

FORMAR PARA APRENDER



Componentes:

Ana Isabel Cabrera Benítez
Adina Ecaterina Cuibar
Aurora Manjón Ramos
Rocío Tenllado Vallejo
Beatriz Vega Caballero

PROPUESTA ACTIVIDAD FORMATIVA

ÍNDICE

1. Justificación

2. Objetivos

3. Contenidos

4. Estrategias metodológicas

4.1. Temporalización

5. Actividades

6. Recursos

7. Evaluación

PROPUESTA ACTIVIDAD **FORMATIVA: “FORMAR PARA APRENDER”**

*“El cambio requiere de instancias de contención,
que permitan el mínimo de confianza
para aventurarse por caminos no pisados;
también requiere apoyarse en un germen
propio desde el cual brotar, aún cuando el
agua pueda proceder de un jarro ajeno.
...es preciso considerar la función
social de la escuela, comprender
que ella se encuentra en
relación con nuestro proyecto
más sentido de persona, de país,
de sociedad y de mundo”.*

(Del Solar, Silvia: “La gestión de los cambios y los cambios de la gestión”)

1. JUSTIFICACIÓN.

La Inteligencia Emocional es la capacidad de reconocer, aceptar, utilizar y expresar las emociones con fines adaptativos. Esto es, la habilidad para razonar con emociones. A través de la Inteligencia Emocional y el desarrollo de esta, podemos iniciar una vía de conocimiento hacia uno mismo y de esa manera crear el eslabón base para el trabajo docente.

Las emociones nos ofrecen información relevante para el organismo ante los nuevos ciclos de experiencia que surgen en la vida cotidiana y por ende en nuestra aula. La Inteligencia Emocional nos permite reconocer las necesidades relacionadas con las emociones, sentimientos, que acompañan una situación, en este caso en nuestra aula y poder controlarla de manera firme y responder de una forma asertiva ante la misma. Ser asertivo, a menudo favorece el aumento de confianza y seguridad en uno mismo y esto puede mejorar nuestra posición ante nuestros alumnos/as pero también en nuestro entorno social consiguiendo respeto de los demás hacia nosotros. La asertividad debemos modelarla en función del emisor que tengamos enfrente.

En realidad de lo que se trata es de reformar la conducta de uno mismo para de esa manera poder reconstruir la de otra persona, en este caso la de nuestros alumnos/as, basándonos en el control y conciencia emocional y ayudándonos de ciertas habilidades sociales.

En una sociedad marcada por el dinamismo, por las nuevas tecnologías y por la eclosión de la información, los docentes se enfrentan a un reto que, paradójicamente, siempre ha estado presente en la historia de la educación. Ese reto tiene que ver con la consideración del hecho de enseñar y aprender como un acto que cobra sentido en la relación, en el contacto humano, y que tiene que ver, fundamentalmente, con cómo se articula dicha relación dentro del aula.

Esta visión de la educación como relación nos invita a entrar en un dominio que nos asusta, el de lo (inter)personal. Tal vez nos asuste precisamente porque lo relacional y lo personal escapan con facilidad al control de variables, a la lógica positivista, a lo previsible, a lo conocido. Pero ignorar las variables sociales y personales no hace que su influencia desaparezca y sólo contribuye a ocultar el origen de muchos de los males que

aquejan a nuestro actual sistema educativo. Tal y como señala Zabalza (2006: 105–106) al hablar de la formación de los docentes: "Existe un problema intangible, que no es fácilmente abordable pero todo el mundo sabe que la profesión docente está muy relacionada con ciertas cualidades personales que determinan el ejercicio docente. Efectivamente, las cualidades personales juegan un papel fundamental (...). En definitiva, el cómo sea una persona: muy autoritaria, poco autoritaria, paternalista, poco paternalista, muy creativa, muy displicente con los alumnos, muy distante, muy próxima son cuestiones personales que afectan mucho el tipo de trabajo que uno puede hacer. Pero en verdad no se ha sabido cómo ordenarlo en la universidad, donde se prepara a futuros profesores".

Siguiendo esta observación de Zabalza, hemos de señalar que la formación inicial y permanente a la que han podido acceder los docentes para el desarrollo de su competencia social y emocional es generalmente insuficiente y precaria. En este contexto, es habitual que el propio docente dude sobre su propia competencia en dichos ámbitos o sobre cómo podría desarrollarla entre su alumnado.

Si observamos la estructura de las diferentes formaciones ofrecidas a nuestros docentes, podemos llegar a la conclusión de que se presupone que éstos no necesitan nada más que un conjunto de teorías, métodos y técnicas científicas que deberán aplicar sobre sus alumnos y que garantizan su buen hacer, ignorando así su condición de ser social y emocional.

Sin quitar importancia a dichas herramientas, hemos de tener en cuenta el gran peso del aprendizaje durante años de socialización en una familia, un sistema educativo y una estructura social concretas. Es allí, y no tanto en la Universidad, donde el docente aprendió los grandes temas relacionados con las competencias sociales y emocionales: reconocer las emociones o tratar de ocultarlas, regularlas o reprimirlas, ser más o menos asertivo, ser políticamente correcto o mostrarse de forma auténtica, dar más peso a sus propias opiniones o a las de los demás, aceptar la diversidad o percibirla como una amenaza, resolver los conflictos de una manera constructiva o destructiva, desarrollar un determinado grado de tolerancia a la frustración, etc.

Estos aprendizajes son los que el profesorado va a poner en juego cuando entra en relación con sus alumnos, de tal modo que si un docente no soporta la tristeza, por ejemplo, probablemente trate de negar o suprimir esta emoción cuando se presente en sus alumnos, dificultando de este modo que puedan elaborar e integrar aquello que les conecta con dicha emoción. En este sentido, Zabalza (2006: 105) recalca de nuevo que no deberíamos ignorar la importancia de la dimensión personal en el ejercicio de la docencia:

" (...) la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc., afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que serían muy importantes someter a chequeo por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque, insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder trabajar en esos aspectos personales".

En definitiva, el profesorado trabaja con los niveles de competencia social y emocional que ha podido desarrollar de un modo casi intuitivo a lo largo de su proceso de socialización. Las carencias que aparecen en la práctica profesional no son achacables a que los docentes sean defectuosos, sino que son debidos fundamentalmente a la precariedad o ausencia de una formación específica en el terreno de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Precisamente por ello estamos de acuerdo con Marina (2005) cuando señala que la educación de las emociones habría de servir de puente para unir lo que somos desde un punto de vista biológico y lo que queremos ser desde un punto de vista ético.

2. OBJETIVOS

- v Favorecer un buen ambiente de trabajo.
- v Fomentar la comunicación y confianza entre compañeros.
- v Fomentar la participación de todos los componentes del claustro.
- v Favorecer el desarrollo de cada miembro del grupo.
- v Facilitar la autoevaluación de sus habilidades individuales.
- v Evaluar la acción conjunta del grupo y ofrecerle retroalimentación.
- v Descubrir aspectos de la personalidad del compañero/a que nos resultan desconocidos.
- v Familiarizarnos con los demás para conocer sus gustos.
- v Resolver los conflictos posibles de manera adecuada.

3. CONTENIDOS

De las diez competencias profesionales del profesorado definidas dentro del modelo europeo, vamos a trabajar las tres siguientes relacionadas con los objetivos que queremos conseguir con la presente propuesta formativa:

B. COMPETENCIA INTRA E INTERPERSONAL

La competencia intra e interpersonal se refiere a la aplicación de la forma de ser de cada profesor en el buen trato a los demás en el desempeño de su trabajo.

Engloba el conjunto de características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión.

Requiere la tenencia y promoción de unos valores y principios éticos contrastados.

En este caso, los aspectos competenciales son cuatro y se enumeran a continuación:

- Habilidades sociales.
- Acción tutorial.
- Orientación.
- Gestión y promoción de valores.

Tras la formulación de los cuatro aspectos, se enumeran los **componentes** de la competencia intra e interpersonal.

Conocimientos en torno a:

- Técnicas y estrategias para la transmisión y presentación eficaz de conocimientos e información.
- Capacidades y limitaciones propias.
- La legislación vigente al respecto.
- Las tareas propias del tutor.
- Estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Técnicas de mediación.
- Técnicas, procedimientos, materiales y recursos que orienten al alumno hacia la adquisición de unos derechos de valor universal.

Capacidades de:

- Comunicación.
- Escucha.
- Autocrítica.
- Empatía.
- Trabajo en equipo.
- Relacionarse y generar un clima de confianza y comunicación.
- Disciplina y compromiso.

Habilidades y destrezas para:

- Utilizar diversos códigos y medios de comunicación.
- Desarrollar y transmitir habilidades sociales.
- Hablar en público con eficacia.
- Crear un clima de respeto y confianza.
- Tutorizar y orientar a personas de la Comunidad Educativa.
- Motivar a los demás.
- Mediar en conflictos.

Actitudes:

- Disposición positiva para la adaptación al cambio y a la innovación.
- Escucha activa y actitud optimista.
- Cercanía al alumno y su entorno.
- Abiertas y receptivas a cuantas demandas se realicen.
- Integradoras de la diversidad cultural y social del alumnado.

Comportamientos:

- Favorecer la integración de los padres y madres en la vida escolar.
- Ser sensible ante los sentimientos y las emociones de los alumnos.
- Tutorizar, orientar y acompañar de forma individualizada.
- Actuar como referencia de asesoramiento institucional y pedagógico.
- Fomentar actitudes participativas que favorezcan el aprendizaje.

F. COMPETENCIA EN TRABAJO EN EQUIPO.

La competencia en trabajo en equipo consiste en la integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

Esta competencia implica actitudes de cooperación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Las nuevas estructuras de los centros educativos requieren una interacción mayor entre las personas, que sólo puede lograrse con esta actitud cooperativa y no individualista. Supone compartir el trabajo con otros compañeros de la organización escolar para alcanzar, de una manera eficaz, los objetivos propuestos.

La cooperación y el trabajo en equipo de los profesores se consideran elementos que influyen positivamente en el funcionamiento de los centros y en la calidad de la enseñanza. La legislación educativa actual promueve el trabajo colegiado de los profesores y regula los mecanismos para conseguirlo (equipos de nivel, de ciclo y de etapa, comisión de coordinación pedagógica, claustro de profesores, departamentos didácticos, etc.). Más concretamente, el docente es generador de las iniciativas pedagógicas que día a día se realizan en las aulas. Para que estas iniciativas puedan llevarse a cabo se necesita la puesta en común y el intercambio de experiencias entre los profesores.

Los **aspectos competenciales** que configuran esta competencia son los siguientes:

- Cooperación y colaboración.
- Participación e implicación en Proyectos comunes.
- Desarrollo de técnicas de trabajo en grupo.
- Toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

En estos cuatro aspectos, los **componentes** de la competencia en trabajo en equipo son los que a continuación se enuncian.

Conocimientos sobre:

- Formas y métodos de trabajar en grupo.
- Técnicas de trabajo colectivo y desarrollo de proyectos.
- Dinámicas organizativas eficaces.

Capacidades:

- Cooperar, colaborar y participar.
- Implicarse y comprometerse.
- Proponer y formular.
- Asumir y aceptar.
- Dinamizar y liderar.
- Escuchar.
- Negociar.

Habilidades y destrezas:

- Asignación de roles y responsabilidades.
- Comunicación y desarrollo de relaciones interpersonales.
- Solución de problemas y resolución de conflictos.
- Reflexión y mejora continua.

Actitudes para:

- Superar la cultura individualista.
- Aceptar las opiniones de los otros y saber dar un punto de vista de forma constructiva.
- Confiar en el trabajo de los demás.
- Relacionarse con el resto de miembros del grupo con respeto.
- Hacer participar a los integrantes en las actividades comunes.
- Apoyar y defender la utilidad e importancia de la tarea del equipo.
- Formar equipos que fomenten la mejora y la innovación en la práctica docente.

Comportamientos:

- Actuar de forma leal con uno mismo y con los demás.
- Demostrar espíritu de autocrítica y de crítica constructiva.
- Actuar con autodeterminación, optimismo, iniciativa, tenacidad e inquietud de perfeccionamiento.
- Aprender de los errores y saber escuchar a los compañeros.
- Generar un ambiente que favorezca el trabajo en equipo de los alumnos.
- Establecer relaciones satisfactorias con los integrantes del equipo.

J. COMPETENCIA SOCIAL-RELACIONAL.

La competencia social-relacional consiste en el uso de los conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa.

Se refiere a la capacidad del docente para relacionarse e interactuar adecuadamente con madres, padres, alumnos y compañeros; así como la capacidad de gestionar la participación, colaboración e intervención de los mismos.

En una sociedad marcada por el dinamismo, por las nuevas tecnologías y por la eclosión de la información, los docentes se enfrentan a un reto que, paradójicamente, siempre ha estado presente en la historia de la educación. Ese reto tiene que ver con la consideración del hecho

de enseñar y aprender como un acto que cobra sentido en la relación, en el contacto humano; y que tiene que ver, fundamentalmente, en cómo se articula dicha relación dentro del aula.

Esta competencia se erige sobre la capacidad cognitivo-emocional y relacional del sujeto, explicando la adaptación a distintos ámbitos.

La Competencia profesional social-relacional se reconoce en los siguientes cuatro **aspectos competenciales**:

- Equidad.
- Habilidades sociales.
- Habilidades relacionales.
- Gestión de la participación.

Algunos **componentes** de la competencia social-relacional son los que a continuación se exponen.

Conocimientos sobre:

- Dominio del lenguaje verbal.
- Escucha activa.
- Escucha empática.
- Expresión corporal para la comunicación.
- Control de la ansiedad.
- Estrategias de organización y gestión de la educación que posibiliten la interacción efectiva.

Capacidades:

- Observar y analizar.
- Sintonizar.
- Relacionarse.
- Contextualizar y jerarquizar.
- Interpretar, motivar e implicar.

Habilidades y destrezas:

- Manejar adecuadamente relaciones interpersonales.
- Ser emocionalmente inteligente.

Actitudes:

- Empatía.
- Asertividad.
- Comunicación.

- Introspección y reconocimiento de los puntos débiles y fuertes.
- Ecuanimidad e imparcialidad.

Comportamientos:

- Tratar correctamente a todos los miembros.
- Compartir, llegar a acuerdos, ofrecer ayuda, dar y recibir consejos.
- Mostrar justicia, imparcialidad y objetividad en las relaciones con los alumnos.
- Fomentar y coordinar la participación de madres, padres y alumnos en la vida del centro.
- Participar, apoyar y entusiasmar, creando un ambiente participativo y de aprendizaje activo.

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

Las diferentes propuestas para el desarrollo de las HHSS surgen de las explicaciones generadas por los modelos de adquisición y mantenimiento de las dificultades sociales, así como de las teorías sobre la adquisición del repertorio social. En general, la mayor parte de las propuestas existentes se ajustan al planteamiento del aprendizaje estructurado (Goldstein, 1973, 1989; Lange & Jakbowsky, 1976; Alberti & Emmons, 1978).

El Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) se compone de un conjunto de técnicas que buscan la adquisición de aquellas habilidades que permitan a los individuos establecer y consolidar vínculos interpersonales funcionales (Gil & García, 1999). Desde esta perspectiva, el propósito del EHS se descompone en los siguientes objetivos: (a) adquirir y dominar todos los componentes comportamentales de la HHSS de tal manera que se exhiban de manera adecuada y sin necesidad de supervisión; (b) ser capaz de presentar las HHSS necesarias, tras un correcto análisis de la situación social y adecuando la conducta a dicha situación; (c) ser capaz de presentar las HHSS en diversos momentos y situaciones sociales de modo espontáneo (Hidalgo & Abarca, 1992; Gil & García, 1999).

Algunas de las características del EHS son las siguientes: (a) se orienta a la ampliación del repertorio conductual de una persona y lleva al desarrollo de nuevas HHSS; (b) se basa en la colaboración activa entre los participantes del entrenamiento; y (c) sus procedimientos se consideran psicoeducativos para la formación del repertorio.

El Entrenamiento de Habilidades Sociales está integrado por diferentes técnicas, las cuales se ocupan del logro de los diferentes objetivos del programa de intervención y de neutralizar los factores responsables del déficit que presenta el individuo. A continuación se presentan los componentes más frecuentes del EHS (Lange & Jakubowsky, 1976; Caballo, 1999; Inglés, 2003; Ballester & Gil, 2002, Del Prette et al., 1999; Gil & García, 1999):

- a) Instrucción verbal. Consiste en una serie de descripciones, explicaciones, ejemplos e incitaciones acerca de los comportamientos que constituyen el blanco terapéutico (en general se presentan a manera de pasos conductuales). Se busca que las instrucciones sean breves, claras y concisas y adaptadas al lenguaje empleado por la población objetivo y a sus características socioculturales.

- b) Modelado. A través de esta estrategia el individuo observa la secuencia completa de comportamientos que integran determinada habilidad interpersonal en uno o varios modelos y la imita con el fin de fomentar la adquisición del repertorio; fomentar la conducta prosocial al ver que el modelo recibe contingencias reforzadoras por exhibirla; inhibir el comportamiento social inadecuado al observar que el modelo que la exhibe recibe contingencias negativas y; facilitar la ejecución del comportamiento cuando éste no se emite por la falta de estímulos inductores (Inglés, 2003).
- c) Ensayo de conducta. A través de este procedimiento se busca que el individuo practique, bajo la supervisión de un tutor, los comportamientos sociales que se quieren entrenar. El método que con mayor frecuencia se utiliza en este caso es el juego de roles (Gil & García, 1999; Fliegel, Künzel, Groeger, Schulte & Sorgatz, 1989). Este procedimiento se ha mostrado efectivo para la adquisición del repertorio social a través de la práctica repetitiva del mismo y el control de la ansiedad debido al incremento de la sensación de control (Caballo, 1999). Para incrementar la efectividad del juego de roles se recomienda que la situación por representar esté delimitada, relacionada con lo que ocurre en la vida real de los participantes y que permita la práctica repetida (Inglés, 2003).
- d) Retroalimentación y refuerzo positivo. La retroalimentación consiste en dar información a los participantes acerca de cómo han realizado el ensayo conductual con el fin de que sepan qué han hecho adecuadamente y qué deben mejorar. La retroalimentación puede ser proporcionada por los terapeutas o por los compañeros del grupo. Si es presentada por los compañeros, éstos deben ser entrenados en ofrecer una retroalimentación adecuada. Una retroalimentación efectiva se caracteriza por ser específica (descriptiva sobre el comportamiento), concreta (describir dos o tres comportamientos en cada ocasión) y por resaltar, en primer lugar, los aspectos positivos de la ejecución y luego los aspectos por mejorar (Del Prette & Del Prette, 2002).
- e) Práctica extra - sesión (generalización). Es importante que los participantes practiquen en el ambiente natural las habilidades adquiridas en sesión. Para que sean útiles se recomienda que sean sencillas, con instrucciones detalladas y de dificultad creciente ajustada al repertorio que ha adquirido el individuo (Caballo, 1999).

4.1. Temporalización

De acuerdo con Gil y García (1999) y Luca de Tena et al., (2001), es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones en el momento de diseñar un paquete de intervención en HHSS:

- a) Cantidad de sesiones. Se debe ajustar en función de la complejidad de las habilidades por entrenar, el nivel de déficit de los participantes, su grado motivacional y los recursos disponibles para la ejecución del programa. De acuerdo con estas condiciones, el EHS puede oscilar entre 3 y 15 sesiones (se recomienda, por lo menos, la ejecución de una sesión de seguimiento).
- b) Cantidad de participantes. No menos de 4, para que puedan beneficiarse del formato grupal y no más de quince, para que puedan participar en el entrenamiento de forma activa. En grupos mayores de ocho personas se recomienda la participación de dos coordinadores.
- c) Duración de las sesiones. Esta debe permitir la aplicación completa del paquete de intervención para cada sesión, pero evitando los factores que afecten la calidad de la intervención (como el cansancio o aburrimiento de los participantes). Por ello, la duración promedio puede oscilar entre 45 y 90 minutos.

- d) Intervalos entre sesiones. Debe ser el suficiente para que los participantes tengan la oportunidad de ejecutar las tareas de generalización, pero no tan extenso que se pierda la continuidad del tratamiento. En general, se pueden realizar una o dos sesiones a la semana (sin superar ocho días entre sesiones).

La aplicación del programa tiene tres fases:

FASE I: Se aplica a los sujetos la batería de pruebas anteriormente citada, dirigidas a verificar qué facetas de las habilidades sociales pueden estar más deficitarias, así como comprobar su estado de ansiedad.

FASE II: Una vez estudiadas las áreas deficitarias de los sujetos se inicia esta fase que es esencialmente de tratamiento. En cada sesión se entrena diferentes facetas de las habilidades sociales. Todas las sesiones tienen la misma estructura:

Charla informativa: se lleva a cabo mediante una breve explicación sobre la utilidad real de la técnica que ese día se entrenase, objetivos a los que se dirige y el procedimiento para llevarla a cabo.

Dinámica de grupo: una vez explicada la técnica a entrenar, se procedía a la práctica de la misma y posteriormente se comenta en el grupo la experiencia obtenida.

A continuación describimos superficialmente cada una de las sesiones del programa:

En la primera sesión se realiza la presentación de los terapeutas y de los participantes, se realiza la evaluación pre tratamiento mediante los cuestionarios ya descritos y se hace una breve exposición del programa que se va a llevar a cabo. Además de esto se les da una explicación de qué son las habilidades sociales y porqué vamos a entrenarlas.

En la segunda sesión se informa a los sujetos de los resultados obtenidos en la evaluación pre tratamiento (tanto de forma grupal como individual) y después ya se empieza a trabajar, se les enseña a observar conductas no verbales y para verbales, incidiendo en la importancia de las mismas. Esto último se llevó a cabo mediante la **técnica del Confesionario y la técnica del Reflejo**.

En la tercera sesión se continua trabajando con la observación de conductas verbales y no verbales. En esta sesión se desarrolló la técnica del uso de silencios y la técnica del feedback positivo y sugerencias de mejora.

En la cuarta sesión se trabaja el cómo iniciar, mantener y terminar conversaciones con personas del mismo sexo o del sexo opuesto. También se practica lo entrenado en sesiones anteriores. Siempre se dará mucha importancia a la emisión de feedback positivo y sugerencias de mejora.

En la quinta sesión se entrena en el aprendizaje de nuevas alternativas para responder de forma asertiva ante distintas situaciones de interacción social. Esto se hace mediante tres técnicas: **Disco rayado, Banco de niebla e Interrogación negativa**. Se les informa de qué es una conducta asertiva, por qué es tan difícil ser asertivos y cuáles son los derechos asertivos.

En la sexta sesión se les entrena en la expresión y recepción de conductas de afecto y en dar y recibir cumplidos.

En la séptima sesión se les explica las técnicas necesarias para modificar pensamientos negativos y cómo sustituirlos por otros más adaptativos; cómo reducir niveles de activación fisiológica y aprender conductas adecuadas para la intervención a nivel no verbal y paralingüístico. Esto se hace con el objetivo de crear y fomentar estrategias útiles para afrontar con éxito las situaciones que

requieran intervenciones en público. Se aplicaron las siguientes **técnicas: Autoinstrucciones; Entrenamiento en Respiración Abdominal; Modelado; Técnica del duelo al sol y Ensayo de conducta.**

En la octava sesión se refuerzan las habilidades para hablar en público aprendidas en la sesión anterior y se ponen en práctica las estrategias aprendidas anteriormente para iniciar y mantener conversaciones con el fin de mejorar las habilidades heterosociales.

En la novena sesión se refuerza el entrenamiento de algunas habilidades solicitadas por el grupo como son la habilidad para decir "NO", mediante la técnica del SI-NO y las habilidades heterosociales, mediante ensayo conductual.

FASE III: Esta fase se llevó a cabo en las últimas sesiones.

Se realiza la evaluación postratamiento mediante una segunda aplicación de los cuestionarios citados en el apartado de evaluación.

En la última sesión se hace la devolución de los resultados obtenidos, tanto de forma grupal como individual, y se evalúa la eficacia del programa y de los formadores mediante una encuesta anónima.

5. ACTIVIDADES.

Para llevar a cabo esta propuesta formativa hemos planteado una propuesta de dinámica para mejorar las relaciones entre el profesorado de un claustro y con el equipo directivo. Esto sería una muestra del repertorio de actividades que se llevarían a cabo. Todas las fases arriba explicadas son la teoría en la que nos basamos para realizar nuestra propuesta formativa.

Para llevar a cabo esta propuesta formativa hemos planteado una propuesta de dinámica para mejorar las relaciones entre el profesorado de un claustro y con el equipo directivo. Problemática: intentar proponer una idea a algún miembro del equipo directivo o del claustro ; dirección, jefatura de estudios, secretario y otro docente. Cada persona va a tener una manera diferente de afrontar los problemas. De menos a más autoritario hasta dejar la máxima libertad.

Esta dinámica está formada por 8 sesiones en las que incluyen las tres actividades que hicimos en clase, tienen variantes por lo que dependiendo cómo se encuentre el grupo de maestros con el que estemos, haremos una variable u otra. (En clase hicimos sólo las actividades resumidas porque no daba tiempo hacerlas al completo, ni a mostrar todas las partes de las sesiones, sólo hicimos lo más representativo para respetar los tiempos de los demás grupos)

Sesión 1:

Explicar la importancia de las relaciones y cómo trabajamos en grupo más cooperativamente que si no fuera de esta manera. Podemos poner el ejemplo de las lesson study para que vean una realidad posible de trabajo en equipo.

Parte 1: (duración 10 minutos) mostrar imágenes en relación a trabajos en grupo y en soledad, preguntarles por cómo se han sentido qué emociones les evoca, así podremos ver con que se identifican y cuáles son sus sentimientos.

Parte 2: (duración 15 minutos) escribir los sentimientos que hayan sentido en una pizarra, para poder verlos todos y tener una panorámica general. Luego les explicamos la actividad 1 que vamos a realizar el siguiente día.

Sesión 2:

Actividad 1: (duración 30 minutos) Dinámica de autoridad- libertad. Los maestros se dividen en tres grupos; cada grupo representa un modelo de autoridad. Se le entrega a los participantes una tarjeta con una situación real problemática que suele haber en las escuelas cuando se quiere hacer una propuesta innovadora. Los participantes tienen la tarjeta de qué modelo de autoridad representan (libertad, autoritarismo y semi-libertad) Se hace un grupo que representa y los demás observan, luego se reflexiona.

Actividad ampliada: cada grupo pasa por todos los modelos de autoridad-libertad, así todos tienen la oportunidad de vivir todos los papeles.

Sesión 3:

Actividad 2: (duración 20 minutos)Una vez terminada la actividad 1, los participantes se sienten de una manera determinada que va a ser diferente en cada situación , tienen unos sentimientos que serán positivos o negativos. Entonces vamos a realizar la técnica de bola de nieve; primero por parejas comentan cómo se han sentido, después en pequeño grupo y por último gran grupo para establecer un debate sobre las importancias de las relaciones humanas y cómo son esas relaciones profesionales. Los sentimientos que afloran son importantes tenerlos en cuenta. (en clase lo hicimos sobre la marcha todos en grupo por la falta de tiempo)

Algunas preguntas para reflexionar, ¿cómo te gustaría que fuera la actual relación que mantienes con tu director o directora?, ¿crees que habría que tener en cuenta los sentimientos, la relaciones de jerarquía que se establecen para que se cree ese buen clima de relaciones en la escuela?

Sesión 4:

(duración 15 minutos)

Retomamos las preguntas de la última sesión y debatimos qué podemos hacer para mejorar esos. Debatimos sobre la manera ideal de relación que le gustaría establecer con su equipo directivo y con otros compañeros o compañeras. Proyectando los deseos es una manera de asegurar el camino para conseguirlo.

Sesión 5:

(duración 50 minutos)

Se entrena en el aprendizaje de nuevas alternativas para responder de forma asertiva ante distintas situaciones de interacción social.

Disco rayado, Banco de niebla e Interrogación negativa.

Sesión 6:

(duración 10 minutos)

Se les entrena en la expresión y recepción de conductas de afecto y en dar y recibir cumplidos.

Sesión 7:

(duración 20 minutos)

Se les explica las técnicas necesarias para modificar pensamientos negativos y cómo sustituirlos por otros más adaptativos; cómo reducir niveles de activación fisiológica y aprender conductas adecuadas para la intervención a nivel no verbal y paralingüístico.

Esto se hace con el objetivo de crear y fomentar estrategias útiles para afrontar con éxito las situaciones que requieran intervenciones en público. Se aplicaron las siguientes **técnicas: Autoinstrucciones; Entrenamiento en Respiración Abdominal; Modelado; Técnica del duelo al sol y Ensayo de conducta.**

Sesión 8:

(duración 40 minutos)

Actividad 3: Está dinámica la cogemos de una lectura de Miguel Ángel Santos Guerra, en la que para establecer uniones y lazos afectivos tan necesarios para tener en cuenta a los demás y en cómo nos relacionamos con ellos. Consideramos importante ser positivos y ver los aspectos buenos de los compañeros, cuando la rutina siempre nos lleva a la crítica y a ver lo peor de las personas. Queremos darle la vuelta para sacar lo mejor de los demás y subir la autoestima de los compañeros. En esta dinámica se escriben en un folio aspectos positivos de esa persona, luego a cada persona se le entrega ese folio relleno por sus demás compañeros y se lo llevan de recuerdo junto con una fotografía del grupo al que pertenece. De esta manera se establecen vínculos desde otro lugar, en el que veo lo bueno de otra persona y lo digo de una manera explícita.

6. RECURSOS.

Las lecturas sobre dinámicas de grupo que puedes encontrar en la página de Mahara de nuestro grupo “Formar para aprender”

7. EVALUACIÓN.

Como instrumentos de evaluación se emplearán el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad -ISRA- (Miguel Tobal y Cano Vindel, 1986,1988,1994); La Escala Multidimensional de Expresión Social, Parte Cognitiva -EMES-C- (Caballo, 1987) y la Escala Multidimensional de Expresión Social, Parte Motora -EMES-M- (Caballo,1987), la EHS (Gismero, 2000) y los registros observacionales siguiendo a los autores Ballesteros y Gil (2002).

ü Para hacer las mediciones pre y post del paquete de intervención se hizo una aplicación de las Escalas Multidimensionales de la Expresión Social, Partes Motora y Cognitiva (Caballo, 1987).

1.- **"Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad" ISRA** (Miguel Tobal y Cano Vindel, 1986, 1988, 1994). Este cuestionario trata de conjugar las aportaciones de dos modelos teóricos. Por un lado el modelo interactivo multidimensional de la ansiedad (Endler, 1973; Endler y Magnusson, 1974, 1976); por otro, el modelo tridimensional o de los tres sistemas propuestos por Lang (1968).

El ISRA presenta un formato S-R y consta de 224 items, formados por la interacción de 22 situaciones y 24 respuestas representativas de los tres sistemas de respuesta. Incluye, además una situación abierta que puede ser descrita por el sujeto, de gran utilidad en la práctica clínica.

El objetivo del ISRA es posibilitar mediante la valoración de respuestas específicas ante situaciones concretas una evaluación de la reactividad de los tres sistemas de respuesta (cognitivo, fisiológico y motor) así como una medida de cuatro

áreas situacionales ligadas a diferencias individuales, estas son: FI ansiedad ante la evaluación, FII ansiedad interpersonal, FIII ansiedad fóbica y FIV ansiedad ante situaciones habituales o de la vida cotidiana.

El sujeto debe responder a los ítems de acuerdo con una escala de frecuencia de 5 puntos, donde 0 es "casi nunca" y 4 "casi siempre", indicando la frecuencia con que aparece cada una de las respuestas ante cada situación.

El cuestionario ofrece información de las siguientes escalas:

- *Sistemas de respuestas*

C: Reactividad cognitiva (respuestas o manifestaciones cognitivas de la ansiedad).

F: Reactividad fisiológica (respuestas o manifestaciones fisiológicas de la ansiedad).

M: Reactividad motora (respuestas o manifestaciones motoras de la ansiedad).

- *Áreas situacionales o rasgos específicos:*

FI: Ansiedad ante la evaluación

FII: Ansiedad interpersonal

FIII: Ansiedad fóbica

FIV: Ansiedad ante situaciones habituales o de la vida cotidiana.

- **T:** Es una puntuación total, producto de la suma de las puntuaciones de los tres sistemas de respuesta, y ofrece una estimación del nivel general o rasgo general de ansiedad.

Las puntuaciones directas obtenidas en cada escala y en el total pueden ser transformadas en puntuaciones centiles, lo que permite conocer el nivel del individuo en relación a la población de referencia.

2.- Escala Multidimensional de Expresión Social. Caballo (1987, 1993)

Parte Cognitiva (EMES-C)

Este es un cuestionario dirigido a evaluar pensamientos negativos relacionados con distintas dimensiones de las habilidades sociales. Consta de 44 ítems, en los que se indica su frecuencia de aparición en una escala tipo Likert de 0 a 4 puntos. Ofrece información acerca de 12 diferentes factores que agrupan las siguientes situaciones:

1. Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores.
2. Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones.
3. Temor a hacer y recibir peticiones.
4. Temor a hacer y recibir cumplidos.
5. Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto.
6. Temor a la evaluación negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.
7. Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas.
8. Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos.
9. Preocupación por la impresión causada en los demás
10. Temor a expresar sentimientos positivos.
11. Temor a la defensa de los derechos
12. Asunción de posibles carencias propias.

Cuanto mayor sea la puntuación en este cuestionario, mayor incidencia de los pensamientos distorsionados.

Parte Motora (EMES-M).

Este es un cuestionario dirigido a evaluar conductas socialmente adecuadas. Consta de 64 ítems y cubre varias dimensiones de las habilidades sociales. En cada ítem se indica su frecuencia de aparición en una escala tipo Likert de 0 a 4 puntos. Ofrece información acerca de 12 diferentes factores que agrupan las siguientes situaciones:

1. Iniciación de interacciones
2. Hablar en público/enfrentarse con superiores.
3. Defensa de los derechos del consumidor
4. Expresión de molestia, desagrado, enfado
5. Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.
6. Expresión de molestia y enfado hacia familiares
7. Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto
8. Aceptación de cumplidos
9. Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto
10. Hacer cumplidos
11. Preocupación por los sentimientos de los demás
12. Expresión de cariño hacia los padres.

Cuanto menor sea la puntuación en este cuestionario, menor será el nivel de habilidades sociales.

ü EHS (Gismero, 2000)

La Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000). Los factores que se evalúan a través de la aplicación de la prueba son:

- Autoexpresión en situaciones sociales.
- Defensa de los propios derechos como consumidor.
- Expresión de enfado o disconformidad.
- Decir no y/o cortar interacciones.
- Hacer peticiones.
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.
- Registros de observaciones sobre habilidades sociales.

ü Se elaborará una escala de observaciones de las habilidades sociales básicas, así como de los componentes paralingüísticos, no verbales y verbales que infieren en las mismas (Ballesteros y Gil, 2002). La escala de observaciones nos permite profundizar en cómo los docentes desarrollan la asertividad ante diversas situaciones; hacer y rechazar peticiones, hacer y rechazar cumplidos, expresar desagrado, aceptar las críticas, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar opiniones personales y/o defender los propios derechos y disculpases o admitir ignorancia. En dicho registro se recogían aspectos relevantes en el desarrollo de las habilidades sociales y la asertividad, tales como:

- Componentes no verbales (Expresión facial; Mirada y sonrisa; Expresión corporal; Apariencia personal).
- Componentes verbales (Retroalimentación; Preguntas; Duración; Habla egocéntrica).
- Componentes paralingüísticos (Tono; Fluidez; Velocidad; Volumen).
- Habilidades sociales básicas (Hacer cumplidos y aceptarlos; Hacer peticiones y rechazarlas; Expresar desagrado o disgusto y aceptar las críticas; Iniciar, mantener y finalizar conversaciones; Expresa opiniones personales y/o defender los propios derechos; Disculparse o admitir ignorancia).