



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES
SOCIOEMOCIONALES PARA PREVENIR EL RECHAZO
ENTRE IGUALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA
PERTENECIENTE A MINORÍAS ÉTNICAS.**

Facultad de Educación y Trabajo social.

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas. Especialidad en Orientación Educativa.

Autora: María Nerea Sánchez de la Cruz.

Tutor: Luis Jorge Martín Antón.

Curso 2022/23.

ÍNDICE

Resumen	4
1. Introducción	5
2. Justificación	6
3. Marco teórico	7
3.1 Exclusión de las minorías étnicas	7
3.2 Rechazo entre iguales	9
3.2.1 Factores psicosociales que influyen en el rechazo entre iguales	10
3.2.2 Consecuencias del rechazo entre iguales	11
3.3 Las habilidades socioemocionales	12
3.3.1 Evaluación de las habilidades socioemocionales	13
3.3.2 Programas de habilidades socioemocionales vigentes	15
3.4 Características del Alumnado de Compensatoria	17
4. Marco legislativo	18
4.1 Categorización del Alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo	19
5. Marco contextual	21
6. Programa de intervención	22
6.1 Objetivos y resultados esperados	23
6.1.1 Objetivo general	23
6.1.2 Objetivos específicos	23
6.2 Procedimiento e instrumentos	25
6.3 Metodología	26
6.4 Actividades	26
6.5 Costes, recursos, duración y temporalización	37
7. Evaluación	40
8. Conclusiones y limitaciones	41
9. Bibliografía	42
10. Apéndices	50

RESUMEN

El presente proyecto es una intervención educativa dirigida a los alumnos de secundaria pertenecientes al grupo ANCE (Alumnos con Necesidades Compensatorias Educativas), específicamente a minorías étnicas, basado en el entrenamiento de habilidades socioemocionales con el fin de prevenir situaciones de rechazo y favorecer su bienestar psicológico, emocional y académico. A pesar de estar enfocado a este colectivo, se aplica a todo el grupo clase, ya que es beneficiario para todos los alumnos que participen en el programa y permite potenciar las interacciones dentro del aula a través de las actividades planificadas.

El diseño de la propuesta realizada consta de cuatro módulos a tratar: conciencia y regulación emocional; habilidades sociales; toma de decisiones y resolución positiva de conflictos; autoconocimiento y autoestima. Se plantea a nivel teórico debido a la falta de tiempo para su implementación práctica y se hace una crítica final al sistema educativo que prioriza los contenidos académicos al desarrollo y crecimiento individual de los estudiantes.

***Palabras claves:** habilidades socioemocionales, rechazo, alumnado de compensatoria, minorías étnicas, programa de intervención, educación secundaria.*

ABSTRACT

The present project is an educational intervention aimed at secondary school students belonging to the ANCE group (Students with Educational Compensatory Needs), specifically ethnic minorities. It is based on the training of socio-emotional skills with the aim of preventing rejection situations and promoting their psychological, emotional, and academic well-being. Despite being focused on this group, it is applied to the whole class group as it benefits all students participating in the program and allows for enhancing interactions within the classroom through planned activities.

The design of the proposed intervention consists of four modules to be addressed: emotional awareness and regulation, social skills, decision-making and positive conflict resolution, self-awareness, and self-esteem. It is presented at a theoretical level due to the lack of time for practical implementation, and a final critique is made of the educational system that prioritizes academic content over the individual development and growth of students.

***Keywords:** socio-emotional skills, rejection, compensatory students, ethnic minorities, intervention program, secondary education.*

1. INTRODUCCIÓN.

Debido a la heterogeneidad de las aulas en los últimos años, la escuela se debe adaptar a esta diversidad existente proporcionando contextos de calidad que permitan establecer relaciones intergrupales y favorezcan la inclusión y aceptación de todo el alumnado.

En este documento se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica que corrobora que el alumnado de compensatoria, en concreto los perteneciente a minorías étnicas, suelen ser rechazado por sus compañeros en el aula y que, una de las posibles causas, además de los prejuicios del grupo mayoritario, es la carencia de competencias socioemocionales, ya que los estudios definen una serie de conductas y aptitudes negativas que no son aceptadas entre iguales.

A través de este análisis literario se ha podido conocer que la interacción entre iguales es fundamental para un óptimo desarrollo evolutivo en la vida de las personas y que el rechazo puede provocar graves consecuencias psicológicas, emocionales, conductuales, académicas, etc.

Es por esto que se plantea un programa de entrenamiento de habilidades socioemocionales centrado en este colectivo que mejore las relaciones con respecto al resto de compañeros a través de una serie de actividades aplicadas a todo el grupo clase con el objetivo de fortalecer su bienestar emocional, habilidades sociales y éxito académico. El proyecto está enfocado a su aplicación en centros que tengan escolarizados alumnos pertenecientes a minorías étnicas que se encuentren en situación de rechazo por parte de sus iguales.

El programa se divide en cuatro módulos con dos o tres actividades cada uno, a través de los cuales se pretende conseguir una serie de competencias en un período de tres meses a través de 12 sesiones. Las destrezas a adquirir son: conciencia y regulación emocional, habilidades sociales, toma de decisiones, resolución positiva de conflictos, autoconocimiento y autoestima.

Esta propuesta se formula exclusivamente a nivel teórico, ya que por falta de tiempo no se puede llevar a cabo a la práctica. Por lo que se plantea toda la metodología a seguir para la aplicación del programa, así como su evaluación, limitaciones y resultados esperados.

Cabe destacar que todas las denominaciones que se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

2. JUSTIFICACIÓN.

Este Trabajo de Fin de Máster es una propuesta de intervención de habilidades socioemocionales diseñada específicamente para alumnos de compensatoria de secundaria pertenecientes a minorías étnicas, pero al mismo tiempo, beneficia a otros ANCEs e incluso, al resto de la clase. Se centra primordialmente en la prevención de situaciones de rechazo entre iguales en el aula debido a que es un contexto que se da con bastante frecuencia hacia este colectivo. No obstante, es probable que se produzcan beneficios adicionales y mitigue o prevenga otras problemáticas que sufran.

El presente escrito se lleva a cabo para la obtención del título del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas especializada en Orientación Educativa. Veamos el nivel de consecución (total, parcial o nula) de una serie de competencias generales y específicas establecidas en la guía docente con respecto a la realización de este proyecto.

Tabla 1

Competencias Generales

Competencias	Total	Parcial	Nula
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	
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		
Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.	X		
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	X		

desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.

Tabla 2

Competencias Específicas

Competencias	Total	Parcial	Nula
Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.	X		
Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.	X		
Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.	X		
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	
Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.	X		
Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.	X		

3. MARCO TEÓRICO.

3.1 EXCLUSIÓN DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS.

El problema del aislamiento y la exclusión social es cada vez más evidente en nuestra sociedad, y la escuela es considerada como el lugar idóneo para construir una sociedad más inclusiva.

Debido a los grandes flujos migratorios de las últimas décadas, España es un país con una gran riqueza cultural y étnica, en concreto, más de un 11% de la población es extranjera (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022) y más de 520000 pertenecen a la comunidad gitana, una de las más antiguas y numerosas de Europa (Fundación Secretariado Gitano y Daleph, 2016). Estos datos se reflejan en las aulas, donde la presencia de estos alumnos se ha ido incrementando de manera progresiva con los años.

Esta convivencia multicultural presenta una serie de retos y desafíos, pero también ofrece una oportunidad única para el enriquecimiento mutuo, y para ello la educación debe brindar oportunidades de calidad en entornos heterogéneos que fomenten la tolerancia y el respeto intercultural a través de la práctica (Díaz-Aguado, 2004).

Sin embargo, muchas veces la escuela reproduce las discriminaciones y exclusiones existentes en la sociedad y son el alumnado minoritario las que la sufren. Las investigaciones muestran que existe una brecha relacional en los centros donde conviven alumnos pertenecientes a minorías étnicas, produciéndose una fuerte segregación entre ambos grupos (Díaz-Aguado, 1992, 2003, 2004) y propiciando incluso la aparición de jerarquías, enfrentamientos y/o conflictos (García, 2005).

Los prejuicios y estereotipos son factores relevantes que influyen en las interacciones con los iguales. Un estudio realizado a niños de 11 a 15 años para conocer si existían prejuicios hacia el colectivo gitano obtuvo que tenían arraigados un sinnúmero de calificativos negativos hacia estos (Gamella y Sánchez, 1998).

Los alumnos que pertenecen a minorías son los más desfavorecidos del sistema educativo, ya que, por sus características y circunstancias personales, familiares y sociales, parten de una cierta vulnerabilidad y riesgo a sufrir rechazo (Monjas et al., 2014). Este colectivo suele presentar dificultades por no hablar o entender nuestro idioma, pertenecer a otra cultura, establecer una escala de valores distinta y/o tener dificultades en el currículo académico (Badesa, 1999). A esto hay que sumarle que suelen arrastrar problemas personales, psicológicos, conductuales, sociales, sanitarios, legales, etc., (García, 2005), que agravan su situación de rechazo y aislamiento.

Un estudio sobre la integración de estos chicos en las aulas desvela datos relevantes como (Álvarez et al., 2010):

- El resto de compañeros no aceptan ni se implican con este alumnado.

- Los docentes tienen bajas expectativas sobre estos chicos y considera que su rendimiento académico no es muy alto.
- Estos alumnos no participan en actividades ni dentro ni fuera del aula.
- Los docentes no consideran que estos chicos estén integrados con sus compañeros.

Estos datos no son los únicos que muestran la situación de este colectivo. La investigación de Mojas et al. (2014) revela que los chicos que presentan necesidades de apoyo educativo sufren más rechazo, tienen un estatus social bajo y tienen una baja autoestima, tanto en relación con sus compañeros como con las expectativas de sus profesores. Además, este rechazo se produce tanto a nivel lúdico como académico. Los docentes consideran que estos chicos constan de una baja competencia social y el resto de compañeros tienen valoraciones negativas hacia este grupo, prefiriendo no pasar tiempo con ellos.

Pero, ¿por qué se genera esta antipatía hacia determinados alumnos? Para responder a esta pregunta, primero tendremos que conocer que factores influyen para que se produzca rechazo o aceptación entre los iguales y las consecuencias que produce esta exclusión.

3.2 RECHAZO ENTRE IGUALES.

El rechazo es una de las situaciones que, por desgracia, más habitualmente se producen en las aulas. Entre un 10 – 15% del alumnado lo sufren (Suárez-García et al., 2018), incluso en educación infantil estas cifras son similares (Molinero-González et al., 2023).

Las numerosas investigaciones realizadas acerca del criterio que emplean niños y adolescentes a la hora de establecer una relación amistosa con sus iguales, coinciden prácticamente en las mismas cualidades.

Los rasgos que más valoran los chicos entre sus iguales son: conductas de ayuda y de cooperación, reciprocidad, simpatía, diversión, confianza, apoyo, etc.; mientras que las conductas que más rechazo producen son las agresivas (tanto físicas como verbales), dominantes o de superioridad (Bengtsson et al., 2022; Martín y Muñoz, 2009; Monjas et al., 2017). Este rechazo de las conductas agresivas tiene tal magnitud a la hora de interaccionar con los iguales que se ha demostrado que incluso en edades tempranas como puede ser parvulario, se repite este patrón de rechazo (Colléll y Escudé, 2011).

Además de conductas agresivas, los chicos que son rechazados presentan desajustes en la autorregulación conductual y en la regulación emocional: dificultad para controlar los impulsos,

enjos, miedos, tristezas, etc., (Bengtsson et al., 2022; Herd & Kim-Spoon, 2021; Hladik & Hrbackova, 2021), así como falta de empatía y poco respeto de la autoridad o normas (Martín-Antón et al., 2016).

3.2.1 Factores psicosociales que influyen en el rechazo entre iguales.

Como se ha explicado anteriormente, existen determinadas conductas que producen rechazo entre iguales. Numerosos factores son los que influyen para que algunos alumnos se comporten de esa manera. Por un lado, el contexto familiar y las pautas de crianza son clave en las futuras relaciones con iguales de estos niños. Los comportamientos agresivos se relacionan con:

- Poca sensibilidad maternal y poca disciplina parental (Ringoot et al., 2021).
- Menor apoyo parental, mayor empleo de la violencia tanto física como verbal entre los progenitores y comunicación ofensiva y de evitación (Estévez et al., 2006).
- Una baja autoestima familiar (Martínez et al., 2010).

Por otro lado, según Jiménez et al. (2008), la percepción que tienen los chicos sobre su estatus con respecto al resto de sus compañeros (lo que cree que piensan sus compañeros sobre él) y el grado de amistad que mantiene con los mismos, también está relacionado con comportamientos violentos en la escuela. Del mismo modo, sentir una apreciación negativa procedente del profesor incrementa estas conductas adversas, produciéndose un distanciamiento progresivo en la relación profesor – alumno.

Además, una valoración negativa de un profesor hacia un alumno, influye en el estatus de este con respecto a sus compañeros del aula. Por ende, profesores y alumnos suelen compartir este juicio peyorativo hacia los mismos alumnos (Jiménez et al., 2008).

Si esto lo trasladamos a las minorías étnicas, colectivo que suele tener que lidiar continuamente con situaciones de rechazo o discriminación, podría ser una posible explicación de por qué su comportamiento suele ser tan disruptivo. Es decir, si perciben que sus compañeros o profesores tienen una percepción negativa hacia ellos, pueden reaccionar con este tipo de conductas y crearse una espiral negativa que incrementa cada vez más la brecha interpersonal entre ambos grupos.

De otra manera, los prejuicios por parte del grupo mayoritario conducen a distorsiones a la hora de interpretar las conductas e intenciones del grupo minoritario (Díaz-Aguado, 1996), es

decir, que muchas veces no se produce una interacción entre ambos grupos por confusiones en el procesamiento de la información y no por la aparición de conductas disruptivas como tal.

En resumen, los factores que favorecen situaciones de rechazo son conductas agresivas relacionadas con pautas de crianza familiar o propiciadas por la percepción negativa que se cree que tienen de ellos y un procesamiento erróneo de las intenciones del otro influido por prejuicios existentes. Veamos ahora que consecuencias podría tener en los chicos ser rechazado por sus iguales.

3.2.2 Consecuencias del rechazo entre iguales.

La escuela es uno de los contextos dónde más tiempo pasan los niños hasta, mínimo, los dieciséis años. Por lo que, pasar seis horas diarias en un entorno en el que no te sientes aceptado ni acogido por tus compañeros conducen a consecuencias serias que se van agravando con el paso del tiempo si no se actúa de inmediato.

Muchos estudios afirman que este aislamiento social provoca graves desajustes cognitivos, emocionales, sociales y conductuales en el futuro de estos chicos (Bengtsson et al., 2022; García-Bacete et al., 2018).

Una revisión sistemática llevada a cabo por Herd y Kim-Spoon (2021) revelaba que una relación negativa con los iguales está relacionada con un desajuste en los procesos de regulación emocional, tanto a nivel conductual como neuronal.

Los resultados de una investigación realizada por Mateu-Martínez et al. (2014) mostraron que los alumnos que eran rechazados por su grupo de iguales presentaban altas puntuaciones en variables clínicas de ansiedad y depresión, así como valores muy bajos en inteligencia emocional.

Estos datos son congruentes con los de Gallardo y Jiménez (1997) que concluyeron que los alumnos rechazados tenían problemas de conductas, depresión, ansiedad, bajo rendimiento académico, características desadaptativas, poca autoestima y un autoconcepto negativo. En la misma línea, Cava y Musitu (2001) encontraron relación entre los chicos que no estaban bien integrados en el aula con problemas de autoestima social y autoestima académica

Por lo que esta problemática no sólo influye en el aspecto psicosocial del alumno, sino también en el académico. En consecuencia, si el rechazo por parte de sus iguales perdura en el tiempo, podría incluso llegar a fracaso o abandono escolar (García-Bacete et al., 2021).

Sería conveniente intervenir lo antes posible en el alumnado de minorías étnicas que se encuentran en situación de rechazo, ya que, si al desequilibrio emocional y conductual que suelen traer inherente por su contexto familiar y social, le sumamos las consecuencias del rechazo, estos chicos podrían verse atrapados en una espiral cada vez más difícil de salir. Este proyecto propone un programa para trabajar las habilidades socioemocionales con el fin de brindarles una serie de herramientas que favorezcan la interacción y relación con sus iguales, evitando situaciones de rechazo y mejorando su bienestar mental, emocional y social.

3.3 LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.

No existe un consenso en la definición de las competencias socioemocionales, ya que sigue siendo un constructo que no está totalmente delimitado. Bar-On (2006) las define como las habilidades que determinan cómo nos entendemos y relacionamos con nosotros mismos y con los demás, así como la manera de enfrentarnos de manera exitosa a las demandas y desafíos que se nos presentan en el día a día. Esto implica:

- Capacidad para reconocer, comprender, expresar y controlar las propias emociones.
- Capacidad de reconocer y comprender las emociones de otros.
- Capacidad para saber relacionarse con los demás.
- Capacidad de adaptarse a los cambios y resolver los problemas que puedan surgir.

En cuanto al conjunto de habilidades que conforman este constructo, cada autor hace su propia clasificación. Bisquerra y Pérez (2007) las agrupan en cinco bloques:

- Competencia social. Destreza para saber interactuar con los demás a través de habilidades sociales básicas (escuchar, dialogar, agradecer, saludar), asertividad (defender tu opinión sin destrozar al otro), respeto hacia de los demás, conductas prosociales (esperar tu turno en diálogos, ser amable), resolución positiva de conflictos (aportar soluciones constructivas, capacidad de negociar, resolución pacífica, considerar la opinión de la otra parte), etc.
- Conciencia emocional. Destreza para reconocer y definir las emociones propias, así como las ajenas, siendo capaz de comprender cómo se sienten los demás.
- Regulación emocional. Destreza para manejar las emociones a través de la conciencia de la interacción entre emoción – cognición – comportamiento. Se refiere a saber expresar las emociones negativas de forma adecuada, regulando la intensidad de las negativas, la impulsividad, frustración, entre otros, También se contempla que sea capaz de generar emociones positivas de forma consciente y que disfrute de ellas.

- Autonomía emocional. Relacionada con la autogestión personal: autoestima, automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad e implicación, capacidad crítica, saber buscar ayuda y recursos, resiliencia, etc.
- Competencias para la vida y el bienestar. Destreza para afrontar los desafíos diarios de cualquier índole (privados, profesionales o sociales), a través de la toma de decisiones, búsqueda de ayuda y recursos, ciudadanía activa (cívica, responsable, crítica y comprometida), fluir a través de las experiencias óptimas, etc.

3.3.1 Evaluación de las Habilidades Socioemocionales.

Para poder aplicar un programa de habilidades socioemocionales, es fundamental que se haya identificado una carencia de estas destrezas. En la literatura predominan dos estrategias para evaluar estas competencias: los autoinformes y las medidas de habilidad o ejecución. El primero se refiere a cuestionarios en los que el sujeto valora sus capacidades y el segundo a problemas emocionales que la persona debe resolver, en los que se comparan sus resultados con unas puntuaciones predeterminadas (Extremera et al., 2004). Para obtener unos resultados fiables de los autoinformes es necesario crear un clima de confianza en el que el sujeto tenga la total certeza que sus respuestas serán confidenciales (Delgado-Villalobos y López-Riquelme, 2022).

Se han desarrollado un gran número de instrumentos adaptados a diferentes edades y contextos para medir estas competencias. En la siguiente tabla se muestran en función del rango de edad para los que han sido elaborados (adolescentes o adultos), con la finalidad de tener una visión más clara de aquellas herramientas que podrían ser de utilidad en el presente proyecto.

Tabla 3

Instrumentos para evaluar las competencias socioemocionales

Edad	Instrumentos
12 – 18 años	TMMS: Trait Meta – Mood Scale (Salovey et al., 1995)
	EQ-i: Inventario de Inteligencia Emocional (Bar-On, 1997)
	EQ-i:YV: Inventario de Inteligencia Emocional: versión para jóvenes (Bar-On y Parker, 2018)
	DCSE-J: Test Situacional de Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (Rodríguez-Pérez et al., 2021)
A partir 18 años	MSCEIT (Mayer et al., 2003)

CDE–A: Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (Pérez-Escoda et al., 2010)

ECU 2.0: Inventario de Competencia Emocional 2.0 (Boyatzis et al., 2000)

ICSE: Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (Mikulic et al., 2015)

ICEA: Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (López-López et al., 2022)

Debido a que la población objeto de este estudio pertenece a un rango de edad entre 12 y 18 años, sólo se desarrollaran el TMMS, EQ-i, EQ-i:YV y DCSE-J. Los tres primeros son autoinformes, mientras que el último es una medida de ejecución.

En primer lugar, el TMMS (Salovey et al., 1995) consta de 48 ítems y mide la capacidad para ser conscientes y regular las propias emociones. Esta escala cuenta con una adaptación al castellano, validado por un grupo de la Universidad de Málaga (Fernández-Berrocal et al., 2004), que se le denomina TMMS-24 y que consta de 24 ítems de respuesta tipo Likert (cinco opciones de respuestas 1-5). Evalúa tres dimensiones a través de 8 ítems cada una: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Por otro lado, el EQ-i está formado por 133 ítems de respuesta tipo Likert que van desde el 1 “muy rara vez o incierto” hasta el 5 “muy frecuentemente cierto”. Se aplica para personas a partir de 17 años y se estructura en cinco escalas: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (Bar-On, 2006). Años más tarde, se ha realizado una adaptación española de la versión para jóvenes (7-18 años), formada por 60 ítems de respuesta tipo Likert de cuatro puntos y que contiene las mismas cinco escalas que la original, además de dos añadidas para comprobar su validez (Bar-On y Parker, 2018):

- Impresión positiva. Mide si la persona tiene una percepción excesivamente positiva de sí misma.
- Inconsistencia. Mide si reproduce las respuestas de manera inconsciente comparándolas con las respuestas a ítems similares.

Por último, el DCSE-J (Rodríguez-Pérez et al., 2021) está compuesto de cinco bloques de situaciones cotidianas para los adolescentes a las cuales tienen que responder como actuarían.

Mide seis competencias socioemocionales a través de 33 preguntas: asertividad, comprensión de uno mismo, autorregulación, empatía, regulación emocional de los otros y autoestima.

3.3.2 Programas de Habilidades Socioemocionales vigentes.

Dada la importancia de adquirir estas habilidades, se han creado una infinidad de programas para todas las edades y contextos cuyo objetivo es su entrenamiento o consecución. Rubiales et al. (2018) realizaron una revisión sistemática sobre la eficacia de todos los programas llevados a cabo sobre el entrenamiento de las habilidades socioemocionales entre 2011 y 2015 y, todos obtuvieron resultados positivos: adquisición de competencias sociales, reducción de conductas agresivas y, en menor medida, mejora de autoestima y autoeficacia. Además, los programas que mejores resultados obtuvieron fueron los que se aplicaron en un periodo de tiempo menor y a adolescentes.

Carrillo (2015) analizó la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales aplicado a todo el grupo clase en niños de entre 9 y 12 años. Los resultados mostraron que los chicos que carecían de estas destrezas mejoraron en gran medida en asertividad y disminuyeron los comportamientos agresivos. Además, la aplicación del programa de HHSS disminuyó la ansiedad social en aquellos que la presentaban al inicio de la intervención. En el resto de alumnos que tenían unas habilidades sociales aptas o no parecían tener problemas ansiosos, también causó un impacto positivo de mejora, aunque en menor medida.

La observación de los resultados de la eficacia de un programa de educación emocional muestra que existe mejora en niños de entre 8 y 12 años en aspectos intrapersonales, interpersonales, en adaptabilidad, impresión positiva e inteligencia emocional (Filella-Guiu et al., 2014). Estos mismos resultados se replicaron en un estudio similar que comprobaba la eficacia de un programa de habilidades socioemocionales a alumnos de entre 8 y 10 años (Agulló et al., 2011).

Castillo et al. (2013) intervinieron con 590 adolescentes de ocho colegios públicos españoles a través de un modelo de habilidades en inteligencia emocional. Los resultados obtenidos fueron favorablemente positivos, evidenciando una disminución en la agresión física y verbal, así como en la hostilidad y el malestar personal, y un aumento significativo en los índices de empatía. Los autores expresan que estos datos corroboran la importancia de trabajar las habilidades sociales y emocionales en los centros educativos.

La implementación de estos programas también mejora la salud mental de los adolescentes, ya que al comparar los resultados con el grupo control, se observan niveles más bajos de depresión, ansiedad, atipicidad, somatización, estrés social, así como mayor autoestima (Ruiz-Aranda et al., 2011, 2012).

Durlak et al. (2011) realizaron un metaanálisis sobre 213 programas de habilidades socioemocionales aplicados a 270034 estudiantes desde infantil a bachillerato. Encontraron mejoras en las destrezas sociales y emocionales, una visión más positiva de sí mismos, de los demás y de la escuela, un aumento de comportamientos prosociales y una reducción los disruptivos, así como progresos en el rendimiento académico. Estos efectos positivos se dieron en todas las etapas educativas (preescolar, primaria, secundaria y bachiller) y se alargaron al menos seis meses después de la intervención. Otro dato relevante sobre este análisis fue que los docentes están perfectamente cualificados para llevar a cabo estos programas en sus aulas, sin necesidad de que un especialista o personal externo los aplique.

Como ya hemos visto, estos programas suelen ser muy efectivos en todas las edades y contextos, por lo que, debido a la importancia y beneficios de trabajar estas destrezas, se han creado numerosos programas para trabajar las habilidades socioemocionales. Repetto y Pérez-González (2007) quisieron entrenar estas destrezas enfocadas al mundo laboral para los alumnos universitarios que empezaban las prácticas en empresas externas. Trabajaron aspectos como el autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

Lozano y Guillén (s.f) realizaron una guía de habilidades socioemocionales que exponía que existían trece destrezas en base a las cuales enfocaron las actividades posteriores: autoconcepto, autocuidado, autoestima, comunicación asertiva, comportamiento prosocial, conciencia emocional, conciencia social, empatía, creatividad, regulación emocional, resolución de conflictos, toma de decisiones responsables y trabajo en equipo.

Monjas (2009) realizó un programa de asertividad y habilidades sociales cuyo objetivo era mejorar las relaciones entre iguales en la etapa de Primaria y Secundaria, que se centraba en cinco áreas de actuación: comunicación, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones difíciles. Posteriormente, esta misma autora hace dos años desarrolló un programa más completo que abarcara las habilidades socioemocionales con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales. Este proyecto se divide en seis módulos

con 10 actividades cada uno: sociabilidad y convivencia, comunicación y dialogo, empatía y prosocialidad, afrontamiento y resiliencia, inteligencia emocional, asertividad (Monjas, 2021).

Otros manuales sobre la consecución de habilidades socioemocionales trabajan aspectos como: autoconocimiento, autorregulación, aprendizaje continuo, resolución de problemas y toma de decisiones, conciencia social, habilidades sociales, creatividad y emprendimiento, redes de cooperación y trabajo en equipo, empleabilidad (García, 2018).

Como se puede observar, la mayoría de programas se enfocan en las mismas competencias, pero emplean diferente terminología o clasificación. Se emplearán como referencia para definir los módulos del presente proyecto para obtener la mayor eficacia posible en la consecución de dichas destrezas.

3.4 CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE COMPENSATORIA.

Como se ha hablado anteriormente, las habilidades sociales y emocionales cuentan un papel muy importante para un óptimo desarrollo evolutivo, ya que unas relaciones sociales saludables interpersonales e intrapersonales garantizan un seguro de bienestar y tranquilidad en el día a día. Sobre todo, en la adolescencia, un período de transición entre la niñez y la edad adulta caracterizados por periodos de crisis, conflictos y contradicciones, y que conlleva una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales (Pineda y Aliño, 1999).

Existe una necesidad de intervenir en los adolescentes con necesidades compensatorias educativas, puesto que su situación se caracteriza por aislamiento, pocos amigos y dificultades sociales. Estos alumnos carecen de habilidades sociales y sus conductas son molestas, incómodas, agresivas, disruptivas e inmaduras, creando rechazo a sus compañeros. Además, tienen muy poca autoestima y un bajo autoconcepto (Monjas et al., 2014).

Un estudio que media las habilidades sociales de adolescentes con un nivel socioeconómico bajo en comparación con los que tenían un nivel socioeconómico alto, mostraba que el primer grupo tenía adquiridas menos destrezas sociales que el segundo, y que presentaban timidez, temor a la interacción y sentimientos de aislamiento social (Coronel et al., 2011).

La investigación realizada por Santana et al. (2018) sobre las habilidades sociales de adolescentes en riesgo de exclusión social releva que presentan:

- Problemas de comunicarse de manera asertiva, actitudes y conductas agresivas, impulsivas, disruptivas
- Dificultades para hacer amigos y establecer relaciones nuevas.
- Puntuaciones por debajo de la media en autoexpresión, expresión de enfado o disconformidad, decir que no, cortar interacciones y hacer peticiones.
- Concienciación sobre que sus enfados son impulsivos y desmesurados.
- Pocas habilidades o estrategias socioemocionales.

A pesar de que el presente trabajo esté enfocado específicamente al alumnado de compensatoria de minorías, estos datos revelan que la participación en el programa también producirá beneficios a otros ANCEs, como aquellos que tienen un ambiente desfavorecido o están en riesgo de exclusión social, ya que todos presentan una significativa falta de habilidades socioemocionales.

4. MARCO LEGISLATIVO.

La última ley educativa hace especial énfasis en garantizar la inclusión plena y la educación de calidad para todos los chicos de la escuela, independientemente su sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, creencias, etc. Hace referencia a que la escuela debe ser motor de convivencia, relación social, respeto, prevención de conflictos, resolución pacífica de los mismos y empatía (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

Por otro lado, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establece un Perfil de Salida que los alumnos deben contar al finalizar la etapa de Educación Secundaria a través de la adquisición de ocho competencias clave. Estas competencias son: comunicación lingüística; plurilingüe; matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; digital; emprendedora; conciencia y expresión culturales; ciudadana; personal, social y de aprender a aprender.

Las competencias socioemocionales que se proponen desarrollar a través de la aplicación del presente trabajo están íntimamente relacionadas con la adquisición de esta última. El Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, la define como:

La habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, adaptarse a los cambios, iniciar, organizar y persistir

en el aprendizaje, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (pp 48888)

Por tanto, este proyecto está fundamentado en los principios de convivencia, respeto, inclusión y no discriminación de la ley orgánica educativa española, así como por la consecución de una de las competencias claves necesarias al finalizar la enseñanza básica.

4.1 CATEGORIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO.

La Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, establece la responsabilidad de dar una respuesta educativa a aquellos chicos que, por su situación, presenten necesidad de apoyo educativo, para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades personales y obtener los mejores resultados posibles. Los centros educativos tienen que tener un Plan de Atención a la Diversidad que les facilite la detección, intervención y evaluación de las necesidades educativas que presenten los alumnos. La presente ley entiende por alumno con necesidad de apoyo educativo a aquellos que presenten: necesidades educativas especiales; altas capacidades intelectuales; incorporación tardía en el sistema educativo español; situación de desventaja socioeducativa; carencia en el uso de la lengua castellana; imposibilidad de asistencia de modo regular a los centros docentes.

En Castilla y León, comunidad autónoma en la que se va a llevar a cabo dicho programa, se aplica una clasificación y nomenclatura específica basada en la ley orgánica educativa anteriormente mencionada para dar respuesta al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE). Se entiende por ANEAE: “Alumnado que requiere durante un período de su escolarización, a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o actuaciones educativas específicas, y que está valorado así en el correspondiente Informe de Evaluación Psicopedagógica o de Compensación Educativa” (Instrucción de 24 de agosto de 2017).

La Instrucción de 24 de agosto de 2017, clasifica los ANEAE en cinco grandes grupos que, a su vez, cada uno está compuesto de varias tipologías y categorías. Estos cinco grupos son:

- ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa.
- Altas Capacidades Intelectuales.
- DA-BRA: Dificultades de Aprendizaje y/o Bajo Rendimiento Académico.

- TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

El presente trabajo se centra en el segundo grupo, el Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa, especialmente en la categoría de minorías étnicas, aunque como se ha mencionado, su aplicación también será beneficiosa para el resto de ANCEs que participen. A continuación, se presentan las tipologías y categorías correspondientes a este grupo.

Tabla 4

Clasificación Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA
Incorporación Tardía al Sistema Educativo Español	Inmigrantes con desconocimiento del idioma
	Inmigrantes con desfase curricular
	Espanoles con desconocimiento del idioma
	Espanoles con desfase curricular
Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales	Minorías
	Ambiente desfavorecido
	Exclusión social
	Temporeros / Feriantes
	Aislamiento geográfico
Especiales condiciones personales	Convalecencia prolongada
	Hospitalización
	Situación Jurídica Especial
	Alto Rendimiento Artístico
	Alto Rendimiento Deportivo

Fuente: (Instrucción de 24 de agosto de 2017)

Cabe aclarar que no todos los alumnos pertenecientes a una minoría étnica automáticamente se les categoriza en el grupo ANCE. Para que se les reconozca como tal, deben presentar dos años de desfase curricular, lo que significa que su nivel académico está muy alejado del de sus compañeros y, por tanto, necesitan apoyo educativo para poder superar el curso.

5. MARCO CONTEXTUAL.

El presente trabajo surge tras la realización de las prácticas curriculares de dicho máster, que se llevan a cabo en un centro educativo de secundaria de la comunidad autónoma de Castilla y León que tiene escolarizado un gran número de alumnos del colectivo gitano.

A través de la observación, se podía percibir la existencia de una fuerte segregación entre ambos grupos, en la que apenas existía interacción entre ellos y la comunicación era prácticamente nula. En ocasiones se producían conflictos fruto de una mala interpretación debido a la tensión y prejuicios que existía entre los unos y los otros. El contexto socioeconómico del barrio en el que estaba situado era más bien bajo, por lo que influía en las características del centro y del alumnado.

Se podían observar una fuerte carencia de habilidades sociales y emocionales en el colectivo gitano, tanto en la manera que tenían para expresarse con sus iguales, como en la comunicación con el profesorado, en la que empleaban malas formas, poca capacidad de escucha, nula autorreflexión, conductas defensivas y/o agresivas, etc.

Es por esto que surge la necesidad de llevar a cabo un programa de habilidades socioemocionales en centros educativos donde estén escolarizados alumnos pertenecientes a minorías étnicas y se observen que estos no interaccionan con el grupo mayoritario. Los destinatarios principales serán los adolescentes de secundaria con necesidades de compensación educativa perteneciente a minorías étnicas, aunque se producirán beneficios secundarios a otros ANCEs, ANEAEs o alumnos sin necesidades de apoyo, ya que será aplicado a todo el grupo clase, con el objetivo de favorecer las relaciones con todos los miembros del aula. Aun así, este proyecto puede ser aplicado a otros colectivos, edades o ámbitos, siempre y cuando la persona que lo aplique lo adapte a las necesidades del contexto.

Se ha escogido el alumnado de secundaria porque, a pesar de que los estudios demuestran que los programas más efectivos son los que se realizan a edades tempranas, entre los 4 y 12 años (Collell y Escudé, 2011), la realidad es que en las escuelas de primaria no se llevan a cabo estos proyectos y cuando los chicos llegan a la etapa de secundaria les es casi imposible adquirir estas destrezas por sí mismos, por lo que es conveniente que los institutos tengan herramientas como estas para poder actuar frente a la problemática. Además, la revisión sistemática que realizaron Rubiales et al. (2018) demostró que los programas aplicados a adolescentes obtenían excelentes resultados.

El presente trabajo se plantea a nivel teórico, debido a los obstáculos de temporalización del máster para poder llevarlos a cabo a la práctica. Sería muy interesante conocer los datos y la eficacia que se obtendrían a través de su aplicación empírica en un instituto. Al no ser posible, se plantea qué habría que hacer y cómo, describiendo los instrumentos y técnicas que se emplearían y haciendo una aproximación de los resultados esperados.

6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Debido a la diversidad cultural y étnica existente en España, la escuela debe dar respuesta a la integración de todo el alumnado, sin embargo, las investigaciones muestran que sigue existiendo segregación y discriminación hacia ciertos grupos. Como se ha visto anteriormente, las conductas que más rechazan los chicos de sus iguales son las agresivas, dominantes o de superioridad y valoran cualidades como la ayuda, cooperación, simpatía, diversión, apoyo, etc. Además, las conductas agresivas suelen ir acompañadas de desajustes conductuales, sociales, emocionales, académicos y de autoestima, así como altos niveles de ansiedad y depresión.

Los estudios indican que los chicos pertenecientes a minorías étnicas suelen ser rechazados y aislados por sus compañeros puesto que presentan dificultades de comunicación, pocas relaciones sociales, impulsividad, conductas agresivas y puntuaciones bajas en habilidades socioemocionales.

Tras una revisión sobre la eficacia y los resultados positivos que se obtienen tras la aplicación de programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales se ha comprobado que se adquieren mayores competencias sociales, empatía, asertividad, autoeficacia y autoestima, mientras que las conductas agresivas, estrés y malestar disminuyen.

A continuación, se presentan los objetivos, resultados esperados, procedimiento, instrumentos, metodología, actividades, costes, recursos, duración y temporalización de un programa de entrenamiento en habilidades socioemocionales enfocado al alumnado de compensatoria perteneciente a minorías étnicas, aplicado a todo el grupo clase, para favorecer el bienestar psicológico, social y emocional, así como la inclusión en el aula de dicho colectivo.

6.1 OBJETIVOS Y RESULTADOS ESPERADOS.

6.1.1 Objetivo General:

Promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado de compensatoria de secundaria perteneciente a minorías étnicas, previniendo situaciones de rechazo y fortaleciendo su bienestar emocional, habilidades sociales y éxito académico.

Resultados esperados:

- Mejorar el bienestar emocional disminuyendo los niveles de estrés, ansiedad y/o depresión.
- Capacidad para interactuar con los demás, así como establecer y mantener relaciones saludables y positivas.
- Aumento de motivación, compromiso y seguridad para afrontar desafíos académicos, mejorando calificaciones, participación en clase y actitud con respecto al aprendizaje.
- Conseguir un ambiente de clase inclusivo, en el que todos los alumnos sean aceptados y valorados por sus compañeros, evitando situaciones de rechazo y aislamiento.

6.1.2 Objetivos Específicos:

1. Fomentar habilidades para conocer y comprender sus propias emociones y las de los demás, así como una mayor regulación emocional.

Resultados esperados:

- Capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones, permitiéndoles tener una mayor conciencia de cómo se sienten en las diversas situaciones que se les pueda plantear en su vida diaria.
- Adquisición de estrategias efectivas para regular emociones intensas, como la ira o la tristeza, siendo capaz de tomar decisiones racionales y equilibradas.
- Practicar la empatía emocional para entender cómo se sienten los demás y responder de la manera más sensible y compasiva.
- Mejoría de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional.

2. Potenciar habilidades sociales para poder crear vínculos positivos y saludables con las personas de su entorno.

Resultados esperados:

- Adquisición de habilidades de comunicación verbal y no verbal, expresando sus ideas y sentimientos de manera clara, practicando la escucha activa, el respeto y empatía.
- Aprender a trabajar y colaborar en equipo de manera efectiva, aceptando diferentes puntos de vista y alcanzando objetivos comunes de manera cooperativa.
- Fortalecer la autoconfianza social y las relaciones interpersonales.
- Mayor integración en el aula, siendo capaces de participar en actividades grupales, hacer amigos y establecer vínculos positivos y saludables.

3. Mejorar la toma de decisiones y la resolución positiva de conflictos a través del diálogo y la asertividad.

Resultados esperados:

- Adquirir habilidades para tomar decisiones informadas y reflexivas evaluando diferentes opciones, considerando las consecuencias de sus elecciones y siendo fieles a sus principios y metas personales.
 - Resolver los conflictos de manera positiva y constructiva, expresando su punto de vista de manera asertiva, escuchando y respetando la opinión de los demás, enfocándose en la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias a través del dialogo, negociación, entendimiento mutuo y cooperación.
 - Mayor capacidad para enfrentar desafíos y tomar el control de su vida.
4. Fortalecer la autoestima y promover el autoconocimiento para tomar conciencia de sus capacidades y poder superar con éxito retos académicos y personales.

Resultados esperados:

- Mayor conciencia de sus habilidades, intereses, valores, fortalezas y metas personales.
- Identificar sus debilidades y limitaciones, para poder trabajar sobre ellas y convertirlas en fortalezas.
- Sentimiento de seguridad y confianza a la hora de enfrentar desafíos, superar obstáculos, persistir dificultades y encontrar soluciones de manera efectiva.
- Mayor capacidad de recuperarse de los fracasos con una actitud positiva y perseverante.

6.2PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS.

Para aplicar un programa de enriquecimiento de habilidades socioemocionales, es necesario llevar a cabo una evaluación inicial que permita al orientador hacer un diagnóstico que determine que existe un déficit en estas destrezas. Además, es conveniente que, junto con la ayuda del tutor, se realice un estudio de las relaciones de los iguales en el aula que permita detectar si existe rechazo hacia algunos alumnos.

Para ello, García-Bacete et al. (2018) recomiendan que el tutor lleve a cabo un estudio sociométrico en su clase para conocer las alianzas o relaciones interpersonales que se están produciendo en ellas. Los chicos tienen que rellenar una ficha en la que responden cuestiones acerca de con quién de la clase tiene mejor y peor relación, así como quién tiene ciertas cualidades positivas y quién negativas. Posteriormente, el tutor y el orientador deben hacer una interpretación conjunta de los resultados obtenidos. En el Apéndice A se expone un ejemplo de

sociograma que se podría emplear para obtener información sobre el aula, pero existen numerosos modelos que podrían ser de igual utilidad.

Una vez corroborado, a través del sociograma, que algunos chicos del aula son menos aceptados y queridos por sus compañeros, y que destacan por sus características negativas, hay que valorar si esta exclusión se puede deber a la carencia de habilidades socioemocionales. Para ello, se ha diseñado un registro de observación sistemática que mide la presencia de conductas o actitudes desfavorables que se dan fruto de la falta de adquisición de estas competencias.

Esta observación se lleva a cabo en el aula durante 10 días para comprobar que existe un patrón de conducta persistente y no ha sido un comportamiento puntual o espontáneo. En función del análisis realizado a través del estudio sociométrico, se llevará a cabo una observación sistemática para cada alumno que se considere que carece de habilidades socioemocionales.

Para ello, se convocará una reunión con todos los docentes que impartan clase a esos alumnos, se les explicará la finalidad e importancia del registro, y se les pedirá su colaboración para que lleven a cabo esta observación sistemática de cada alumno durante 10 días. Cada profesor tendrá un registro sistemático de cada alumno, y al finalizar la clase, tendrá que anotar con una “X” en cada registro aquellas conductas o actitudes que se hayan producido. En el Apéndice B se puede encontrar la plantilla para llevar a cabo la observación sistemática.

Si una vez analizados los datos de los registros, se observan que existen indicios de que existen carencias en las habilidades sociales y emocionales (patrón de conducta en muchos de los ítems que se repiten a medida que pasan los días), se aplicará a estos alumnos el test de Desarrollo Situacional de Competencias Socioemocionales (DCSE-J), que evalúa estas destrezas a partir de cinco situaciones de la vida diaria de un adolescente, con varias preguntas cada una, que suman un total de 32 cuestiones con 5 opciones de respuestas en un tiempo de 20-30 minutos (Rodríguez-Pérez et al., 2021). Para leer las preguntas, ver Apéndice C.

Este instrumento mide: autoestima, asertividad, comprensión de uno mismo, autorregulación, regulación emocional de los otros, comprensión de los otros y deseabilidad social (Rodríguez-Pérez, 2021). Existe una versión online que te indica los resultados directamente de estas 7 categorías a través del siguiente enlace: <https://apps.uab.cat/iars>. Sólo hay que añadir el número de cuestionario (**569405**) y elegir el idioma (español o catalán). En los resultados finales te indica entre que rango de puntuación deberían estar esas competencias

en función de la edad, por lo que, si aparecen por debajo de ese rango, es que existe una carencia de esa habilidad. Estos resultados serán decisivos para decidir si es necesario la aplicación del actual programa.

6.3METODOLOGÍA.

Es importante contar con una metodología efectiva que permita diseñar actividades interactivas y significativas, que promuevan la participación activa de los estudiantes y fomenten el aprendizaje experiencial. Para lograr el objetivo del presente proyecto, entrenar habilidades socioemocionales, se ha tenido en cuenta una serie de principios metodológicos que guían dicha intervención educativa:

- Aprendizaje experiencial. Actividades prácticas, ejercicios reflexivos y situaciones que podrían darse en la vida diaria que permitan explorar y aplicar habilidades socioemocionales.
- Aprendizaje cooperativo. Fomentar la colaboración y el trabajo de equipo a través de actividades que promuevan la interacción y participación de todos los miembros de un grupo, donde cada estudiante tenga una serie de roles y responsabilidades específicas.
- Construcción de vínculos. Crear espacios seguros y de confianza, donde todos los chicos se sientan cómodos compartiendo sus experiencias personales y emociones.
- Reflexión y autorreflexión. Prácticas que lleven a la reflexión grupal e individual, que permitan explorar su mundo interno al mismo tiempo que lo comparten con sus compañeros, favoreciendo la empatía, respeto y comprensión mutua.
- Contextualización. Relación de las actividades con situaciones de la vida diaria que ayuden a comprender la relevancia y aplicabilidad de desarrollar dichas competencias.
- Refuerzo positivo. Reconocer y valorar los logros, esfuerzos y avances de forma pública y privada después de cada actividad, para aumentar la motivación, autoestima y confianza de los chicos.

6.4ACTIVIDADES.

La estructura del proyecto se divide en cuatro módulos que están relacionados cada uno de ellos con uno de los objetivos específicos y compuesto por dos o tres actividades. Estos cuatro bloques son: conciencia y regulación emocional; habilidades sociales; toma de decisiones y resolución positiva de conflictos; autoconocimiento y autoestima.

Estas actividades, aunque estén enfocadas en el alumnado ANCE de minorías, se aplicaran a todo el grupo clase. Si nuestro objetivo es fomentar la inclusión de todos, así como prevenir el rechazo, sería contraproducente sacar de clase o apartarlos de su grupo para la realización de estas actividades. Se pretende que, a través de estas actividades, en la que participan todos, mejore la interacción y los vínculos con el alumnado más excluido, así como que todos los estudiantes sean beneficiarios del programa, aunque sea en menor medida.

En las actividades que se requieran la formación de parejas, tríos o grupos, el aplicador tendrá que conformar estas uniones de la manera más heterogénea posible. Es decir, unir a compañeros que no tengan apenas interacción y separar aquellos que ya tienen una relación de amistad, para crear un espacio en el que puedan interactuar alumnos que de otra manera no lo harían.

MODULO I: CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL.

Objetivo específico 1: Fomentar habilidades para conocer y comprender sus propias emociones y las de los demás, así como una mayor regulación emocional.

Actividad 1. “Explorando nuestras emociones”

- a) *Objetivo:* fomentar la capacidad de los alumnos para reconocer las emociones que habitualmente experimentan tanto ellos mismos como sus compañeros, además de fomentar la comprensión, empatía y respeto hacia los demás.
- b) *Desarrollo:* consiste en formar parejas y que cada una escoja una tarjeta al azar, en la que hay escritas diferentes emociones. Cada miembro de cada pareja debe contar al resto del grupo una situación que le haya producido esa emoción. Ese momento puede estar relacionado con una experiencia personal, cultural, etc. Para finalizar, se hace una reflexión grupal sobre la importancia de reconocer las emociones propias y ajenas. Una guía para encaminar esta reflexión puede ser:
 - Destacar la diversidad de emociones que se han expresado durante la actividad, así como los distintos contextos en los que se pueden dar. Explicar que todas las emociones son válidas, que cada uno tiene su manera de vivirlas y que hay que respetar como los demás se sienten en cada momento.
 - Preguntar sobre cómo se han sentido siendo escuchados por sus compañeros, así como al escuchar las experiencias de los demás. Preguntar sobre el concepto “empatía” y la

relevancia de ponerse en el lugar del otro e intentar entenderle, aunque tú no hayas experimentado nunca esa situación.

- Explicar la importancia de la reconocer y validar las emociones propias y ajenas, puesto que esto fortalece las relaciones interculturales, la comprensión mutua, la cooperación... Promover que practiquen la escucha activa y comprendan las emociones y sentimientos de los demás.

c) *Recursos*: en el Apéndice D se encuentran las tarjetas con las diferentes emociones, las cuales hay que imprimir, recortar y plastificar si fuera posible.

d) *Evaluación*: para comprobar la eficacia de las actividades, los alumnos tendrán que hacer una Memoria de Tutoría en la que, en una libreta o portafolio, deben escribir su nombre, la actividad realizada, la fecha y contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué os ha aparecido la actividad? divertida, aburrida, dinámica, larga, corta...
2. ¿Qué habéis aprendido gracias a dicha actividad?
3. ¿Os parece útil hacerla?
4. ¿Qué mejorarías de ella?

Al mismo tiempo, la persona que realice la actividad (tutor u orientador) también deberá hacer un Registro de Observación Sistemática anotando nombre la actividad, fecha, número de participantes y contestar a las siguientes cuestiones:

1. Cómo se han desenvuelto los chicos durante la actividad.
2. Si han participado todos o si alguno se ha abstenido y porqué.
3. Si las instrucciones eran claras y entendible para los chicos.
4. Si el aplicador cree que ha sido útil llevarla a cabo y ha aportado algo al grupo.
5. Aspectos a mejorar.

Estos dos registros permitirán ir anotando aspectos a tener en cuenta para el planteamiento y aplicación de la siguiente actividad, con el objetivo de que la motivación y participación de los chicos durante el programa se mantenga e incluso se incremente.

Actividad 2. “*El desafío emocional*”

a) *Objetivo*: las situaciones expuestas en el siguiente role-pleying se pueden dar con facilidad en los centros educativos y, en ocasiones, los chicos no tienen la suficiente capacidad para gestionar sus emociones, por lo que actúan de manera impulsiva sin pensar en las consecuencias. Esta actividad puede ayudar a que tomen conciencia de que existen otras

alternativas para reaccionar ante una misma situación y empleen el enfoque o la herramienta más efectiva para ellos.

b) *Desarrollo*: para esta actividad, se realizará un role-playing en el que se dividirán a los alumnos en parejas o tríos y se le atribuirá a cada uno un rol en función de las diferentes situaciones que se le asignen. Para ello, primero se debe crear un clima cálido y de confianza, en el que se sientan libres de poder actuar sin miedo y/o vergüenza. Advertirles que todas las reacciones son válidas, que no hay que desprestigiar a ningún compañero y que no está permitido las risas ni murmullos durante la actividad. Algunas de las situaciones que podemos plantear son:

- Un alumno rechazado por sus compañeros de clase para poder participar en un juego a la hora del patio. Roles: el que excluye, el que es excluido y el que observa la situación que puede posicionarse hacia cualquiera de los dos compañeros.
- Dos compañeros de clase tienen una fuerte discusión por un malentendido (ej., al hablar en voz alta en clase cree que su compañero se ha reído de él). Roles: el que se siente ofendido, el que ha ofendido y el que ha observado la situación desde fuera.
- Un adolescente que está sufriendo una ruptura sentimental y experimenta tristeza y confusión. Roles: el que sufre la ruptura y el que observa la situación.
- Un profesor que está regañando a un alumno por su mal comportamiento y sus malas notas, el alumno no quiere seguir escuchándole. Roles: el profesor y el alumno.

Durante el role-playing, los alumnos deben reaccionar como realmente él lo haría en esas circunstancias, ya sea una respuesta positiva, negativa o neutra. Posterior a la actuación, el resto de compañeros le proporcionará retroalimentación sobre si esa reacción es adecuada o desproporcionada, además de exponer cada uno lo que hace o suele hacer en esas situaciones para controlar sus impulsos.

Una vez que todos hayan actuado, se realizará una lluvia de ideas sobre las herramientas que emplea cada uno para regular sus emociones (ira, tristeza, enfado, vergüenza). Así mismo, el aplicador podrá añadir algunas más si no han sido dichas por el grupo: la respiración profunda, escritura, relajación, música, deporte, meditación, ejercicio físico, expresar cómo se siente a un amigo, comer algo rico, descansar, pensar dos veces si realmente tiene esa importancia que le estamos dando, etc.

c) *Recursos*: no se precisa ninguno.

d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

Actividad 3. “Armonía Interior”

- a) *Objetivo*: una práctica muy efectiva para la regulación emocional son las técnicas de relajación. Enseñarles algunas pueden ser herramientas muy útiles para reducir el estrés, mejorar el bienestar mental y emocional, reducir la tensión muscular, mejorar el sueño, etc.
- b) *Desarrollo*: primero, se les pedirá a los chicos que se sienten en la silla con la espalda recta, para que la posición sea cómoda y, posteriormente deberán cerrar los ojos suavemente y colocar una mano sobre el abdomen, justo debajo del ombligo. Esto ayuda a focalizar la atención en la respiración abdominal. A continuación, se les pedirá que inhalen lenta y profundamente por la nariz durante 4 segundos, mientras sienten cómo se hincha el abdomen. Deben contar hasta 4 mentalmente y comenzar a exhalar lentamente por la boca durante otros 4 segundos. Repetir este ejercicio durante al menos 10 minutos.

Una vez hayan conseguido ser conscientes de su respiración, llevaremos a cabo una relajación progresiva que consiste en tensar y relajar los diferentes músculos del cuerpo. En la misma postura y con los ojos cerrados, la persona que aplique el taller irá guiando la sesión haciendo énfasis por todos los músculos desde los pies a la cabeza, incluyendo gemelos, muslos, glúteos, abdomen, pecho, hombros, brazos, manos, cuello, mandíbula, ojos y frente.

El aplicador deberá dar indicaciones de que tienen que contraer el músculo, mantener la tensión durante unos segundos, soltar la tensión y sentir como se relajan los músculos. Recordar que no olviden realizar una respiración profunda y consciente al mismo tiempo que realizan este ejercicio. Acompañar la actividad con música relajante. Al finalizar con el recorrido de todo el cuerpo, dejar unos minutos para que disfruten de la sensación de relajación y calma.

Hacer una pequeña reflexión final sobre ocasiones en las que pueden emplear estas dos técnicas: momentos de tensión, ira, estrés o ansiedad, antes de un examen, cuando no puedan dormir, como herramienta para controlar los impulsos, etc. Incluso pueden incluir esta práctica en su rutina diaria para favorecer su bienestar mental y emocional.

- c) *Recursos*: un ordenador o radio y altavoces para reproducir la música, así como sillas para sentarse. Además, será necesario hacer uso del patio del colegio, ya que practicar una técnica de relajación en un espacio amplio y abierto da una sensación de mayor libertad y desconexión de que están en el colegio. El sol, viento, sonido de pájaros, etc., pueden contribuir a disminuir tensiones y centrar la atención en la relajación.

- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

MODULO II: HABILIDADES SOCIALES.

Objetivo específico 2: Potenciar habilidades sociales para poder crear vínculos positivos y saludables con las personas de su entorno.

Actividad 4. “Busca a un compañero que...”

- a) *Objetivo*: desarrollar habilidades sociales básicas, como pueden ser: empezar y mantener una conversación con alguien, agradecer cuando te respondan, ser agradable, mostrar interés, practicar la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, la asertividad, el respeto, etc. Es una dinámica divertida y efectiva para favorecer vínculos entre los compañeros, al mismo tiempo que desarrollan destrezas sociales.
- b) *Desarrollo*: en esta actividad, los chicos tendrán que buscar a un compañero que cumpla con la información que venga en la hoja que se le repartirá a cada uno. Se han formulado 30 afirmaciones para que haya suficiente variedad como para que tengan que preguntar a todos y cada uno de los compañeros de clase. Además, tendrán que intentar que no se repita los nombres de los mismos compañeros.

Se inicia la actividad, todos se ponen de pie, y tendrán que ir preguntando a los compañeros hasta completar las 30 casillas. Quién acabe, se podrá ir sentando en su sitio a esperar a que los demás terminen. Dejar bien claro que no hay ganadores ni perdedores en esta dinámica y que no consiste en hacerlo lo más rápido posible para ser el primero.

- c) *Recursos*: en el Apéndice E podrá encontrar la hoja de respuesta que deberá imprimir una para cada alumno.
- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

Actividad 5. “Explorando culturas, compartiendo diversidad”

- a) *Objetivo*: con esta dinámica se trabajan las habilidades sociales a través del trabajo cooperativo, en el que todos tienen un papel dentro del grupo y son relevantes para la consecución del objetivo. Al mismo tiempo se desarrollan destrezas como la responsabilidad, escucha, resolución de conflictos, ayuda mutua, saber expresarse delante de otros, aceptar críticas y alabanzas, roles de liderazgo, etc.

- b) *Desarrollo*: para tomar conciencia y fomentar la diversidad de culturas existente, se dividirán a los alumnos en grupos de unos cuatro componentes y se le asignarán una cultura a cada uno: gitana, marroquí, latinoamericana, africana y asiática, entre otras. Se realizará la actividad en dos sesiones:
- En la primera tendrán que recabar toda la información posible acerca de esa cultura: creencias, tradiciones, gastronomía, danzas o música típicas, etc.
 - En la segunda tendrán que exponer al resto de sus compañeros lo que hayan encontrado. Podrán usar fotos, vídeos, audios, cartulina y/o cualquier recurso que crean necesario. Además, cada grupo tendrá que exponer una valoración personal de qué piensa sobre esa cultura, que le ha llamado la atención, cómo cree que son las personas pertenecientes a esa cultura, etc. Al mismo tiempo, el resto de compañeros tiene que ofrecer retroalimentación al grupo sobre qué les ha parecido su exposición, como lo han hecho, rasgos positivos, aspectos a mejorar, preguntar dudas de lo expuesto...
- c) *Recursos*: cartulinas para cada grupo y un ordenador con proyector por si algún grupo quiere emplear ese recurso para la presentación. También es necesario el uso del aula de informática para la primera parte de la actividad en la que tienen que buscar información.
- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

Actividad 6. “Sabores del mundo”

- a) *Objetivo*: el hecho de compartir una comida juntos en un espacio reducido favorece que los chicos puedan conocerse y compartir experiencias en una situación que de manera espontánea no se daría. Si, además, los sentamos en círculo de manera aleatoria, evitamos que la convivencia se reduzca a conversaciones entre grupos de amigos y ampliamos la posibilidad de que interaccionen con el resto de compañeros. Es una actividad muy sencilla pero que puede llegar a ser muy gratificante para todos los participantes.
- b) *Desarrollo*: se llevará a cabo una pequeña convivencia en el patio, en el que cada alumno deberá aportar una comida típica que se cocine en su casa. Previamente a la degustación de los platos, cada uno tendrá que exponer que ha traído, porqué lo ha elegido y la receta que ha empleado. A la hora de empezar a comer, toda la clase deberá estar sentada en círculo, para que exista una conversación común, en la que todos participen y escuchen a los demás.
- c) *Recursos*: mesas y sillas en el patio del colegio que es donde se llevará a cabo la actividad.

- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

MODULO III: TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCIÓN POSITIVA DE CONFLICTOS.

Objetivo específico 3: Mejorar la toma de decisiones y la resolución positiva de conflictos a través del diálogo y la asertividad.

Actividad 7. “Viajando a la luna”

- a) *Objetivo*: trabajar la resolución positiva de conflictos, al mismo tiempo que aspectos relacionados con las habilidades sociales, como pueden ser dialogar, escuchar, dar tu opinión de manera respetuosa, la negociación, respetar los turnos de palabra, etc., Además, puede ayudar a potenciar la autoestima, ya que todas las opiniones son válidas y cuentan exactamente igual que la del resto de compañeros, por lo que todos deben defender hasta el final lo que piensan y no desvalorizar su punto de vista.
- b) *Desarrollo*: para trabajar la resolución positiva de conflictos se empleará una dinámica muy conocida y efectiva en la que los chicos deben llegar a un acuerdo con respecto al orden e importancia que tendrían en la luna de una serie de objetos. En esta actividad todos los participantes están en igual de condiciones ya que ninguno tiene conocimientos previos sobre ciencias espaciales, por lo que todas las opiniones son válidas y respetables.

Se dividirá la clase en dos o tres grupos, en función del número de alumnos, para facilitar que se establezca un dialogo y un acuerdo entre todos. Se les explicará en qué consiste la dinámica y que el equipo que más asemeje sus resultados a los oficiales de la NASA ganará el juego. Esto último puede servir de motivación para que se tomen la actividad en serio y todos participen y opinen durante su realización.

Una vez realizada la actividad, el docente dará retroalimentación a cada alumno de la clase, destacando los aspectos positivos de su participación dentro de su grupo y los rasgos que podría mejorar. Por ejemplo, que debe participar más, que no se debe dejar llevar tanto, que no debe decir las cosas de esa manera, etc.; o, por el contrario, que ha defendido muy bien su postura, que ha dado argumentos válidos, que ha liderado o moderado el grupo, que ha tomado iniciativas...

- c) *Recursos*: en el Apéndice F, se encuentran las instrucciones y hojas de respuestas para esta dinámica. Es necesario una copia de las instrucciones para el aplicador y tantas hojas de respuestas como alumnos vayan a participar.
- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

Actividad 8. “*Scape Room: unidos por un mismo objetivo*”

- a) *Objetivo*: en los últimos años, los Scape Rooms se han vuelto cada vez más populares entre los jóvenes, por lo que, a través de la educación se pueden aprovechar estos recursos para captar su interés al mismo tiempo que aprenden habilidades como el pensamiento crítico, resolución positiva de problemas, cooperación, comunicación y escucha efectiva, toma de decisiones, entre otras. Además, experimentan un sentimiento de superación personal al ir logrando y superando los enigmas.
- b) *Desarrollo*: El Scape Room se llevará a cabo de manera online y consta de seis pruebas que tienen que superar antes de que finalice los 60 minutos de tiempo. No podrán pasar al siguiente acertijo hasta que no resuelvan el que están realizando. Dos pruebas son de hallar una palabra, otras dos de adivinar códigos de números, una de encontrar una combinación de colores y otra de averiguar el camino para salir de un laberinto. En cada prueba aparece una o dos pistas, en formato de imagen o texto, que deberán usar para resolver los enigmas.

Se harán equipos de unas seis personas para que el intercambio de ideas, la interacción y la distribución de las habilidades sea mayor. Algunas de las pruebas pueden suponer gran dificultad para los alumnos, ya que no son excesivamente sencillas. Están diseñadas para poner a prueba a niños de toda la secundaria, por lo que es obvio que, quizás para los de 1º o 2º de ESO, les suponga un gran esfuerzo. Para ello, la función del tutor es clave para explicar, guiar, ayudar y motivar en todo momento. La finalidad no es que se frustren y abandonen la tarea, sino que la consecución de los rompecabezas les incentive a seguir avanzando en el juego.

- c) *Recursos*: en el Apéndice G aparecerán capturas de pantalla de las diferentes pruebas con las soluciones, así como el enlace para poder acceder y realizarlo online. Es necesario un ordenador para cada alumno.
- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

Actividad 9. *“Tomando el timón de mi vida”*

- a) *Objetivo:* con esta actividad se pretende que los chicos sean capaces de entender que sus consecuencias tienen siempre una serie de consecuencias, ya sean positivas o negativas, y la importancia de analizar con detenimiento estos pros y contras para no tomar decisiones impulsivas de las que después uno se arrepiente. Esta es una herramienta efectiva para resolver los conflictos de manera positiva y poder abordar los desafíos que se les plantean diariamente.
- b) *Desarrollo:* en esta actividad, se expondrán a los chicos a diferentes situaciones que les podría suceder en su día a día para las que tendrán que analizar los pros y contra de las acciones que tomen. Posteriormente se hará una puesta en común con el resto de la clase, ya que no hay una única respuesta ni solución, así todos pueden escuchar y replantearse otros puntos de vista.

A continuación, se muestra un ejemplo para que los alumnos y la persona que aplique el programa, entienda la actividad:

“Te has empezado a juntar con un grupo de amigos nuevo que a tu madre no le agrada. Ella dice que no son buena influencia para ti, pero tú te lo pasas muy bien con ellos”

- *¿Qué decides hacer?: voy a seguir juntándome con ese grupo, aunque quizás no tanto tiempo como me gustaría, para no pelear mucho con mi madre.*
- *¿Qué pros tiene esa acción?: voy a seguir viendo a este grupo que son muy divertidos y lo paso genial, además discuto menos con mi madre.*
- *¿Qué contra tiene esa acción?: no voy a poder verlos muchas veces y las pocas que lo haga mi madre me va a regañar.*
- *Otras opciones de resolución serían: le presento el grupo a mi madre para que cambie la opinión que tiene sobre ellos; cuando salga con este grupo le miento para que no me regañe; decido seguir saliendo con este grupo a pesar de que mi madre no quiera.*

Las situaciones que se les plantearán serán:

- *Mi madre quiere que estudie derecho, pero a mí no me gusta nada. Me parece una carrera difícil y aburrida. Yo quiero ser cantante.*
- *Mi novio/a me controla con frecuencia dónde y con quién estoy. Mis amigos/as dicen que es muy tóxico/a y que debería dejarle, pero yo quiero estar con él/ella.*
- *Mi mejor amigo/a no para de humillar a otro chico/a de clase, al que apenas conozco. No me parece bien lo que hace mi amigo/a, pero tampoco quiero fallarle.*

- Mis amigos/as han quedado esta tarde para un cumpleaños, pero yo tengo examen mañana y todavía no me sé todo el temario.
- c) *Recursos*: folios para cada alumno.
- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

MODULO IV: AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA.

Objetivo específico 4: Fortalecer la autoestima y promover el autoconocimiento para tomar conciencia de sus capacidades y poder superar con éxito retos académicos y personales.

Actividad 10. “Conectar para desconectar”

- a) *Objetivo*: la adolescencia es una etapa de cambios y crecimiento, donde están descubriendo su lugar y estableciendo su identidad. Esta actividad es clave para que tomen conciencia de sí mismos, de quiénes son realmente. Tiene beneficios como la mejora de la autoestima, gestión emocional, toma de decisiones, relaciones interpersonales saludables, resolución de problemas, orientación vocacional, logro de metas, desarrollo personal, entre otros.
- b) *Desarrollo*: este taller consistirá en hacer una introspección a través de una serie de preguntas reflexivas que les ayude a explorar diferentes aspectos de sí mismos. Es importante crear un clima de aula tranquilo y silencioso, para que cada uno pueda indagar bien en sus pensamientos, pudiendo hacer uso de música relajante que ayude a conseguir ese ambiente reflexivo.

Repartir a cada alumno un folio, leer las instrucciones de lo que se va a realizar y porqué y comenzar a leer las preguntas de una en una, dejando unos minutos entre una y otra para que vayan reflexionando y contestando. Al final de la clase, dejar unos 15 minutos para hablar en grupo de cómo se han sentido, si alguien quiere compartir alguna respuesta, si hay alguna pregunta en especial que le haya resultado difícil de responder, etc.

- c) *Recursos*: esta actividad cuenta con una introducción sobre la importancia y beneficios que tiene conocerse a uno mismo, así como una batería de 22 preguntas que les hará profundizar en su yo más oculto. Esto se puede encontrar en el Apéndice H. Se requieren tantos folios como alumnos haya en clase, además de un ordenador o radio y altavoces para reproducir la música.
- d) *Evaluación*: Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

Actividad 11. “Descubre tu valor”

- a) *Objetivo:* en muchas ocasiones, algunos alumnos tienen una visión tan negativa de ellos mismos que no son capaces ni siquiera de decir tres cualidades que posean. Por lo que, plantearles esta actividad, favorece a que ellos mismos hagan una introspección y analicen esas virtudes con las que cuentan pero que nunca se han parado a pensar en ellas. Además, la aportación del resto de compañeros también ayuda a que los chicos se sientan valorados y apreciados, mejorando la autoimagen que pueden llegar a tener de sí mismos. Esta actividad fomenta un clima relajado y de confianza que favorece la comunicación e interacción con todos los compañeros.
- b) *Desarrollo:* consiste en que cada alumno escriba en un pequeño papel tres características positivas que crea que tenga. Una vez que todos lo tengan, se doblan los papeles y se meten dentro de una caja, bolsita, sombrero, etc. La persona que lleve a cabo la actividad irá leyendo de uno en uno los papeles en voz alta y el resto de compañeros tendrán que adivinar de que persona se trata y porqué creen que es ella. Una vez adivinado, el docente pedirá al resto de alumnos que añadan más cualidades positivas que vean en su compañero. Así con todos los chicos de clase.
- c) *Recursos:* papelitos reciclados para cada alumno y un bolsito, sombrero o caja para meterlos.
- d) *Evaluación:* Memoria de Tutoría por parte de los alumnos y Registro de Observación Sistemática llevado a cabo por la persona que aplica la actividad.

6.5 COSTES, RECURSOS, DURACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN.

Es importante definir con claridad los recursos materiales, personales y físicos de los que se hará uso durante la puesta en marcha del proyecto, así como de su coste y duración. El coste total del programa es de unos 30€ aproximadamente, los únicos gastos que precisan son de impresión de fotocopias, folios, cartulinas y comprar un instrumento estandarizado para evaluar las habilidades socioemocionales de los alumnos. En cuanto a los recursos personales, todas las actividades son llevadas a cabo por el tutor del aula, a excepción de dos de ellas que serán impartidas por el orientador. El principal espacio donde se desarrollará el programa será en el aula de los chicos, aunque en ocasiones se precisa la sala de informática o el patio.

Son 11 actividades que se llevarán a cabo en un total de 12 sesiones durante las horas de tutoría. Se realizará una actividad por semana, por lo que la duración total del proyecto será de tres meses. El objetivo del programa es que los recursos y costes que se empleen sean

mínimos, ya que en muchas ocasiones los centros educativos no llevan a cabo los proyectos por falta de tiempo o presupuesto.

Lo ideal para la implantación del programa sería en enero, puesto que ha pasado ya un trimestre y ha dado tiempo a detectar posibles carencias en las habilidades socioemocionales de algunos chicos, además de haber podido observar las interacciones de los alumnos dentro del aula. Con esta temporalización, se puede prevenir que la problemática se agrave y las consecuencias sean mayores, ya que, si se pospone demasiado, puede que sea más difícil intervenir. Además, si los resultados son positivos con la implantación del programa se podrían mantener hasta finalizar el curso.

La implementación de las diferentes actividades durante estos tres meses será combinándolas cada semana una de un módulo diferente, para que vayan adquiriendo poco a poco las distintas habilidades y no produzca rechazo o desmotivación en los chicos volver a hacer una actividad con la misma temática que la semana anterior.

A continuación, se muestra una tabla con la calendarización de las actividades y otra con los recursos, coste y duración de las mismas.

Tabla 5.

Calendarización de las actividades.

Actividades	Enero	Febrero	Marzo
Actividad 4	■		
Actividad 1	■ ■		
Actividad 7		■	
Actividad 5a		■	
Actividad 5b		■	
Actividad 11		■ ■	
Actividad 3			■
Actividad 9			■
Actividad 6			■
Actividad 2			■ ■
Actividad 8			■ ■
Actividad 10			■

Tabla 6.*Recursos, costes y duración de las actividades.*

Actividades	Recursos materiales	Recursos personales	Recursos físicos	Costes	Duración
Actividad 1	Lámina de emociones	Tutor	Aula de clase	20 cent	1 sesión – 1h
Actividad 2	-	Orientador	Aula de clase	-	1 sesión – 1h
Actividad 3	Ordenador/ radio y altavoz	Orientador	Patio	-	1 sesión – 1h
Actividad 4	Fotocopias para cada alumno	Tutor	Aula de clase	2€	1 sesión – 1h
Actividad 5	Cartulinas y ordenador	Tutor	Aula de clase e informática	1€	2 sesiones – 1h cada una
Actividad 6	Mesas y sillas	Tutor	Patio	-	1 sesión – 1h
Actividad 7	Fotocopias para cada alumno	Tutor	Aula de clase	2€	1 sesión – 1h
Actividad 8	Ordenadores	Tutor	Aula de informática	-	1 sesión – 1h
Actividad 9	Folios para cada alumno	Tutor	Aula de clase	1€	1 sesión – 1h
Actividad 10	Folios para cada alumno, altavoz y ordenador/radio	Tutor	Aula de clase	1€	1 sesión – 1h
Actividad 11	Bolsita, sombrero o caja y papelititos reciclados para cada alumno	Tutor	Aula de clase	-	1 sesión – 1h
Total				7,20€	3 meses

Además del coste que puede suponer la realización de las actividades, hay que añadir el precio del Manual de Evaluación de Inteligencia Emocional versión jóvenes Bar-On (EQ-i:YV)

con un Kit de corrección de 25 usos, que se puede encontrar por 26€. Por lo que el presupuesto total necesario para la aplicación del presente proyecto es de unos 33€ aproximadamente.

7. EVALUACIÓN.

La evaluación del proyecto consta de tres fases: una evaluación ex- ante o inicial, una evaluación de proceso o monitoreo y una evaluación ex- post o final.

La evaluación inicial se refiere a la realización del estudio sociométrico, el Registro de Observación Sistemática y la aplicación del test DCSE-J (Rodríguez-Pérez, 2021) que aparecen en el apartado 6.2 “*Procedimiento e instrumentos*”. Estas herramientas permiten analizar las relaciones existentes en el aula y si existe un déficit en las habilidades socioemocionales. Este paso es esencial para conocer si realmente es necesario la aplicación del programa y cuál es la situación inicial de los participantes, para poder contrastarla con los resultados finales y comprobar si el programa ha sido eficaz.

El monitoreo permite corroborar, a la vez que se está llevando a cabo el programa, que las actividades planteadas van dando los resultados esperados, con el objetivo de poder prevenir o detectar posibles problemas o imprevistos y poder reconducirlos adecuadamente. En este caso, que los alumnos realicen una Memoria de Tutoría y el aplicador un Registro de Observación Sistemática permitirá conocer la motivación, participación y resultados de las actividades con el fin de poder ir mejorándolas o reformulándolas. Estos dos instrumentos se pueden ver el apartado “*Evaluación*” de la actividad 1 en el epígrafe 6.4 “*Actividades*”.

Por último, la evaluación final consiste en analizar si los chicos que carecían de habilidades socioemocionales han adquirido estas destrezas gracias a la aplicación y eficacia del programa. Para esto, se empleará Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On versión española para jóvenes que está compuesto por seis escalas a través de las cuales se obtiene una puntuación de inteligencia emocional total (Bar-On y Parker, 2018). Consta de 60 ítems, se puede aplicar tanto a niños como adolescentes (entre 7 y 18 años) y no tiene límites de tiempo, aunque lo normal es entre 20 y 25 minutos para responder todas las cuestiones. Para la corrección e interpretación de dicho instrumento, es necesario comprar el Manual y un Kit de corrección de 25 usos, ya que la calificación es computarizada.

Las escalas que lo comprende son (Bar-On y Parker, 2018):

- Intrapersonal: mide el autoconocimiento y autoexpresión emocional.
- Interpersonal: mide la conciencia social, la relación interpersonal y la capacidad para tener relaciones satisfactorias con los demás.
- Adaptabilidad: mide la capacidad de gestionar los cambios.

- Manejo del estrés: mide la capacidad de autorregular las emociones en situaciones de estrés.
- Estado de ánimo general: es importante conocerlo al hacer una intervención, ya que condiciona la motivación y otros componentes de la inteligencia emocional.
- Impresión positiva: permite conocer si existe una percepción excesivamente favorable de la persona.
- Inconsistencia: mide si hay discrepancia con las respuestas a ítems similares.

En el Apéndice I se puede encontrar la versión peruana adaptada y traducida de la versión original con los 60 ítems que compone el instrumento (Ugarriza y Pajares, 2005).

8. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.

Tras analizar y reflexionar sobre intervenir en el entrenamiento de habilidades socioemocionales, podríamos destacar la importancia y necesidad de abordar este tema en los centros educativos, ya que, a pesar de que estas habilidades forman parte del currículo, sigue existiendo un enfoque tradicional centrado únicamente en la adquisición de conocimientos académicos.

A menudo, estas habilidades se consideran secundarias o se abordan de manera superficial, lo que limita su impacto real en el desarrollo de los estudiantes. Esto se podría deber a falta de tiempo, recursos y/o formación de los docentes, así como esta tendencia de poner un gran énfasis en la evaluación de los contenidos de las materias, dejando de lado otras destrezas o áreas igual de importante a desarrollar en las aulas.

No sólo importa la preparación académica centrada en el futuro laboral de estos chicos, sino también promover el desarrollo y crecimiento personal para garantizar bienestar psicológico, emocional y académico. Es esencial que las instituciones educativas reconozcan la importancia de proporcionar estas destrezas e integrar el desarrollo de las mismas en la programación de todos los centros, valorando y priorizando el desarrollo individual frente al académico.

En cuanto a las limitaciones del presente proyecto y que se podrían tener en cuenta en investigaciones futuras, se considera relevante involucrar a toda la comunidad educativa en la participación directa del programa. Por un lado, sería necesario formar a los docentes en esta materia para que puedan brindar apoyo efectivo a sus alumnos y ser capaces de crear espacios

seguros y de crecimiento personal. Sería interesante incluir dentro de la materia de cada uno situaciones de aprendizaje que favoreciera la adquisición de estas competencias.

Por otro, el núcleo familiar es fundamental en el desarrollo socioemocional, ya que es el entorno donde estos chicos crecen y se forman. Concienciar y formar a las familias sobre la relevancia de reforzar y apoyar ciertas conductas y actitudes en el hogar es crucial para favorecer el aprendizaje de estas destrezas trabajadas al mismo tiempo en la escuela. Dar recursos y hacerles partícipes de algunas actividades podría aumentar la eficacia del programa y generar mejores resultados.

Respecto a las actividades, el tiempo de duración se ha tenido que acotar a una hora para que todas se puedan realizar dentro de la tutoría, por lo que algunas podrían realizarse de manera rápida y superficial, interfiriendo en la adquisición y asimilación de los contenidos.

Por último, la principal limitación ha sido no poder implementar la intervención de manera práctica en un instituto por falta de tiempo, en concreto, en el que realicé las prácticas curriculares, ya que ha sido referente y modelo en todo momento para el diseño del presente trabajo. Hubiera sido interesante conocer los beneficios, eficacia y resultados de la aplicación de este programa para conocer los factores que pueden influir y que no se han tenido en cuenta, así como la mejora o rediseño de actividades poco satisfactorias.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de la Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-020
- Álvarez, E., Álvarez, M., Campo, M. A., y Castro, P. (2010). Funcionamiento de la integración de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 395-402. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326042>
- Badesa, S. M. (1999). Atención a la diversidad: integración de minorías étnicas. *Tendencias Pedagógicas*, 4, 59-79. <http://hdl.handle.net/10486/4932>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems, Inc.

- Bar-On, R. (2006). The Bar – On modelo f emotional – social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, T., y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrádiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). TEA Ediciones.
- Bengtsson, H., Arvidsson, A., & Nyström, B. (2022). Negative emotionality and peer status: Evidence for bidirectional longitudinal influences during the Elementary school years. *School Psychology International*, 43(1), 88–105. <https://doi.org/10.1177/01430343211063546>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales (Emotional competencies). *Educación XXL*, 10, 61–82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). Jossey-Bass/Wiley.
- Carrillo Guerrero, G. B. (2015). *Validación de un Programa Lúdico para la Mejora de las Habilidades Sociales en niños de 9 a 12 años* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/43024>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(2), 297–311. <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>
- Collèll, J., y Escudé, C. (2011). Conductes d'exclusió i maltractament entre iguals al parvulari. *Àmbits de Psicopedagogia*, 32, 37-40. <https://ambitsaaf.cat/article/view/1462>
- Coronel, C. P., Levin, M., y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-262. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i23.1436>

- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>
- Delgado-Villalobos, M., y López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(Edición Especial), 43–74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59–89. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/99/84>
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=17112
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., y Musitu, G. (2021). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335–344. <https://www.uv.es/lisis/estevez/relacionesfamiliares.pdf>
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209–228. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Filella-Guiu, G., Agulló, M. J., Pérez-Escoda, N., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125–147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>

- Fundación Secretariado Gitano y Daleph (2016). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://www.gitanos.org/upload/29/29/informeCompletoe-mobreviviendaypg.pdf>
- Gallardo, J. A., y Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectivo infantil. *Psicothema*, 9(1), 119–131. <https://www.psicothema.com/pdf/80.pdf>
- Gamella, J. F., y Sánchez, P. S. (1998). *La imagen infantil de los gitanos*. Fundación Bancaixa. <http://hdl.handle.net/10481/64489>
- García, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 437–448. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130143.pdf>
- García, E. (2018). *Manual de Habilidades Socioemocionales*. Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, AC (Save the Children). https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TCP8.pdf
- García-Bacete, F. J., Muñoz, V., Marande, G., & Rosel, J. F. (2021). Stability of Peer Acceptance and Rejection and Their Effect on Academic Performance in Primary Education: A Longitudinal Research. *Sustainability*, 13(5), 1–28. <https://doi.org/10.3390/su13052650>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, I. (2018). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63–74. <http://dx.doi.org/10.1174/021347408783399480>
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A Systematic Review Of Associations Between Adverse Peer Experiences And Emotion In Adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 141–163. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x>
- Hladik, J., & Hrbáková, K. (2021). Peer-rejected students: An analysis of their self-regulatory mechanisms. *Children and Youth Services Review*, 126, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106030>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022. Estadística de Migraciones (EM). Año 2021. https://www.ine.es/prensa/cp_j2022_p.pdf
- Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con

- necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Instruccion_24.08.2017.pdf
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227–236. <https://www.ijpsy.com/volumen8/num2/198/factores-psicosociales-relacionados-con-ES.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-López, V., Lagos, N. G., y Hidalgo, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista de Educación*, 46(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Lozano, V., y Guillén, E. (s.f). *Guía de Habilidades Socioemocionales*. Fundación Telefónica Movistar. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2022/05/Guia-de-habilidades.pdf>
- Martín, E., y Muñoz, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439–445. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8776>
- Martín-Antón, L. J., Monjas, I., García Bacete, F. J., & Jiménez, I. (2016). Problematic Social Situations for Peer-Rejected Students in the First Year of Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01925>
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. V., y Monreal, M. C. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología: Teoría e Práctica*, 12(2), 3–16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193817420002>
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. P., y Orgilés, M. (2014). Aceptación/ rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances en psicología*, 22(2), 205–213. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2014_2/205_Piqueras.pdf

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(2), 307–329. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. Á., y Arteaga-Cedeño, W. L. (2023). Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: aplicación piloto. *Revista Fuentes*, 25(1), 26-36. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>
- Monjas, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Editorial Cepe.
- Monjas, M. I. (2021). *Programa Relaciones Positivas (PRP)*. Pirámide.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499–511. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Monjas, M. I., Sureda, I., y García-Bacete, F. J. (2017). ¿Por qué los niños y niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479–492. <https://doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 83, de 6 de abril de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/03/18/edu849>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Solvevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A). *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pineda S., y Aliño, M. (1999). El concepto de adolescencia. En Márquez, R., y Colás, E. F. (Eds.), *Manual de Prácticas Clínicas para la atención integral a la Salud en la Adolescencia* (pp. 15-23). MINSAP. Ministerio de Salud Pública.

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Repetto, E., y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.
- Ringoot, A., Jansen, P., Kok, R., Ijzendoorn, M., Verlinden, M., Verhulst, F., Bakermans-Kranenburg, M., & Tiemeier, H. (2021). Parenting, young children's behavioral self-regulation and the quality of their peer relationships. *Social Development*, 31(3), 1–18. <https://doi.org/10.1111/sode.12573>
- Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., Doval, E., y Urrea-Monclús, A. (2021). Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J). *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(2), art. 5. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22431>
- 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. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Ruiz, M. (22 de septiembre de 2019). *Sociograma para conocer la estructura de tu aula*. Orientación Andújar. <https://www.orientacionandujar.es/2019/09/22/sociograma-para-conocer-la-estructura-social-de-tu-aula/>
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462–467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? *Social Behavior and Personality an International Journal*, 40(8), 1373–1380. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10182-006>

- Santana, L. E., Garcés, Y., y Feliciano, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20, 7-22. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.1>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2018). Alumnado rechazado por sus compañeros en Educación Infantil: prevalencia, diferencias de género y relación con problemas externalizados. *REIPE. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 125-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421>
- Ugarriza, N., y Pajarez, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarON ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11–58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>

10. APÉNDICES.

Apéndice A. Sociograma.

Nombre y apellidos: Curso: Fecha:

Contesta con sinceridad a las siguientes cuestiones sobre tus compañeros de clase.

Todas tus respuestas serán confidenciales. Tómate tu tiempo para contestar.

1. Nombra los 3 compañeros/as de clase con los que más te gusta trabajar y por qué.
2. Nombra los 3 compañeros/as con los que menos te gusta trabajar y por qué.
3. Nombra los 3 compañeros/as de clase con los que más te gusta estar en tu tiempo libre (recreo, salir a la calle, ir a sitios, cumpleaños...) y por qué.
4. Nombra los tres compañeros/as de clase con los que menos te gusta estar en tu tiempo libre (recreo, salir a la calle, ir a sitios, cumpleaños...) y por qué.
5. Nombra el compañero/a que más destaque en tu clase por:
 - a. Tener muchos amigos:
 - b. No tener amigos:
 - c. Llevarse bien con los profesores:
 - d. Llevarse mal con los profesores:
 - e. Ser simpático/a con los compañeros/as:
 - f. Ser antipático/a con los compañeros/as:
 - g. Su capacidad para atender y escuchar a los demás:
 - h. Estar frecuentemente llamando la atención de los demás:
 - i. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros:
 - j. Su agresividad:
 - k. Saber comunicarse:
 - l. Tener problemas para comunicarse:

Fuente: (Ruiz, 2019)

Apéndice B. Registro de observación sistemática.

Tabla 4

Registro de observación sistemática de las conductas de los alumnos ANCE para la detección de carencias de habilidades socioemocionales.

REGISTRO OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

Nombre y apellidos del alumno: Curso:

Nombre y apellidos del docente..... Fecha de inicio:

Ítems	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	Día 10
Falta de empatía hacia el resto de compañeros										
Conductas impulsivas de ira, tristeza, enfado, etc.										
Dificultad para calmarse en situaciones conflictivas, de enfado o estresantes										
Visión negativa sobre el mundo										
Visión negativa sobre sí mismo										
Incapacidad para escuchar activamente a los compañeros o al profesor										
Faltas de respeto hacia el profesor u otro compañero										
No acepta opiniones o recomendaciones de los demás										
Tiene pocos amigos o ninguno										
Dificultad para trabajar en equipos										
Habla con pocas personas de clase										
Actúa sin pensar en las consecuencias										
No tiene objetivos personales ni académicos										
Dificultad para comunicarse con los demás										
Pasa la mayoría del tiempo solo										
Resuelve los conflictos de manera histérica o agresiva										
No acepta opiniones diferente a la suya										
No suele pedir ayuda a los compañeros										
No participa en las actividades de clase										
Imposibilidad para tomar decisiones de manera racional										
No suele expresar sus sentimientos										

**Apéndice C. “DCSE-J: Test de Desarrollo Situacional de Competencias
Socioemocionales (Rodríguez-Pérez et al., 2021)**

¿DÓNDE VAMOS DE EXCURSIÓN DE FINAL DE CURSO?

1. Estamos en junio y has quedado con tus amigas y amigos para acordar dónde iréis de excursión de final de curso. Vas al lugar donde habéis quedado y la mayor parte del grupo ya está allí. Saludas, pero tus compañeras/os no te hacen ni caso. ¿Qué piensas?
 - a. Pasan de mí.
 - b. Me están haciendo una broma.
 - c. No quieren que vaya con ellos de excursión.
 - d. Están tan entusiasmadas y entusiasmados que no me han oído.
 - e. Quizás no me quieren en el grupo.
2. Una de las chicas del grupo propone ir a la playa. Dice que sus tíos tienen una casa y que nos la dejarían durante una semana. Tú propones ir de camping a la montaña. La chica que había propuesto ir a la playa te dice, despectivamente: «¡Que propuesta más penosa!». ¿Qué le respondes?
 - a. Me siento mal pero no digo nada.
 - b. Le pregunto por qué cree que es penosa.
 - c. Escucho sus argumentos y vuelvo a defender mi propuesta.
 - d. Le contesto despectivamente.
 - e. Le digo tranquilamente: «Para ti es penoso ir a la montaña y para mí lo es ir a la playa».
3. Uno de tus compañeros le dice a la chica en cuestión que hay cosas mejores para hacer que ir a lucir o a ligar. ¿Cómo piensas que se debe sentir la chica?
 - a. Mal.
 - b. Se siente avergonzada.
 - c. Se enfada.
 - d. Le da igual.
 - e. No lo sé.
4. Otro chico del grupo dice que a él le parece bien la idea de pasar unos días de playa, fiesta y ligar. Empieza a producirse una discusión que sube de tono. ¿Cómo te sientes?
 - a. Nervioso/osa.
 - b. Mal.

- c. Un poco mal por la discusión, pero a la vez bien porque veo que a los otros también les gusta la idea de ir de camping.
 - d. Agobiado/a
 - e. No lo sé.
5. ¿Y qué haces?
- a. Me voy.
 - b. Para no agobiarme me distraigo mirando el móvil.
 - c. Como estoy enfadado también me pongo a discutir.
 - d. Voy un momento al lavabo para calmarme y después intento poner paz.
 - e. Respiro profundamente y me digo que todo se arreglará.
6. Al final, como que no hay acuerdo, decidís separaros en dos grupos. Te vas hablando con Juan. Él está muy alterado, muy enfadado y dolido que el grupo se haya acabado separando. ¿Qué le dices?
- a. Que no se preocupe porque se arreglará.
 - b. «¡Qué amigos que tenemos!»
 - c. Que habría sido peor forzar a alguien a ir donde no le apetece.
 - d. Le hago reír diciendo alguna chorrada.
 - e. Que es patético que, siendo amigos, no podamos llegar a un acuerdo.

EL TRABAJO EN GRUPO.

1. Faltan dos meses para acabar el curso y vuestra profesora os propone que la clase participe en el espectáculo que harán los alumnos el día de puertas abiertas. Cuando pide qué alumnos de la clase estarían dispuestos a participar, algunas/os compañeras/os empiezan a apuntarse. ¿Tú qué haces? ¿Te apuntas?
- a. No, porque seguro que lo hago mal.
 - b. Me apunto, porque será divertido.
 - c. Colaboraré si es necesario.
 - d. Me da mucha vergüenza participar en estas cosas.
 - e. Puede salir bien, me apunto.
2. Aparte del espectáculo, la clase hará un cómic para explicar cómo os ha ido el curso. Montse, que sabe dibujar muy bien, dice que se encargará de hacer todos los dibujos. Ana, a quien también le gusta mucho dibujar, se queda seria cuando Montse se autootorga esta función. ¿Qué siente Ana?

- a. Se siente fatal.
 - b. Se ha enfadado.
 - c. Está dolida.
 - d. Le da igual.
 - e. No lo sé.
3. Montse empieza a dibujar el primer esbozo y dibuja a Pedro, uno de los compañeros, con una nariz inmensa. Pedro se enfada mucho y quiere romper el cómic. Tú, que tienes a Pedro al lado, ¿qué le dices?
- a. «De aquí a un minuto se reirán de otro.»
 - b. «Montse es una impresentable.»
 - c. «¡No hay para tanto, que solo es un dibujo!»
 - d. Le digo alguna cosa graciosa y le hago reír.
 - e. «Si no sabes aceptar las bromas, es tu problema.»
4. En una de las otras viñetas te toca recibir a ti. Montse te ha dibujado en el boceto con unas orejas de elefante que hacen que toda la clase se ponga a reír. ¿Cómo te sientes?
- a. Triste.
 - b. Mal.
 - c. Humillada/o.
 - d. Avergonzada/o.
 - e. No lo sé.
5. Ver a tus compañeras/os reírse de tus orejas te empieza a incomodar... ¿Qué piensas?
- a. Esta me la apunto.
 - b. Que se vaya a la...
 - c. Intento tomármelo como una broma.
 - d. No lo ha hecho con mala intención.
 - e. Me distraigo pensando en otras cosas.
6. ¿Qué le dices?
- a. Protesto diciendo que las mías no son así.
 - b. Cuando se me pasa el enfado voy a hablar con ella y le digo que me ha molestado.
 - c. Le digo que me molesta y que las borre.
 - d. Me molesta, pero no digo nada.
 - e. Le insulto y le rompo el dibujo.

HE CAMBIADO DE CIUDAD Y BUSCO NUEVAS AMISTADES.

1. Tienes que cambiar de ciudad. Esto quiere decir que tendrás que ir a un nuevo instituto, hacer nuevos amigos/as, etc. ¿Qué piensas?
 - a. Pienso que me será muy difícil hacer nuevos amigos/as.
 - b. Seguro que me sentiré muy solo/a.
 - c. Creo que, aunque me cueste, lo conseguiré.
 - d. Tengo el convencimiento que para mí no será un problema.
 - e. A mí me es fácil hacer amigos.
2. Tu hermana se rebela y dice que no quiere irse, que sus amigas/os están aquí, que no podrá adaptarse a un nuevo instituto, que no se ve capaz de hacer nuevas/os amigas/os y que se quiere quedar a vivir donde está. ¿Tú qué haces? ¿Le dices alguna cosa a tu hermana?
 - a. Le digo que es necesario.
 - b. La distraigo hablando de cómo decoraremos la nueva habitación.
 - c. Le abrazo y le digo que no es tan grave como parece.
 - d. Le digo que tiene toda la razón y que es una injusticia.
 - e. Le digo que vendremos a menudo a ver a las/os amigas/os.
3. En cambio, tu hermano pequeño está contento. Dice que tiene muchas ganas de ir a una nueva escuela y marcharse de la de ahora. ¿Por qué piensas que le pasa esto?
 - a. No lo sabe ni él.
 - b. Quizás por algún motivo no estaba bien en la escuela.
 - c. Como que es más pequeño, no le preocupa tanto hacer nuevos amigos/as.
 - d. Porque es inmaduro.
 - e. Lo ignoro.
4. Tus amigos/as te han hecho un cuadro muy grande de despedida que te ha hecho mucha ilusión. Piensas colgarlo en la habitación para que cada día, cuando te levantes, te acuerdes que hay amigos/as que te quieren y están contigo. El día que os marcháis te dicen que no hay suficiente espacio en el coche y que se tiene que quedar. ¿Cómo te sientes?
 - a. Mal.
 - b. Decepcionado/da.
 - c. Enrabiado/da.
 - d. Con ganas de llorar.
 - e. No lo sé.
5. ¿Y qué respondes?

- a. Para mí es muy importante llevarme el cuadro.
 - b. Prefiero dejar ropa y llevarme el cuadro.
 - c. Si el cuadro se queda yo también.
 - d. Me quejo diciendo que no es justo.
 - e. No digo nada.
6. A pesar de tus insistencias, deciden dejar el cuadro y te dicen que el primer día que volváis de visita recogeréis el cuadro. ¿Qué piensas?
- a. De aquí a cuatro semanas volveremos a ver a la abuela y lo cogeré.
 - b. Mejor que me ponga el mp3 y empiece a escuchar música
 - c. Están agobiados y no entienden la importancia que tiene el cuadro para mí.
 - d. No les hablaré en todo el día.
 - e. Les amargaré todo el viaje.
7. Cuando hacéis las maletas te dicen que han pensado que para navidad te regalarán ropa, que es lo que necesitas. Tú deseabas otra cosa. ¿Qué haces?
- a. Les digo que no estoy de acuerdo, prefiero que me den el dinero.
 - b. Protesto diciendo que no es justo.
 - c. Les digo que no es el regalo que quiero.
 - d. Me levanto y me voy.
 - e. Pongo muy mala cara.

LA FIESTA.

1. Llega carnaval y en el instituto hacen una fiesta. En clase hacéis grupos para hacer disfraces colectivos. Quedas con tu grupo cuando salís de clase para decidir de qué os disfrazaréis. Uno de los compañeros propone que os disfracéis de pollo. A ti no te gusta nada la idea. ¿Qué haces?
- a. Le digo que no me acaba de gustar y le pregunto si nos podemos disfrazar de otra cosa.
 - b. Le digo que es una idea penosa.
 - c. No me atrevo a decir nada.
 - d. Le digo que a mí no me gusta.
 - e. Protesto diciendo que es un disfraz freaky.
2. Propones que os disfracéis de un personaje de tu serie favorita. La propuesta te hace mucha ilusión, pero nadie te hace caso. ¿Qué piensas?
- a. Tienen derecho a opinar diferente.

- b. No les gusta mi idea.
 - c. Pasan de mí.
 - d. Mis ideas no son bastante buenas.
 - e. Se lo volveré a explicar para convencerlos.
3. Finalmente, tu grupo apuesta por la idea que tanto te disgusta, la del pollo. ¿Cómo reaccionas?
- a. No me gusta, pero no hay más remedio.
 - b. Pienso que, si la mayoría ve bien disfrazarse de pollo, no es tan mala idea.
 - c. Me enfado muchísimo.
 - d. Procuero no preocuparme, no vale la pena agobiarme.
 - e. No pienso disfrazarme con ellos.
4. Llega el día en cuestión y el disfraz de pollo resulta todo un éxito. ¿Cómo te sientes?
- a. Bien
 - b. Contento/a de haber aceptado la propuesta.
 - c. Mal.
 - d. Siento vergüenza.
 - e. No lo sé.
5. A uno de tus compañeros se le desmonta el disfraz, se le cae la cresta y la cola, apenas puede caminar. ¿Cómo piensas que se siente?
- a. Se está muriendo de vergüenza.
 - b. Yo paso, a mí me da igual cómo se sienta.
 - c. Creo que quizás a él no le importa.
 - d. Seguramente lo encuentra divertido.
 - e. No lo sé.
6. Tu compañero se queja porque se le cae el disfraz. ¿Qué haces?
- a. Intento tranquilizarla/o, diciéndole que no pasa nada.
 - b. Le ayudo a arreglar el disfraz.
 - c. No hago nada.
 - d. Me rio.
 - e. También desmonto mi disfraz para hacerlo reír.
7. Cuando ya os vais de la fiesta un compañero te pregunta si te apuntarás al espectáculo de puertas abiertas, ¿tú qué le dices?
- a. Puede salir bien, me apunto.

- b. Colaboraré si es necesario.
- c. No, porque seguro que lo hago mal.
- d. Me apunto, porque será divertido.
- e. Me da mucha vergüenza participar en estas cosas.

NO ME COMPRAN LO QUE HE PEDIDO.

1. La semana que viene será tu cumpleaños y quieres que te compren una cosa que te hace mucha ilusión. Sacas el tema durante la cena y dices qué regalo te gustaría. Tu hermano dice que eres la oveja negra y que no te mereces ningún regalo. ¿Qué piensas?
 - a. Tiene razón.
 - b. Está celoso de mí.
 - c. Ciertamente pasan de mí.
 - d. No es verdad, me valoran.
 - e. Está intentando provocarme.
2. ¿Cómo te lo tomas?
 - a. Me enfado y se la devuelvo.
 - b. Paso de él.
 - c. Le saco importancia.
 - d. Cuento hasta diez antes de decir nada.
 - e. Cambio de tema para no enfadarme.
3. Te dicen que ya te estás haciendo mayor y que han pensado en regalarte unos pantalones y una chaqueta, que es lo que necesitas ahora mismo. ¿Qué haces?
 - a. Les digo que no es el regalo que quieres.
 - b. Protesto diciendo que no es justo.
 - c. Me levanto y me voy.
 - d. Pongo muy mala cara.
 - e. Les digo que no estoy de acuerdo, que prefiero que me den el dinero.
4. Al día siguiente, vas a clase con cara de enfado y, cuando tus amistades te preguntan por qué estás así, les explicas lo que ha pasado. Una de las amigas te dice que eres un bobalicón, que qué morro tienes, que ella cuando quiere una cosa ahorra y se lo compra ella en lugar de ir esperando que se lo regalen todo. ¿Cómo te sientes?
 - a. Enrabiado/a.
 - b. Incomprendido/a.

- c. Mal.
 - d. Fatal.
 - e. No lo sé.
5. Uno de tus compañeros, Juan, le responde a la chica diciéndole que, si a ella no le regalan lo que le hace ilusión por su cumpleaños, es que son unos tacaños. La chica no responde ¿Cómo crees que se ha sentido la chica?
- a. Dolida.
 - b. Mal.
 - c. Avergonzada.
 - d. A ella estas cosas no le afectan.
 - e. No lo sé.
6. Rosa, otra compañera, molesta por el comentario de Juan, empieza a criticarlo diciéndole que es un antipático y metiéndose con su familia. El ambiente empieza a crispase. ¿Qué haces?
- a. Le digo alguna cosa para calmar los ánimos.
 - b. Les digo que los dos tienen parte de razón, que todas las familias son diferentes.
 - c. Yo también discuto con ellos.
 - d. Marcho para no oírlos.
 - e. Cambio de tema.
7. Cuando te vas piensas que como vais a vivir en otra ciudad, irás a otro instituto, hacer nuevas amistades, etc. ¿Qué piensas?
- a. Creo que, aunque me cueste, lo lograré.
 - b. Pienso que me resultará muy difícil hacer nuevas amistades.
 - c. A mí me resulta fácil hacer nuevas amistades.
 - d. Seguro que me sentiré muy sola/o.
 - e. Tengo el convencimiento de que para mí no será un problema.

Apéndice D. “Explorando nuestras emociones”.

EUFORIA	CULPABILIDAD
EMPATÍA	ANSIEDAD
MIEDO	TRISTEZA
AMOR	GRATITUD
ENFADO	SOLEDAD
ALEGRÍA	VERGÜENZA
ESPERANZA	ABURRIMIENTO
CONFUSIÓN	IRA
SORPRESA	FRUSTRACIÓN
PREOCUPACIÓN	ASCO

Apéndice E. “Busca a un compañero que...”

Nombre y apellidos: Curso: Fecha:

Busca a un compañero que cumpla las siguientes afirmaciones. Intenta NO repetir más de dos veces al mismo compañero. El objetivo de la actividad no es acabar rápido, ni hay ganadores o perdedores. Tómate tu tiempo para conocer a tus compañeros y responder a las siguientes afirmaciones.

“Busca a un compañero que...”

1. Haya viajado a Londres:
2. No le guste la pizza:
3. Tenga el mismo número de pie que tú:
4. Le guste la asignatura de inglés:
5. Toque un instrumento:
6. Tenga en casa una sudadera azul marino:
7. Le guste ir a la playa:
8. Viva con sus abuelos:
9. Haya conocido a algún famoso:
10. No le guste madrugar:
11. Su color favorito sea el azul:
12. Disfrute leyendo libros:
13. Tenga el mismo color de ojos que tú:
14. Sus padres tengan otra nacionalidad:
15. Tenga un perro:
16. Haya ido al cine en el último año:
17. No le guste la asignatura de música:
18. Le guste comer lentejas:
19. Le de miedo viajar en avión:
20. Pertenezca a un equipo de algún deporte:
21. Haya hecho un viaje en el último año:
22. Haya vivido anteriormente en otra ciudad:
23. No disfrute haciendo deporte:

24. Sepa cocinar algún plato:
25. Sea familia numerosa:
26. Le guste cantar:
27. Hable dos idiomas:
28. Tenga una bicicleta:
29. Ayude en casa con las tareas del hogar:
30. No le guste el futbol:

Apéndice F. “Viajando a la luna”

Leer a los alumnos:

“Cada uno de vosotros formáis parte de la tripulación de una nave espacial que iba a reunirse con la nave nodriza en la superficie iluminada de la luna. A causa de unas dificultades mecánicas que surgieron, vuestra nave especial tuvo que alunizar en un lugar que dista unos 350 km del sitio donde tenía que encontrarse con la otra nave. Durante el alunizaje, gran parte del equipo que llevabais quedó inutilizado; puesto que vuestra supervivencia depende de que podáis llegar a la nave nodriza, debéis seleccionar los materiales más importantes para llevároslo, dejando lo menos importante.

A continuación, se muestran los objetos y aparatos que quedaron en buen estado después del forzado alunizaje. El trabajo a realizar consiste en ordenarlos de acuerdo con su importancia y utilidad, para poder llegar al punto de encuentro con la nave nodriza”.

Primero, deberán rellenar de manera individual la siguiente tabla ordenando cada objeto del 1 al 15 de mayor a menos importancia. Posteriormente, tendrán que exponer y convencer al resto del grupo porqué ha elegido ese orden y tendrán que llegar a un acuerdo para obtener un orden común. La tabla se compone de cinco columnas:

- Columna 1 (Individual): tendrán que poner el orden que consideran ellos mismos.
- Columna 2 (Desviación I): tendrán que cuantificar la diferencia entre lo que habían puesto inicialmente de manera individual, con el orden grupal. Esta es la columna más importante ya que es la que mayor información aporta. Cuanto mayor sea el resultado de la suma de esta columna, significa que menos ha impuesto sus opiniones y más se ha dejado llevar por la opinión del grupo.
- Columna 3 (Grupo): tendrán que poner un orden grupal de manera consensuada.
- Columna 4 (Desviación II): tendrán que cuantificar la diferencia entre el orden grupal y los resultados oficiales de la NASA, para saber cuánto de acertados han estado en sus respuestas.
- Columna 5 (NASA): apuntarán los resultados oficiales de la NASA que serán dictados por el docente, con el motivo por el que ese objeto es útil o no en la luna.

El orden oficial de la NASA es:

1. Dos tanques de 50 kilos de oxígeno: es lo más útil para sobrevivir.
2. 25 litros de agua: no se puede vivir mucho tiempo sin agua, sobre todo si hay que realizar un esfuerzo.
3. Un mapa del firmamento lunar: único instrumento de orientación disponible.
4. Diez cajas de conservas alimenticias: se puede llegar a sobrevivir cierto tiempo sin alimentos, aunque no demasiado tiempo.
5. Un emisor-receptor portátil FM alimentado con batería solar: único nexo de comunicación con los “demás”.
6. 20 metros de cuerda de nylon: para caminar sobre un terreno abrupto, en la luna el hombre es 7 veces menos pesado, es útil para reducir fracturas o llevar cargas.
7. Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas: quizás se necesite algo del botiquín, pero las jeringas no sirven para nada.
8. Paracaídas de seda: se puede utilizar el paracaídas para embalar objetos, para transportar un herido o como defensa contra los rayos solares.
9. Una barca hinchable de salvamento: básicamente puede servir como reserva de aire, método de transporte de objetos o como medio de resguardarse.
10. 3 cohetes de señales luminosas: funcionan mal o no funcionan sin oxígeno, podrían ser utilizados como sistema de propulsión.
11. Dos pistolas calibre 45: posible utilidad propulsora.
12. Una caja de leche en polvo: necesita agua, que es escasa y además pesa mucho.
13. Un aparato portátil de calefacción: no olvide que la cara iluminada de la luna es extremadamente cálida.
14. Una brújula: el campo magnético de la luna es muy diferente al de la Tierra, cosa que hace inservible la brújula.
15. Una caja de fósforos: en la luna no hay oxígeno.

Nombre y apellidos:

Fecha: Curso:

VIAJANDO A LA LUNA

Objeto	Indiv	Desv I	Grupo	Desv II	NASA
Una caja de fósforos					
20 metros de cuerda de nylon					
Paracaídas de seda					
Un emisor-receptor portátil FM alimentado con batería solar					
Una caja de leche en polvo					
Dos tanques de 50 kilos de oxígeno					
Un mapa del firmamento lunar					
Una brújula					
25 litros de agua					
Un aparato portátil de calefacción					
Una barca hinchable de salvamento					
Una caja de fósforos					
3 cohetes de señales luminosas					
Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas					
Dos pistolas calibre 45					
Diez cajas de conservas alimenticias					
TOTAL					

Apéndice G. “Scape Room: unidos por un mismo objetivo”

El enlace web para poder jugar es: <https://platform.breakoutedu.com/game/play/scape-room-990821-PARZ2JVWBJ>

Instrucciones que les aparecerá a los alumnos al abrir el juego:

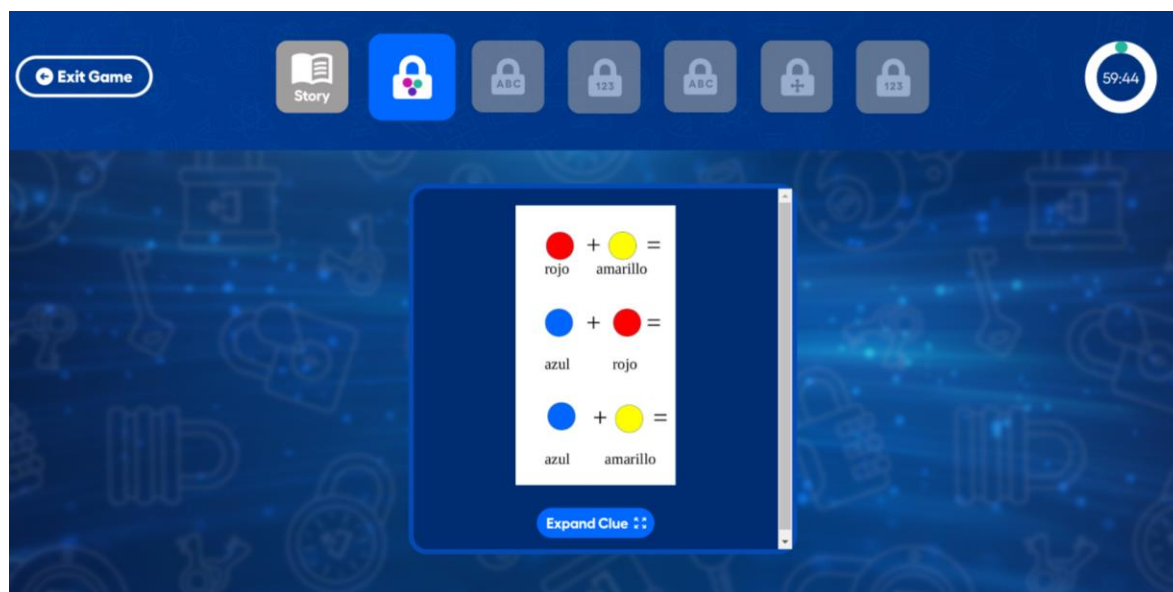
“¡Bienvenidos al emocionante Escape Room Online!

En este desafiante escenario lleno de enigmas y acertijos, tendrán la oportunidad de poner a prueba su ingenio, astucia y habilidades de trabajo en equipo. Pero recuerden, el secreto para el éxito radica en la cooperación y la colaboración mutua. Enfrentarán desafíos intrigantes que persistirán de su ingenio colectivo para superarlos. Solo a través de la comunicación fluida, el pensamiento creativo y el apoyo mutuo podrán alcanzar el objetivo final y superar este increíble reto antes de que el tiempo acabe.

¿Están listos para aceptar el desafío y demostrar lo que son capaces?

¡Adelante, el tiempo corre y la clave del éxito está en sus manos!”

Enigma 1.



Solución: la combinación correcta coincide con la mezcla de esos colores, es decir, **naranja, violeta y verde**. En ese orden.

Enigma 2.

Solución: con respecto a los números que aparecen a la izquierda, el primero de la pareja corresponde a la columna vertical y el segundo a la horizontal. Cada pareja de números corresponde a una letra que forma la palabra “**equipo**”.

Enigma 3.

Solución: el código es **042**.

Enigma 4.

Definición: hacer algo para que junto a la acción o el esfuerzo de otras personas se consiga un determinado resultado.
Lo que vosotros estáis haciendo para resolver este escape room.
Empieza por la letra C. Es un verbo de la primera conjugación.

Expand Clue :: Immersive Reader

Solve Lock

Solución: la palabra es “cooperar”.

Enigma 5.

Expand Clue ::

7	42	28	76	23	38	44	51	55	8
34	48	14	10	29	31	2	33	47	59
12	15	70	45	18	6	25	42	62	46
30	57	7	35	28	56	31	13	4	17
66	91	22	16	53	21	63	42	33	22
11	36	5	20	26	32	19	35	21	70
9	40	54	61	37	43	58	27	39	49
60	4	1	45	50	3	65	24	52	35

Solve Lock

INICIO →	7	42	28	78	23	38	44	51	55	8
	34	48	14	10	29	31	2	33	47	59
	12	15	70	45	18	6	25	41	62	46
	30	57	7	35	28	56	31	13	4	17
	66	91	22	16	53	21	63	42	33	22
	11	36	5	20	26	32	19	35	21	70
	9	40	54	61	37	43	58	27	39	49
	60	4	1	45	50	3	65	24	52	35
										→ META

Solución: corresponde al camino que se forma a través de los números que son múltiplos de 7. Por lo que sería: **derecha, abajo, derecha, abajo, derecha, abajo, derecha, abajo.**

Enigma 6.

The screenshot shows a game interface with a top navigation bar containing 'Exit Game', 'Story', and several locked icons (ABC, 123, ABC, +, 123) and a timer showing 56:09. The main area displays a math puzzle with a grid of boxes and arrows indicating operations:

```

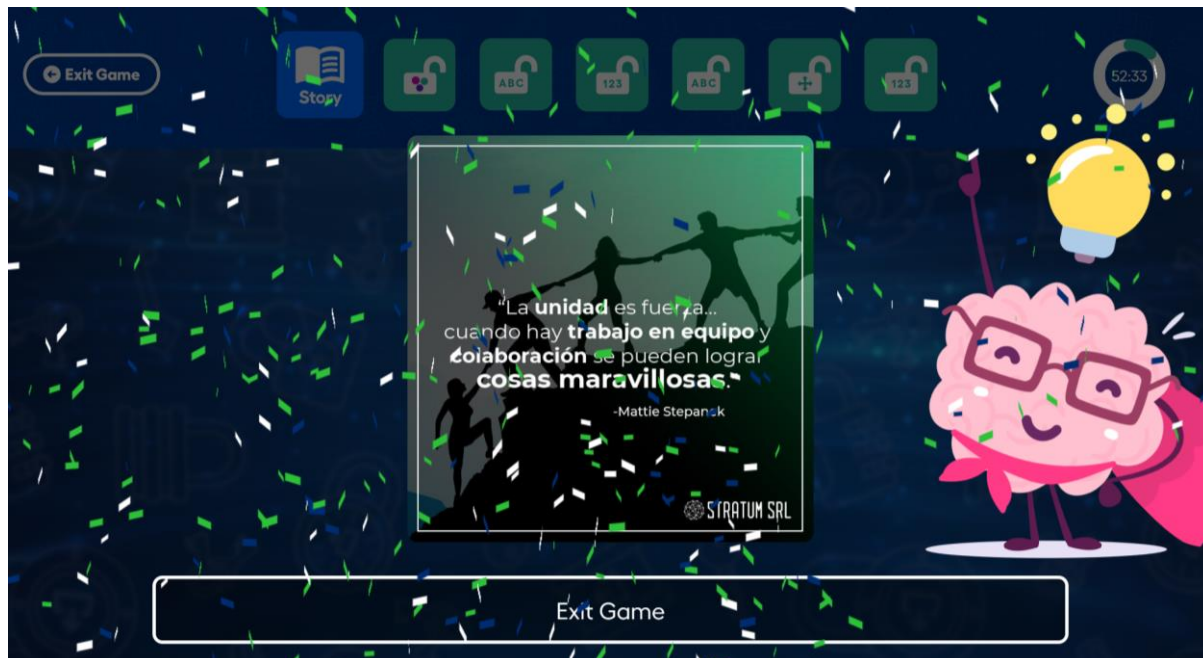
  34 → x3 → [ ] → /2 → [ ]
                |
                v
                x6
                |
                v
                [ ] ← /289 ← [ ] ← +850 ← [ ]
                |
                v
                x986
                |
                v
                [ ] → -1542 → [ ] → x16 → [ ]
                |
                v
                [ ] ← -496 ← [ ] ← +1386 ← [ ]
                |
                v
                /8
                |
                v
                [ ]
  
```

Below the puzzle is an 'Expand Clue' button and a 'Solve Lock' button.

Solución: **5694.**

Final.

Al completar todas las pruebas aparece una imagen con una frase motivadora sobre lo que supone trabajar en equipo y los beneficios que se pueden obtener gracias a ello.



Apéndice H. “Conectar para desconectar”

Introducción:

“Hoy vamos a llevar a cabo una actividad que nos ayudará a conectar con nosotros mismos y saber quiénes somos. Os iré haciendo una serie de preguntas con las que iremos explorando nuestras creencias, emociones, sueños, aspiraciones... Es importante que penséis bien las respuestas, tomaros vuestro tiempo, sed sinceros con vosotros mismos, las respuestas no serán compartidas con los demás si no queréis. Con esta tutoría intentaremos indagar en nuestras motivaciones, deseos, límites, necesidades, fortalezas, debilidades...

En ocasiones, podemos descubrir algo sobre nosotros mismos que nos guste, nos resulte incomodo, nos avergüence o nos angustie. Pero hacer esta introspección puede ser útil para cambiar y mejorar aquello de lo que no estemos orgullosos. De ahí, la importancia de observarnos, comprendernos y conocernos. No es una tarea fácil, por lo que, si alguna pregunta os resulta demasiado complicada de responder, no os preocupéis.

Ahora, os iré leyendo las preguntas de una en una. Dejaré tiempo para que las vayáis respondiendo. Intentad mantened silencio durante la actividad.”

Preguntas:

1. ¿Qué es lo más importante que has hecho en tu vida?
2. ¿Qué es lo más difícil que has podido superar?
3. ¿Cuáles son tus fortalezas? Es decir, las cualidades buenas que tienes.
4. ¿Cuáles son tus debilidades? Es decir, los aspectos de tu persona que te gustaría cambiar o mejorar.
5. ¿Cómo te visualizas en 10 años?
6. ¿Qué metas o sueños quieres cumplir?
7. ¿Qué es lo que más te gusta de ti mismo?
8. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti mismo?
9. ¿Qué cambiarías de tu vida?
10. ¿Qué preocupaciones tienes esta semana?
11. ¿Te sientes cómodo hablando de tus sentimientos? ¿Con quién?
12. ¿Cómo gestionas las emociones negativas? Enfado, ira, tristeza
13. ¿Qué miedos tienes?
14. ¿Cómo te sientes últimamente? Alegre, triste, preocupado, distraído...

15. ¿Qué te hace sentir así?
16. ¿Qué cosas te hacen sentirte orgulloso de ti mismo?
17. ¿Cómo crees que te describirían tus amigos?
18. ¿Qué crees que aportas a las personas de tu alrededor?
19. ¿Qué te aportan a ti las personas que te rodean?
20. ¿Te dejas influir por la opinión o conducta de los demás?
21. ¿Te arrepientes de algo que hayas hecho?
22. ¿Qué cosas te motivan en tu día a día?

Apéndice I. “Inventario Emocional BarOn (EQ-i:YV)”

Nombre y apellidos: Curso: Fecha:

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe la mayoría del tiempo. Hay cuatro opciones respuestas, elige sólo UNA rodeando en un círculo el número que corresponda a tu respuesta. Las opciones son:

1. *Muy rara vez*

2. *Rara vez*

3. *A menudo*

4. *Muy a menudo*

Ítems	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
Me gusta divertirme.	1	2	3	4
Soy muy bueno/a para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
Soy feliz.	1	2	3	4
Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
Me siento seguro/a de mí mismo/a.	1	2	3	4
Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
Sé cómo mantenerme tranquilo.	1	2	3	4
Intento usar diferentes formas de responder a las preguntas difíciles.	1	2	3	4

Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
Espero lo mejor.	1	2	3	4
Tener amigos es importante.	1	2	3	4
Peleo con la gente.	1	2	3	4
Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
Me agrada sonreír.	1	2	3	4
Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
No me doy por vencido/a ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
Tengo mal genio.	1	2	3	4
Nada me molesta.	1	2	3	4
Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4

Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
Me agrada hacer las cosas para los demás.	1	2	3	4
No me siento muy feliz.	1	2	3	4
Puedo usar fácilmente diversos modos de resolver problemas.	1	2	3	4
Demoro en molestarme.	1	2	3	4
Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4
Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
Pienso que soy el/la mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
Cuando estoy molesto/a con alguien, me siento molesto/a por mucho tiempo.	1	2	3	4
Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
Soy bueno resolviendo problemas.	1	2	3	4
Para mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
No tengo días malos.	1	2	3	4
Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4

Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dice nada.	1	2	3	4
Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Fuente: (Ugarriza y Pajares, 2005)