las habilidades que creen poseer para atender al alumnado refugiado emocionalmente y, por último, se les pide que marquen en una escala del 1 al 10 cómo de preparados creen encontrarse para atender a este colectivo. De este modo, los datos obtenidos en el cuestionario se analizaron aplicando estadística descriptiva y se describieron de manera tanto cuantitativa como cualitativa, dependiendo del tipo de pregunta analizada.

5. RESULTADOS

5.1. Resultados cuestionario

En el cuestionario se obtuvo respuesta de 27 profesores y profesoras, en su mayoría (85,2%) mujeres. La media de años como docente fue 8, donde la persona con menos experiencia ha ejercido 1 año y la persona con más experiencia 31 años.

Un 45,5% del profesorado trabaja en centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, mientras que un 35% lo hace en Aragón, un 7,5% en Asturias, un 4% en Andalucía, un 4% en La Rioja y un 4% en la Comunidad Valenciana.

Del total de la muestra, un 44,4% de las y los docentes impartía clases en aulas de infantil, mientras que un 33,4% lo hacía en aulas de primaria y un 22,2% en aulas de infantil y primaria.

Del total de participantes un 85,2% no había recibido formación sobre alumnado refugiado y un 37% no había recibido formación sobre educación emocional.

De este modo, se encontró que la totalidad del profesorado sabe qué es o ha oído hablar de la educación emocional. Si bien, un 37% no han recibido ningún tipo de formación en esta materia. Así, a la pregunta: ¿qué es la educación emocional para ti? se obtuvieron múltiples respuestas. Entre ellas: educar las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, empatía, habilidades sociales etc.; es el proceso por el cual se ayuda al alumnado en la identificación, comprensión, manejo, control de las emociones, expresión de las mismas, resolución de problemas emocionales, hacer entender al alumnado los diferentes tipos de emociones que puede experimentar y aprender a vivir con ellas aceptándolas; capacidad para reconocer, controlar y gestionar los sentimientos y emociones (Reviriego-Reinaldo, 2020).

El profesorado que había recibido algún tipo de formación, 63% de la muestra, lo había hecho, principalmente, a través de cursos de formación en su centro o en su comunidad, libros y conferencias. Además, tres personas habían realizado algún máster sobre educación emocional. En este sentido, cabe destacar que, si bien, el porcentaje de profesorado con formación en educación emocional es elevado, en su mayoría, el profesorado alega no poseer conocimientos concretos de educación emocional para alumnado refugiado.

Asimismo, cuando se les preguntó sobre las competencias de educación emocional que creen poseer, hubo una respuesta que se repitió en varias ocasiones y fue la empatía. También hicieron referencia a la tolerancia, al control emocional de uno mismo, el respeto, la escucha y el sentido común. Al mismo tiempo, a la pregunta: ¿qué necesidades formativas tienes?, varios profesores y profesoras respondieron necesitar conocimientos prácticos, metodologías y actividades para trabajar y formación específica sobre la situación emocional de este alumnado.

Para finalizar el apartado de educación emocional se indagó en cómo de preparado cree encontrarse el profesorado para atender emocionalmente al alumnado refugiado. Se les pidió que lo contestaran sobre una escala de 10 puntos, siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta. Un 63% del profesorado se sitúa entre el 2 y el 6, un 37% entre el 7 y el 8 y nadie por encima del 8.

Por otro lado, en el apartado relativo a los conocimientos y necesidades sobre alumnado refugiado se encontraron más carencias en el profesorado que en el apartado de educación emocional. De este modo, el porcentaje de profesorado que había recibido formación en materia de alumnado refugiado fue de un 14,8% frente al 63% que había recibido formación sobre educación emocional. Además, a diferencia de las formaciones sobre educación emocional que, en su mayoría, se recibieron en el centro, el profesorado que había recibido formación sobre alumnado refugiado lo había hecho por cuenta propia a través de los Servicios Sociales de Base, de Médicos del Mundo y de investigación personal.

Las respuestas dadas por el profesorado a la pregunta: ¿cuál es su conocimiento sobre las personas refugiadas? fueron limitadas. Se obtuvieron respuestas como las siguientes: ninguno; nulo; poco; poquísmo; personas que por las circunstancias de su país se ven obligados a migrar; el que proporcionan los medios de comunicación; noticias; superficial; experiencia profesional con relación a tres alumnos y alumnas; e, información a través de ACNUR.

Como se puede observar, existe una divergencia muy grande entre la base de conocimientos que el profesorado posee sobre educación emocional respecto a la que tiene sobre alumnado refugiado. Así pues, cuando se les preguntó por cuáles consideraban que eran los principales problemas o dificultades de este alumnado, se obtuvieron las siguientes respuestas: choque cultural, desconocimiento del idioma y falta de apoyo emocional; idioma, adaptación social y económica; y, desestructuración familiar, escasez de recursos económicos, desconocimiento del idioma, costumbres diferentes y dificultad de inserción social. Como se puede observar, estas respuestas son muy adecuadas a la situación en la que estos menores se ven envueltos.

Si bien, todas hacen referencia a las problemáticas del alumnado una vez se hallan en el país de acogida, no haciendo mención a las vivencias y dificultades que estos menores han podido vivir en sus países de origen y durante el proceso de huida de sus países de origen y reasentamiento.

Por otro lado, el profesorado demandó formación en el proceso de acogida a este alumnado, pidió conocer los servicios destinados a las personas refugiadas, quiso saber la forma correcta de actuación con el resto del alumnado de la clase ante la llegada de un alumno refugiado y desearon obtener más información sobre la problemática de este alumnado y la forma de ayudarles. Además, alegaron que para atenderles adecuadamente necesitarían más horas destinadas a la inmersión lingüística de aquel alumnado refugiado que desconociese el castellano, más profesionales de mediación cultural, más apoyo a nivel institucional y más formación emocional.

Por último, al igual que con el apartado de educación emocional, se finalizó pidiendo que dijesen lo preparados que creen encontrarse para atender al alumnado refugiado en una escala del 1 al 10, siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta. Un 89% del profesorado dijo situarse entre el 1 y el 6 mientras que sólo un 11% se situó en el 7, no situándose nadie por encima de esta puntuación.

De este modo, para la formación del profesorado se tendrán en cuenta todas estas necesidades y conocimientos, mostrando especial atención a aquellas áreas donde el profesorado ha mostrado un conocimiento deficitario y a los aspectos concretos sobre los que ha demandado formación.

5.2. Propuesta de formación al profesorado

Sobre la base del estudio teórico realizado, la detección de las necesidades del profesorado y la caracterización del alumnado refugiado realizada previamente, se diseña la siguiente propuesta de formación al profesorado para la atención e inclusión de los menores refugiados en el contexto educativo.

5.2.1. Objetivos.

Objetivo general

- Desarrollar competencias y estrategias de educación emocional para facilitar la adaptación e inclusión de los menores refugiados en el contexto educativo escolar.

Objetivos específicos

- Profundizar los conocimientos acerca de la situación de los menores refugiados en España.
- Comprender las necesidades educativas especiales, académicas y socioemocionales, de los menores refugiados.
- Aprender estrategias y recursos prácticos para afrontar la acogida y la atención psicopedagógica al alumnado refugiado en su proceso de adaptación e inclusión al contexto escolar.
- Desarrollar actitudes y recursos personales para acompañar emocionalmente al alumnado refugiado en su proceso de inclusión y adaptación a las nuevas condiciones de educación y socialización.

5.2.2. Contenidos.

Los contenidos a abordar en esta formación para dar respuesta al primer y segundo objetivos específicos, conocimiento y comprensión de la situación del alumnado refugiado, serán:

- Los diferentes contextos de los países de origen del alumnado refugiado (el profesorado no hacía referencia a ello y es determinante en la comprensión de la situación socioemocional del alumnado refugiado).
- Características de migración del alumnado refugiado (no es mencionado por el profesorado y resulta vital para comprender la situación socioemocional del alumnado refugiado).

- Situación socioemocional del alumnado refugiado (el propio profesorado lo ha demandado).
- Necesidades educativas especiales de los menores refugiados.

En cuanto al segundo objetivo específico, formación en el proceso de acogida del alumnado refugiado, los contenidos que se trabajarán para abarcarlo serán:

- Información sobre los servicios destinados a la atención de las personas refugiadas.
- Acciones y recursos técnicos del profesorado en el proceso de acogida y presentación de los menores refugiados en la clase.
- Estrategias de sensibilización y preparación de las y los estudiantes para la adecuada interacción y empatía en el recibimiento de los menores refugiados.

Por último, el tercer objetivo específico, acompañar emocionalmente al alumnado refugiado, se trabajará mediante los siguientes contenidos:

- Contacto emocional y manejo educativo en la interacción. Estilos de comunicación y acciones del profesorado en la atención a las necesidades socioemocionales de los menores refugiados.
- La identificación, comprensión y gestión de las emociones propias y ajena: estrategias y recursos para la educación de competencias emocionales en alumnado y profesorado, para el acompañamiento e inclusión de los menores refugiados a la clase.

5.2.3. Metodología.

La propuesta de formación consiste en 9 sesiones, a modo de talleres, que se organizan en tres bloques según los contenidos y objetivos a desarrollar. Las sesiones se caracterizan por su carácter teórico – práctico. En cada una de ellas, se alterna la presentación de contenidos de interés, que el profesorado necesita adquirir para profundizar en el conocimiento de los niños y niñas refugiados, con momentos prácticos que buscan favorecer la sensibilización y personalización de los temas abordados.

Para ello se incorpora una metodología activa y participativa, basada en el intercambio de ideas, reflexiones, experiencias y emociones, lo que supone un aprendizaje grupal de carácter vivencial en torno a los contenidos que se presentan. Cada participante aportará su propias creencias, experiencias y emociones. Así, se potenciará el aprendizaje colaborativo, construyendo el conocimiento entre todos, mediante la reflexión crítica y la aportación de ideas en torno a los temas planteados.

La formación, teórico-práctica, requerirá además un aprendizaje autónomo, fuera del espacio de las sesiones, de materiales complementarios, específicamente seleccionados, que ayudarán a la mejor comprensión del tema.

5.2.4. Encuadre y temporalización.

La formación se divide en tres bloques de tres sesiones cada uno, para un total de nueve sesiones de tres horas de duración cada una. Si bien, en cada sesión se trabajará un bloque de contenidos diferente, la esencia que subyace a los tres bloques es la misma. Es decir, el objetivo final de las nueve sesiones es la adquisición de herramientas y recursos de educación emocional para afrontar el proceso de acogida y atención psicopedagógica del alumnado refugiado, usando la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales como estrategias para fomentar la inclusión de este colectivo.

5.2.5. Propuesta de actuación: estrategia de actividades y recursos prácticos.

Las actividades propuestas en la formación se dividen en tres bloques en función de los objetivos específicos y contenidos a trabajar, los cuales serán presentados a continuación.

PRIMER BLOQUE

En este bloque se realizarán tres sesiones dedicadas a los objetivos específicos relativos al conocimiento y comprensión de la situación del alumnado refugiado:

Objetivos:

- Profundizar los conocimientos acerca de la situación de los menores refugiados en España.
- Comprender las necesidades educativas especiales, académicas y socioemocionales, de los menores refugiados.

Contenidos:

- Los diferentes contextos de los países de origen del alumnado refugiado (el profesorado no hace referencia a ello y es determinante en la comprensión de la situación socioemocional del alumnado refugiado)
- Características de migración del alumnado refugiado (al igual que el objetivo anterior no es mencionado por el profesorado y resulta vital para comprender la situación socioemocional del alumnado refugiado)
- Situación socioemocional del alumnado refugiado. (Siendo este último un contenido que el propio profesorado ha demandado en sus respuestas al cuestionario y que, en cierta medida, se ve resuelto en los contenidos anteriores, pero requiere especificidad)
- Necesidades educativas especiales de los menores refugiados.

Desarrollo:

En cada una de las sesiones de este bloque inicial se comenzará con una presentación *PowerPoint* en la que se expondrán los contextos de los países de origen del alumnado refugiado, las características de migración del alumnado refugiado, así como su situación socioemocional. Esta presentación dará pie en cada sesión al debate sobre el tema, a la producción grupal. Es decir, tras la presentación del *PowerPoint* se pedirá que comenten todas aquellas cuestiones que el tema les haya suscitado, así como todos aquellos aspectos que no se hubiesen planteado hasta el momento y que consideren que son importantes en la vida del alumnado refugiado.

Una vez realizado esto, se dividirá al grupo en subgrupos de 3 o 4 personas y se dará un caso real a cada subgrupo. Estos casos versarán sobre experiencias de personas refugiadas y se seleccionarán del libro *We are displaced* (Yousafzai, 2019). Se pedirá a cada subgrupo que comente las características en las que estas personas vivieron antes de huir de sus países, el proceso de huida hasta llegar al país de acogida, así como la situación emocional a la que creen que estos menores han estado expuestos y cómo eso les puede influir en la actualidad. Posteriormente, cada subgrupo comentará con el resto de los presentes (todo el profesorado y el orientador) su caso, trabajando entre todas las experiencias emocionales a las que estas personas se ven sometidas. Con esto se busca facilitar la conciencia emocional del profesorado en torno a los estados psicológicos de los niños y niñas refugiados, así como la aceptación y empatía hacia estas personas y menores en especial.

Estas actividades serán realizadas por el orientador educativo, quien dirigirá y dinamizará las sesiones a través de la explicación del contenido teórico, la facilitación del intercambio entre los participantes, para que estos se impliquen de manera vivencial y expresen libremente sus creencias y emociones.

La metodología principal en estas actividades, como se ha explicado anteriormente, será el trabajo en grupo para que el profesorado comprenda, de manera más profunda y vivencial, la situación socioemocional y de vida de los niños y niñas refugiados y los factores que los han llevado a esta situación actual. En estas primeras tres sesiones se hará especial énfasis en la importancia de entender al alumnado refugiado, ponerse emocionalmente en su lugar y apoyarle en su proceso, pero sin actitudes de sobreprotección que pudieran favorecer la revictimización (Álvarez y Smith, 2007; Montada, 1994).

Como cierre a estas actividades se solicitará a los participantes que expresen lo sentido durante las sesiones con palabras y frases. De esta manera se obtiene una retroalimentación de cómo se han sensibilizado y sus creencias en torno al tema, lo que será de utilidad para el trabajo en las sesiones siguientes.

Al finalizar estas actividades se pedirá a los asistentes que realicen la lectura de varios libros recomendados que narran experiencias reales de personas refugiadas y ayudan al lector a comprender y empatizar con

sus situaciones. Se recomendará la lectura del libro *The last girl* (Murad, 2017), donde la autora relata su autobiografía como miembro de la comunidad Yazidí y esclava del Estado Islámico. En su libro, Nadia Murad, autora, relata muy bien los estados emocionales por los que pasó a lo largo del tiempo que estuvo esclavizada y durante su huida. Además, explica el proceso mediante el cual llegó a la situación de refugio, las condiciones en las que vivió en ese momento y las vivencias emocionales de esa época. Si bien este libro no deja de ser la historia de una única persona permite ponerse en el lugar de la protagonista y del resto de personas refugiadas que acuden a los centros educativos. Además, a aquellas personas que deseen seguir aprendiendo sobre las personas refugiadas se les recomendará la lectura de los libros *We are displaced* (Yousafzai, 2019) y *El hombre en busca del sentido* (Frankl, 1959). En el primero se narran las historias de varias mujeres que la autora ha conocido en campos de refugiados, mientras que el segundo se trata de la autobiografía de un psiquiatra judío que residió en campos de concentración.

SEGUNDO BLOQUE

En este bloque se trabaja el objetivo orientado a la formación del profesorado para el proceso de acogida del alumnado refugiado.

Objetivo:

- Aprender estrategias y recursos prácticos para afrontar la acogida y la atención psicopedagógica al alumnado refugiado en su proceso de adaptación e inclusión al contexto escolar.

Contenidos:

- Información sobre los servicios destinados a la atención de las personas refugiadas.
- Acciones y recursos técnicos del profesorado en el proceso de acogida y presentación de los menores refugiados en la clase.
- Estrategias de sensibilización y preparación de las y los estudiantes para la adecuada interacción y empatía en el recibimiento de los menores refugiados.

Desarrollo:

La sesión inicial de este bloque comenzará con la presentación de información en torno al proceso de asilo en España, así como sobre los servicios destinados a las personas refugiadas. Esta información le es útil al profesorado para saber en qué punto se encuentra el alumno o la alumna.

Este bloque servirá para trabajar la correcta actuación con la clase ante la llegada de un alumno o alumna refugiado. Esta parte se realizará de manera práctica, a partir de la elaboración conjunta de ideas, preguntando al profesorado cómo cree que se debe presentar a este alumno al resto de sus compañeros/as, qué estrategias pueden ser útiles para favorecer su inclusión en el aula y cómo creen que se deben comportar con el alumno.

En cada sesión de este bloque se trabajará la solución de problemas en torno a situaciones ficticias y se les preguntará como consideran que deben resolverlas. Cuando los presentes hayan colaborado y expuesto las posibles formas de actuación, se analizarán los pros y contras de cada una. Una vez que los participantes hayan extraído sus propias conclusiones, se explicará cómo actuar con el resto del alumnado. Se les explicará que, como ocurre con la llegada de cualquier otro alumno/a nuevo al centro, es necesario introducir a la persona (cómo se llama, de qué país viene, cuántos años tiene y si conoce el idioma), respetando siempre su privacidad. Esto es especialmente importante ya que la persona refugiada puede no querer ser señalada como tal en el centro. Es importante ser muy flexibles y favorecer las relaciones del alumnado refugiado con el resto del alumnado (Ortiz-Sainz, 2017) en un primer momento de acogida, sin forzar interacciones o situaciones en las que estos se puedan sentir expuestos.

Se finalizará este bloque ofreciendo pautas y recursos para acoger al alumnado en el aula, tratarlo adecuadamente, apoyarlo en su gestión emocional y ayudarlo en su inclusión. Para ello, se realizará una breve explicación sobre el correcto proceso de acogida del alumnado refugiado. En este sentido, lo primero que el centro deberá realizar es la acogida de la familia en el centro, aportándoles toda la información que necesiten y tutorizando a la familia en estos primeros momentos. Asimismo, se evaluará el nivel que el alumno posee sobre el idioma y sobre las materias para incluirlo en los grupos de refuerzo necesarios. En caso de que existan,

se le ofrecerá la posibilidad de participar en las actividades extraescolares del centro. Además, para facilitar la inclusión del nuevo/a alumno/a en el aula, se puede solicitar la colaboración de uno o dos compañeros/as que funcionen de estudiante-tutor/a y acompañen al nuevo/a alumno/a, sobre todo al principio y si desconoce el idioma (Moriña-Díez, 2011). Se potenciará al mismo tiempo la cooperación entre todos los y las compañeros y la implicación del grupo en su proceso de adaptación.

Las sesiones de este bloque deberán concluir con ejercicios que faciliten la expresión de lo aprendido y vivenciado en la experiencia. Se pide a los participantes que plasmen en dibujos qué se llevan de las sesiones que pueda resultarles de utilidad. Estos dibujos serán socializados en una puesta en común para finalizar las actividades con conclusiones compartidas.

TERCER BLOQUE

En este bloque se trabajan los contenidos específicos del objetivo relativo al acompañamiento emocional del alumnado refugiado.

Objetivo:

- Desarrollar actitudes y recursos personales para acompañar emocionalmente al alumnado refugiado en su proceso de inclusión y adaptación a las nuevas condiciones de educación y socialización.

Contenidos:

- Contacto emocional y manejo educativo en la interacción. Estilos de comunicación y acciones del profesorado en la atención a las necesidades socioemocionales de los menores refugiados.

- La identificación, comprensión y gestión de las emociones propias y ajenas: Estrategias y recursos para la educación de competencias emocionales en alumnado y profesorado, para el acompañamiento e inclusión de los menores refugiados a la clase.

Desarrollo:

Las sesiones de este tercer bloque, que incrementa el conocimiento del profesorado sobre educación emocional, comenzarán con la presentación de fragmentos de *El Emocionario* (Nuñez y Romero, 2013). Este libro permite adentrarse en el lenguaje de las emociones. La lectura y reflexión sobre el libro ayudará al profesorado a comprender los contenidos que transmite en profundidad y saber a qué parte acudir en un momento dado.

Una vez finalizada la lectura y reflexión del libro, se pedirá a los participantes que piensen de manera individual en 3 o 4 herramientas/recursos/técnicas que pueden resultar de ayuda en el acompañamiento emocional al alumnado refugiado. Este trabajo podrá hacerse primero de modo individual y luego por equipos. Una vez finalizada la producción individual y grupal de ideas, se pasará a la puesta en común. Los participantes socializarán sus reflexiones y herramientas o recursos prácticos pensadas, explicando el motivo por el que las creen eficaces. Se debatirá en torno a la utilidad de estos recursos y los modos de aplicarlos para favorecer la consolidación del aprendizaje.

Con posterioridad a este debate general en torno al acompañamiento emocional, se trabajará el tema con mayor especificidad. A través del empleo de recursos y técnicas psicodramáticas, se representarán en las sesiones escenas o situaciones temidas por el profesorado en el trabajo con menores refugiados. Las situaciones temidas son aquellas para las cuales el profesorado no tiene una respuesta de afrontamiento, ya sea porque sean nuevas o de un nivel de dificultad para el que no están preparados. Deberán expresar verbalmente estas escenas y las elegidas por el grupo total, serán representadas, elaboradas, cambiadas y con posterioridad analizadas. La intención es repensar las escenas y buscar soluciones desde la perspectiva de la educación emocional. Para ello, el orientador u orientadora que coordine la sesión deberá asesorar al grupo en estrategias y gestión de las diferentes situaciones emocionales que puedan acontecer.

De esta manera los participantes aprenderán algunos recursos que son útiles en el acompañamiento emocional y que pueden servirles para establecer una buena interacción y contacto emocional con el alumnado refugiado. Se incluye también las estrategias de mediación para el manejo de situaciones emocionales complejas, que pueden acontecer entre los refugiados y otros niños y niñas de la clase.

Se insistirá en que es importante que escojan el contexto adecuado para trabajar con los menores, a ser posible un lugar donde el alumno o la alumna se sienta cómodo y sin distracciones. Se les dirá que no deben pedir más de lo que el niño o la niña refugiada pueda dar, cuidando el ritmo y la individualidad. También se trabajará la importancia de la escucha activa. Esto es, demostrar a los menores refugiados que están siendo aceptados y comprendidos. Asimismo, se insistirá en validar las emociones del alumnado, haciéndoles saber que se entiende lo que se está sintiendo y que sus emociones son legítimas. Estas son algunas de las recomendaciones que se ofrecerán al profesorado con relación a las actitudes de éstos en la interacción con los menores refugiados.

En la última sesión del bloque tres se trabajará la persona del maestro o maestra, teniendo en cuenta que cualquier trabajo de acogida y acompañamiento emocional no puede tener éxito si no se tiene en cuenta los aspectos de la personalidad del profesorado que interviene en la comunicación e interacción con los niños y las niñas. Para ello, se realizarán ejercicios encaminados al ¿Cómo soy?, que faciliten la autorreflexión en torno a la propia manera de ser y actuar en la práctica educativa.

Se aplicará una matriz DAFO como recurso para facilitar este proceso de autocomprendión. El ejercicio se realiza primero de manera individual. Cada miembro del grupo deberá escribir, teniendo en cuenta lo tratado en las diferentes sesiones, qué factores personales (debilidades y fortalezas) y qué factores externos (amenazas y debilidades) podrían intervenir en el trabajo educativo con niños y niñas refugiados. Esta mirada interior, será socializada primero en parejas y después ante el grupo completo. Sobre la base de las producciones individuales, se creará la matriz DAFO del grupo total.

A continuación, se hará una Tormenta de Ideas, como cierre de las sesiones, sobre los recursos de afrontamiento aprendidos para superar las posibles dificultades y amenazas que se pueden presentar. Este ejercicio dará cierre a los talleres realizados, invitando a los participantes a incorporar lo aprendido en sus prácticas y a continuar formándose en el tema. Es importante reconocer que muchas de las cuestiones aprendidas en la formación, no solo son válidas para el trabajo con los refugiados, sino para la interacción y educación emocional de los niños y las niñas en general.

5.2.6. Medios y recursos.

Los recursos humanos necesarios para desarrollar esta propuesta de formación serán: un orientador educativo que desarrolla la formación y un grupo de entre 8 y 12 profesores y profesoras. Mayor número de profesorado puede ser excesivo para el trabajo grupal y menor número podría quedar escaso.

Por otra parte, los recursos materiales necesarios serán: cronograma de la formación previamente estipulado, aula con capacidad para el profesorado inscrito en la formación, con suficiente espacio libre para el trabajo activo, tantas sillas como personas inscritas, dispuestas en forma de círculo para favorecer la interacción; papel, bolígrafos, ordenador, proyector, pizarra digital y libro *El Emocionario* (Nuñez y Romero, 2013).

5.2.7. Evaluación.

La evaluación de esta formación del profesorado se llevará a cabo de manera longitudinal. La formación tomará como base la evaluación que se realizó al profesorado sobre conocimientos y necesidades.

Por otro lado, se han desarrollado dos evaluaciones que se administrarán a todo el profesorado que acuda a la formación. De este modo, con objeto de conocer en qué medida los conocimientos y necesidades del profesorado han variado, el profesorado deberá realizar una evaluación al iniciar la formación y otra al finalizarla. En esta plantilla se les realizarán preguntas similares a las realizadas en el cuestionario que se realizó a 27 profesores y profesoras vía Drive. De este modo, se podrá determinar el grado de variación entre el

pre y el post en varias dimensiones de manera cualitativa. También se podrá comparar cuantitativamente la medida en la que el profesorado cree poseer conocimientos sobre alumnado refugiado y estar capacitado para atenderlo emocionalmente a través de las respuestas que den a las escalas de medida, comprendidas entre el 1 y el 10.

5.2.8. Valoración de la propuesta.

Para mejorar la calidad de la formación, una vez desarrollada, se ha realizado una valoración externa de la propuesta por una persona especializada en el ámbito. Para ello se le envió el trabajo realizado a Eva Serós (experta en personas refugiadas) y se le pidió que realizase una evaluación cualitativa. Con esta evaluación se ha constatado que la formación es la adecuada para el profesorado. Por su parte, E. Serós (comunicación personal, 28 de junio, 2019), ha señalado que “sería conveniente realizar más sesiones de formación con el profesorado e incluir una sesión de formación con una persona de multiculturalidad”. En este sentido, en caso de realizarse la propuesta de formación planteada en este trabajo, lo más aconsejable sería realizar una primera sesión de formación en multiculturalidad que fuese impartida por un experto en el área. De este modo, se facilitaría la comprensión de la situación del alumnado refugiado por parte del profesorado.

En concreto, E. Serós (comunicación personal, 28 de junio, 2019) ha puntuado con un 9, en una escala de 10 puntos, la correcta justificación de la finalidad de la intervención; el ajuste de necesidades de la formación al contexto; la veracidad y actualidad de la información presentada en la justificación; la adecuación de la formación a las características del alumnado refugiado; la consideración de los recursos necesarios; la relación entre los objetivos de la formación y la política educativa general; y la adecuación de actividades y objetivos. Además, ha valorado con un 8 la temporalización de las actividades planteadas. Asimismo, cuando se le ha preguntado si hay algún aspecto que no se haya tenido en cuenta, ha mencionado el absentismo, poniendo de relieve que la inclusión se complica en aquel alumnado que no acude asiduamente a los centros educativos. Por último, a la pregunta ¿consideras que esta formación cubre las necesidades del profesorado?, Eva ha respondido que cree que es muy completa, aunque se podría extender más en el tiempo y trabajar también con el alumnado y no sólo con el profesorado.

5.3. Resultados esperados

Teniendo en cuenta la evaluación externa aportada por E. Serós (comunicación personal, 28 de junio, 2019) y la adecuación entre los objetivos de la formación y las necesidades alegadas por estos en el cuestionario, se espera que la aplicación de esta formación sea eficaz. Así, se espera que, mediante la aplicación de esta formación en los centros educativos, en primer lugar, se facilite la adaptación e inclusión de alumnado refugiado en las aulas. En segundo lugar, el profesorado profundice en sus conocimientos sobre alumnado refugiado. En tercer lugar, el profesorado comprenda las necesidades educativas especiales, académicas y socioemocionales, de los menores refugiados. En cuarto lugar, el profesorado aprenda estrategias y recursos prácticos para afrontar la acogida y la atención psicopedagógica al alumnado refugiado en su proceso de adaptación e inclusión al contexto escolar y, en quinto lugar, el profesorado desarrolle actitudes y recursos personales para acompañar emocionalmente al alumnado refugiado en su proceso de inclusión y adaptación a las nuevas condiciones de educación y socialización.

6. DISCUSIÓN

Esta formación del profesorado se ha realizado con objeto de ayudar al profesorado a adquirir herramientas y recursos de educación emocional para afrontar el proceso de acogida y atención psicopedagógica al alumnado

refugiado. En este sentido, se ha constatado una formación limitada, por parte de profesorado de diferentes centros españoles, en materia de alumnado refugiado, así como necesidades formativas en el ámbito de la educación emocional. Una vez visto esto, se ha desarrollado una formación que ha abarcado el mayor número de necesidades posibles a través del desarrollo de estrategias y herramientas destinadas a la maximización de las posibilidades de formación y desarrollo del profesorado (Angulo Rasco, 1995).

Así pues, esta formación cubre las necesidades de formación del profesorado en materia de educación emocional y de alumnado refugiado, permitiendo al profesorado conocer y comprender la situación del alumnado refugiado, formarse en el proceso de acogida del alumnado refugiado y acompañar emocionalmente al alumnado refugiado. Con ello se consigue paliar las necesidades que el profesorado ha dicho tener en el cuestionario previo y dar una atención óptima al alumnado refugiado, favoreciendo así su desarrollo social, emocional y curricular. Esta formación se torna indispensable con el continuo incremento del alumnado refugiado en las aulas. Si bien, como E. Serós (comunicación personal, 28 de junio, 2019) ha mencionado, será recomendable añadir una primera sesión de formación en multiculturalidad para que el profesorado conozca las diferencias que pueden existir con respecto al resto de niños y niñas españolas, y para reducir o eliminar los posibles prejuicios que el profesorado tenga con respecto a ellos y ellas.

De esta manera, el siguiente paso lógico a este trabajo es la aplicación de esta propuesta en los diferentes centros educativos españoles por parte de los y las profesionales de la orientación educativa que en ellos trabajan. Del mismo modo, estos profesionales se harán responsables de seguir desarrollando propuestas que favorezcan la inclusión de este y otros colectivos en las aulas. Estas propuestas podrán estar destinadas al profesorado, al alumnado o a ambos, favoreciendo la inclusión desde los diferentes elementos conformadores de los centros educativos. En este sentido, se necesitan formaciones lo más multidisciplinares posibles, procurando abordar las formaciones desde diferentes contextos y teorías.

Las experiencias traumáticas y particulares del alumnado refugiado y lo esencial de saber entenderlas y atenderlas se hace necesario no sólo en España, sino también en el resto de los países del mundo. Por ello, la inclusión de este tipo de formaciones es esencial. En este sentido, se recomienda realizar sondeos previos en cada centro educativo donde, atendiendo a las necesidades que el profesorado relate; se decida qué partes de la formación necesitan una especial profundización.

En cualquier caso, esta formación presenta limitaciones en cuanto a la muestra obtenida para la realización del cuestionario sobre conocimientos y necesidades. Una muestra más amplia permitiría concretar de forma más rigurosa las necesidades de formación del profesorado e, incluso, establecer diferencias en estas necesidades, en caso de que las existiesen, entre comunidades autónomas españolas y entre países. Asimismo, dado su carácter observacional cualitativo, esta investigación no permite ser replicada, y sería necesario realizar un estudio más exhaustivo sobre los conocimientos y necesidades del profesorado de cada centro educativo antes de implementar la formación aquí desarrollada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. y Smith, B. (2007). Revictimización: Un Fenómeno Invisibilizado en la Instituciones. *Revista Medicina Legal de Costa Rica*, 24(1), 65-101. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409_00152007000100004
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2011). *La educación de los refugiados. Un estudio mundial*. Servicio de Evaluación y Elaboración de Políticas. Toronto, Canadá: ACNUR. Recuperado de <https://bit.ly/2Ws49Rq>
- Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

- Angulo Rasco, F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria. En J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 253-254). Archidona, España: Aljibe.
- Asamblea General de la ONU. (1951). *Convención de 28 de julio de 1951 relativa al estatuto de los refugiados (429 [V])*. Ginebra, Suiza: ONU. Recuperado de <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf>
- Belfield, C., Bowden, A.B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. Recuperado de <https://bit.ly/3jdn8ZR>
- Betancourt, T. S., Borisova, I. I., de la Soudiere, M. y Williamson, J. (2011). Sierra Leone's child soldiers: War exposures and mental health problems by gender. *Journal of Adolescent Health*, 49(1), 21-28. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3124662/>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, (11), 9-25. Recuperado de <https://bit.ly/2DQ0Wom>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brower. Recuperado de <https://bit.ly/2Wq3QGG>
- Courtis, C. (2012). Niños, niñas y adolescentes refugiados/as en chile: un cuadro de situación. En ACNUR, OIM y UNICEF (Eds), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados víctimas de trata internacional en Chile: avances y desafíos* (pp. 159-190). Santiago de Chile, Chile: ACNUR. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documents/Publicaciones/2012/8938.pdf>
- Espejo-Nieto, A. (2018). *Diagnóstico de intervención en las necesidades percibidas por los maestros ante la escolarización de alumnado refugiado* (Tesis de grado). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://bit.ly/3jfxeJM>
- Feldman, L., Goncalves, L., Puignau, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3), 739-752. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/26136697.pdf>
- Frankl, V. (1959). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Garcés, C. V., Gallego, V. y Ayala, C. (2005). Atendiendo a la diversidad: retos en la educación para favorecer la comunicación. En C. Valero (coord.), *Traducción como mediación entre lenguas y culturas* (pp. 48-56). Alcalá, España: Servicio de Publicaciones de Universidad de Alcalá.
- García, E., Salguero, J.M. y Fernández, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggressive and Violent Behavior*, 19, 584-591. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Lanciano, T. y Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *American Journal of Psychology*, 127, 447-461. doi: <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0447>
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Montada, L. (1994). Injustice in harm and loss. *Social Justice Research*, 7(1), 5-28. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02333820>
- Moriña-Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 199-216. Recuperado de: <https://bit.ly/30hxAGV>
- Murad, N. (2017). *The last girl*. Nueva York, Estados Unidos: Tim Duggan Books.
- Nuñez, C. y Romero, R. (2013). *El Emocionario*. Madrid, España: Palabras Aladas.
- Ortiz-Sainz, E. (2017). *Refugiados sirios en Cantabria: una propuesta intercultural inclusiva para el 2º ciclo de educación infantil* (Tesis de licenciatura). Universidad de Cantabria, Cantabria, España. Recuperado de <https://bit.ly/32oFFfY>

- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Déu.
- Reviriego-Reinaldo, N. (2020). Junior and teen refugee mental health: sex differences. *International Conference of Psychology, Sociology, Education and Social Sciences*, 266-275. doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.05.28>
- Rousseau, C., Drapeau, A. y Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 239-251. doi: <https://doi.org/10.1037/h0080175>
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Strelakova, E. y Hoot, J. L. (2008). What Is Special about Special Needs of Refugee Children?: Guidelines for Teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ822395.pdf>
- Youafzai, M. (2019). *We are displaced*. Londres, Reino Unido: Weidenfeld & Nicolson.