

Trabajo de Fin de Máster

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE
LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNOS
DE 1º ESO**



Universidad de Valladolid

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

Especialidad de Orientación Educativa

Autora:

Ylenia Rodríguez Concepción

Tutores:

Miguel Ángel Carbonero Martín

Luis Jorge Martín Antón

Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid

Curso académico: 2021/2022

Resumen

El presente trabajo pretende promover la adquisición y el correcto desarrollo de las habilidades socioemocionales en alumnos de 1º de Educación Secundario Obligatoria. Para ello, a través de la conceptualización de la educación emocional y las principales habilidades socioemocionales que se quieren abordar, se ha diseñado un programa de intervención compuesto por 10 sesiones en las que se impartirá contenido teórico a la vez que se realizarán actividades prácticas mediante metodologías activas, participativas y significativas. El test de Bar-On en su versión para jóvenes será el encargado de medir los niveles de inteligencia emocional en los alumnos, antes y después de la intervención, con el propósito de comprobar si estos han aumentado con la implementación del programa.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, adolescencia, educación, propuesta de intervención.

Abstract

The present work aims to promote the acquisition and correct development of socio-emotional skills in students of 1st year of Compulsory Secondary Education. To do this, through the conceptualization of emotional education and the main socio-emotional skills to be addressed, an intervention program has been designed consisting of 10 sessions in which theoretical content will be taught while practical activities will be carried out using methodologies active, participatory and meaningful. The Bar-On test in its version for young people will be in charge of measuring the levels of emotional intelligence in the students, before and after the intervention, with the purpose of verifying if these have increased with the implementation of the program.

Key words: socio-emotional skills, adolescence, education, intervention proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	2
1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
1.2.1 Definición habilidades socioemocionales.....	8
1.2.2. Definición de los contenidos.....	10
1.2.3. ¿Por qué son necesarias?	13
1.2.4. Problemas derivados de malas habilidades socioemocionales.....	16
1.2.5. Mejora de las habilidades socioemocionales.....	16
2. OBJETIVOS	18
2.1 OBJETIVO GENERAL	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	19
3.1. PARTICIPANTES	20
3.2. CONTEXTO	20
3.3. METODOLOGÍA.....	21
3.4. RECURSOS	22
3.5. TEMPORALIZACIÓN	23
3.6 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES.....	26
3.6.1. Primera sesión: “Pre-evaluación”	26
3.6.2. Segunda sesión: “Comprendo lo que sientes”	26
3.6.3. Tercera sesión: “¿Qué necesitas?”	28
3.6.4. Cuarta sesión: “Te escucho”	30
3.6.5. Quinta sesión: “Describe el dibujo”.....	31
3.6.6. Sexta sesión: “Acercándonos a la asertividad”	32
3.6.7. Séptima sesión: “¡No pienso hacerlo!”	33
3.6.8. Octava sesión: “Acercarnos al conflicto”	35
3.6.9. Novena sesión: “Entenderse mutuamente”	36
3.6.10. Décima sesión: “Post-evaluación”	37
3.7. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	37
3.8. RESULTADOS DE LA SESIÓN PUESTA EN PRÁCTICA.....	39
4. RESULTADOS ESPERADOS	40
5. CONCLUSIONES	42
6. LIMITACIONES	44
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

8. ANEXOS	50
• ANEXO I. HORARIO SEMANAL DE TUTORÍAS	50
• ANEXO II. CRONOGRAMA.....	50
• ANEXO III. MATERIAL COMPLEMENTARIO DE LAS SESIONES.....	52
• ANEXO IV. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.....	56
• ANEXO V. POWER POINT DE LA SESIÓN REALIZADA.....	57

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster está centrado en la elaboración de una propuesta de intervención en habilidades socioemocionales en adolescentes, de manera concreta con alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Mediante dicho trabajo se pretende mostrar la adquisición de los conocimientos y las competencias propias del título que corresponde.

La temática que trabaja el programa está relacionada con las habilidades socioemocionales, elaborando una propuesta para abordar la educación emocional dentro de las aulas. Dichas habilidades hacen referencia “al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003).

La escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Una de las competencias necesarias que debe desarrollar el alumno en la escuela es la competencia emocional que se caracteriza por poner énfasis en las interacciones de la persona con el medio que le rodea y cómo se dan estas. El desarrollo de unas buenas competencias emocionales tiene como objetivo capacitar a las personas para las relaciones con el resto y aumentar el bienestar personal y social de las mismas.

En este trabajo se expone, en primer lugar, la justificación en cuanto a la realización del trabajo en sí y a la elección del tema para llevar a cabo la propuesta de intervención. Aquí se incluyen definiciones y datos relevantes para entender el tema elegido.

Posteriormente se muestran los objetivos de la propuesta de intervención, tanto generales como específicos, que serán el punto de referencia sobre el que basarse para desarrollar el programa.

En tercer lugar, se encuentra el programa de intervención propiamente dicho, explicando con detalle el tipo de participantes, el contexto del centro donde se lleva a cabo la intervención, el grupo en concreto que llevará a cabo las sesiones, la metodología con la que se lleva a cabo el trabajo y los materiales empleados, la temporalización del programa, una descripción detallada de las sesiones y cómo se lleva a cabo la evaluación.

El programa está formado por un total de 10 sesiones de las cuales se desarrolla de manera práctica una de ellas. Por ello, se incluye un apartado de resultados encontrados en la sesión realizada.

En cuarto y quinto lugar se encuentran los apartados del trabajo destinados a la discusión y las conclusiones, donde se trata acerca de los resultados que se espera encontrar tras la realización de todo el programa en sí, las limitaciones que este pueda tener en su aplicación y se exponen las conclusiones extraídas del mismo.

Por último, se podrá ver la bibliografía consultada para la realización del trabajo y un apartado final de “Anexos” donde se podrán ver los materiales de las sesiones y los cuestionarios de evaluación utilizados para algunas de ellas.

1.1 JUSTIFICACIÓN

El tema ha sido elegido puesto que una correcta educación emocional, en concreto, una correcta adquisición de habilidades socioemocionales repercute de manera considerable en la vida de los adolescentes. Este programa de intervención tiene la intención de proporcionar las pautas y herramientas necesarias a los adolescentes en la escuela para que puedan extrapolar lo aprendido dentro de las aulas al mundo real. Llevar a cabo este tipo de programas fomenta el correcto desarrollo de la vida social y la personalidad de los adolescentes por lo que podemos observar cómo realizarlos es esencial.

Dentro del marco legislativo actual se puede justificar la realización de este tipo de programas en centros educativos debido al perfil de salida que debe tener del alumnado al término de la enseñanza básica, puesto que este establece ciertas competencias clave que se deben adquirir entre las que se encuentra la competencia emocional.

La nueva ley educativa contempla una educación emocional y en valores que se aborda desde todas las asignaturas. En el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, podemos ver cómo se aborda la competencia emocional, por ejemplo, en la asignatura de economía se trabaja la gestión emocional y las habilidades sociales en el perfil de la persona emprendedora, en educación física se trabajan habilidades sociales para la inclusión, y en lengua castellana y literatura desde la educación lingüística se debe ayudar a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto, brindando herramientas para la escucha

activa, la comunicación asertiva, la deliberación argumentada y la resolución dialogada de los conflictos.

Aun así, trabajar la competencia emocional dentro de los contenidos de las asignaturas puede no ser suficiente. Por ello, desde el departamento de orientación se puede trabajar la educación emocional más profundamente a través del apoyo a la acción tutorial realizando sesiones de trabajo en las horas de tutoría de los grupos haciendo que los contenidos se inculquen más en los alumnos.

De manera más teórica y conceptual también se puede justificar la realización de este programa. Autores como Cunha y Heckman (2007) sostienen que las habilidades socioemocionales han dejado de ser consideradas como factores meramente genéticos o heredados y que son producidas por una combinación de factores ambientales, genéticos y de inversión. Estos mismos autores sostienen que, si bien la inversión temprana es beneficiosa para todas las habilidades, las sociales y emocionales son maleables en etapas tardías de la vida, por todo ello se pueden trabajar mediante intervenciones educativas.

Esto coincide con la publicación de la OECD (2016a) que destaca la plasticidad de estas habilidades durante la infancia y adolescencia. Al ser maleables en etapas como la adolescencia “es esencial invertir tiempo en edades tempranas para lograr resultados satisfactorios en la adultez. Pero también es necesario invertir luego para cosechar los frutos de la inversión inicial” (Cunha y Heckman, 2007).

De manera práctica se puede observar mediante diversidad de estudios y trabajos la relación entre las habilidades socioemocionales y la educación, entre ellos se encuentran los estudios de Díaz (2013), Durlak (2010 y 2011), Farrington (2012), Heckman (2006), Bassi (2012), Jackson (2016) y Payton (2008). Todos estos trabajos muestran la maleabilidad de las habilidades socioemocionales y la posibilidad de impulsarlas desde la educación. Estos estudios son un motivo más para poder justificar este trabajo.

Podemos observar cómo existe evidencia de la efectividad de otros programas de habilidades socioemocionales, lo que hace pensar que la aplicación de estos programas en su gran mayoría son exitosos y de provecho. Por ejemplo, la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), la principal impulsora del aprendizaje socioemocional, ha generado programas de aprendizaje socioemocional y ha publicado gran cantidad de documentos mostrando el impacto de programas de aprendizaje socioemocional en

los resultados académicos, relaciones sociales y el comportamiento hasta en beneficios en salud y resultados económicos futuros (CASEL, 2005, Durlak y Weissberg, 2007, Payton, et. al. 2008, Durlak, et. al. 2011, etc.). En su modelo de aprendizaje socioemocional (CASEL 5) se incluyen conocimientos, habilidades y actitudes a través de cinco áreas desarrolladas a lo largo de distintos escenarios. A través de este modelo pone el énfasis en la importancia de establecer entornos de aprendizaje equitativos y que estén coordinados entre las aulas, la escuela, la familia y las comunidades. De este modo se puede mejorar el aprendizaje social, emocional y académico de todos los estudiantes.

Por último, en esta propuesta de intervención se encuentran reflejadas las competencias, tanto generales como específicas, del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de tal manera que el presente trabajo se justifica también a través de las siguientes competencias que se muestran en la tabla 1, mostrando también el grado de obtención de las mismas.

Tabla 1.

Competencias desarrolladas en el máster que justifica la realización del Trabajo de Fin de Máster.

Competencias	Totalmente	Parcialmente	No
G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.		X	
G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.		X	
G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.	X		

G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.	X
E3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.	X
E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.	X
E 5. Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.	X
E6. Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.	X
E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.	X
E8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en	X

1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este trabajo se va a centrar en la adquisición de determinadas competencias emocionales a través del Entrenamiento en Habilidades Socioemocionales. Para ello se comenzará con la clarificación de varios conceptos.

La adolescencia es la etapa de transición desde la infancia hasta la adultez, donde la principal tarea del individuo es la elaboración de su identidad personal (Sandhu, 2015). Este período evolutivo se caracteriza por numerosos cambios físicos, mentales, emocionales y sociales en la vida del adolescente, que debe adentrarse en un proceso de búsqueda del equilibrio entre sí mismo y la sociedad (Rodrigo et al., 2004). Según Jaworska y MacQueen (2015), un buen ajuste psicológico en la adolescencia será un factor importante para el posterior desarrollo de la persona en su vida adulta.

Debido a este periodo de cambios tan complicado e importante para la persona nos encontramos ante la necesidad de abordar en el ámbito educativo contenidos más allá de los puramente cognitivos que actualmente se imparten, introduciendo competencias emocionales en el contexto educativo favoreciendo así a los adolescentes una formación integral.

La formación integral implica la adquisición de los contenidos y competencias que establece el currículo sumado al desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social, para ello se necesita de la cohesión y complementariedad de la educación emocional y la cognitiva. Todas las inteligencias se pueden estimular, solo hay que utilizar procedimientos adecuados para así alcanzar un grado de competencia satisfactoria. Es aconsejable poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en lo cognitivo, emocional y social.

Según Bisquerra (2003), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar a la persona para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Es por tanto una educación para la vida, un proceso educativo continuo y permanente que abarca desde el nacimiento hasta lo largo de la vida adulta.

Cabe destacar la diferencia que existe entre los conceptos de inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional, puesto que existe entre la población cierta confusión con respecto a estos términos. La inteligencia emocional es un constructo hipotético propio de la psicología que según Salovey y Mayer (1990), hace referencia a los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Por otro lado, la competencia emocional pone énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente y cómo se da esta interacción en la vida diaria. Esta requiere un aprendizaje y desarrollo de la que está encargada la educación emocional. En definitiva, la inteligencia emocional es un mero constructo psicológico mientras que la educación emocional se relaciona con el ámbito educativo y pone en práctica estrategias derivadas de la investigación. Asimismo, la competencia emocional es objeto a tratar por la educación emocional.

Como se ha nombrado anteriormente, según Bisquerra (2003), la educación emocional pretende dar una educación en competencias emocionales útiles para la vida mediante un proceso continuo y permanente. Para Ibarrola (2009) estas competencias emocionales son útiles en cuatro áreas fundamentales de nuestra vida:

- 1) Mejoran nuestro bienestar psicológico que es la base para el desarrollo armónico y equilibrado de nuestra personalidad.
- 2) Contribuyen a una buena salud física, moderando o eliminando patrones y/o hábitos dañinos, y previniendo enfermedades producidas por desequilibrios emocionales permanentes (angustia, miedo, ansiedad, ira, irritabilidad, etc.).
- 3) Favorecen nuestro entusiasmo y motivación. Gran parte de nuestra motivación en distintas áreas de la vida está basada en estímulos emocionales. No olvidemos que la toma de decisiones está marcada por nuestras emociones.
- 4) Permiten un mejor desarrollo de las relaciones interpersonales, en el área familiar-afectiva, social y laboral-profesional. La inteligencia emocional significa llevar a un nivel óptimo la relación entre las personas. Las emociones determinan cómo respondemos, nos comunicamos, nos comportamos y funcionamos en la vida diaria.

Entendemos, de este modo, que las competencias emocionales son un aspecto importante en la vida afectiva y social de las personas. Su dominio favorece la adaptación al contexto y un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayor probabilidad de éxito.

Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Recogiendo varias propuestas y a partir del marco teórico de la educación emocional, Bisquerra (2003) considera agrupar las competencias emocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar.

1. Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, estando presente la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
2. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma adecuada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
3. Autonomía personal: concepto amplio que abarca un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
4. Habilidades socioemocionales: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo que conlleva dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.
5. Habilidades de vida y bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales que ocurren en nuestras vidas.

1.2.1 Definición habilidades socioemocionales.

Definida anteriormente la categorización de las competencias emocionales según Bisquerra, en este apartado se definirá con mayor profundidad la competencia que se trabajará en el programa de intervención, la habilidad socioemocional.

Dicha habilidad es definida por numerosos autores. Barrientos (2016), conceptualiza las habilidades socioemocionales como “el conjunto de competencias y habilidades que aseguran el manejo y regulación de los estados de ánimo y los sentimientos, conllevando a modelar comportamientos emocionales y sociales coherentes en el contexto donde se desenvuelven”.

Para Elias (2003), las habilidades socioemocionales son un conjunto de habilidades que permiten a los alumnos colaborar con los demás y aprender eficazmente. También se consideran herramientas para las acciones y actitudes con la intención de generar un sentimiento de bienestar personal y hacia los demás, saber lidiar con estados emocionales y relaciones sociales, es decir, la capacidad de identificar, regular y controlar emociones y capacidad de comunicarse efectivamente (Lavoie, et al. 2014; Secretaría de Gobernación, 2017).

Por otro lado, se encuentra la definición formulada por la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), donde se utiliza el término de habilidades socioemocionales (HSE) o aprendizaje socioemocional “para referirse a aquellas herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales”. CASEL propone un aprendizaje socioemocional confiable, de alta calidad y basado en evidencia.

Según Bisquerra (2003), las competencias socioemocionales o habilidades socioemocionales son definidas como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Duckworth y Yaeger (2015) entienden que bajo cualquiera de las definiciones se puede caracterizar a las habilidades socioemocionales como:

- a) Un concepto independiente de las habilidades cognitivas.
- b) Beneficiosas para los estudiantes.
- c) Relativamente de orden estable a través del tiempo en ausencia de factores exógenos.
- d) Potencialmente sensibles a la intervención.
- e) Dependientes de factores situacionales para su expresión.

Siguiendo el marco de Bisquerra (2003), tener unas correctas habilidades socioemocionales implica dominar las habilidades sociales básicas (escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.); respetar a los demás aceptando y apreciando las diferencias individuales y grupales y valorando los derechos de todas las personas; llevar a cabo una comunicación receptiva con la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión; realizar también una comunicación expresiva con la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, y demostrar que han sido bien comprendidos por los demás; compartir emociones de manera sincera; tener un correcto comportamiento pro-social y cooperación con la capacidad para aguardar el turno, compartir en situaciones diádicas y de grupo, ser amable y respetar a los demás; y, por último, implica ser asertivo manteniendo un comportamiento equilibrado entre lo agresivo y lo pasivo.

Dicho esto, se puede observar como las habilidades socioemocionales son muy diversas por lo para este trabajo es necesario seleccionarlas y posteriormente definir las adecuadamente. La propuesta de intervención se va a centrar en trabajar las siguientes habilidades socioemocionales: empatía, escucha activa, asertividad y resolución de conflictos.

1.2.2. Definición de los contenidos.

Son numerosas las definiciones que se pueden encontrar sobre la **empatía**. Según Gibbs, Basinger y Grime (2003), se entiende por empatía a la capacidad para actuar teniendo en cuenta las necesidades de las demás personas, respetando las normas vigentes y la legalidad.

Por otro lado, según Garaigordobil y Maganto (2011), la empatía es la capacidad de la persona para responder a los demás, teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás.

La respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (Toma de Perspectiva) y, además, la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir alegría, tristeza, miedo, rabia o ansiedad. (Davis, 1980,1983; Eisenberg y Stayer, 1987; entre otros).

Vemos que la definición de empatía parte desde un enfoque multidimensional que pone énfasis en la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás, teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos en una íntima relación, y destaca la importancia de la

capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los otros (Davis, 1983). Algunos autores como Deutsch y Madle (1975) ven la empatía como un proceso cognitivo. Por otro lado, Feshbach (1978), Batson y Coke (1981) y Hoffman (1984), la definen primordialmente afectiva. Sin embargo, Goldstein y Michaels (1985) la enmarcan como un proceso con función comunicativa.

Los individuos emocionalmente competentes poseen una capacidad mayor para atender a situaciones sociales y responder empáticamente a las necesidades de los demás, así como para regular su propia emocionalidad, aumentando la positiva y disminuyendo la negativa (Eisenberg et al., 1996; Tello, Egido, Ortiz, y Gandara, 2013).

En la etapa de la adolescencia la empatía y la conducta prosocial son factores de protectores de la persona, puesto que pueden inhibir conductas antisociales y promover comportamientos de adaptación personal y social adecuados (Carlo et al., 2014; Mikolajewski, Chavarria, Moltisanti, Hart y Taylor, 2014).

Siguiendo la definición de Pérez (2008), la **escucha activa** es el “proceso de comprensión en el que hay una parte más visible denominada escucha y una parte más cognitiva que llamamos comprensión”. Esta definición se puede complementar con la definición que hace Cova (2012) que hace referencia a que la escucha activa significa “comprender lo que se oye, por lo que se requiere de un proceso cognoscitivo que permita al que escucha construir el significado. Debe existir una interacción dinámica, activa y participativa entre el emisor o locutor y el receptor o a locutor para que se lleve a cabo la comprensión”.

Una definición más reciente es la de Velayos y Guerrero (2017), que definen la escucha activa como el arte de escuchar de manera consciente y voluntaria, sin prisa, prestando atención a lo que está diciendo la otra persona yendo más allá de las palabras y fijándose en los gestos, postura corporal y la situación en que se produce la comunicación, con el propósito de comprender aquello que la otra persona está intentando transmitir más allá de las palabras que está empleando.

Según Flores (2003), la **asertividad** es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos, sin destruir los derechos de otros. Otra definición que se puede destacar es la de Navarro (2000), que postula que la asertividad se puede concebir como la práctica de principios y derechos, que llevan a tener un modelo de vida personal enfocado en el éxito en la

comunicación humana. Castanyer (2010) mantiene una definición clásica donde la asertividad es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás.

Según Roca (2003), la asertividad incluye tres áreas principales: la autoafirmación, que consiste en la defensa de los legítimos derechos, hacer peticiones y expresar opiniones personales; la expresión de sentimientos positivos, como hacer o recibir elogios o expresar agrado o afecto; y la expresión de sentimientos negativos, que incluye manifestar disconformidad o desagrado en forma adecuada, cuando está justificado hacerlo.

Por otro lado, Bishop (2006) va más allá y define qué implica tener una conducta asertiva tiene que ver con la aceptación y la valoración de uno mismo, tener opiniones propias y saber defenderlas teniendo en cuenta el respeto de las ajenas, ser claro y directo al comunicar y hacerlo en el lugar y momento apropiados, saber expresar lo que se quiere y lo que se necesita, y expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos o agresivos.

Una de las consecuencias de las conductas no asertivas es llevar a cabo conductas pasivas o sumisas, que son todas aquellas que se supeditan al otro, como callarse, seguir el juego de las otras personas, sobreadaptarse... Las personas no asertivas suelen sobreadaptarse a los deseos de la otra persona o a conductas agresivas, como son faltar al respeto, imponer o abusar. La persona asertiva es capaz de hacer del acto comunicativo un espacio de socialización seguro, de confianza, para favorecer las relaciones interpersonales; será capaz de crear climas favorables en la interacción con otros.

Según Saaty (20003), la mayoría de los conflictos frenan el progreso; por eso hay que buscar la forma de manejarlos y resolverlos para que las personas puedan continuar con su día a día.

La **solución de conflictos** conlleva la búsqueda de un resultado que constituya una mejora de la situación actual para algunos de los participantes y que para ninguno de ellos represente un deterioro de la misma. Toda situación que involucre deseos personales opuestos, siempre habrá ganadores y perdedores (Shaaty, 2003). Si existe una solución hay que encontrarla y analizarla para concluir si es la mejor y la adecuada.

Lo más importante para todas las partes implicadas en el conflicto es comprender la naturaleza y estructura del mismo. La mejor manera de entenderlo es teniendo en cuenta las

interpretaciones objetivas y subjetivas de las partes implicadas, al igual que sus motivos. Existen ciertos pasos que se deben tomar para comprender la naturaleza de un conflicto:

1. Identificación de las partes en conflicto.
2. Identificación de los objetivos, necesidades y deseos de cada una de las partes.
3. Identificación de los posibles resultados del conflicto o sus posibles “soluciones”.
4. Hipótesis acerca de la forma como cada parte visualiza sus objetivos y, particularmente, su visión sobre la importancia relativa de estos objetivos.
5. Supuestos sobre lo que cada una de las partes opinaría de los resultados y la forma en que un resultado específico podría cumplir con sus objetivos.

1.2.3. ¿Por qué son necesarias?

Las dificultades diarias derivadas de la escuela como el estrés provocado ante los exámenes, la exigencia de trabajos o la asistencia cada día al centro educativo derivan en estados emocionales negativos, que en algunos casos pueden llegar a ocasionar problemas mayores como ansiedad, depresión e incluso intentos de suicidio.

La adolescencia en concreto es un periodo extremadamente frágil donde comienzan las relaciones interpersonales con los iguales de manera autónoma. Esto implica que los jóvenes se encuentran más expuestos a comportamientos de riesgo (consumo de drogas y alcohol, delincuencia, violencia, anorexia, suicidio, conducta sexual sin protección, etc.), que suponen un desequilibrio emocional que requiere de la adquisición de ciertas habilidades para abordarlo.

Estos problemas pueden ser resueltos en gran medida mediante una correcta regulación emocional. Las competencias socioemocionales son necesarias para afrontar de forma positiva las emociones negativas y destructivas que son generadas en la escuela y en la sociedad. Se puede ver de esta manera la importancia de que las personas sean capaces de manejar adecuadamente sus emociones para así disfrutar de una vida más plena y productiva, puesto que si las emociones no son controladas llegan a tener efectos negativos en la vida diaria.

Específicamente en el ámbito escolar, se ha hallado evidencia de que la promoción del desarrollo de las competencias socioemocionales ejerce una función preventiva frente a fenómenos del ámbito educativo, tales como el absentismo, el abandono y la violencia escolar (Repetto Talavera, Pena Garrido, Mudarra y Uribarri, 2007).

Garaigordobil (2005) muestra que niveles bajos de algunas competencias socioemocionales, como empatía, regulación emocional, asertividad y conducta prosocial,

estaban asociadas a una mayor presencia de conductas antisociales en adolescentes. En un estudio realizado por Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García (2012), se demostró que aquellos alumnos con buen rendimiento académico puntuaron más alto en todas las variables del cuestionario EQi:YV, siendo estadísticamente significativas en las variables que tienen que ver con conciencia social, relaciones interpersonales, manejo y regulación del estrés, solución de problemas y adaptación. En este mismo estudio también se pudo comprobar que cuanto mayor sea la autoconciencia emocional, conciencia social, empatía, manejo de estrés y adaptabilidad y regulación emocional, mayor será el rendimiento académico en los alumnos de secundaria.

En el estudio realizado por Extremera, Durán y Rey (2007) se pudo demostrar que a mayor inteligencia emocional menor agotamiento, cinismo y percepción de estrés. Asimismo, mayores puntuaciones en inteligencia emocional se asociaron con mayores niveles de eficacia académica, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción.

La capacidad para atender y entender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos, poder comprender los estados de ánimo, tanto negativos como positivos, son aspectos que influyen de manera decidida sobre la salud mental del individuo, afectan su equilibrio psicológico y, por ende, su rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Las habilidades sociales se han asociado positivamente con la calidad de las interacciones sociales, con la conducta prosocial y el rendimiento académico (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). Esto hace que los alumnos con una mayor capacidad para identificar, comprender y regular sus emociones estén mejor adaptados socialmente y aquellos con dificultad para la regulación emocional y del comportamiento presenten problemas en el entorno social y la escuela.

El entrenamiento del alumnado en competencias socioemocionales repercute favorablemente en el expediente académico del alumnado y en una mejor adaptación en aquellos aspectos que aparecen vinculados al éxito académico, así como en otros vinculados a la adaptación social que no correlaciona necesariamente con las notas (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2006).

La relación entre las habilidades socioemocional y los logros académicos según la OECD (2016a) son muy positivos, quienes tienen mejores habilidades socioemocionales tienen

mayores logros académicos, mejor empleo y una vida más saludable. Lo que se relaciona directamente con una mejor calidad de vida y con un mejor desarrollo humano.

Por último, Durlak (1997) afirma que atender el crecimiento socioemocional de los adolescentes mejora su rendimiento académico. Según éste, promocionar capacidades personales, sociales y emocionales debe ser una prioridad en la formación de niños y jóvenes.

Así, poseer buenas competencias emocionales se relaciona con ventajas significativas en las interacciones sociales y el rendimiento académico, por ejemplo. De esta manera, se puede evitar la aparición de ciertos factores de riesgo para la salud y el bienestar de las personas.

Por otro lado, las habilidades socioemocionales se complementan con las cognitivas y “quienes tienen más habilidades son más propensos a sacar más provecho de los contextos de aprendizaje” (OECD, 2016a). El aprendizaje se da en un entorno social que está estrechamente vinculado y afectado por las emociones que se aprecian tanto individual como socialmente, de tal manera que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000, como se cita en Casassus, 2006). Las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Así, el pensamiento está cargado de aspectos emocionales, de hecho no existe pensamiento puro, ni racional ni emocional (Casassus, 2006).

Asimismo, las poblaciones desfavorecidas pueden ser las más beneficiadas por el desarrollo de estas habilidades y así reducir las desigualdades. Esto es particularmente relevante dado que la desigualdad limita el desarrollo humano al impedir el acceso a oportunidades. Cabe destacar que según Bassi, et al. 2012, cuánto más temprano se lleve a cabo la intervención en habilidades en la vida de un niño, mayores serán las probabilidades de éxito para remediar desventajas originadas en las características de la familia o entornos adversos.

Por consiguiente, debido a su vital importancia en el desarrollo de los alumnos, se debe abordar la educación emocional dentro de las aulas. De este modo, los alumnos con ambientes sociales y familiares desfavorecidos que están en riesgo de presentar desarrollo emocional y sociocognitivo limitado pueden estar en igualdad de condiciones que el resto.

La importancia que tienen las habilidades socioemocionales en la vida personal radica en “su capacidad de dar forma al comportamiento y los estilos de vida de la gente y de hacer que esta extraiga mayores beneficios de la realización de estudios terciarios y dé mejor uso a sus capacidades cognitivas. Las habilidades sociales y emocionales benefician en general a los

individuos en toda la distribución de habilidades, y las intervenciones para incrementar estos tipos de habilidades pueden ser particularmente ventajosas para las poblaciones desfavorecidas.” (OECD, 2016a).

1.2.4. Problemas derivados de malas habilidades socioemocionales.

Varias investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima. Por lo que podemos ver que una de la falta de habilidades sociales y socio-emocionales recaen en diversos problemas.

Algunos de los problemas de conducta derivados de una mala gestión emocional pueden ser: dificultades para interpretar adecuadamente las situaciones sociales (Dodge, Laird, Lochman, Zelli, y CPPRG, 2002), hipervigilancia ante las señales de amenaza y sesgos de atribución hostil (Yaros, Lochman, Rosenbaum, y Jimenez-Camargo, 2014), tendencia a reaccionar de un modo impulsivo y a generar soluciones agresivas (Galán, Shaw, Dishion, y Wilson, 2017) y dificultades para el reconocimiento y la regulación emocional, particularmente de la ira (Ersan, 2019). En general, las dificultades socioemocionales alimentan una cascada de efectos negativos (Wigelsworth, Qualter, y Humphrey, 2017) que intervienen en la cronificación y el agravamiento de los problemas.

Los problemas de conducta se desencadenan por múltiples factores individuales y sociales, es en la resolución de estos donde las habilidades socioemocionales desempeñan un papel fundamental. Si no se interviene en estos problemas su prevalencia puede llegar a datos más que preocupantes.

Más de un tercio de los adolescentes se han visto implicados en peleas físicas en los últimos años. El suicidio es la principal causa de muerte con más del 50% de las muertes, incluso el 20% de los jóvenes han contemplado la posibilidad de suicidarse. Un 5% de los jóvenes pasan por estados de ánimo depresivos solucionados en gran medida con el consumo de tranquilizantes, cuya venta se ha disparado triplicado en los últimos veinte años. Se estima que a lo largo del siglo XXI un 25% de las personas pasará por estados de depresión.

1.2.5. Mejora de las habilidades socioemocionales

Para la mejora de las habilidades socioemocionales se pueden emplear diferentes estrategias o técnicas aisladas. Sin embargo, puede resultar de gran utilidad que estas se apliquen dentro de programas de intervención, pues se puede observar en varios estudios

realizados en los últimos años la eficacia de la implementación de estos programas de educación emocional.

En un estudio realizado por Barrera, Postigo-Zegarra, Tamarit, Gil-Gómez y Montoya-Castilla (2020), se aplicó a un grupo de alumnos y alumnas del primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria el programa “emoTIC” para el desarrollo de las habilidades socioemocionales mediante plataformas tecnológicas. Los resultados muestran que los participantes obtienen un progreso positivo en su capacidad para percibir, valorar y expresar emociones, en la habilidad para manejar los sentimientos y estados emocionales y manifiestan haber aprendido a entender sus emociones y a conocer la relación entre los pensamientos y las emociones. Los resultados de este estudio también muestran que los participantes han mejorado el compañerismo y la empatía con su participación en “emoTIC”.

Los resultados del estudio de Ambrona, López y Márquez (2012) evidencian la eficacia del programa “EDEMCO” en población de educación primaria. En este estudio se encuentran diferencias en cuanto a la competencia emocional entre el grupo experimental expuesto al programa y el grupo control que no realizó el programa. El grupo experimental mejora significativamente el reconocimiento emocional, la comprensión emocional simple y mixta.

En el estudio de Sarrionandia y Garaigordobil (2017) que implementa un programa de intervención en inteligencia emocional se muestran efectos significativamente positivos tras la implementación de este. Se puede observar un aumento en la inteligencia intrapersonal, interpersonal, el estado de ánimo y el manejo del estrés.

Para concluir, son numerosos los programas de educación emocional que se están implementando desde hace años. Algunos de los programas de alfabetización emocional que se han publicado en España son los siguientes:

- Programa S.I.C.L.E. (Vallés, 1999).
- Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999).
- Programa Conócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000).
- Programa para el desarrollo y Mejora de la inteligencia Emocional (Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000).
- Programa de Educación emocional para Educación Secundaria Obligatoria (Pascual y Cuadrado, 2001).
- Programa de Educación Emocional para Educación Infantil de López (2003).

- Programa Sentir y Pensar de Inteligencia emocional (Ibarrola y Delfo, 2003a y b).
- Programa Train-Em (Jiménez, en preparación).

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general que persigue la presente intervención es promover el correcto desarrollo de las habilidades socioemocionales en la adolescencia a partir del aumento de la empatía, la escucha activa, la respuesta asertiva y la correcta resolución de conflictos. Más en concreto en alumnos que se han incorporado recientemente al instituto.

Con esta propuesta se persigue promover el desarrollo integral del alumnado, adquirir un mejor conocimiento de las emociones, identificar las emociones del resto y las propias, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, adoptar una actitud positiva ante la vida, mejorar las relaciones interpersonales y desarrollar habilidades para un mayor bienestar personal y social.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que quiere cumplir el programa se pueden agrupar en base a las diferentes habilidades que se van a trabajar:

1. Empatía.
 - a. Conceptualizar la empatía.
 - b. Ser capaces de identificar nuestras propias emociones.
 - c. Ser capaces de identificar y entender las emociones y necesidades del resto.
 - d. Entender y respetar las emociones de otras personas en situaciones determinadas.
2. Escucha activa.
 - a. Conceptualizar la escucha activa.
 - b. Aprender a prestar la atención adecuada a la persona que nos habla y a lo que está queriendo decir.

- c. Saber identificar los momentos en los que se puede intervenir en un diálogo y aprender a hacerlo de manera correcta.
 - d. Tomar conciencia de la importancia de una buena comunicación.
3. Asertividad.
- a. Conceptualizar la asertividad.
 - b. Expresar de manera correcta nuestros pensamientos y sentimientos ante el resto.
 - c. Ser capaces de dar y recibir críticas de manera constructiva.
 - d. Aprender a decir que no cuando sea necesario.
4. Resolución de conflictos.
- a. Adquirir habilidades para afrontar eficazmente los conflictos que surgen en el día a día, especialmente dentro del aula.
 - b. Potenciar la adquisición de competencias de resolución de problemas (identificación, generación de alternativas, evaluación de consecuencias, toma de decisiones responsable) y de análisis de situaciones conflictivas desde diferentes puntos de vista.
 - c. Enfrentarse inteligentemente a cada uno de los conflictos que tenemos en nuestro día a día.
 - d. Analizar diversas alternativas al problema y tomar las decisiones adecuadas ante un conflicto aceptando aquellas que no son tomadas por nosotros de la mejor manera.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como ya se ha podido observar en la introducción de este trabajo, se han conceptualizado las habilidades socioemocionales y se ha expuesto la necesidad de que los adolescentes adquieran estas habilidades para un correcto desarrollo de su vida social. Se ha podido observar mediante la revisión bibliográfica una necesidad en este campo por lo que se procede a la elaboración de un programa de intervención con el fin de mejorar las habilidades socioemocionales en adolescentes.

3.1. PARTICIPANTES

El programa de intervención está dirigido a adolescentes de 12 años de edad. El programa se realiza a esta población debido a que están comenzando a tener relaciones interpersonales más independientes entre los iguales y necesitan que les proporcionen unas determinadas herramientas para tener éxito en su vida social, puesto que la inmensa mayoría de los adolescentes no las poseen.

Dicho programa se impartirá en los grupos de 1º de la ESO del IES Condesa Eylo Alfonso de Valladolid. El centro cuenta con cinco líneas en dicho nivel, con una media de 25 alumnos por aula, por lo que en el programa participarán aproximadamente unos 125 alumnos. Se ha decidido que las actividades se realicen en estos grupos debido a la edad que deben tener los participantes y a la reciente incorporación a la vida en el instituto de educación secundaria.

3.2. CONTEXTO

La intervención está diseñada para que se lleve a cabo en un centro educativo, en este caso el centro será el IES Condesa Eylo Alfonso. Este centro está ubicado en la zona sur de la ciudad de Valladolid. La zona donde se encuentra incluye un polígono industrial, varios barrios antiguos y de población envejecida y zonas de gran dinamismo y expansión. Por otro lado, la zona está atravesada por la vía de ferrocarril que comunica Madrid con el norte y noroeste de la península. En la zona del centro se encuentran varios edificios de influencia cultural que son: el centro cívico Juan de Austria, el centro cívico Parque Alameda, un polideportivo, una piscina cubierta, un centro de día, un centro juvenil y el espacio LAVA.

El centro está compuesto por, aproximadamente, 900 alumnos y 90 profesores, donde la inmensa mayoría procede de los alrededores de la zona donde se ubica el instituto. Los alumnos que acuden a este centro cuentan, en general, con un nivel económico medio y un nivel cultural medio. Aunque existen minorías con niveles socio-económicos desfavorables.

Este cuenta con las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (modalidades de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales), Ciclos formativos de grado medio de actividades comerciales y Ciclos Formativos de Grado Superior de gestión de ventas y de enseñanza y animación sociodeportiva. Cabe destacar que cuenta con alumnado que cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria en modalidad bilingüe tanto de inglés como de francés. Del mismo modo, cuenta con una modalidad de bachillerato bilingüe de francés llamado “Bachibac” donde dicho alumnado consigue la titulación española de bachillerato y la

correspondiente titulación francesa. Asimismo, otro detalle a tener en cuenta es que este centro es centro preferente de alumnos motóricos y cuenta con numerosos recursos para atender de la manera más adecuada posible a alumnos con este tipo de discapacidad. Por ejemplo: se han eliminado las barreras arquitectónicas de la planta baja y se ha instalado un ascensor para acceder al resto de plantas.

En cuanto a su estructura, el centro está formado por dos edificios unidos por un patio y cuenta con 41 aulas dotadas cada una de ellas con ordenador, pantalla, altavoces y proyector de vídeo. Algunas de estas aulas son de uso específico como el aula de tecnología, el taller, dos aulas de dibujo, el aula de música, cuatro aulas dotadas de ordenadores y un aula de musculación. Además, cuenta con biblioteca y laboratorios de física, química y biología. Cabe tener en cuenta que actualmente, por las restricciones de la pandemia ocasionada por Covid-19, todas las aulas de uso específico y algunos de los laboratorios están sirviendo como aulas de uso normal para poder distribuir los alumnos en grupos en los que se respete la distancia de seguridad y procurar minimizar los cambios de aula.

Por último, este centro está comprometido en la participación en programas europeos (Erasmus+), de intercambios escolares con Finlandia, Francia e India, e inmersiones lingüísticas en inglés. Asimismo, realiza viajes de diferente tipo, participa en competencias deportivas, debates y cuenta con proyectos de innovación educativa, coro y grupo de teatro.

3.3. METODOLOGÍA

La propuesta de intervención está diseñada para llevarse a cabo con metodologías dinámicas, activas y participativas, con el propósito de que el alumnado esté involucrado lo máximo posible en el aprendizaje y este sea más significativo. Las principales metodologías que se llevan a cabo a lo largo del programa son las siguientes:

- Aprendizaje activo-participativo: consiste en que los alumnos tomen un rol activo en el aprendizaje y formen parte activa en las sesiones, realizando las actividades con un alto nivel de participación.
- Aprendizaje global-significativo: en las actividades se parte de ejemplos significativos para el alumno y del conocimiento que ya posee con el fin de que la nueva información la relacione con la ya existente en su mente.
- Reflexión: las sesiones finalizan con un espacio de reflexión grupal sobre los conocimientos trabajados en las actividades. Esto fomentará en los alumnos el ser

consciente del progreso que está teniendo y le hará pensar en todo aquello en lo que puede mejorar.

Las actividades que en este programa se realizan requieren de una serie de características concretas que se deben seguir:

1. Constancia intersesional: las sesiones deben realizarse al menos una vez en semana y de manera fluida, sin grandes saltos en el tiempo entre una y otra.
2. Constancia espacio-temporal: las sesiones se deben realizar todas las semanas el mismo día, con el mismo horario y en la misma sala.
3. Constancia de la persona que dirige la intervención: se recomienda que la persona responsable de la intervención sea la misma para todas las sesiones, al menos para todas aquellas de un mismo grupo.
4. Estructura de la sesión: es recomendable que todas las sesiones sigan la misma ejecución y guion.

Haciendo hincapié en la estructura de las sesiones, todas ellas tienen la misma duración y se realizan dos actividades. Por lo general las sesiones se dividirán en cuatro partes: la primera parte está destinada a contenido teórico para conceptualizar los términos o a repasar contenido tratado en la sesión anterior; la segunda parte se dirige a la realización de la primera de las actividades que compongan la sesión; la tercera parte está destinada a la realización de la segunda de las actividades de la sesión (esta distinción se hace puesto que al cambiar de actividad cambia la dinámica de individual a grupal o de pequeño grupo a gran grupo); y, por último, la cuarta parte está destinada a realizar de manera conjunta una reflexión final de lo trabajado.

Los participantes serán organizados en la mayoría de las actividades de manera grupal, aunque también existen casos en los que se trabajará de manera individual. Cabe destacar que durante toda la sesión no se trabajará de la misma manera, pues se irá alternando el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos y grupo grande.

3.4. RECURSOS

Para la puesta en marcha del programa son necesarios una serie de recursos de todo tipo que permiten el desarrollo apropiado de las actividades planteadas a lo largo de las sesiones.

Con respecto a los recursos de tipo humano, se requiere la presencia de una persona que imparta las actividades del taller al grupo y sea la figura responsable de que los contenidos sean integrados por los participantes. Junto a esta persona se puede encontrar personal de apoyo que ayude en la elaboración de ciertas actividades que así lo requieran.

Por otro lado, debido a la metodología de trabajo son necesarios recursos materiales para trabajar los contenidos. Estos son diferentes y específicos para cada sesión y se encuentra la necesidad de poseer: material del aula (mesas, sillas, pizarra, tizas, proyector y pantalla donde proyectar), presentaciones de PowerPoint, canciones, cubos, hojas de papel, pegamento, lápices de colores, cartas, dibujos, fotocopias con distintas situaciones e instrucciones para leer al grupo en voz alta y cuestionarios de evaluación (ver Anexo IV).

Asimismo, es preciso contar con un espacio amplio para impartir el programa donde se puedan asegurar las condiciones que aporten la comodidad necesaria a la hora de realizar las actividades del mismo. El desarrollo de las sesiones tendrá lugar dentro del centro educativo en el aula ordinaria del grupo correspondiente, estando estas aulas dotadas de ordenador, proyector y pantalla digital, pizarra, tizas, mesas, sillas y buena iluminación. Por otro lado, el mobiliario del aula se puede mover libremente y así adaptar el espacio a las actividades.

3.5. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta parte desde el Departamento de Orientación y se realizará en colaboración con los tutores de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, cediendo las horas de tutorías para la realización de las sesiones de trabajo (ver Anexo I) incorporando así los diferentes contenidos del programa en la acción tutorial. La intervención se llevará a cabo a lo largo de todo el segundo trimestre durante las sesiones de tutoría de los grupos, como ya se ha comentado anteriormente. Debido a que el desarrollo de las sesiones tendrá lugar en horario lectivo el número de sesiones se ha adaptado a la cantidad de semanas que tiene el trimestre, dejando algunas semanas sin actividades por si fuera necesario modificar de fecha alguna sesión.

Los alumnos realizarán una sesión a la semana de 50 minutos de duración, puesto que este es el tiempo que duran las clases en el instituto. El programa cuenta con 8 sesiones de trabajo de los contenidos y a este número se le sumarán dos sesiones de pre-evaluación y post-evaluación, por lo que la intervención cuenta con un total de 10 sesiones.

Con respecto al cronograma (ver Anexo II) que sigue la intervención, esta comienza el lunes día 17 de enero de 2022 y finaliza el martes 5 de marzo del mismo año. Como ya se ha

comentado anteriormente, se llevará a cabo una sesión semanal con cada grupo, por lo que se imparten 5 sesiones semanales al contar el centro con cinco líneas del curso con el que se va a trabajar.

Por último, en la siguiente tabla se encuentran reflejadas las sesiones del programa de manera detallada mostrando el número total de estas, el contenido que se trata en cada sesión, su duración y el nombre de las actividades a llevar a cabo.

Tabla 2.

Descripción de las sesiones

Sesión	Contenido	Duración	Actividades
1^a “Pre-evaluación”	Evaluación inicial	50 min	- Dar a conocer el programa (10 min) - Evaluación (40 min)
2^a “Comprendo lo que sientes”	Empatía	50 min	- Conceptualización del término (10 min) - Trabajo individual de la canción (20 min) - Trabajo grupal de la canción (15 min) - Reflexión final (5 min)
3^a “¿Qué necesitas?”	Empatía	50 min	- Repaso sesión anterior (5 min) - Tiempo de juego (40 min) - Reflexión final (5 min)
4^a “Te escucho”	Escucha Activa	50 min	- Conceptualización del término (10 min) - Debate “Titanic” (15 min) - Círculo grupal (20 min)

			- Reflexión final (5 min)
5^a	Escucha Activa	50 min	- Repaso sesión anterior (5 min)
“Describe el dibujo”			- Descripción dibujo en pareja (5 min)
			- Descripción dibujo a la clase (20 min)
			- Exposición de sensaciones (15 min)
			- Reflexión final (5 min)
6^a	Asertividad	50 min	- Conceptualización del término (10 min)
“Acercándonos a la asertividad”			- Trabajo grupal (15 min)
			- Trabajo por parejas (20 min)
			- Reflexión final (5 min)
7^a	Asertividad	50 min	- Repaso sesión anterior (5 min)
“¡No pienso hacerlo!”			- Trabajo grupal (15 min)
			- Trabajo por parejas (20 min)
			- Reflexión final (10 min)
8^a	Resolución de conflictos	50 min	- Conceptualización del término (10 min)
“Acercarnos al conflicto”			- Palabras y expresiones (15 min)
			- Análisis de situaciones (20 min)
			- Reflexión final (5 min)
9^a	Resolución de conflictos	50 min	- Repaso sesión anterior (5 min)
“Entenderse			- Trabajo individual (10 min)

mutuamente”			- Trabajo minigrupo (20 min)
			- Debate final (15 min)
10ª	Evaluación final	50 min	- Evaluación (40 min)
“Post-evaluación”			- Narrar la experiencia (10 min)

3.6 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

3.6.1. Primera sesión: “Pre-evaluación”

Objetivos

- Introducción al programa de intervención.
- Evaluación inicial de los contenidos.

Desarrollo

Esta primera sesión será diferente al resto en cuanto a contenido y estructura. En ella lo primero que se hará será la presentación del programa al grupo exponiendo los objetivos del mismo, la cantidad de sesiones que se llevarán a cabo y cuánto tiempo se prolongarán en el tiempo dichas sesiones. Se definirán una serie de normas básicas que se deben seguir para el desarrollo de las actividades con el mejor ambiente posible.

Por otro lado, se realizará la evaluación inicial a los participantes sobre el conocimiento de los contenidos que se trabajarán a lo largo del programa con la finalidad de poder observar, al finalizar el mismo, si este es efectivo y se han alcanzado los objetivos previstos. En el apartado de “evaluación de resultados” de este trabajo se puede ver cómo se lleva a cabo dicha evaluación.

3.6.2. Segunda sesión: “Comprendo lo que sientes”

Objetivos

- Saber identificar nuestras propias emociones.
- Ser capaces de identificar las emociones de los demás.
- Comprender lo que puede estar pasando otra persona en una situación determinada.

Desarrollo

En esta sesión, al ser la primera que trabaja la empatía, se destinará una primera parte a definir el concepto a los alumnos antes de comenzar con las actividades de trabajo. Por lo tanto, esta sesión se dividirá en una primera parte teórica y de debate sobre la conceptualización del término y una segunda parte más práctica con una actividad musical.

Para definir el concepto lo primero que se hará será preguntar al grupo si alguien conoce el término empatía y si podrían definirlo con sus palabras. De esta manera se abrirá un pequeño espacio de participación de los alumnos al inicio de la sesión que también servirá para crear un buen clima de trabajo. Posterior a esto, con el apoyo de una presentación de PowerPoint se mostrará una definición exacta de la empatía que servirá de referencia para trabajar las actividades.

Una vez clarificado el concepto, se pasará a trabajar las dos actividades previstas para esta sesión que están estrechamente relacionadas con la música. La primera de ellas se trabajará de manera individual y consiste en que los alumnos escuchen una canción que se les ha asignado de entre una lista de canciones y la escuchen con auriculares desde su dispositivo móvil. Esta canción les despertará un estado de ánimo determinado dependiendo del tipo de canción, el ritmo que tenga, los recuerdos que tendrá cada persona con ella, etc. Tras escucharla se les pedirá a los alumnos que reflexionen sobre lo que les ha hecho sentir la canción y así ser consciente de sus propias emociones. Para ello se les hará las siguientes preguntas:

- ¿Qué has sentido al escuchar la canción?
- ¿Qué mensaje te transmite la canción?
- ¿A qué momento personal te recuerda esta canción?

Sobre la misma canción y de manera individual también se trabajará en identificar las emociones del resto, en concreto las del autor o autora de la canción. Para ello se les hará a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiere transmitirnos el autor/a de la canción?
- ¿Qué situación emocional estará pasando?
- ¿Qué le preguntarías al autor/a si le tuvieras delante?

Una vez trabajadas las canciones y haber reflexionado sobre ellas de manera individual se pasará a la segunda actividad donde se trabajará de manera grupal de tal manera que los alumnos que tengan asignada la misma canción trabajarán de manera conjunta. En la primera

actividad se preguntó a qué momento personal les recordaba, esta segunda actividad se basará en dicha pregunta. Cada uno de los miembros del grupo describirá el momento que ha escogido y las emociones que le despierta ese momento, de este modo los alumnos verán cómo aunque han escuchado la misma canción no han sentido lo mismo al no tener los mismos recuerdos de ella en la cabeza, es decir, se puede ver como cada uno pasa por estados de ánimo diferente pese a estar pasando lo mismo, o en este caso, haber escuchado lo mismo.

Una vez que haya terminado la segunda actividad se llevará a cabo una pequeña reflexión final con toda la clase para concluir la sesión con las reflexiones que ha sacado cada uno de las actividades.

3.6.3. Tercera sesión: “¿Qué necesitas?”

Objetivos

- Identificar las necesidades de los demás.
- Entender las necesidades del resto.
- Aprender a actuar con el resto en base a estas necesidades.

Desarrollo

Esta sesión también está destinada a trabajar la empatía. La primera parte está destinada a repasar el contenido de la sesión anterior para así refrescar conceptos y comenzar a formar el clima de trabajo. Una vez finalizado este breve repaso se pasará a explicar las actividades correspondientes a esta tercera sesión, siendo esta sesión totalmente práctica y trabajada de manera grupal en pequeños grupos primero y en grupo grande posteriormente.

Para la primera actividad la clase tendrá que formar cuatro grupos pequeños de 4 o 5 personas, dependiendo de la cantidad exacta de alumnos con la que cuente la clase el día de la actividad. Se les explicará de la siguiente manera cómo se realiza la actividad:

“A continuación, cada grupo deberá escoger a votación un coordinador o coordinadora. Esta persona será la encargada de recoger la tarjeta con las instrucciones y se las explicará a las personas de su grupo. Cada grupo tendrá sus normas y no podrá conocer las normas del resto.

En el juego hay tres turnos, y en cada uno de ellos el grupo debe conseguir los objetivos que se marcan. Algunas personas cambiarán de grupo al terminar cada turno salvo el coordinador o coordinadora que nunca puede cambiarse. El grupo debe aceptar a las nuevas personas tal y

como marcan las normas. Quien salga del grupo será decisión del coordinador o coordinadora de cada uno o del grupo entero dependiendo de las normas.”

Las tarjetas de las instrucciones (ver Anexo III) cuentan lo que debe hacer cada grupo y cómo recibir a las nuevas personas. El grupo A debe construir cubos con una plantilla y decorarlos, al terminar el turno quien haya construido el cubo más especial a juicio del coordinador irá al grupo B. Este debe llevarse el cubo e intentar canjearlo por un producto de dicho grupo. En el grupo B la tarea consiste en construir barcos de papel y aquel que construya el más bonito a juicio de todos los miembros del grupo irá al grupo C. En el grupo C la tarea consiste en, primero, asignar a la mitad de los jugadores del rol de agricultores y a la otra mitad el rol de pastores para posteriormente jugar a un juego de cartas de tal manera que aquel que al terminar la partida tenga menos cartas se irá al grupo A.

Lo importante de la actividad para posteriormente reflexionar sobre ello es que cada grupo tratará al nuevo miembro de manera diferente. El miembro del grupo C que vaya al grupo A debe averiguar por sí mismo lo que hay que hacer, nadie puede darle instrucciones. El miembro del grupo A que vaya al grupo B será bien recibido aceptando el cambio del cubo que ha traído por lo barcos que ellos han construido en el turno anterior y le enseñarán con amabilidad cómo construir barcos de papel con el fin de que la persona nueva se sienta como un miembro más del grupo. El miembro del grupo B que vaya al grupo C será bien recibido por una única persona del grupo que será quien le explique el juego y quien le ayudará a jugar en todo momento.

Al completar los tres turnos de juego se pasa a la segunda actividad, la puesta en común entre toda la clase. Primero saldrán a la pizarra las personas que han llegado nuevos al grupo A y se les hará las siguientes preguntas:

- ¿Habéis estado a gusto al llegar nuevos a este grupo?
- ¿Os habéis sentido parte del grupo?
- ¿Cómo os habéis sentido cuando os habéis acercado al grupo?
- ¿Habéis entendido lo que había que hacer?

Seguidamente saldrán aquellos que han llegado nuevos al grupo B y se les hará las mismas preguntas. Por último, saldrán aquellos que han llegado nuevos al grupo C y responderán a las mismas preguntas que los otros dos grupos.

Al finalizar la ronda de preguntas se realizará una pequeña reflexión final donde los alumnos deben concluir que aquellos grupos donde han atendido a sus necesidades, les han explicado las instrucciones, les han tenido en cuenta y les han integrado las personas se han sentido mucho mejor comprendidas que en los grupos donde nadie ha atendido a sus sentimientos ni necesidades o solo lo ha hecho una persona. Por ello es importante identificar y tener en cuenta los sentimientos, necesidades y pensamientos de los otros a la hora de actuar con el fin de tener buenas relaciones.

3.6.4. Cuarta sesión: “Te escucho”

Objetivo

- Aprender a prestarle atención a la persona con la que estamos hablando y, sobre todo, a lo que nos está queriendo decir.
- Aprender a hacer las preguntas y comentarios apropiados a la situación.
- Identificar los momentos en los que se puede intervenir en una conversación.

Desarrollo

En esta sesión se destinará la primera parte a la conceptualización del término de escucha activa. Para ello primero se les preguntará a los alumnos si saben definir lo que significa y se abrirá un espacio de debate. Posteriormente, se proporcionará a la clase una definición exacta de lo que implica escuchar activamente y se dirán una serie de normas a seguir para que la escucha activa tenga lugar:

- Mirar a los ojos de la persona que nos está hablando.
- Afirmar con la cabeza, haciendo ver que estás atendiendo.
- Intercalar expresiones de afirmación.
- Pedir explicaciones sin interrumpir al narrador.
- No hacer juicios de valor.
- No tratar de dar la solución de manera rápida y anticipada.
- Expresa con un lenguaje adecuado tus ideas principales.
- Darle importancia a los sentimientos que está mostrando la otra persona.

Tras la teoría se pasará a trabajar de manera práctica con la primera actividad. Esta se realiza de manera grupal con el grupo amplio y consiste en que la mitad del grupo cree un círculo en medio del aula y la otra mitad se quede fuera de ese círculo observando. Los que estén en el círculo tendrán que debatir aportando su opinión sobre una situación denominada

“Titanic” (ver Anexo III). En este debate se deben aplicar las normas de la escucha activa que se han mencionado anteriormente.

Una vez finalizado el tiempo de la actividad se creará entre todos un círculo grande para simular una mesa redonda y comenzar la segunda actividad. Esta segunda actividad se basa en que los miembros de la clase que no han participado en el debate expongan los aciertos y errores que se han tenido en los diálogos, es decir, que muestren al resto lo que han observado para definir si la escucha durante el debate ha sido activa o no.

Para terminar con la sesión se dejará un tiempo de reflexión final donde, de manera voluntaria, cada persona expondrá al resto sus propias conclusiones que ha podido sacar tras realizar las actividades de la sesión.

3.6.5. Quinta sesión: “Describe el dibujo”

Objetivos

- Ser conscientes de la actitud de la persona que nos está escuchando.
- Ser conscientes de la importancia de una buena comunicación.
- Entender la importancia de tener en cuenta a la persona que estamos escuchando.

Desarrollo

La primera parte de la sesión se dedicará a repasar el contenido de la sesión anterior y así refrescar contenidos e ir creando un clima apropiado de trabajo. Una vez realizado un breve repaso se comenzará a trabajar de manera práctica con las actividades correspondientes a la sesión.

La primera actividad se realiza por parejas. Esta consiste en que un miembro de la pareja escoja un dibujo sin que el otro lo vea y se lo describa lo más detalladamente posible. De este modo, la persona que esté escuchando la descripción debe hacerlo de la forma más activa posible, recordando las técnicas aportadas la sesión anterior, puesto que cuando el tiempo de descripción finalice esta persona deberá describir la imagen a toda la clase.

La segunda actividad consiste en esa descripción de uno de los miembros de la pareja al resto de clase pudiendo así comprobar el grado de implicación que ha tenido en la escucha del compañero. En esta actividad también se encuentra implicado el alumno que ha realizado la descripción exponiendo al grupo cómo se ha sentido mientras la otra persona escuchaba pues

cuanto más activa haya sido la escucha mayor será la satisfacción que sienta la persona escuchada.

Por último, tras terminar ambas actividades se abrirá un espacio de reflexión haciendo énfasis en todo lo que han dicho los compañeros escuchados para poder concluir cuáles son las mejores maneras de actuar ante una persona a la que estamos escuchando para que esta se sienta cómoda con nosotros.

3.7.6. Sexta sesión: “Acercándonos a la asertividad”

Objetivos

- Aprender a afrontar las críticas del resto hacia nosotros de manera idónea.
- Saber defender nuestra manera de pensar de forma asertiva.
- Saber identificar lo que es una respuesta asertiva y actuar de dicha manera.

Desarrollo:

La actividad a desarrollar en esta primera sesión se dividirá en dos partes, una primera parte teórica sobre lo que significa ser asertivo al ser esta la primera sesión destinada a la asertividad y una segunda parte práctica donde los alumnos analizarán una situación desde diferentes viendo la respuesta que se puede dar a esta desde distintos puntos de vista para adecuar la respuesta de manera correcta y ser asertivos.

Para la primera parte de la sesión se trabajará con todo el grupo y, en primer lugar, se preguntará a los alumnos si saben definir lo que es la asertividad. De este modo, se abrirá un pequeño debate sobre el término. Posteriormente, se les proporcionará una definición del concepto sobre el que se trabajará en las actividades y se les expondrá las consecuencias que tienen para ellos ser asertivos o no serlo.

En la segunda parte de la sesión se llevarán a cabo dos actividades para que los alumnos trabajen de manera activa. En la primera de ellas se trabajará con todo el grupo junto y consiste en analizar una determinada situación (ver Anexo III). Para llevar a cabo el análisis a los alumnos se les guiará mediante una serie de preguntas. :

- ¿En cuál de los casos defiendes mejor tus derechos?
- De estos tres comportamientos, ¿en cuál has mostrado una actitud pasiva?
- ¿En cuál una actitud agresiva?

- ¿Cuál puede ser la consecuencia de cada actitud?
- ¿Qué harías tú?
- ¿Cómo te sentirías tú mismo con cada actitud?
- ¿Cómo se sentiría la persona que atiende?

Para la segunda actividad será necesario que los componentes de la clase formen parejas a las cuales se les asignará una determinada situación que deben representar al resto de la clase. La asignación de la situación será de manera aleatoria, un miembro de cada pareja escogerá un papel de entre un montón. Cada uno de los papeles tiene escrita una letra y hay tantos papeles como cantidad de parejas de tal modo que cada pareja tendrá una situación distinta.

Todas las situaciones tienen como características que un miembro de la pareja debe salir perjudicado por la decisión del otro y debe hacérselo saber a la otra persona y buscar una solución en la que ninguno de los dos salga perdiendo. Deben prepararse y representar un diálogo de manera asertiva frente a toda clase.

Los últimos minutos de la sesión están destinados a llevar a cabo una reflexión con todo el grupo para así poder extraer conclusiones de las actividades y ver que se ha aprendido.

3.6.7. Séptima sesión: “¡No pienso hacerlo!”

Objetivos:

- Aprender a ser asertivos.
- Ser capaces de decir de forma clara nuestros pensamientos, sentimientos y opiniones de forma adecuada y sin herir al resto.
- Decir que no cuando sea necesario.

Desarrollo:

La primera parte de esta sesión está destinada a repasar el concepto de asertividad y de lo que es una respuesta asertiva trabajado en la sesión anterior. Una vez realizado el repaso teórico se pasará a trabajar de manera práctica.

La primera actividad que se va a realizar se hará de manera grupal y consiste en leer una determinada situación (ver Anexo III) con sus tres respuestas posibles (agresiva, asertiva y pasiva). Los alumnos en base a lo que ya saben por lo trabajado anteriormente deben

identificar cuál es la respuesta asertiva y, por lo tanto, cuál es la que deben llevar a cabo. Asimismo, se les pregunta cuál utilizan más a menudo en su vida diaria para abrir debate.

En la segunda actividad se trabajará en aprender a decir “no” de manera asertiva. Para ello se les proporcionará a los alumnos unas técnicas que serán explicadas de la siguiente manera:

“Tus amigos te dicen que vayas al botellón el sábado con ellos pero tú has decidido que no vas a ir. Ellos te insisten en acudir y te dicen que si no lo haces serás un pringado... Para ti es difícil decir que no, porque ellos te repiten una y otra vez lo mismo...”

Las técnicas son:

1) Decir que no, sin más.

Cuando nos piden algo que no queremos hacer, decir simplemente “no”, sin enfadarte con el grupo, sin poner mala cara y sin dar explicaciones.

2) Disco defectuoso.

Cuando nos quieren convencer y son muy hábiles en su argumentación podemos repetirnos una y otra vez que no lo haremos para que no nos dejen persuadir.

3) Ofrece otras cosas.

Cuando te ofrezcan algo que no quieres hacer, ofrece otra alternativa, pero atractiva, porque si no, no lo aceptarán.

4) Para ti, para mí.

Una buena forma de negarse es decir que esa actividad le gusta a la otra persona pero a tí no. Puede ser una alternativa para ellos pero no para tí.

5) Nube.

Consiste en dar la razón en lo que nos están diciendo y luego dar nuestra opinión sobre el tema.

La actividad consiste en que los alumnos se pongan por parejas para que se les asigne una situación que debe representar frente a toda la clase. Uno de los miembros de la pareja tratará de convencer a la otra persona para que haga algo, y la otra persona debe defenderse y decir que no con las técnicas que ya se han mostrado anteriormente.

Por último, los últimos minutos de la sesión están destinados a llevar a cabo una reflexión con todo el grupo para así poder extraer conclusiones de las actividades y ver que se ha aprendido.

3.6.8. Octava sesión: “Acercarnos al conflicto”

Objetivos

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

Desarrollo

Lo primero que se va a llevar a cabo en esta sesión será una primera aproximación a la conceptualización de los conflictos. Se hará énfasis en los alumnos en que un conflicto se produce a consecuencia de una agresión, un enfado, la violencia... Los conflictos están presentes en la familia, la escuela y las amistades, normalmente no muy complejos pero sí producen un desacuerdo entre dos o más personas se le puede considerar a la situación un conflicto.

Para trabajar de manera práctica y dinámica la primera toma de contacto con el concepto, se comenzará con la primera actividad que se realizará de forma grupal con todos los alumnos del aula. Esta primera actividad de la sesión consiste en formar entre todos una lista de palabras o expresiones relacionadas con el término “conflicto”, todas estas se anotarán en la pizarra de la clase. Una vez escritas todas las palabras y expresiones se abrirá un pequeño espacio de debate donde los alumnos comentarán cuáles de ellas escuchan más a menudo en su entorno cercano (escuela, familia, amigos...). De este modo los participantes podrán ser conscientes de la cantidad de conflictos a los que se enfrentan en el día a día.

Seguidamente, tras finalizar la conceptualización de manera teórica y práctica se pasará a trabajar la segunda actividad. Esta segunda actividad consiste en analizar la forma de afrontar los conflictos mediante tres situaciones diferentes (ver Anexo III). Para el análisis de las situaciones se harán al grupo completo las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el conflicto?
- ¿Cómo ha respondido y cómo se ha sentido cada personaje?
- ¿Qué consecuencias puede tener cada respuesta?

- ¿Cuál de las tres maneras de responder es más frecuente entre nosotros?
- Objetivamente, ¿cuál es la mejor manera para hacer frente al conflicto?

Para finalizar la sesión, basándonos en la última actividad se reflexionará en grupo acerca de las tres maneras de actuar y se debe caer en la conclusión de que la mejor manera de resolver un conflicto es donde todos salen ganando de alguna manera. Se les explicará esto último junto a que ante la existencia de un conflicto pasar del tema no es la solución, y tampoco lo es el mantenerse firme en la propia manera de pensar sin prestar ningún tipo de atención a las razones de la otra persona.

3.6.9. Novena sesión: “Entenderse mutuamente”

Objetivos

- Tomar las decisiones adecuadas ante un conflicto.
- Analizar las diversas alternativas.
- Aceptar las decisiones tomadas.

Desarrollo

Se comenzará la sesión con un pequeño recordatorio de lo que se trabajó la sesión anterior y explicando que esta sesión también se trabajará el tema de los conflictos y, sobre todo, su resolución.

La primera actividad de la sesión se divide en dos partes. La primera parte consiste en que individualmente cada participante lea una situación (ver Anexo III) y reflexione de manera individual para contestar la siguiente pregunta: “dado que eres la persona que capitanea, ¿qué decisión tomarás?”. La segunda parte consiste en que, una vez cada uno haya reflexionado y tomado la decisión de a quién salvará, se formen pequeños grupos de cuatro personas y que cada miembro del grupo exponga su decisión y sus razones al resto para que, entre todos y todas, lleguen a un consenso de a quien salvar.

Al finalizar el tiempo que se les deja para trabajar, cada grupo elegirá un portavoz cuya función será la de recoger por escrito la decisión final y comentarla al resto de grupos en la segunda actividad.

La segunda actividad consiste en que cada portavoz exponga a la clase entera la decisión final de su grupo y los argumentos que ha llevado al grupo a tomar la decisión final. De esta manera habrá un debate interno con la propia persona de manera individual, un debate con los

miembros del subgrupo y un debate con la clase entera. Así cada participante tendrá que analizar los diferentes puntos de vista del resto y utilizar estrategias para hacerse escuchar a la vez que acatar en algunas ocasiones las decisiones del resto.

3.6.10. Décima sesión: “Post-evaluación”

Objetivos

- Repaso breve de todos los contenidos tratados.
- Evaluación final de los contenidos y del programa en sí.

Desarrollo

Esta sesión está destinada a realizar la evaluación final de los contenidos y de este modo poder ver si existen diferencias significativas en cuanto a las habilidades que poseían los estudiantes antes del programa y después de su puesta en marcha.

Asimismo, también se hará al finalizar un breve repaso de todo lo trabajo en las sesiones y el tiempo restante tras realizar la evaluación se dedicará a charlar abiertamente sobre su experiencia realizando el programa.

3.7. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

La evaluación es una parte fundamental del programa, pues mediante ella vamos a poder comprobar si el programa de intervención propuesto alcanza los objetivos previstos y por lo tanto cumple con la eficacia y el rigor suficiente. La evaluación tendrá lugar al iniciar el programa, durante la realización del mismo a través de las sesiones y al finalizar el programa. Para dicha evaluación se emplearán diferentes herramientas tanto cuantitativas como cualitativas. Asimismo, se realizará una evaluación a la implementación del propio programa en sí para así mejorar posibles fallos en la realización del mismo en futuras ocasiones.

La evaluación inicial se realizará en la primera sesión destinada exclusivamente a la evaluación, que será la semana previa al inicio de las sesiones propias de trabajo del programa. Esta consiste en un cuestionario de evaluación validado que contestará cada uno de los alumnos, el test de Bar-On en su versión para jóvenes. El test está diseñado para medir inteligencia emocional en niños y jóvenes de entre 7 a 18 años, este evalúa la inteligencia emocional global y sus diferentes componentes socioemocionales por medio de varias escalas (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general). Este test ha sido escogido debido a que cuenta con una escala del componente socioemocional

interpersonal que es el que se trabaja en el programa y también debido a que es uno de los más utilizados en el ámbito educativo considerando que cuenta con una buena efectividad a la hora de evaluar intervenciones (Bar-On y Parker, 2000).

La evaluación procesual, que se llevará a cabo durante cada una de las sesiones del programa, consiste en la observación directa por parte de la persona encargada de impartir las sesiones que valorará así el desarrollo de cada sesión y la consecución de los objetivos. La información recogida mediante dicha observación se recoge en un cuaderno de campo anotando en él reflexiones, aportaciones de los participantes, clima de trabajo, resultados encontrados...

En la evaluación final los alumnos cumplimentarán en la última sesión nuevamente el test de Bar-On en su versión para jóvenes, con el objetivo de poder comparar los resultados obtenidos en la segunda evaluación con los obtenidos en la primera evaluación y así observar si ha habido cambios significativos en los participantes y poder ver en ellos una evolución post-intervención. De esta manera, se puede comprobar si la intervención propuesta presenta cambios significativos y satisfactorios en los participantes.

Por otro lado, para la evaluación del programa en sí, se pretende medir la satisfacción general tras la realización de las sesiones. Esta actividad proporciona información cualitativa sobre cómo se han sentido los participantes durante el programa para así poder observar los puntos buenos del mismo y los puntos que son necesarios reforzar o enfocar de otra manera.

La herramienta que se emplea para evaluar en este caso será rellenada por cada uno de los participantes y por la persona que ha impartido las sesiones teniendo en cuenta la observación que ha hecho durante las sesiones. El cuestionario (ver Anexo IV) contiene diversos indicadores de evaluación (grado de placer, grado de participación, clima del grupo, comunicación-escucha). Entrando en detalle, en cada indicador se evaluará:

- Grado de placer: valorar cómo se han sentido los participantes durante las sesiones mediante las emociones que manifiestan ante el desarrollo de las sesiones (expresiones espontáneas, risas, expresiones faciales...).
- Grado de participación: observar si en las actividades en grupos pequeños o con todo el grupo participan todos los alumnos.

- Clima del grupo: tener en cuenta si en la realización de las actividades se aprecian signos de respeto, diálogo, coordinación o, por el contrario, agresividad, resistencia o conductas violentas.
- Comunicación y escucha: valorar si las instrucciones que ofrece la persona que imparte el taller son escuchadas y si la comunicación dentro del grupo es efectiva.

Para finalizar con el cuestionario, se añadirá un espacio para evaluar elementos positivos, dificultades de la sesión y cómo mejorar las mismas. Asimismo, se añadirá otro espacio para realizar una evaluación subjetiva del programa.

3.8. RESULTADOS DE LA SESIÓN PUESTA EN PRÁCTICA

La sexta sesión del programa se pudo llevar a cabo en uno de los grupos del centro. Este grupo es el grupo de 1º de la ESO-E y la sesión se realizó tal y como lo marca el horario que sigue la programación de la intervención, un miércoles en la hora de tutoría del grupo.

El grupo es un grupo muy variado con alumnos de rendimiento brillante, alumnos con un gran número de suspensos y alumnos que sacan adelante todas las asignaturas, aunque con un gran esfuerzo. Cabe destacar que dentro del grupo nos encontramos ante alumnos que requieren atención especial por sus características determinadas o situaciones diversas derivadas de cierto grado de discapacidad. Una necesidad detectada en la clase es lo divide en grupos que se encuentra, es decir, existen dos grupos de amigos muy marcados y diferenciados y esto ha ocasionado en más de una vez problemas en el transcurso normal de las diferentes clases.

El transcurso de la actividad realizada sobre asertividad no presentó grandes problemas, el grupo se mostró muy participativo y activo en todo momento y las dinámicas de trabajo se llevaron a cabo correctamente y en su totalidad.

Al grupo se le realizó un pre-test al inicio de la sesión, anterior a trabajar los contenidos, para tener información base sobre sus conocimientos. Se pasó la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.) y tras analizar los resultados se puede observar lo siguiente:

Por lo general, los alumnos no suelen mostrar su disconformidad en situaciones comprometidas. Esto quiere decir que no suelen defender sus derechos o imponer respeto hacia ellos mismos por parte de las otras personas. Con respecto al factor relacionado con la manifestación de los propios sentimientos o creencias hacia el resto los alumnos tienden a tener

una puntuación media exceptuando algunos que dan puntuaciones altas o muy altas. Esto muestra que el grupo tiende a mostrar abiertamente sus sentimientos. En la misma línea, la gran mayoría de alumnos puntúan muy alto o alto en la capacidad para dar su opinión al resto con respecto a ciertos temas, lo que demuestra que los alumnos se muestran abiertos con respecto a sus sentimientos, creencias y pensamientos.

En el tercer factor algunos alumnos se sitúan en puntuaciones más bien bajas/muy bajas mientras que otros se sitúan en puntuaciones medias, lo que hace referencia a que estos se ven poco eficaces ante situaciones que requieren de cierta interacción social.

El grupo es bastante dispar con respecto a la tendencia a evitar la interacción social puesto que son muchos los que puntúan muy bajo en este factor pero también muchos puntúan medio o alto en el factor. Por lo que podemos observar que no todos se sienten cómodos interactuando con el resto.

Por último, haciendo hincapié en los resultados, son más los alumnos que son capaces de decir “no” abiertamente a situaciones que no quieren llevar a cabo que al contrario. Es decir, hay un número de alumnos que no presenta dificultad ante la negación aunque también hay un gran número que sí que presenta esta dificultad y otros presentan puntuaciones medias manifestando que tienden a presentar dificultad en ciertas situaciones concretas.

Al terminar la sesión se le preguntó a los alumnos por su nivel de satisfacción con las actividades realizadas y la forma de impartirlas. Estos mostraron un alto nivel de satisfacción con sus comentarios y se puede llegar a confirmar con su actitud muy colaborativa, trabajadora y atenta en todo momento. Existía un cierto grupo de cuatro alumnos que interrumpían en numerosas situaciones pero aún así cuando era el momento de trabajar todos los alumnos lo hicieron de igual manera y entusiasmados. Al principio de la sesión se les preguntó a los alumnos por el significado de asertividad definirlo y al final, que se ha vuelto a preguntar, casi todos levantaron la mano y afirmaron saber cómo reaccionar de manera asertiva.

4. RESULTADOS ESPERADOS

El presente programa de intervención no ha podido ponerse en práctica en su totalidad, pues solo se ha podido realizar en el centro una de las sesiones por disponibilidad del grupo y de horarios. Por lo tanto, no se disponen de los datos de evaluación completos que aporten la información necesaria para poder comprobar si la intervención que se propone resulta

beneficiosa para los participantes o no en su totalidad. Sin embargo, se puede aludir a los resultados esperados si el programa se hubiese llevado a cabo en su totalidad.

Tras la implementación del programa de intervención en su totalidad en el instituto se espera que los participantes tengan una aproximación teórica sobre los términos que se han tratado siendo capaces de poder definirlos claramente ante otras personas. Mediante estos conocimientos adquiridos se espera ver en los alumnos un aumento de la conducta empática y asertiva, una mayor escucha activa y una correcta resolución de conflictos, siendo mejores sus habilidades socioemocionales para el desarrollo de su vida diaria en el entorno social.

Con todo esto se persigue que a largo plazo los alumnos y alumnas tengan un aumento de relaciones interpersonales satisfactorias ligado a una menor conducta socialmente desordenada, una disminución de los comportamientos violentos y las agresiones, disminución del índice de iniciación al consumo de drogas y otras actividades potencialmente nocivas para la salud, y por último, una mejor adaptación escolar, social y familiar manteniendo buenas relaciones interpersonales con las personas con las que se convive en el día a día. Así, a largo plazo también se espera una mejora en el rendimiento académico de los alumnos al ver cumplidas sus necesidades emocionales.

Para comprobar dicho progreso en el alumnado se espera que existan diferencias significativas entre el pre-test y el post-test que se aplican en la primera y última sesión respectivamente. De esta manera, a parte de obtener información cualitativa que sea positiva sobre el programa se espera obtener información cuantitativa relevante que dote de rigor y validez el programa de intervención.

Con la presente intervención también se espera poder extraer datos relevantes sobre las problemáticas que influyen en los adolescentes y no son capaces de abordar por ellos mismos con sus recursos, para así poder trabajar en ellas mediante la realización de otros programas o la intervención desde el departamento de orientación con casos específicos.

Se espera que la realización de las actividades haya sido con la mejor actitud posible y los participantes las hayan realizado con un alto grado de comodidad. En definitiva, que aquellas actividades individuales hayan podido ser disfrutadas, aquellas actividades grupales se hayan llevado a cabo con un alto nivel de cohesión grupal y buen clima, y que en general todas las dinámicas hayan podido ser aprovechadas por todos los alumnos.

En resumidas cuentas, se espera que los objetivos que plantea la intervención se cumplan en su totalidad y que la puesta en práctica del programa sea satisfactoria y una experiencia de pleno provecho para los alumnos que lo lleven a cabo.

5. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en promover el correcto desarrollo de las habilidades socioemocionales en la adolescencia a partir del aumento de la empatía, la escucha activa, la respuesta asertiva y la correcta resolución de conflictos. Esto se persigue mediante la implementación de un programa de intervención con el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria del IES Condesa Eylo Alfonso de Valladolid.

Teniendo en cuenta la literatura existente se ha considerado de vital importancia trabajar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la población elegida. Para el programa han sido seleccionadas cuatro de estas habilidades dentro del amplio abanico existente (empatía, escucha activa, asertividad y resolución de conflictos), siendo estas considerablemente influyentes en la calidad de las relaciones interpersonales de los alumnos, en la formación de su personalidad y en su rendimiento académico, pues siendo cumplidas sus necesidades emocionales de manera correcta se libran de muchas problemáticas que influyen en las labores académicas.

La intervención realizada se muestra coherente con los objetivos establecidos en la misma. Así, tras la implementación de esta se pretende poder observar en los adolescentes los siguientes aspectos:

- En general, ser capaces de identificar y definir correctamente cada uno de los términos trabajados a lo largo de las sesiones.
- Con respecto a la empatía, poder identificar y entender las propias emociones y las del resto. Así como identificar las necesidades del resto en determinadas situaciones entendiendo y respetando sus emociones.
- En relación a la escucha activa, aprender a darle la atención que merece la persona con la que se está teniendo una conversación identificando correctamente lo que está queriendo decir, saber cuándo intervenir en un diálogo y hacerlo de manera correcta, y tomar conciencia de la importancia de la buena comunicación entre personas.

- Sobre la asertividad se espera que los adolescentes sean capaces de expresar de forma correcta sus pensamientos y sentimientos ante los demás, de la misma manera que sean capaces de dar y recibir críticas constructivas. También en este punto los alumnos deben aprender a decir que no a actividades que no desean hacer.
- De cara a la resolución de conflictos, que los participantes adquieran habilidades para afrontar los conflictos del día a día, se enfrenten inteligentemente a dichos conflictos y analicen las alternativas existentes ante un problema para tomar las decisiones adecuadas.

Siguiendo con la coherencia que presenta el trabajo, la propuesta se muestra realista con los tiempos y las actividades establecidas, aunque una intervención más extensa e individualizada podría tener mayor impacto y beneficio en los participantes y así mejorar también los resultados que se pueden obtener.

Asimismo, con la metodología planteada se pretende orientar y guiar las sesiones de tal manera que sea posible la adaptación a diversas situaciones que puedan llegar a surgir durante el desarrollo de las actividades, de manera que la acción socioeducativa puesta en marcha sea la adecuada y se obtengan los resultados esperados. Del mismo modo, para la obtención de los mejores resultados posibles se han seleccionado los recursos materiales adecuados teniendo en cuenta las características del alumnado.

Cabe destacar la relevancia de la evaluación del programa, realizada a través de diversos instrumentos y metodologías de evaluación. Estas ayudan al responsable de impartir el programa a plantear si las acciones llevadas a cabo en las sesiones son correctas o si, por el contrario, es necesario realizar cambios que favorezcan la consecución de los objetivos planteados en la intervención.

Por último, el programa elaborado en el presente trabajo puede entrar dentro del abanico de programas ya existentes sobre educación emocional en adolescentes, aportando así mayor conocimiento sobre el tema y los beneficios que este tiene en los adolescentes a través del conocimiento de las emociones y su manejo.

Para concluir me gustaría realizar una breve reflexión personal a modo de valoración tras la realización del trabajo final de máster. Considero que en el campo de las emociones existe mucho trabajo por hacer dentro de las aulas, muchas veces la formación que se da a los

alumnos en este tema se lleva a cabo de manera individual o entre dos personas cuando existe un conflicto dentro del aula, pero no se ofrece esta formación para todos por igual por lo que no se fomenta la igualdad de oportunidades.

Veo de gran apoyo para los participantes que esta intervención se realice en 1º de la ESO pues con el cambio de centro del colegio al instituto se produce la transición a la etapa de la adolescencia, una etapa complicada para la vida de casi cualquier persona y como ya he nombrado varias veces durante el trabajo, se comienzan a producir las primeras relaciones interpersonales de manera autónoma por lo que no viene nada mal una pequeña ayuda a que estas sean las adecuadas mediante la implementación del programa.

Me gusta la amplitud que presenta el programa y que sea aplicado en el horario de tutorías a lo largo de todo el trimestre pues esto le da continuidad y forma a la asignatura de tutoría que muchas veces es un espacio en blanco o con pequeñas actividades muy concretas.

Lo más enriquecedor para mí ha sido la sesión que he podido poner en práctica en el propio centro al encontrarme allí realizando las prácticas externas, pues he podido observar la aplicabilidad del programa tan nombrada en diversas ocasiones durante el trabajo.

Finalmente, espero que la propuesta de intervención que se recoge en este Trabajo de Fin de Máster sirva para mejorar el aspecto emocional en la adolescencia que tanto me inquieta y me preocupa.

6. LIMITACIONES

La propuesta de intervención es claramente beneficiosa para los alumnos, sin embargo, su diseño presenta una serie de limitaciones que se deben tener en cuenta para futuras ocasiones.

Una primera limitación que se puede encontrar en la aplicación del programa sería la diferencia de edad entre los participantes debido a la existencia en el aula de alumnos repetidores, ya sea esta repetición en una sola ocasión o varias puesto que estos alumnos se pueden encontrar en etapas de desarrollo diferente a la que plantea el programa teniendo así otro tipo de relaciones con la sociedad u otra madurez mental, por lo que algunas de las situaciones que se plantean en las actividades pueden no ser representativas para este tipo de alumnado.

Otra de las limitaciones que puede presentar la intervención radica en los problemas existentes entre los compañeros de clase pues esto causará que surjan situaciones donde varios alumnos no quieran trabajar juntos en el mismo grupo en aquellas dinámicas que lo requieran. También puede ocasionar que exista mal ambiente en general en las sesiones por lo que el clima no sería el idóneo para trabajar tal y como lo plantea el programa, y que en ocasiones haya disputas durante las sesiones entre varios miembros de la clase...

Por otro lado, el programa presenta el inconveniente de ser impartido única y exclusivamente dentro del centro escolar, en concreto, dentro del propio aula de los alumnos. Aunque esto de continuidad a las sesiones y al programa puede llegar a ocasionar que los alumnos no sean capaces de extrapolar lo tratado al entorno social que les rodea. Por tanto, sería interesante plantear sesiones fuera del centro donde los alumnos se puedan desenvolver de la manera más real posible.

Finalmente, los horarios establecidos para las sesiones pueden suponer una gran limitación. La temporalización y el cronograma que se ha organizado para seguir las sesiones a priori es coherente y está bien planteado, sin embargo, al ser la propuesta tan extendida en el tiempo abarcando todo un trimestre pueden surgir imprevistos de última hora como una huelga, una excursión, el cambio de hora de la tutoría del grupo con otra asignatura...

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrona, T., López, B., y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 39-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230790005>
- Aragó, A., Zorrilla, L., y Balaguer, P. (2016). Como trabajar las habilidades socioemocionales a través de la danza y su importancia en la escuela. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 82, 155 - 172. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11438
- Ardila, S. A. y Castiblanco, A. L. (2019). *Escucha activa y convivencia mucho más que teoría*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/2829>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.
- Benitez-Hernández, M. C., y Victorino, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbre. *Revista electrónica en educación y psicopedagogía*, 3 (5), 129 - 144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080013>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7 - 43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61 - 82. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Buenrostro, A. E., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf

- Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R. J., Palacios, C., y Hernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1 (1), 1 - 17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el caribe*, 28, 107 - 132. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>
- Castro, G., y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación. *Revista didasc@lia: didáctica y educación*, 12 (3), 131 - 151. Recuperado de: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1177>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. *Modelo CASEL de Aprendizaje Socioemocional (SEL)*. Recuperado de: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- De la Barrera, U., Postigo, S., Tamarit, A., Gil, J. A., y Montoya, I. (2020). Desarrollo de competencias socioemocionales mediante plataforma tecnológica (programa Emotic). *Know and Share Psychology*, 1 (4), 241-255. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4382>
- Diputación de Gipuzkoa. *Programa de Inteligencia Emocional para educación secundaria obligatoria*. https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=bab135eb-9cb7-4f32-aa8d-290d7ed8f5f7&groupId=2211625
- Extremera, N., Durán, M. A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239 -256. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2253635>
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36 (1), 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007>
- Gil-Olarte, P., Mestre, J. M., Guil, R., y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9 (22). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123901>

- Jiménez, I. U., y Vázquez, G. C. (2018). *Sociedad del Conocimiento y Habilidades Socioemocionales en educación básica y media*. [Memorias del III Congreso Internacional de Evaluación] Valora 2018, México: Centro Universitario CIFE. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ivan-Jimenez-Macias/publication/328107069_Sociedad_del_Conocimiento_y_Habilidades_Socioemocionales_en_educacion_basica_y_media/links/5bc630bc92851cae21a858c1/Sociedad-del-Conocimiento-y-Habilidades-Socioemocionales-en-educacion-basica-y-media.pdf
- Jimenez, M. I., y López, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (1), 69 - 79. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a06.pdf>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y valoración del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32 (2), 307 - 330. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v32n2/v32n2a07.pdf>
- Mónaco, E., de la Barrera, U., y Montoya - Castilla, I. (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en adolescentes. *Calidad de vida y salud*, 10 (1), 41 - 56. Recuperado de: <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/146/157>
- Muñoz, A. P., y Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis Revista de Ciencias Sociales*, 16, 123 - 146. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527454>
- Pandiani, O. (2020). *El efecto en las habilidades socioemocionales del programa ExtraClase en Argentina (2015-2018)*. [Tesis doctoral]. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16332/2/TFLACSO-2020OS.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*.
- Romero, E., Gómez-Fraguela, A., Villar, P., y Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de problemas de conducta: entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 6 (3), 39 - 47. <http://hdl.handle.net/10347/21085>

- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P., y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015/Systematic Review of Social-Emotional Training Programs For Children and Adolescents. *Revista Costarricense de Psicología*, 37 (2), 163 - 186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6771033>
- Saaty, T. (2004). Los conflictos y su resolución. *Poliantea*, 1 (2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4784633>
- Samayoa, M. L., y Márquez, Y. (2013). ¿Qué es la inteligencia emocional? *Savia: revista de investigación e intervención social*, 11, 10 - 15. <https://doi.org/10.36794/savia.vi11.46>
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49 (2), 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., y Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción psicológica*, 13 (2), 3 - 14. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- Urquiza, V., y Casullo, M. M. (2005). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297 - 302. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100031
- Contreras, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la ciencia*, 6 (10), 130 -140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612845>

8. ANEXOS

• ANEXO I. HORARIO SEMANAL DE TUTORÍAS

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:15 9:10					
9:10 10:05	Tutoría 1º ESO B			Tutoría 1º ESO D	
10:05 11:00				Tutoría 1º ESO A	
11:30 12:25		Tutoría 1º ESO C	Tutoría 1º ESO E		
12:25 13:20					
13:20 14:15					


• ANEXO II. CRONOGRAMA

ENERO					
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
10	11	12	13	14	
17 1º B	18 1º C	19 1º E	20 1º D	21 1º A	21
24 1º B	25 1º C	26 1º E	27 1º D	28 1º A	28
31 1º B					

FEBRERO					
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves		Viernes
	1 1° C	2 1° E	1° D	3 1° A	4
7	8	9 1° E	1° D	10 1° A	11
14 1° B	15 1° C	16 1° E	1° D	17 1° A	18
21 1° B	22 1° C	23 1° E	1° D	24 1° A	25
28 1° B					

MARZO					
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves		Viernes
	1 1° C	2 1° E	1° D	3 1° A	4
7 1° B	8 1° C	9 1° E	1° D	10 1° A	11
14 1° B	15 1° C	16 1° E	1° D	17 1° A	18
21 Nieve	22	23	24		25
28 1° B	29 1° C	30 1° E	1° D	31 1° A	1

ABRIL				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1° B 4	1° C 5	6	7	8

 Días no lectivos

 Semana de viaje

- **ANEXO III. MATERIAL COMPLEMENTARIO DE LAS SESIONES**

1) Tarjetas de instrucciones tercera sesión.

GRUPO A

Sobre la base de la plantilla repartida, este grupo deberá construir cubos y decorarlos al gusto de cada uno.

Cuando termine el turno, el coordinador o coordinadora decidirá quién irá al grupo B: será quien haya construido el cubo más especial. Este cubo será canjeado por otro producto del grupo B.

El miembro que llegue del grupo C deberá construir cubos, pero no le dirán qué debe hacer, deberá averiguarlo...

- **Objetivo:** construir cubos.

GRUPO B

Vuestro trabajo es construir barcos de papel, y estáis muy orgullosos/as de ese trabajo, creéis que es importante, y que todos y todas deberían aprender. Cada uno hará su barco, y aquél que construya el barco más bonito irá al grupo C.

Sois un grupo hospitalario y aceptaréis a la persona que venga del grupo A, obtendréis su objeto a cambio de los barcos que habéis construido, y le enseñaréis a construirlos para que sea uno/a de vosotros/as.

En el momento de escoger barco más bonito todos y todas opinarán, pero si hay complicaciones en la toma de decisión, se tendrá en cuenta la opinión de la persona coordinadora.

- **Objetivo:** construir barcos y enseñar al resto a construirlos.

GRUPO C

En vuestro grupo deberéis repartiros los roles: "agricultores/as" y "pastores/as". Habrá la misma cantidad de cada rol.

Vuestro trabajo será jugar a las cartas. Por cada turno jugaréis una partida. El juego será el siguiente: cada jugador sacará una carta, y quien haya sacado la más alta recogerá todas las demás. Quienes empaten sacarán otra carta y quien saque la más alta se llevará todas.

Cuando termine el turno, la persona que menos cartas tenga deberá ir al grupo A. En el siguiente turno la persona nueva proveniente del grupo B se le ofrecerá una carta, si es impar será agricultor y si es par, será pastor. Si la persona es agricultora será un agricultor quien le explique las reglas del juego para que se sienta integrado, mientras que el resto no le prestará atención.

- **Objetivo:** ganar cartas.

2) Situación cuarta sesión

Acabáis de recibir, en la oficina para emergencias marítimas, la noticia de que el Titanic se está hundiendo. Tú eres conductor de helicóptero y debes elegir a quién salvar primero. No sabes si podrás realizar otro viaje antes de que el barco termine de hundirse.

- Jeremi es el capitán del Titanic. Tiene 50 años, una mujer y dos hijos.
- Julia es una joven de 19 años. Está estudiando periodismo. Está embarazada.
- Mark es arquitecto. Tiene 40 años. Vive con su padre y su madre, que son minusválidos y a quienes Mark mantiene.
- Jean es mecánico. Tiene 33 años. Está de luna de miel con su mujer, que estaba en el barco y no aparece.
- Mariola es cantante. Tiene 40 años y está divorciada. Tiene una única hija, que se ha quedado en casa con su padre.
- Enriqueta es una niña de 8 años. No encuentra a su padre ni a su madre.
- Bernard es un abuelo de 75 años. Está jubilado y vive solo. Su mujer ha muerto y sus dos hijos están casados.

3) Situación sexta sesión

De vacaciones, has entrado en una tienda de souvenirs. Unas personas turistas están mirando regalos, otras personas comprando. Según has entrado en la tienda, una de las personas que atienden se ha fijado en tu bolsa con mucha atención. Mientras miras regalos, la persona que atiende te sigue, observa tu comportamiento. Te ha dado la sensación de que piensa que puedes robar algo. ¿Cuál puede ser tu comportamiento y tu respuesta?

1. Te sientes incómodo y has salido de la tienda sin mirar lo que querías y sin comprar nada.
2. Te has vuelto hacia la persona que atiende y le has dicho, muy enfadado: “¿Crees que quiero robar algo? Déjame en paz y no me sigas. ¡Aquí la única persona que roba eres tú!”
3. Le has mirado y, con buen tono, le has dicho: “Perdona, creo que estás equivocado. Entiendo que con tanto turista tendrás malas experiencias, pero estate tranquilo. Yo quiero comprar un souvenir y pienso pagar. ¡No te preocupes!”

4) Situación séptima sesión

Digamos que un día tienes que hacer un trabajo del instituto, y que un compañero o compañera está repartiendo las hojas que necesitas. Cuando llega a tu sitio, te da unas hojas sucias; se nota que se han caído al suelo y que alguien las ha pisado, porque se ven huellas de los zapatos. Cuando recoges las hojas:

- a. No dices nada, las limpias como puedes y listo.
- b. Le dices de todo.
- c. Les pides de buenas maneras que te dé otras hojas.

Tenemos tres respuestas; una es agresiva, la otra asertiva y la tercera pasiva ¿Te das cuenta de cuál es cada una? Piensa en cuál utilizas más a menudo en tu vida diaria.

5) Situaciones octava sesión

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

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

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

“De hoy no pasa, no voy a perdonar, a partir de ahora, cuando se burle de mí, yo también me burlaré. Así aprenderá lo que es sentirse herido/a y estar enfadado/a. Y si hace falta, llegaremos a las manos, a ver quién es más fuerte. No me callaré ni me quedaré quieto/a. El resto de compañeros y compañeras se atreverán a pelear. Quizá el profesor o profesora me castigue, pero no pienso ceder ante ese chantajista. Hoy se enterará de lo que soy capaz”

c) Arreglar el conflicto. “Tú ganas, yo gano”.

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

6) Situación novena sesión

Cada uno/a de nosotros/as somos capitanes/as de un barco; cada uno/a tenemos la responsabilidad de capitanear un barco. Nos acaban de comunicar que el barco tiene un agujero, y que en cinco minutos se hundirá. Todos los chalecos y botes salvavidas están estropeados, excepto uno. En el bote que no está estropeado pueden entrar hasta cinco personas. Pero en el barco hay doce: nosotros y nosotras (capitán/a), una abuela de 85 años, una madre y su hijo, una persona toxicómana, una persona empresaria, un cantante de rock, un alumno o alumna, una persona agricultora, una persona científica, una persona discapacitada y un cura.

- **ANEXO IV. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Grado de placer

Grado de participación

Clima del grupo

Comunicación y escucha

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y FORMAS DE MEJORA

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

- ANEXO V. POWER POINT DE LA SESIÓN REALIZADA

ASERTIVIDAD

¿Qué es la asertividad?

Ser asertivo/a o actuar de forma asertiva, significa mostrar al resto lo que pensamos y sentimos, **sin herir** a la otra persona y **sin agredirle verbalmente**, pero exige responder de forma que **defendamos nuestros derechos** o participemos.

¿Cómo ser asertivo?

A la otra persona le ofrezco el mismo respeto que quiero para mí.

Si ha infringido mi derecho se lo haré saber.

Pondré límites.

Defenderé mis derechos.

¿Qué pasa si no soy asertivo?

Puedo perder mis derechos.

Puedo perder el respeto de los demás.

Les daré la oportunidad de disponer de mí.

Vamos a practicar...

Nos encontramos en esta situación:

De vacaciones, has entrado una tienda de souvenir.

Unas personas turistas están mirando regalos, otras personas comprando.

Según has entrado en la tienda, una de las personas que atienden se ha fijado en tu bolsa con mucha atención.

Mientras miras regalos, la persona que atiende te sigue, observa tu comportamiento.

**Te ha dado la sensación de que piensa que puedes robar algo.
¿Cuál puede ser tu comportamiento y tu respuesta?**

1. Estás incómodo/a y has salido de la tienda sin mirar lo que querías y sin comprar nada.
2. Te has vuelto hacia la persona que atiende y le has dicho, muy enfadada/o: "¿Crees que quiero robar algo? Déjame en paz y no me sigas. ¡Aquí la única persona que roba eres tú!"
3. Le has mirado y, con buen tono, le has dicho: "Perdona, creo que estás equivocado/a. Entiendo que con tanto turista tendrás malas experiencias, pero estate tranquilo/a. Yo quiero comprar un souvenir y te pienso pagar. ¡No te preocupes!".

¡Muchas gracias a tod@s!

***Y recuerda...
Responde de manera
asertiva 😊***