

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

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



---

**Universidad de Valladolid**

**Educación socioemocional en la adolescencia:  
intervención para potenciar la autoestima a  
través de las habilidades sociales**

**Autor:** Daniel Campo Molano

**Tutor:** Juan Carlos García Alonso

Valladolid, junio de 2025



## **ÍNDICE DE CONTENIDOS**

1.	Introducción .....	4
	Justificación del Estudio.....	5
	Relación con las Competencias del Máster .....	5
2.	Objetivos del Trabajo .....	6
3.	Fundamentación Teórica .....	7
	La Importancia de las Habilidades Sociales en la Adolescencia .....	7
	La Autoestima.....	10
	Dificultades que Enfrentan los Estudiantes con Baja Autoestima en el Ámbito Social .....	12
4.	Propuesta de Intervención.....	15
	Contextualización y Participantes.....	15
	Objetivos.....	16
	Procedimiento y Metodología.....	16
	Actividades: sesiones y temporalización.....	17
	Medidas de evaluación .....	32
	Resultados esperados.....	34
5.	Discusión .....	36
6.	Referencias Bibliográficas.....	38
7.	Anexos .....	46

## **ÍNDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1.</b>	Cronograma del plan de desarrollo del programa .....	18
-----------------	--	----

**RESUMEN**

Este estudio presenta una propuesta de intervención psicoeducativa dirigida a estudiantes de segundo y tercer curso Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de mejorar su autoestima a través del desarrollo de habilidades sociales como la asertividad, la empatía y las relaciones positivas. La intervención se estructura en 12 sesiones distribuidas en bloques temáticos que abordan aspectos fundamentales del desarrollo socioemocional adolescente. El programa se fundamenta en una revisión teórica amplia y utiliza una metodología activa y participativa, centrada en el aprendizaje experiencial. Como evaluación del programa, se recurren a instrumentos estandarizados que se aplicarán en dos momentos (antes y después de la intervención), y estos son: la escala de autoestima de Rosenberg y el inventario de Coopersmith, para medir los aspectos emocionales de los alumnos; la Escala de Habilidades Sociales de Gismero; y la escala EBCC de López y Bisquerra, con el objetivo de evaluar el clima en el aula. También se contempla el uso de herramientas cualitativas como hojas de observación y materiales reflexivos. Si bien el programa aún no ha sido implementado en un contexto real, se espera que contribuya al fortalecimiento del bienestar emocional, la mejora de la convivencia y el desarrollo de competencias sociales clave en el alumnado adolescente.

**Palabras clave:** autoestima, habilidades sociales, asertividad, empatía, intervención educativa, educación secundaria.

**ABSTRACT**

This study presents a psychoeducational intervention proposal aimed at students in the second and third years of Compulsory Secondary Education, with the objective of improving their self-esteem through the development of social skills such as assertiveness, empathy and positive relationships. The intervention is structured in 12 sessions distributed in thematic blocks that address fundamental aspects of adolescent socioemotional development. The program is based on a broad theoretical review and uses an active and participatory methodology, focused on experiential learning. As program evaluation, standardized instruments will be applied at two points (before and after the intervention): the Rosenberg self-esteem scale and the Coopersmith inventory to measure the emotional aspects of the students; the Gismero Social Skills Scale; and the EBCC scale by López and Bisquerra to evaluate the classroom climate. The use of qualitative tools such as observation sheets and reflective materials is also contemplated. Although the program has not yet been implemented in a real context, it is expected to contribute to the strengthening of emotional well-being, the improvement of coexistence and the development of key social competencies in adolescent students.

**Key Words:** self-esteem, social skills, assertiveness, empathy, educational intervention, secondary education.

## 1. Introducción

El trabajo del orientador es guiar y acompañar en el proceso de aprendizaje y de desarrollo a cualquier alumno<sup>1</sup>. Un orientador debe mostrarse cercano a los alumnos, ofrecer apoyo emocional y estar presente siempre que haya algún conflicto, sea de cualquier índole. Por lo tanto, está claro que en este sentido el componente emocional cobra bastante importancia para que las personas, y en especial los más jóvenes, puedan desarrollarse correctamente y crecer como personas. Desde este máster de formación del profesorado, se ha señalado siempre la atención a la diversidad, prestando la ayuda y el refuerzo a cualquier alumno que lo necesite. Y ya no solo se interviene refiriéndonos a algo académico (rendimiento en clase, metodología de estudio, conflictos con compañeros o profesores, atención a alumnos ACNEAE) o profesional (optativas en secundaria y bachillerato, qué estudiar al terminar la ESO, salidas profesionales, etc.), sino también en el campo socio-emocional; más concretamente hablo de las habilidades sociales y su impacto en la autoestima de los adolescentes.

Es bien sabido que la adolescencia es una etapa del desarrollo caracterizada por cambios que se producen a nivel psicológico, social y físico, lo que implica una serie de adaptaciones en las que el/la adolescente deberá afrontar y con las que se irá acostumbrando poco a poco. Es una etapa especialmente importante para el desarrollo social y es cuando la personalidad empieza a formarse; las relaciones sociales en estos momentos se convierten, ya no solo en un aspecto de seguridad, sino también en el sentimiento de sentirse acompañado, querido y otorgar un sentido de pertenencia al grupo, lo que ayuda al desarrollo de la personalidad (Valls, 2022). Por tanto, el simple hecho de relacionarnos con los demás resulta esencial para desarrollarnos como persona. Si este proceso no se produce en esta etapa, puede acarrear trastornos de conducta, ansiedad, depresión, problemas alimentarios y otras conductas de riesgo (Caballo et al., 2014; Herrera, 2019; Jaimes et al., 2019). Es por ello por lo que el fortalecimiento de las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas y el aumento de la autoconfianza ayudan a prevenir dificultades relacionadas con la salud mental.

En este sentido, existe otro componente en este sistema que puede volver más compleja la relación entre el desarrollo personal y las habilidades sociales, y esta es la autoestima. Este término se rige por una dimensión valorativa y afectiva y se corresponde con la actitud hacia uno mismo, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo (Roa,

---

<sup>1</sup> En este trabajo, emplearemos el género masculino en su forma gramatical no marcada o neutra para abarcar tanto al género femenino como al masculino.

2013). Es comprensible que alguien con baja autoestima sienta que no puede acercarse al resto, se sienta inferior y, por consiguiente, le cueste aún más entablar relaciones interpersonales. Este bloqueo emocional dificulta en gran medida que muchos jóvenes se relacionen socialmente y establezcan relaciones de amistad cercanas y saludables.

### **Justificación del Estudio**

En relación con lo anterior, puesto que hoy en día encontramos al menos uno de estos casos de alumnos en cada clase (inhibidos, hablan y se relacionan poco, no quieren salir a jugar al patio con sus compañeros, etc.) me parece esencial trabajar las habilidades sociales e intentar mejorar el factor emocional de aquellos que se vean más excluidos. Como aportación personal, considero que estos dos aspectos, sociales y emocionales, resultan esenciales para que todos los adolescentes pasen una etapa académica divertida y que recuerden positivamente, se sientan apoyados por sus iguales y, en definitiva, tengan un correcto desarrollo social y emocional. No es tarea fácil, puesto que la personalidad, la autoestima y las relaciones sociales no es algo que cambie de la noche a la mañana; es necesario de un entrenamiento continuado, prolongado en el tiempo y constante para poder producir algún cambio (también teniendo en cuenta la resistencia al cambio de cada individuo, que puede explicarse por su contexto o situación personal). No obstante, pretendo que este trabajo quede como una de las muchas piedras necesarias para formar un sendero; un eslabón o guía para crear un modelo de intervención que trabaje el aspecto emocional de los jóvenes estudiantes.

### **Relación con las Competencias del Máster**

El presente Trabajo de Fin de Máster responde de manera clara y estructurada a las competencias generales y específicas definidas en la Guía del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En primer lugar, se contribuye a la adquisición de la competencia general G3, al presentar un trabajo que exige comunicar, de forma clara y rigurosa, los fundamentos y resultados de una intervención educativa tanto a públicos especializados como no especializados. Asimismo, el diseño y análisis del programa se lleva a cabo desde una perspectiva profesional y ética, lo que da cumplimiento a la competencia G5. Por otra parte, el trabajo demuestra la competencia G6 mediante el uso actualizado de recursos y metodologías didácticas basadas en herramientas TIC, tanto para la elaboración de los materiales como para la propuesta de evaluación. La competencia G7 se evidencia a través del

proceso de autoformación, revisión bibliográfica crítica y reflexión personal que ha permitido diseñar una intervención coherente, innovadora y fundamentada.

En relación con las competencias específicas, este TFM contribuye de forma directa al desarrollo de la competencia E3, al aplicar principios de la orientación educativa al diseño de una intervención centrada en el desarrollo socioemocional del alumnado. Igualmente, se responde a la competencia E4, dado que el programa propone un conjunto de actividades concretas, estructuradas, evaluables y adaptables a la realidad del aula de secundaria, orientadas a mejorar la autoestima y las habilidades sociales de los adolescentes. La propuesta también se alinea con la competencia E5, ya que plantea un servicio psicopedagógico de prevención y promoción del bienestar emocional, planificado y organizado en doce sesiones progresivas. Además, la propuesta tiene en cuenta las políticas educativas y necesidades del contexto escolar, desarrollando la competencia E7. Finalmente, mediante la incorporación de herramientas de evaluación tanto cuantitativas como cualitativas, y la reflexión crítica recogida en el apartado de discusión, se contribuye a la competencia E8, orientada a proponer mejoras fundamentadas en la práctica y en la evidencia.

## **2. Objetivos del Trabajo**

Este trabajo busca, principalmente, desarrollar un programa estructurado que incluya actividades y metodologías diseñadas para fortalecer la autoestima de los adolescentes que tengan algún déficit socio-emocional. Para esto, según la literatura científica estudiada para este trabajo, se busca trabajar con las habilidades sociales, de modo que, al producirse una mejora en estas competencias, se espera repercutirá en la autoestima de los jóvenes estudiantes. De manera secundaria, a través de este trabajo se intenta realizar un análisis exhaustivo del estado actual de la autoestima y las habilidades sociales en adolescentes dentro de un contexto específico, como puede ser la escuela, teniendo en cuenta el contexto familiar, social y cultural de cada individuo.

En resumen, un trabajo de fin de máster de este tipo buscaría no solo teorizar sobre la mejora de la autoestima y las habilidades sociales, sino también desarrollar cómo se podría aplicar activamente estas teorías en un contexto práctico, con el objetivo final de contribuir al bienestar psicológico y social de los adolescentes involucrados.



### **3. Fundamentación Teórica**

#### **La Importancia de las Habilidades Sociales en la Adolescencia**

Se conoce a la adolescencia como una fase marcada por un gran número de cambios, una transformación hacia la vida adulta. En esta etapa de la vida, los jóvenes atraviesan una serie de experiencias y aprendizajes que influirán en la formación de su personalidad (Cangas et al., 2019; Morán-Astorga et al., 2019), por lo que es en este sentido por lo que se considera una etapa de vulnerabilidad y, como veremos más adelante, existen ciertos factores que pueden afectar negativamente a la salud física y mental de estos jóvenes. Este impacto está determinado en gran medida por factores socioeconómicos, biológicos, psicológicos y políticos que afectan directa o indirectamente a los adolescentes, así como por la influencia de las redes sociales en esta fase de su desarrollo (Jaimes, et al., 2019; Sánchez y Gómez-Rivero, 2020). Enfrentar los cambios que surgen durante esta etapa puede ser un desafío si no se dispone de los recursos o herramientas necesarios para manejarlos adecuadamente (Estrada et al., 2016).

En esta etapa las relaciones entre el grupo de iguales cobran una gran importancia para construir una sólida personalidad e identidad; es aquí donde entran en juego las habilidades sociales. Una buena definición de este término, descrito por muchos autores a lo largo de los años, es la que ofrecen Melinda L. Combs y Diana Arezzo en su libro: “la capacidad de interactuar con los demás en un contexto social determinado de formas específicas que sean socialmente aceptables o valoradas y, al mismo tiempo, beneficiosas para uno mismo, para ambos o principalmente para los demás” (Combs y Arezzo, 1997, p. 162). Encontramos un gran número de estas habilidades: iniciar y mantener una conversación, pedir ayuda, expresar y comprender sentimientos, escuchar al otro, entre muchas otras (Betancourth et al., 2017). La OMS las agrupa en tres tipos: empatía, asertividad y relaciones interpersonales (Habilidades para la Vida, 2025). Estas habilidades favorecen la adaptación a un entorno social que exige la puesta en práctica de todas sus habilidades sociales, contribuyendo a organizar la transición hacia las siguientes fases de su desarrollo y proporcionando herramientas que reduzcan los factores de riesgo a los que están expuestos (Melodelgado y Rodríguez, 2020). De acuerdo con Caballo (2007), las habilidades sociales comprenden un conjunto de comportamientos que permiten a la persona desenvolverse en su entorno personal o interpersonal, expresando sus emociones, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera apropiada según la situación. Esto facilita la resolución inmediata de problemas y contribuye a la reducción de dificultades futuras.

Siguiendo la categorización de habilidades sociales descrita por la OMS<sup>2</sup>, la capacidad de *empatizar* con los demás permite entender de manera más profunda sus reacciones, emociones y opiniones, superando las diferencias y promoviendo una mayor tolerancia en las relaciones sociales (Mantilla y Chahín, 2006). La *asertividad* implica que cada persona debe valorarse, expresarse con libertad, solicitar lo que le corresponde y defender sus derechos de manera adecuada (Melodelgado y Rodríguez, 2020). Montoya y Muñoz (2009) describen las *relaciones interpersonales* como la capacidad de crear, mantener y relacionarse de manera positiva con otras personas, además de saber apartarse de aquellas relaciones que obstaculizan el crecimiento personal.

El adecuado uso de las habilidades sociales permite expresar opiniones, pensamientos y deseos sin afectar negativamente a los demás. Asimismo, implica la capacidad de aceptar críticas y puntos de vista ajenos sin que estos influyan en nuestras emociones. Esto favorece la construcción de relaciones interpersonales saludables, fortaleciendo la autoestima y el bienestar personal (Gil y Llinás, 2020). Por el lado contrario, diversos estudios han comprobado que el déficit de estas habilidades se relaciona con desarrollar trastornos de la personalidad (Caballo et al., 2014; Herrera, 2019), baja asertividad, inadaptación social, conductas agresivas o consumo de sustancias (Tacca et al., 2020). En definitiva, la falta de habilidades sociales provoca problemas en el desarrollo tanto de los procesos cognitivos como del ámbito emocional de la persona, lo que repercute negativamente en su salud mental (Jaimes et al., 2019).

Los estudiantes que demuestran altos niveles de habilidades sociales suelen participar en actividades vinculadas a un estilo de vida saludable, como la práctica de deportes o la implicación en actividades artísticas como la música o las artes plásticas, además de evitar el consumo de sustancias psicoactivas. Asimismo, se ha evidenciado que los adolescentes con buenas habilidades sociales tienden a presentar mayores niveles de inteligencia emocional, resiliencia, autoestima y autoconcepto, un menor riesgo de conductas suicidas y una mayor satisfacción con su vida (González-Moreno y Molero, 2022). Respecto al sexo, los resultados son variados, pues algunos estudios señalan que las chicas poseen mayores niveles de competencias sociales (Betancourth et al., 2017; Madueño et al., 2020), mientras que otras

---

<sup>2</sup> Aunque no se considere como la clasificación principal o más relevante, esta división resulta adecuada y pertinente para los fines de este trabajo.

investigaciones sostienen que los chicos muestran mejores habilidades en este ámbito (Holst et al., 2017).

Otros estudios han relacionado las habilidades sociales con el rendimiento escolar. El rendimiento académico se define como el nivel de conocimiento que los estudiantes demuestran en un área o materia en comparación con un criterio o estándar, medido a través del promedio escolar (Willcox, 2011). Un ejemplo que estudia la relación entre habilidades sociales y el rendimiento académico lo podemos encontrar en el estudio de Cardona (2020), en el cual, mediante un estudio transversal, describe las características académicas de adolescentes con conducta delictiva, donde se observaron altos niveles de fracaso académico y relaciones moderadas entre los factores académicos con el fracaso escolar. Otro estudio interesante en esta misma línea es el trabajo de Asensio y cols. (2020), que se rige por el principio de que la transición desde la infancia a la adolescencia está acompañada de la adquisición de habilidades sociales más complejas para el individuo; estas habilidades se pueden aprender por medio de una educación formal y no formal. En este último enfoque, evalúan la relación entre la adquisición de habilidades sociales en jóvenes ‘scouts’. Encontraron que aquellos adolescentes que practicaron estas actividades obtuvieron mejor rendimiento académico, mejor resolución de conflictos y desarrollaron una mayor cooperación entre ellos, en comparación con los que no lo hicieron, además de una mayor confianza, disciplina y mayor motivación hacia el aprendizaje.

Por tanto, el entrenamiento en habilidades sociales resulta cada vez más necesario en jóvenes escolares que, por una razón determinada, carecen de estas herramientas para desenvolverse de forma positiva en un contexto social. Este tipo de intervención facilita que el individuo desarrolle conductas sociales que generen una percepción positiva en los demás. En esta línea se enfoca el trabajo de Saeedi y colaboradores (2024); con el objetivo de determinar el efecto de una intervención combinada (online y presencial) basada en las habilidades sociales sobre el ajuste social, la autoestima y las habilidades sociales de los nuevos estudiantes de enfermería (primer año de carrera). Esta intervención trataba puntos como: control de la ansiedad social, control emocional, trabajo en equipo, resolución de problemas, comunicación interpersonal, etc. Los resultados sugieren que este programa basado en las habilidades sociales puede utilizarse para mejorar la adaptación social de los nuevos estudiantes al entorno académico. No obstante, este programa en concreto no presentó mejoras en la autoestima, posiblemente, según los autores, debido a la corta duración del mismo (en 10 sesiones no se

puede modificar en gran medida la autoestima de una persona, ya que esta es una constante muy resistente al cambio). Sin embargo, otros programas sí mostraron resultados más positivos en esta área, como el desarrollado por Terp y colaboradores (2019), que trabajaba en la gestión del estrés por medio de un programa de 10 semanas basado en la terapia cognitivo-conductual.

Las autoras Lacunza y Contini (2011) destacan la importancia de la infancia y la adolescencia como etapas clave para el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales, dado que se ha demostrado la influencia significativa de estas competencias en el desarrollo infantil y en los entornos donde crecen niños y adolescentes. Durante la infancia, las habilidades sociales permiten iniciar y sostener interacciones fundamentales; conforme el niño crece, va desarrollando capacidades verbales y otras destrezas que mejoran su relación con sus iguales y, a su vez, contribuyen a lograr una mayor estabilidad emocional.

### **La Autoestima**

Rosenberg describe este término como la confianza o percepción que una persona tiene de sí misma, reflejando una valoración que puede ser positiva o negativa. Además, se interpreta como una actitud hacia uno mismo, que implica la aceptación de determinadas características desde un enfoque antropológico y psicológico, al mismo tiempo que se respetan otros modelos (Rosenberg, 1989). Zuppardo y colaboradores (2020) se refieren a este término como un mecanismo de respuesta, adquirida con el tiempo, que refleja la autoeficacia del individuo con un valor predictivo sobre comportamientos futuros. En esencia, la autoestima se manifiesta en la manera en que una persona se percibe y se siente consigo misma.

Según Llamazares y Urbano (2020) los adolescentes suelen formarse juicios de autovaloración basándose en los mensajes y reacciones que reciben de su entorno familiar y de su grupo de iguales, y estas autovaloraciones son clave para su adaptación y su calidad de vida. Para los adolescentes, una buena autoestima les ayuda a creer en sí mismos, aspecto que influye en la construcción de relaciones sociales sanas y positivas (Dou et al., 2022), además de brindarle la capacidad de adaptarse con mayor facilidad a un entorno cambiante, competitivo y lleno de retos, permitiéndole afrontar las dificultades con seguridad y confianza en sí mismo.

Varios estudios han identificado una relación negativa entre la autoestima y las conductas de agresión y acoso. Durante la adolescencia, esta influencia resulta especialmente significativa, ya que puede dar lugar a diferentes formas de comportamiento agresivo, tanto activo como pasivo. En este sentido, los adolescentes con una autoestima baja estarían más

propensos a desarrollar actitudes hostiles y violentas, donde el rechazo hacia uno mismo podría traducirse en desprecio hacia los demás, e incluso en sentimientos de odio hacia otras personas (Esteban et al., 2020). Las experiencias diarias, las interacciones sociales y las características personales de los adolescentes están vinculadas a comportamientos agresivos; esto es, cuando los adolescentes perciben una amenaza a su ego o a su autoconcepto, tienden a reaccionar con ira y, en muchos casos, con agresividad hacia su entorno (Machuca et al., 2024). En este último estudio, los investigadores midieron la relación entre estas dos variables; sorprendentemente, encontraron resultados opuestos a lo descrito anteriormente, ya que no se hallaba correlación entre la autoestima y la agresividad en el grupo de adolescentes estudiado. Estos resultados se contraponen a otras investigaciones anteriores, en los cuales sí se hallaba esta relación (Beltrán et al., 2018; Estévez et al., 2006; Palermi et al., 2022; Muarifah et al., 2022; Mynard y Joseph, 1997), por lo que todavía queda pendiente analizar en mayor medida qué componentes o variables afectan a que se produzca o no esta concordancia.

Esta percepción sesgada y negativa del propio individuo afecta no solo a la persona o a las relaciones sociales, sino a su desempeño en clase. En el estudio de Yu y cols. (2022) se analiza la relación entre la autoestima y el rendimiento académico en jóvenes de la escuela primaria y adolescentes de instituto en poblaciones rurales de China. Aparte de confirmar esta relación, en donde una baja autoestima está asociada con un bajo rendimiento académico, curiosamente también se halló que la autoestima está correlacionada con las características sociodemográficas y de comportamiento, lo que indica que las funciones y los comportamientos de los padres están relacionados con la autoestima de los hijos. Aunque pueda llegar a existir un factor cultural que explique estos resultados, resultan datos a tener en cuenta para analizar en futuras investigaciones la relación de estas variables con otros aspectos sociodemográficos en nuestra cultura occidental. En esta línea, Filozof y otros investigadores (1998) llevaron a cabo un estudio en EE.UU., donde se apreciaba una relación moderada entre la autoestima (escolar y en casa) y el rendimiento académico. Cabe mencionar que diversos elementos, tanto relacionados con el ámbito académico como ajenos a él, pueden condicionar el impacto y la evolución de la autoestima de los estudiantes durante el transcurso del año escolar.

En la sociedad en la que vivimos, está claro que las redes sociales son un aspecto muy influyente para la autoestima de las personas, en gran parte debido a la comparación con los demás. La tecnología se ha convertido en un espacio de encuentro donde las personas pueden

subir contenidos, compartir información, expresar emociones y comunicarse con otros. Funciona como un medio de interacción que se expande rápidamente, superando las barreras físicas y comunicativas (Jacobson, 2022). Por su parte, las redes sociales se conciben como plataformas en las que los usuarios interactúan, comparten datos y forman comunidades. La mayoría de las definiciones de redes sociales destacan su capacidad para facilitar la comunicación más allá del contacto presencial, brindando oportunidades para conectar, observar e interactuar de manera continua a través del tiempo y la distancia (Valencia & Castaño, 2019). Para los adolescentes, los medios digitales se han transformado en un elemento clave dentro de sus vínculos sociales, ya que les permiten establecer nuevas amistades y relaciones sin importar la distancia. Además, estos recursos tecnológicos cumplen un papel importante en la construcción de su identidad (Tejada et al., 2022). Durante la adolescencia, una etapa caracterizada por la necesidad de aceptación social, la imagen corporal adquiere un papel central. En este contexto, las redes sociales se convierten en una vía para que los adolescentes construyan su identidad digital, frecuentemente mediante perfiles modificados con filtros y representaciones idealizadas. Esta identidad, muchas veces distorsionada, queda expuesta al juicio de otros usuarios, lo que puede influir en la percepción que tienen de sí mismos (Borgetto, 2022).

Por lo tanto, habiendo revisado la problemática que trae una baja autoestima, es de entendimiento que debemos poner cierto foco en mejorar este aspecto emocional o, si se encuentra en un punto alto, potenciarlo y evitar que empeore. Diversas investigaciones han resaltado el papel fundamental que desempeñan las estrategias socioafectivas en el fortalecimiento y desarrollo de la autoestima en los estudiantes; en ellas, se ha demostrado que estas habilidades se relacionan con el desarrollo de la autoestima (Abarca et al., 2024; Zakaria et al., 2019), la motivación y la confianza en sí mismos (Muin, 2019; Wiser, 2022) y el bienestar emocional general (Navarro et al., 2021).

### **Dificultades que Enfrentan los Estudiantes con Baja Autoestima en el Ámbito Social**

La capacidad de una persona para adaptarse socialmente y ser flexible puede verse afectada por rasgos personales como la autoestima, entendida como la valoración que alguien hace de sí mismo. La autoestima es clave para lograr buenos resultados académicos, ya que una alta autoestima está relacionada con mejores habilidades para afrontar el estrés y resolver problemas (Pérez-Fuentes et al., 2019). También se considera un factor determinante en el proceso de aprendizaje; quienes tienen una autoestima sólida suelen alcanzar mayores logros

académicos, ya que este rasgo influye positivamente en su motivación y en su disposición para aprender dentro del entorno escolar (Ghezelbash et al., 2015). En el estudio de Llamazares y Urbano (2020), se estudió la valoración que hace el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre su autoestima, además de conocer su nivel de desarrollo de habilidades sociales. Los investigadores encontraron que, por lo general, tanto la autoestima como las habilidades sociales de estos estudiantes eran positivas, a excepción de hablar en público o tener una actitud más positiva hacia uno mismo, aspectos en los que los adolescentes mostraban puntuaciones más bajas. En este mismo estudio, los autores señalaban algunas de las necesidades sociales en el momento de relacionarse con los íntimos y estas son: la seguridad emocional, el apoyo social y la intimidad corporal.

Es habitual encontrar relación entre un déficit socio-emocional y el bullying, puesto que las víctimas generalmente sienten ansiedad, depresión, baja autoestima y/o estrés postraumático (González, 2024). Dou y colaboradores (2022) analizaron la relación entre el nivel de adquisición de habilidades sociales y la autoestima en adolescentes víctimas de bullying. Los investigadores encontraron, por un lado, que aquellos alumnos que no habían sido víctimas de bullying, mostraban una alta relación entre estas variables. Curiosamente, en el grupo de las víctimas de bullying, esta relación entre variables no fue significativa. Los investigadores ponen de relieve el efecto de la experiencia de victimización sobre la autoestima a través, en este caso, de las habilidades sociales, señalando la importancia de no dejar que el bullying pase desapercibido en las clases.

Algunos estudios tratan de elaborar programas de intervención que relacionan variables sociales y emocionales, similares a este trabajo. En el estudio de Sánchez y colaboradores (2022) aplicaron un programa a estudiantes de secundaria que trataba aspectos tanto sociales (toma de decisiones, autocontrol, responder a las críticas, empatía, asertividad, etc.) como emocionales (autoconcepto y autoestima, inteligencia emocional y ansiedad). Los resultados tras la evaluación del programa mostraron que, aunque hubo una clara mejora en habilidades sociales, no se mostró el mismo efecto en la inteligencia emocional o en la ansiedad de los alumnos. No obstante, sí que hubo mayores puntuaciones en la dimensión social del autoconcepto, observándose cambios significativos. Como comentan las autoras, estos efectos pueden deberse al número de sesiones o incluso al rango de edad, puesto que la educación socio-emocional se plantea a lo largo de todo el ciclo vital. Es por ello por lo que modificar



aspectos emocionales en unas pocas sesiones resulta de una tarea muy complicada y, por tanto, difícil de lograr en un programa de intervención poco duradero.

Otros estudios analizan directamente la relación entre autoestima y las habilidades sociales de los jóvenes. El primer trabajo, elaborado por Rojas y Pilco (2023), tiene precisamente este objetivo, además de aportar información para posibles vías de intervención con adolescentes. Los resultados evidenciaron una correlación directa, concluyéndose que, a medida que aumenta el nivel de autoestima, también lo hacen las habilidades sociales, y de igual forma, un menor nivel de autoestima se asocia con menores habilidades sociales. A esta misma conclusión llegaron Moreno y Vásquez (2022) en su estudio con estudiantes de enfermería.

En la población universitaria también se ha comprobado la relación de estas dos variables con una tercera: la ansiedad social, y es que la autoestima mantiene una relación moderada tanto con la ansiedad social como con las habilidades sociales. Se comprobó que las personas con altos niveles de ansiedad social presentan una autoestima considerablemente más baja en comparación con quienes experimentan baja ansiedad social, mientras que, en el caso de las habilidades sociales, ocurre lo contrario: a mayor nivel de estas, mayor es también la autoestima (Caballo y Salazar, 2018). Por último, otro trabajo que evaluaba esta relación (en niñas y niños algo más pequeños, de 9 a 11 años), es el de León y Betina (2020); en él, los investigadores descubrieron una pequeña relación entre las variables de satisfacción general percibida (autoestima) y estilo asertivo de habilidades sociales. Es más, los análisis de regresión múltiple evidenciaron que la variable edad está asociada con la autoestima social, mientras que el sexo, el lugar de residencia y el tipo de núcleo familiar se vinculan con los estilos de habilidades sociales.

No podemos olvidar que el contexto más cercano del individuo ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta serie de competencias sociales, siendo el eslabón principal la familia. Si la familia no promueve adecuadamente el desarrollo de estas habilidades en los jóvenes, estos pueden enfrentar diversas carencias emocionales (Esteves et al., 2020). Este papel no solo se encuentra en el núcleo familiar, ya que es importante considerar la influencia del entorno escolar y el grupo de iguales en el proceso de adquisición de estas competencias (Adarve et al., 2019).



Los hallazgos de estas investigaciones brindan una visión amplia sobre la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en adolescentes, resaltando la importancia de fortalecer los factores que conforman su red de apoyo, como la familia, los amigos, la sociedad y, especialmente, el entorno escolar. Resulta fundamental promover el desarrollo de la autoestima y las habilidades sociales durante la adolescencia, ya que constituyen la base para una integración y un desarrollo adecuados dentro de la sociedad.

#### **4. Propuesta de Intervención**

##### **Contextualización y Participantes**

La presente intervención está diseñada para ser implementada en un instituto de educación secundaria de titularidad pública, ubicado en una zona urbana de tamaño medio. El centro cuenta con una población estudiantil diversa tanto en lo cultural como en lo socioeconómico, y se caracteriza por una convivencia adecuada, aunque con algunos casos detectados de aislamiento social, baja participación grupal o dificultades de interacción interpersonal entre determinados alumnos, especialmente en los cursos intermedios de la ESO (2º y 3º).

El grupo destinatario del programa será una clase de 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), compuesta por 48 estudiantes en total (25 en segundo y 23 en tercero), con edades comprendidas entre los 13 y 15 años<sup>3</sup>. Estos cursos han sido seleccionados debido a que, según observaciones del equipo docente y del departamento de orientación, presenta una dinámica de grupo donde algunos alumnos muestran signos de retraimiento social, baja autoestima o escasa participación en las actividades colectivas. A su vez, se ha detectado la necesidad de reforzar habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos, así como de mejorar el clima emocional y la cohesión entre los compañeros.

Asimismo, esta etapa educativa representa un momento idóneo para el trabajo de competencias socioemocionales, ya que los adolescentes se encuentran en pleno desarrollo de su identidad personal y social, enfrentando simultáneamente desafíos académicos y personales que pueden repercutir en su bienestar psicológico. Por tanto, la implementación de un programa

---

3 Aunque estas son las edades correspondientes a estos cursos de secundaria, se tiene en cuenta que se pueden encontrar alumnos de mayor edad en estos cursos por motivos de repetición o incorporación tardía, por lo que estos alumnos también estarían incluidos en el programa.

estructurado centrado en la mejora de la autoestima a través de las habilidades sociales resulta especialmente pertinente para favorecer un desarrollo emocional positivo y una mejor adaptación al entorno escolar.

## **Objetivos**

El programa de intervención tiene como *objetivo principal* fomentar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales en estudiantes de secundaria, con el fin de mejorar su comunicación con los demás, su asertividad y su empatía. Como consecuencia de trabajar en estas habilidades sociales, se plantea que se consiga mejorar la autoestima de los estudiantes, ya que, como plantean estudios previos, la interacción con los iguales resulta relevante para el crecimiento personal y emocional.

Por otro lado, las diferentes actividades planteadas en este trabajo tendrán como objetivos específicos:

- Fomentar el autoconocimiento y la identificación de fortalezas.
- Estimular la autoaceptación y el lenguaje interno positivo.
- Practicar habilidades de inicio de relación.
- Fomentar la interacción positiva entre estudiantes.
- Reflexionar y practicar los elementos clave que mantienen relaciones sanas.
- Distinguir estilos de comunicación y fomentar el uso de la comunicación asertiva en situaciones cotidianas.
- Aprender a decir "no" de forma asertiva y practicar cómo rechazar peticiones, invitaciones o presiones sin dañar la relación con los demás.
- Fomentar el uso de la comunicación asertiva en entornos digitales.
- Desarrollar la empatía emocional y cognitiva mediante la identificación y exploración de emociones propias y ajenas.
- Estimular la empatía emocional e interpretativa, favoreciendo el entendimiento de distintas perspectivas emocionales.
- Fortalecer el sentido de pertenencia al grupo y consolidar las herramientas desarrolladas.

## **Procedimiento y Metodología**

El programa comienza por una evaluación inicial del alumnado, con el objetivo de conocer el clima escolar de la clase (López y Bisquerra, 2013), cuáles son sus relaciones

sociales (grupos, posibles víctimas de bullying, relaciones interpersonales, ...) (Sociescuela, 2005), además de evaluar sus habilidades sociales (Gismero, 2010) y su estado emocional y autoestima (Coopersmith, 1967) en el momento previo al programa de intervención. A continuación, se aplica el programa, con sus respectivas sesiones. Tras la finalización de este, se vuelve a realizar otra evaluación, con las mismas pruebas aplicadas con anterioridad, para disponer de una comparación de puntuaciones y observar la verdadera eficacia del proyecto.

Las sesiones siguen un esquema básico: fase inicial (donde se introduce un tema o se recapitula sobre lo visto en la sesión anterior), desarrollo (realización de la propia actividad) y cierre (preguntas de reflexión y repasar lo trabajado durante la sesión). Esta secuencia permite introducir los conceptos clave de forma accesible, vivenciarlos mediante actividades significativas (como juegos de roles, dramatizaciones, dinámicas grupales, debates o juegos cooperativos) y consolidar los aprendizajes a través de la metacognición y el diálogo.

La intervención será facilitada por el orientador/a del centro o por un profesional de la psicopedagogía con formación específica en educación emocional.

El programa sigue una metodología activa-participativa, basada en el enfoque psicoeducativo y centrada en el aprendizaje experiencial. Esta elección responde a la necesidad de implicar de forma directa al alumnado en su propio proceso de desarrollo personal y social, permitiéndole adquirir conocimientos, habilidades y actitudes a través de la práctica, la reflexión y la interacción con sus iguales. La metodología del programa también se caracteriza por fomentar un clima de aula seguro y respetuoso, en el que se prioriza la escucha activa, la validación emocional y la confianza grupal. Las diferentes actividades y recursos aplicados en el programa actúan como herramientas simbólicas y funcionales para consolidar el proceso reflexivo y dar continuidad a los aprendizajes. Además, la intervención contempla la diversidad del alumnado y promueve la inclusión, ofreciendo actividades flexibles y adaptables a distintos niveles de competencia social y emocional. Se parte de la idea de que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su punto de partida, pueden mejorar sus habilidades sociales si se les proporciona un entorno adecuado y oportunidades estructuradas de práctica.

### **Actividades: sesiones y temporalización**

La duración total del programa será de 12 sesiones, de aproximadamente 50 minutos cada una, separadas por bloques temáticos: autoestima y autoconocimiento, iniciar y mantener relaciones positivas, asertividad y empatía.

Para evaluar cada sesión del programa de intervención, más allá de las pruebas estandarizadas pre y post, es fundamental que el profesional responsable (en este caso, el orientador/a, aunque se puede colaborar con el tutor/a para recabar información) observe y registre información cualitativa relevante durante y después de cada sesión. Esto permitirá conocer el grado de implicación del alumnado, la adecuación de las actividades y la evolución de los aprendizajes socioemocionales. Para ello, se pueden seguir los diferentes puntos, como participación del alumnado, comprensión o valoración de la sesión, entre otras, ([Anexo 1](#)) o bien rellenar una hoja de observación ([Anexo 2](#)).

Las sesiones están distribuidas de forma semanal, e integradas dentro del horario de tutoría o de un espacio curricular de atención educativa (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Cronograma del plan de desarrollo del programa, separado por sesiones (filas) y semanas (columnas).*


Temporalización	Enero				Febrero				Marzo				Abril			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Evaluaciones “pre”																
Mi escudo personal																
Mano amiga																
Dramatización social																
Conexiones inesperadas																
Contrato invisible																
Tipos de comunicación																
Respuestas asertivas																
Respondo con cabeza																
¡Adivina mi emoji!																
Tarjetas de emociones																
Dixit empático																
Reflexión y cierre																
Evaluaciones “post”																

Las actividades, separadas por sesiones, serían las siguientes:

## **Bloque 1: Autoestima y Autoconocimiento**

### ***Sesión 1. Conociéndome mejor - "Mi escudo personal"***

Presentación del programa, la persona que lo imparte y breve introducción al tema general (10 minutos aprox.). A continuación, se comienza el programa per se con la primera actividad.

- **Objetivo:** Fomentar el autoconocimiento y la identificación de fortalezas.
- **Duración:** 40 minutos
- **Actividad:** Cada alumno diseña un escudo dividido en 4 partes: fortalezas (cosas positivas de uno mismo), intereses (a qué aspira, gustos personales, cosas que se le dan bien, hobbies), logros (qué ha conseguido hasta ahora, cosas de las que esté orgulloso/a) y valores (qué le define, qué principios o ideas sigue, otros aspectos morales como “no tolero a la gente que...”). En el centro del escudo pueden escribir su nombre.
 
  - Psicoeducación en autoestima: qué es y por qué es importante.
  - Tras realizar la actividad del escudo, se juntan en parejas y comentan las siguientes preguntas de reflexión:
    - ¿Qué parte del escudo te resultó más fácil de completar? ¿Por qué?
    - ¿Qué descubriste sobre ti mismo al realizar esta actividad?
    - ¿Qué parte del escudo te gustaría fortalecer más a partir de hoy?
    - ¿Cómo crees que tus fortalezas pueden ayudarte en tus relaciones con los demás?
    - ¿Cómo te sentiste al pensar en tus logros? ¿Te resultó fácil reconocerlos?
    - ¿En qué momentos puedes mirar tu escudo para motivarte o recordarte quién eres?

Al finalizar la actividad, sería aconsejable que los alumnos guardasen la hoja en el “**archivador emocional**”, para que así tengan acceso a ello siempre que lo necesiten. El “archivador emocional” es un recurso individual que cada alumno/a construye y personaliza a lo largo del programa. Su objetivo es recoger de forma simbólica y práctica los aprendizajes socioemocionales adquiridos en las distintas sesiones: reflexiones personales, técnicas asertivas, frases motivadoras, emociones identificadas o compromisos grupales. Actúa

como un diario de herramientas emocionales, permitiendo a los estudiantes revisar y consolidar su progreso interno, fomentando la autorreflexión, la autonomía emocional y la transferencia a la vida cotidiana.

- Materiales: Plantillas de escudo y bolígrafos/rotuladores.

### ***Sesión 2. ¿Quién soy yo realmente? - "Mano amiga"***

Antes de comenzar esta segunda actividad, se repasa brevemente lo trabajado en el día anterior (10 minutos aprox.). De esta forma, se sitúa a los alumnos en el tema, animándolos a observar el escudo que hicieron y reflexionar sobre sus cualidades individuales, además de servir como puente para unirlo con esta nueva actividad.

- Objetivo: Estimular la autoaceptación y el lenguaje interno positivo.
- Duración: 35 minutos.
- Actividad: Un alumno dibuja el contorno de una mano (puede utilizar la suya para dibujarla) y escribe su nombre en la hoja. A continuación, escribe un comentario negativo suyo, que crea que le defina o que sea algo que piense de sí mismo, en el centro de esta.

Hecho esto, esta hoja se irá pasando hacia el compañero de atrás y escribirá algo positivo del propietario de la hoja (esta vez es anónimo) y una vez que termine, se vuelve a pasar. Así hasta que la hoja haya pasado por todos los compañeros, regresando la hoja a su dueño (es importante que todos los alumnos escriban una cosa positiva para cada uno de sus compañeros).

- Al final de esta actividad, se pueden dejar 5 minutos aprox., para que cada alumno tenga la oportunidad de leer tranquilamente lo que le han puesto sus compañeros y guardar esta hoja en su ***“archivador emocional”***.
- Materiales: Folios/cartulinas y bolígrafos.

## **Bloque 2: Iniciar y mantener relaciones positivas**

### ***Sesión 3. Estrategias para hacer amigos - "Dramatización social"***

- Objetivo: Practicar habilidades de inicio de relación.
- Duración: 50 minutos.

- Actividad: Role-playing de escenarios para conocer personas nuevas. La clase se divide en 5 grupos (como la mayoría de las clases suelen ser de 20-25 personas, se estima que los grupos serán de 4/5 personas). Cada grupo, representará una situación determinada, elegidas al azar. Cada situación tiene un contexto y unos personajes determinados, aunque se da libertad para que el grupo lo represente como quiera. Representada cada situación, el resto de grupos de la clase discutirá en alto algunas ideas sobre la actuación.

- Las situaciones son:

1. Un alumno nuevo llega a clase y no conoce a nadie.

- 1 alumno nuevo.
- Otros alumnos (tanto amigables que aceptan al alumno, como otros que dificultan su ingreso en clase).
- Puede haber un profesor (que tenga el rol de moderar un poco a los alumnos que no son agradables con el nuevo).

*Se comentará después: “¿Cómo pensáis que han actuado los compañeros?”, “¿Creéis que hay que actuar como los compañeros desagradables? ¿Por qué?”, “¿Cómo creéis que se ha sentido el nuevo compañero?”...*

2. Alguien en el recreo está solo, parece triste. ¿Qué harías?

- Alumno solo y triste.
- Alumno que se acerque a hablar con el alumno triste.
- Amigos que estén jugando en el recreo (de ellos, habrá alguien que no lo acepte y alguien que sí lo haga).

*Se comentará después: “¿Vosotros habéis visto u os ha pasado esta situación similar?”, “¿Es normal dejar pasar los comentarios que ha hecho el compañero que se negaba a aceptarle?”, “¿Cómo habríais actuado vosotros ante esta situación?”*

3. Escuchas una conversación de un grupo que te interesa. ¿Cómo podrías integrarte sin interrumpir?

*En esta situación se pueden representar dos casos distintos: uno en el que el alumno que se acerque sea agradable, intente entrar en la conversación sin entorpecer al resto, ... y otra en el que el alumno sea impulsivo y maleducado y corte por completo la conversación.*

- Alumno que se une (de buenas y de malas)
- Alumnos que están hablando (su reacción puede cambiar según cómo se une el otro chico).

*Se comentará después: “De ambas situaciones, ¿cuál es mejor? ¿Por qué?”, “¿Creéis que esta interrupción se puede dar en toda situación?”, “¿Cómo creéis que se han sentido las personas interrumpidas?”*

4. En un trabajo de grupal, quieres buscar a alguien que te acoja en su grupo.

- Alumno que está solo y quiere unirse al grupo
- Alumnos del grupo (puede haber algunos que estén en contra de aceptarle, al final llegan a un acuerdo)

*Se comentará después: “¿cómo creéis que se siente el alumno que estaba solo?”, “¿Creéis que lo han hecho bien los otros compañeros?”, “¿Creéis que esto pasa pocas o muchas veces?”*

5. Un compañero te pide ayuda para estudiar y tú también necesitas tiempo. ¿Cómo gestionas la situación?

- Alumno que solicita ayuda
- Alumno que se la deniega
- Alumno que le ayuda a estudiar (le puede invitar a ir a la biblioteca con él, darle consejos, invitarle a casa a estudiar los dos, etc.)
- Alumno que le dice los puntos importantes (se preocupa, pero no mucho, le da algunos consejos y ya)

*De esta forma, se puede ver de qué forma es mejor ayudar y cómo acercarse para solicitar ayuda y cómo ofrecer una ayuda de calidad. (“Quién lo ha hecho mejor, quién peor, vosotros cómo actuaríais, etc.”).*

- Materiales: Guiones o tarjetas con situaciones.

#### **Sesión 4. Conversaciones naturales - “Conexiones inesperadas”**

- Objetivo: Fomentar la interacción positiva entre estudiantes a través del descubrimiento de intereses comunes y habilidades sociales básicas como la escucha activa y el diálogo respetuoso.



- Duración: 45 minutos.
- Actividad: Se divide la clase en parejas y se le entrega una tarjeta con una pregunta o afirmación para conversar (una por pareja). Se les deja 5 minutos para que hablen entre ellos sobre el tema.

Después de 3 minutos, cambian de pareja y reciben otra tarjeta. Repetir este proceso 4–5 veces.

Ejemplos de tarjetas:

- “Habla sobre una película o serie que te haya gustado mucho.”
- “¿Qué harías si tuvieras un día libre sin límites?”
- “Comparte una meta que tengas este año.”
- “Cuenta algo que te hace reír siempre.”
- “¿Te gusta más estar en grupo o solo/a? ¿Por qué?”

Al final, en los últimos 5-10 minutos de la clase, cada alumno dibuja un pequeño mapa o lista con el nombre de los compañeros con los que sintió una conexión y qué descubrió sobre ellos. Esta hoja la pueden guardar en su **“archivador emocional”**.

- Materiales: Tarjetas impresas con preguntas, hojas de papel/folios y bolígrafos.

### ***Sesión 5. Mantener relaciones positivas - “El contrato invisible”***

- Objetivo: Reflexionar y practicar los elementos clave que mantienen relaciones sanas (respeto mutuo, compromiso, comunicación y confianza).
- Duración: 50 minutos.
- Actividad: Se empieza con una lluvia de ideas guiada: “¿Qué mantiene una amistad? ¿Qué hace que una relación (amistad, compañerismo, grupo) dure? ¿Qué cosas pueden romper una relación o dañarla?”. Se apuntan las respuestas en la pizarra en dos columnas: “Suma a la relación” / “Resta a la relación” (10 minutos aprox.).

En segundo lugar, los alumnos se colocan en parejas, preferiblemente no habituales. Dispondrán de unos 10-15 minutos para hablar de algún tema (el que ellos quieran, puede ser de la actividad de la sesión anterior, ...), para conocerse mejor, sino lo hacían ya. A continuación, cada pareja debe crear un “contrato invisible de relación positiva” ([Anexo 3](#)) que incluya:

1. 3 acuerdos para mantener la relación.

2. 1 forma de actuar si surge un malentendido.
3. 1 forma de demostrar aprecio o gratitud.

Habiendo rellenado y firmado este contrato, un miembro de la pareja será el responsable de guardarlo y protegerlo. Por último, cada pareja extrae de su contrato una frase o idea clave y la coloca en un mural, bajo el título: ***“Así construimos relaciones que duran”*** (últimos 10 minutos de la sesión). Este mural es un recurso grupal y cooperativo que recoge, de manera visual y simbólica, las ideas, valores y compromisos que el grupo va generando en relación con la convivencia, la empatía y las habilidades sociales. Se construye progresivamente a lo largo del programa, especialmente en las sesiones relacionadas con las relaciones positivas y el cierre. Su función es reforzar el sentido de pertenencia, visibilizar los avances colectivos y dejar una huella emocional y estética en el aula, favoreciendo un clima de grupo más cohesionador y respetuoso.

Este mural estará dividido en cuatro apartados: 1) creando relaciones positivas (donde se situaría esta actividad), 2) siendo asertivos, 3) siendo empáticos y 4) reflexión final (ver sesión 12). La intención de este mural es crear un recurso en el que ir pegando las distintas actividades que se hagan en el resto de las sesiones, para que los alumnos, junto con el “archivador emocional”, dispongan de un banco de estrategias y habilidades para, en caso de duda/conflicto u otra situación, que puedan acceder a ellas siempre que quieran.

- **Materiales:** Pizarra (primera parte), cartulina (mural), hojas de papel (contrato), bolígrafos, rotuladores de colores, cinta adhesiva/chinchetas/pegamento para el mural.

### **Bloque 3: Asertividad**

#### ***Sesión 6. ¿Pasivo, agresivo o asertivo? - "Tipos de comunicación"***

- **Objetivo:** Distinguir estilos de comunicación y fomentar el uso de la comunicación asertiva en situaciones cotidianas.
- **Actividad:** El tutor/a presenta brevemente los tres estilos de comunicación con ejemplos sencillos (aunque cada profesional puede preparar su propia presentación teórica, en el [Anexo 4](#) aparecen algunos recursos de los que se pueden seleccionar ideas para expresar a la clase):

- Pasivo: ceder, callarse, anteponer siempre a los demás.
- Agresivo: imponer, gritar, no respetar al otro.
- Asertivo: expresar lo que se siente, piensa y necesita con respeto.

*Pregunta para lanzar al grupo: “¿Alguna vez has actuado de alguna de estas formas? ¿Cómo te sentiste tú y cómo crees que se sintió la otra persona?”*

Se reparten tarjetas con situaciones cotidianas (ver ejemplos más abajo). Por grupos pequeños (3-4 alumnos), se les pide que representen las 3 formas de responder a esa situación (una escena por estilo). Después de cada representación, el resto de la clase identifica qué estilo fue y cómo se sintió la persona que lo usó.

Ejemplos de situaciones:

- Un compañero te interrumpe mientras hablas.
- Alguien se salta tu turno en una fila.
- Necesitas pedirle a un amigo que te devuelva un libro que le prestaste hace una semana.
- Tu grupo de trabajo no te escucha cuando das una opinión.

*Reflexión en voz alta con estas preguntas: ¿Qué estilo utilizas más habitualmente? ¿Cómo te sientes cuando eres asertivo/a? ¿Utilizas el mismo estilo en todas situaciones o con cualquier persona?*

- **Materiales:** Pizarra (1ª parte, explicación) y tarjetas con situaciones sociales (2ª parte, actividad).

### ***Sesión 7. Decir "no" sin culpa - "Respuestas asertivas"***

- **Objetivo:** Aprender a decir "no" de forma asertiva y practicar cómo rechazar peticiones, invitaciones o presiones sin dañar la relación con los demás.
- **Duración:** 50 minutos (10 de repaso de lo anterior y 40 de la actividad).
- **Actividad:** Comienza con una recapitulación de lo visto en la sesión anterior, describiendo los tres tipos de asertividad (pasivo, agresivo y asertivo) y preguntando al grupo: “¿Por qué a veces cuesta decir "no"? ¿Qué puede pasar si siempre decimos que sí a todo?”.

Después, se divide a los alumnos en grupos (3–5 participantes). Cada grupo recibe:

- Dos dados de 6 caras: uno normal y otro cuyas caras han sido sustituidas por círculos de colores (uno rojo, uno amarillo y otro verde, dos caras por cada color).
- Un conjunto de tarjetas con peticiones reales y cotidianas (cada una asignada a un número del 1 al 6).

**Situaciones:**

1. Un amigo quiere que le prestes los deberes.
2. Te invitan a una fiesta cuando tienes que estudiar.
3. Un compañero quiere que hables mal de otra persona con él.
4. Te piden compartir tu comida sin pedir permiso.
5. Te proponen hacer algo que no quieres, pero temes quedar mal.
6. Te presionan para unirse a un grupo con el que no te sientes a gusto.

**Turnos:** Un alumno lanza primero el dado de situación (el normal) y después, sin que lo vean el resto, lanza el dado de colores. A continuación, saca una tarjeta, la lee en voz alta y debe responder (en negativa, negándose a esa situación) con la forma que ha salido (● Asertiva, ● Pasiva o ● Agresiva). El grupo escucha y luego trata de averiguar de qué tipo es la respuesta emitida por el compañero.

*Se puede repetir la misma situación con respuestas alternativas para ver cómo cambia la percepción del mensaje.*

A modo de cierre, cada alumno escribe en una hoja distintas formas de decir “no” con respeto, que se hayan dicho a lo largo de la actividad, por su parte o por parte de sus compañeros. De este modo, contarán con un recurso de frases asertivas para poder negarse a algo. Por ejemplo:

- “Gracias, pero esta vez no.”
- “No me siento cómodo con eso, pero te agradezco que me lo preguntes.”
- “Lo entiendo, pero hoy necesito priorizar otra cosa.”

Por último, se guarda en el **“Archivador emocional”**.

- **Materiales:** Dados con colores y normales, tarjetas con situaciones numeradas del 1 al 6, Hojas de papel y bolígrafos.

### ***Sesión 8. Asertividad y redes sociales - “Respondo con cabeza”***

- **Objetivo:** Fomentar el uso de la comunicación asertiva en entornos digitales, especialmente en redes sociales y mensajería, ayudando al alumnado a identificar respuestas impulsivas y reformularlas de forma respetuosa y firme.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Actividad:** El tutor plantea una pregunta inicial: *“¿Te expresas igual en redes que en persona? ¿Por qué o por qué no?”*. Se debaten las respuestas y se hace una breve introducción a la asertividad digital:
  - Ser claro y directo, pero respetuoso.
  - Evitar sarcasmo, amenazas o ambigüedad.
  - Pensar antes de responder: *“¿Cómo sonaría esto si lo dijera en voz alta?”*

A continuación, se forman grupos de 3–4 personas. Cada grupo recibe 3 “pantallazos simulados” de conversaciones inventadas ([Anexo 5](#)) que contienen conflictos o comentarios problemáticos.

- Ejemplo 1: *“¿En serio no me diste like? Qué borde eres.”*
- Ejemplo 2: *“Pásame la tarea o dejo de hablarte.”*
- Ejemplo 3: *“Menuda foto subiste ayer... ¿no te da vergüenza?”*

El grupo debe:

1. Analizar el mensaje: comentar si es pasivo, agresivo o asertivo.
2. Si no es asertivo, reformularlo a esta forma. En caso contrario, se puede jugar a cambiar la forma de asertividad.

*Opcional: También se puede escribir una respuesta alternativa que mantenga la relación y defienda el propio punto de vista.*

Por último, cada alumno escribe en una tarjeta su “regla personal de asertividad en redes” para colgar en el mural del aula ***“Así construimos relaciones que duran”*** (apartado de “asertividad”). Ejemplos:

- “No contesto en caliente.”
- “Escribo como si me leyera mi yo del futuro.”
- “Respondo como si hablara frente a esa persona.”
- **Materiales:** Tarjetas simuladas de chats o redes (pueden imprimirse o mostrarse en pantalla), hojas de papel, bolígrafos, post-its para las “reglas digitales”.

## **Bloque 4: Empatía**

### ***Sesión 9. Entiendo cómo te sientes – “¡Adivina mi emoji!”***

Primero comenzamos con una pequeña introducción teórica hacia lo que es el término de “empatía” (15 min aprox.). Generar un pequeño debate en la clase con la pregunta → “¿Alguna vez alguien te ha dicho: ‘Te entiendo’, pero tú sentiste que no tenía ni idea de cómo te sentías?”.

A continuación, explicar qué es la empatía, tipos, ejemplos en las que se dé en diferentes situaciones. Se pueden seguir estos puntos (en caso de que se desee buscar información extra o elaborar una presentación propia con más teoría, en el [Anexo 6](#) se puede consultar otros recursos al respecto):

1. Definición de “empatía”. Ejemplos en distintas situaciones. Analogías (*p.ej.*: “La empatía es como ponerse las gafas de otra persona, ver el mundo como ella lo ve” o “Caminar con los zapatos del otro”).
2. Cualquier recurso que ayude a diferenciar y explicar mejor el término. Por ejemplo:
  - [https://www.youtube.com/watch?v=Ns3ipHBWldo&ab\\_channel=yasabesesto](https://www.youtube.com/watch?v=Ns3ipHBWldo&ab_channel=yasabesesto)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=J77kl6OvCug&ab\\_channel=MARIOCARRE%C3%93N](https://www.youtube.com/watch?v=J77kl6OvCug&ab_channel=MARIOCARRE%C3%93N)
3. Explicar:
  - ¿Es lo mismo simpatizar que empatizar? Vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=gyH3lJfxC9U&ab\\_channel=ElParquedelaEmociones](https://www.youtube.com/watch?v=gyH3lJfxC9U&ab_channel=ElParquedelaEmociones)
  - Comprender cómo se siente otra persona (empatía emocional)
  - Imaginar por qué se puede estar sintiendo así (empatía cognitiva)
  - Mostrar comprensión con gestos o palabras (empatía comunicativa)

Finalmente, para terminar esta primera parte, se introduce la dinámica a realizar, por ejemplo como: “Hoy vamos a hacer un juego para practicar eso. Cada uno de nosotros siente cosas que no siempre se ven desde fuera: alegría, inseguridad, estrés, ilusión... Vamos a intentar detectar esas emociones sin que nos las digan directamente, solo a través de pistas. Porque eso es empatía: leer entre líneas, escuchar más allá de las palabras, y tratar de comprender sin juzgar.”

- **Objetivo:** Desarrollar la empatía emocional y cognitiva mediante la identificación y exploración de emociones propias y ajenas, fomentando la escucha activa y el respeto dentro del grupo.
- **Duración:** 35 minutos.
- **Actividad:** Para este juego, se proyecta una imagen con muchos emoticonos ([Anexo 7](#)). Los alumnos, uno a uno, salen a la pizarra, piensan en una historia personal suya y qué sentimiento le causó esa situación. Después, en su mente, seleccionan un emoticono que se relacione con ese sentimiento. Los demás tienen que adivinar por qué ha escogido ese emoticono haciéndole preguntas que puedan responderse con "sí" o "no". Al acertarlo, se pasa al siguiente y así hasta que todos los alumnos hayan escogido su emoticono.

Para finalizar con esta dinámica, se entrega a cada alumno una tarjeta o hoja pequeña y plantea la frase: *“Hoy me di cuenta de que...”*; cada alumno la completa de forma anónima o con su nombre, para después pegarla en el mural del aula ***“Así construimos relaciones que duran”*** (apartado de “empatía”).

- **Materiales:** Pizarra (1ª parte), proyector, imagen con emojis.

### ***Sesión 10. Ponte en mis zapatos - "Tarjetas de emociones"***

- **Objetivo:** Desarrollar la empatía cognitiva y emocional poniéndose en el lugar de otras personas y comprendiendo sus emociones, necesidades o puntos de vista.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Actividad:** Cada alumno saca al azar una tarjeta con una situación o personaje con una emoción o problema. Ejemplos:
  - “Me cambié de instituto y no conozco a nadie.”
  - “Mis padres discuten mucho últimamente y me cuesta concentrarme.”
  - “Soy nuevo en el grupo y siento que no encajo.”
  - “Soy muy tímido y nadie me habla en clase.”
  - “Tengo un problema de salud del que no me gusta hablar.”

La consigna es: *“Durante un minuto, imagina que eres esa persona. ¿Cómo te sientes? ¿Qué pensamientos tienes? ¿Qué te ayudaría si alguien quisiera apoyarte?”*. En grupos (4–5 personas), cada uno comparte lo que sintió al “ponerse en los zapatos” del

personaje. Luego, el resto del grupo sugiere una forma asertiva y empática de acercarse a esa persona o ayudarla.

*Otra opción, si sobra tiempo, es que sean los propios alumnos los que diseñen sus propias tarjetas de personajes o situaciones, lo que puede servir para usar en futuras sesiones con otros grupos.*

Para cerrar esta actividad, se realiza una ronda rápida, en la cual cada alumno comparte en una frase algo que haya comprendido o sentido y la escribe en un pedazo de hoja, para guardarla en el “**Archivador emocional**”. Ejemplos:

- “No siempre sabemos lo que hay detrás de una actitud.”
- “A veces alguien solo necesita que lo escuchen.”
- “Todos podemos hacer algo pequeño que marque la diferencia.”
- **Materiales:** Tarjetas con situaciones o personajes (pueden adaptarse según el grupo), papel y bolígrafos.

### ***Sesión 11. El juego de la empatía - "Dixit empático"***

- **Objetivo:** Estimular la empatía emocional e interpretativa a través de imágenes simbólicas, favoreciendo el entendimiento de distintas perspectivas emocionales.
- **Duración:** 50 minutos.
- **Actividad:** Se divide a la clase en grupos (aproximadamente 8 personas, pero depende del número de alumnos. No es recomendable que sean pocos por grupo, ya que se tendrían que hacer bastantes barajas de cartas ni que sean muchos, porque no habría cartas para todos).

#### Fase de preparación:

- Cada jugador recibe 6 cartas de Dixit (con ilustraciones abstractas o simbólicas). *Una variante puede ser, en vez de emociones abstractas, el narrador puede describir situaciones reales que haya visto o vivido: “El día que me sentí desplazado en el grupo”, “Cuando entendí que alguien lo estaba pasando mal y no lo decía”, etc.*
- Un alumno es el “narrador” y escoge una de sus cartas sin mostrarla. En lugar de decir una frase libre como en el Dixit clásico, describe una emoción o situación



emocional sin nombrarla directamente (ej. “Soledad”, “Cuando siento que no encajo”, “La presión de las expectativas”).

Ronda de juego:

- Los demás jugadores eligen de entre sus cartas la que más se acerque a lo que el narrador ha descrito y la entregan.
- El narrador mezcla todas las cartas (incluida la suya), las coloca boca arriba, y los jugadores intentan adivinar cuál era la carta original del narrador.

Fin de ronda y reflexión emocional:

- Después de revelar la carta correcta, cada jugador comparte brevemente por qué eligió su carta, conectando con alguna emoción o experiencia personal si lo desea.
  - El narrador explica por qué eligió su imagen y qué representa para él/ella.
  - Gana quien acumule más puntos, por lo que es una forma de motivar al alumnado. No obstante, hay que dejarles claro que lo importante es lo que se aprende del otro.
- Material: Juego de mesa Dixit (original o versión imprimible de cartas similares).

## **Bloque 5: Integración y cierre**

### ***Sesión 12. Reflexión final - “Miro atrás... y avanzo con más herramientas”***

- Objetivo: Que los alumnos reconozcan los aprendizajes adquiridos, fortalezcan su sentido de pertenencia al grupo y consoliden las herramientas desarrolladas.
- Duración: 50 minutos.
- Actividad:

Introducción (10 minutos) – “Lo que hicimos juntos”

- Se proyecta de forma visual (pizarra, presentación ppt, cartel, ...) un breve resumen de las sesiones realizadas (resaltando los bloques: autoestima, relacionarse positivamente, asertividad y empatía).
- Se pregunta al grupo: “¿Qué sesión recuerdas con más claridad o te impactó más?”, “¿Qué tema te resultó más útil o te hizo pensar?”.

Dinámica 1 - "Mi viaje personal" (20 minutos)

Se entrega a cada alumno una hoja dividida en tres partes:

- 1) Lo que sabía / hacía antes del programa.
- 2) Lo que he aprendido o cambiado.
- 3) Lo que quiero seguir mejorando.

Tras rellenarlo, lo guardan en su **“Archivador emocional”**.

Dinámica 2 - “El mural del grupo: así crecimos” (15 minutos)

En grupos pequeños (3–4), elaboran una pieza del mural final donde escriben:

- 1) Una habilidad social que valoran.
- 2) Una frase que resuma lo aprendido.
- 3) Un símbolo, dibujo o palabra que represente cómo se sienten ahora.

Cada grupo coloca su parte en un mural conjunto bajo el título: **“Crecimos juntos. Nos llevamos herramientas para siempre”**.

Cierre emocional (5 minutos)

Ronda final con una consigna como: *“Me voy de este programa con...”*, *“Algo que me llevo para la vida es...”*.

- **Materiales:** Pizarra o presentación para repasar sesiones, hojas para la reflexión personal, post-it o pequeños papeles, rotuladores, cinta adhesiva o pegamento.

**Evaluación**

Para la evaluación de la eficacia de este programa, se aplicarán una serie de pruebas en dos momentos distintos: antes y después de aplicar este mismo programa. De este modo, en la primera evaluación se comprobará el nivel inicial del que parten los alumnos en cuanto a sus habilidades sociales se refiere para, posteriormente, compararlo con los conocimientos que reflejen una vez hayan trabajado estos aspectos a lo largo de las sesiones. La elección de los instrumentos evaluativos aplicados en este programa responde tanto a los objetivos específicos de la intervención como al tipo de variables que se han trabajado en las distintas sesiones. Dado que el enfoque del programa es integral y aborda la mejora de la autoestima a través del desarrollo de habilidades sociales (especialmente la asertividad, la empatía y la construcción de relaciones positivas, habilidades sociales que se han seleccionado para este programa), resulta fundamental contar con herramientas que permitan valorar de manera fiable y válida

los cambios producidos en estas dimensiones. Las variables a evaluar, con sus respectivas pruebas, son las siguientes:

- Clima escolar. Se utiliza la Escala de Bienestar y Clima Escolar (EBCC), elaborada por López y Bisquerra (2013), la cual permite recoger información sobre la percepción de los estudiantes en torno a aspectos clave del ambiente escolar, como el respeto, la convivencia o el apoyo entre compañeros y docentes. La EBCC está compuesta de 11 ítems con respuesta tipo Likert (nunca, a veces, con frecuencia, y siempre), y mide dos dimensiones: *cohesión* (grado de satisfacción, involucración y cohesión existente) y *conducción de grupo* (la manera en que el profesor influye de satisfactoriamente en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de la calidad de su relación con los educandos). Esta escala se alinea directamente con la intención del programa de contribuir no solo al desarrollo individual, sino también a un entorno más seguro, participativo y emocionalmente favorable para el alumnado.
- Relaciones en clase. Se incorpora el uso del Programa “Sociescuela” (2005). Este instrumento, siendo una versión web, fácil de aplicar e interpretar, permite elaborar un sociograma del aula que ayuda a identificar el tipo de relaciones existentes entre los alumnos (quiénes se eligen, quiénes son rechazados, quiénes están aislados, etc.), lo cual resulta de especial interés para valorar el efecto del programa en la cohesión grupal, en la inclusión de compañeros en riesgo de exclusión social o emocional, y en la creación de vínculos positivos. Esta herramienta recoge preguntas del estilo a “con quién te sueles juntar más”, “con quién no te gustaría juntarte”, “quién crees que tiene más problemas en clase”, “quiénes son más amables y respetuosos” o “en qué nivel estoy contento conmigo mismo”. Por último, el propio programa elabora informes, tanto individuales como del grupo de clase, lo que facilita su interpretación y trasladar esta información al profesorado.
- Habilidades sociales. Para evaluar las habilidades sociales de los participantes se utiliza el EHS (Escala de Habilidades Sociales) de Gismero (2010), un instrumento reconocido en el ámbito educativo por su claridad, aplicabilidad y sensibilidad al cambio. Esta escala permite medir diversas subdimensiones de las habilidades sociales: expresión de sentimientos, defensa de los propios derechos, habilidad para decir “no”, expresar enfado, peticiones e interacciones positivas. Estas dimensiones van en estrecha correspondencia con los contenidos desarrollados a lo largo de las

sesiones del programa, particularmente en los bloques dedicados a la comunicación asertiva y al establecimiento de relaciones positivas. Además de esta escala, se incorpora una hoja de observación dirigida a los tutores como medida complementaria de evaluación ([Anexo 8](#)). Este instrumento permite valorar, desde otra perspectiva y en el contexto real del aula, aspectos clave relacionados con las habilidades sociales del alumnado, como la participación, la empatía, la comunicación o la expresión emocional. Su aplicación en dos momentos (pre y post intervención) facilita la comparación del progreso individual y grupal. Asimismo, aporta una visión contextualizada que complementa los datos obtenidos por la prueba EHS, reforzando la validez y profundidad del proceso evaluativo.

- **Autoestima.** Se emplean dos escalas clásicas y contrastadas: la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) y el Self-Esteem Inventory de Coopersmith (1967). Ambas han sido ampliamente utilizadas en contextos escolares y poseen adecuados índices de fiabilidad y validez (Asensio et al., 2020; Dou et al., 2022; Jafari, Asadi y Davatgari, 2025; Machuca, Huallanca y Cabieses, 2024; Mingli, Mamat y Hussain, 2024; Rojas y Pilco, 2023; Saeedi et al., 2024; Yu et al., 2022). Ambas escalas no cuentan con una versión actual y pueden llegar a ser algo reducidas; no obstante, la escala de Rosenberg permite una evaluación global y sintética de la autoestima, mientras que el inventario de Coopersmith permite explorar diferentes ámbitos en los que esta se manifiesta (familiar, social, escolar, personal), lo que resulta especialmente útil para valorar si el programa tiene un impacto transversal en distintos contextos del alumno.

## **Resultados esperados**

Dado que el presente programa de intervención no ha sido implementado en un contexto real hasta el momento, los resultados aquí descritos se consideran hipotéticos y están fundamentados en los objetivos planteados, la evidencia teórica disponible y la lógica interna del diseño de las sesiones. En consecuencia, se espera que la aplicación del programa favorezca diversas mejoras en el desarrollo psicosocial de los adolescentes participantes.

En primer lugar, se espera una mejora progresiva en las habilidades sociales básicas de los alumnos, en particular en su capacidad para iniciar y mantener relaciones positivas con los demás. Actividades como la “Dramatización social” o la “Elaboración de un contrato de relación positiva” permiten entrenar competencias como la escucha activa, la cooperación, el respeto mutuo y el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor. En este sentido, el

programa busca promover un entorno más inclusivo y colaborativo dentro del aula, contribuyendo al fortalecimiento del clima grupal.

Otro de los resultados esperables es el desarrollo de un estilo de comunicación asertivo. A través de sesiones prácticas como “Tipos de comunicación”, “Respuestas asertivas” o “Respondo con cabeza”, se prevé que los participantes aprendan a expresar sus pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, directa y respetuosa. De igual modo, se pretende reducir la ocurrencia de conductas comunicativas pasivas o agresivas, favoreciendo una mayor capacidad para resolver conflictos interpersonales sin recurrir a la imposición o a la evitación.

En relación con la empatía, se espera que los estudiantes aumenten su sensibilidad hacia las emociones ajenas, así como su disposición a adoptar diferentes puntos de vista. Las actividades centradas en la perspectiva emocional, como “¡Adivina mi emoji!”, “Ponte en mis zapatos” o “Dixit empático”, permiten trabajar tanto la empatía emocional como la cognitiva, promoviendo respuestas más comprensivas y solidarias ante las vivencias de los demás.

Por último, en cuanto al componente más emocional (uno de los pilares fundamentales del programa y del trabajo), se anticipa un aumento en el nivel de autoconocimiento y autoestima de los estudiantes. Las actividades propuestas, como el “Escudo personal” y la dinámica de la “Mano amiga”, están diseñadas para facilitar una exploración guiada de las propias fortalezas, logros y valores personales. Además, se espera que, con la práctica de las demás actividades orientadas a mejorar las habilidades sociales, se produzca un efecto dominó con la autoestima, potenciando de este modo el aspecto emocional de los alumnos.

De forma transversal, se estima que el programa contribuirá a una mejora en la cohesión del grupo y en el sentido de pertenencia del alumnado. El trabajo cooperativo, las dinámicas reflexivas y la construcción de elementos comunes como el *mural de aula* o el *archivador emocional* permiten consolidar un vínculo entre los estudiantes, facilitando la integración y el apoyo mutuo. Esto, a su vez, puede repercutir positivamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los adolescentes.

Finalmente, se espera que los participantes adquieran una mayor autonomía socioemocional. El uso de herramientas personales como el archivador emocional, junto con las estrategias de comunicación y resolución de conflictos practicadas a lo largo del programa, pretende dotar a los alumnos de recursos transferibles a otros contextos de su vida cotidiana, como la familia, las redes sociales o sus relaciones fuera del ámbito escolar.

## **5. Discusión**

El presente programa de intervención representa una propuesta psicoeducativa estructurada, con el objetivo de mejorar la autoestima del alumnado de Educación Secundaria a través del desarrollo de habilidades sociales como la asertividad, la empatía y la construcción de relaciones positivas. A lo largo del diseño, se han tenido en cuenta tanto los fundamentos teóricos que sustentan la relación entre autoestima y competencia social, como las características evolutivas del alumnado adolescente. En este sentido, el programa presenta una serie de puntos fuertes que refuerzan su pertinencia y potencial aplicabilidad en contextos escolares.

En primer lugar, destaca la coherencia entre los objetivos del programa y las actividades propuestas. Las sesiones están estructuradas de forma lógica y progresiva, abarcando los componentes clave del desarrollo socioemocional. A ello se suma una metodología participativa y experiencial, que favorece el aprendizaje significativo y la implicación activa del alumnado. El uso de dinámicas lúdicas, debates, dramatizaciones y espacios de reflexión permite que los contenidos no se limiten al plano conceptual, sino que se vivencien y se transfieran a situaciones reales del entorno del estudiante.

Asimismo, el programa apuesta por una evaluación integral, que combina instrumentos estandarizados (como las escalas de autoestima de Rosenberg y Coopersmith, el EHS de Gismero o el EBCC de López y Bisquerra) con herramientas cualitativas como hojas de observación del tutor, diarios reflexivos o dinámicas de cierre. Esta diversidad metodológica fortalece la validez del proceso de evaluación y permite recoger tanto los cambios individuales como las transformaciones grupales.

Otro aspecto destacable es la flexibilidad y transferibilidad del programa. Las sesiones pueden adaptarse fácilmente a distintos cursos y realidades educativas; esto es, aunque este programa vaya dirigido a alumnos de 2º y 3º de la ESO, es fácilmente extrapolable a 1º o 4º de esta misma etapa. Este aspecto amplía su potencial de uso más allá del grupo específico para el que fue diseñado. Asimismo, su carácter preventivo permite intervenir de forma temprana en la promoción del bienestar emocional, anticipando posibles dificultades en la adaptación social y académica del alumnado.

No obstante, el programa presenta también una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, se trata de una propuesta que no ha sido implementada en un

contexto real, por lo que no se dispone aún de datos empíricos que avalen su eficacia. Este aspecto limita, por el momento, la posibilidad de generalizar sus beneficios más allá de lo teóricamente esperado.

Asimismo, la duración del programa, limitada a doce sesiones, puede resultar insuficiente para provocar cambios profundos y sostenidos. Al final, estamos hablando de modificar factores psicológicos que, especialmente en alumnos que presentan dificultades emocionales o sociales más arraigadas, resulta de una tarea muy difícil de conseguir en un programa de duración limitada. También debe tenerse en cuenta que la calidad de la implementación puede depender en gran medida del perfil del facilitador: su formación, sensibilidad educativa y habilidades de conducción grupal serán determinantes para el éxito de la intervención.

Por otro lado, si bien el diseño incluye distintos momentos de evaluación, para poder comparar si se han producido cambios tras la aplicación de este programa, no se contempla, por razones de alcance, una evaluación a medio o largo plazo que permita comprobar la perdurabilidad de los efectos logrados. De este modo, se podría estudiar si la adquisición de conocimientos ha sido realmente interiorizada por los alumnos y si realmente se han producido cambios en el aspecto emocional y social del alumnado, descartando que haya sido algo puntual.

Finalmente, cabe señalar que muchas de las dinámicas propuestas requieren un clima de aula positivo y predispuesto, en el que el alumnado se sienta seguro para expresarse y participar sin temor a juicios. En contextos donde no se haya consolidado dicho clima, podría ser necesario un trabajo previo de sensibilización o una adaptación metodológica gradual para poder llevar a cabo las sesiones y asegurar una participación activa y respetuosa de todo el alumnado.

En definitiva, el programa constituye una propuesta sólida y pedagógicamente fundamentada, con un alto potencial educativo, pero que requiere ser evaluada empíricamente para validar su impacto y explorar vías de mejora y ampliación, aspecto que queda abierto a estudios futuros.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Abarca, V., Zans, W., Bernal, Y., Canaza, S.M., y Cruzado Saldaña, J.J. (2024). Estrategias socioafectivas y el mejoramiento de la autoestima en la educación. *Horizontes: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(33), 745–754. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.758>
- Adarve, M., Zurita, F., Gómez, V., Padial, R., y Lara, A. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes. *Retos*, 36, 342-347. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68852>
- Asensio-Ramon, J., Álvarez-Hernández, J. F., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Manzano-León, A., Fernandez-Campoy, J. M., y Fernández-Jiménez, C. (2020). The influence of the scout movement as a free time option on improving academic performance, self-esteem and social skills in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5215. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145215>
- Beltrán, M., Zych, I., Ortega, R., y Llorent, V. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: emotional intelligence, severity of victimization and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-8. doi: 10.7334/psicothema2017.313
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios*, 11(18), 133-148. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Borgetto, A.S. (2022). *Instagram y su influencia en la imagen corporal de mujeres jóvenes de la ciudad de Paraná* [Tesis de Grado, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15827>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª Ed.). Siglo XXI. [https://www.academia.edu/24963835/Vicente E Caballo Manual de Evaluacion y Entrenamiento de Las Habilidades Sociales](https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales)
- Caballo, V., y Salazar, I. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Behavioral Psychology*, 26(1), 23-53. [https://core.ac.uk/outputs/289993617/?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/outputs/289993617/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1)



- Caballo, V., Salazar, I., Irurtia, M., Olivares, P., y Olivares, J. (2014). The relationship between social skills and social anxiety and personality styles/disorders. *Behavioral Psychology*, 22(3), 401-422. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/relacion-de-lashabilidades-sociales-con-la-ansiedad-social-y-los-estilos-trastornosde-la-personalidad/>
- Cangas, A.J., Fínez, M.J., Morán, C., Navarro, N., y Moldes, P. (2019). Mental Health, New Technologies, and Wellbeing for Adolescents. En: Steinebach, C., Langer, Á. (eds) *Enhancing Resilience in Youth*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-25513-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-25513-8_15)
- Cardona, A. (2020). Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva. *Revista Criminalidad*, 62(2), 219-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7667835>
- Combs, M.L., y Arezzo, D. (1977). Social-skills training with children. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 161-201). Springer Nature. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-9799-1\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-9799-1_5)
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Dou, Y., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., O'Donnell, R., Bunyachatakul, S., y Pojanapotha, P. (2022). Bullying victimization moderates the association between social skills and self-esteem among adolescents: a cross-sectional study in international schools. *Children*, 9(11), 1606. <https://doi.org/10.3390/children9111606>
- Esteban N, Contreras C, Rodríguez P, Aldana S, Bueno M., y Silva A. (2020). Acoso escolar en adolescentes: rol, tipo de violencia y determinantes. *Escola de Enfermagem*, 54, 1-9. <https://doi.org/1590/S1980-220X2019026003625>.
- Esteves, A.R., Paredes, R.P., Calcina, C.R., y Yapuchura, C.R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592006000200007](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200007)

- Estrada, R.C., Escoffié, E.M., y García, R. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: una intervención con juego grupal. *Revista Psicumex*, 6(2), 27-38. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v6i2.285>
- Filozof, E.M., Albertin, H.K., Jones, C.R. y Steme, S.S., Myers, L., y McDermott, R.J. (1998). Relationship of adolescent self-esteem to selected academic variables. *Journal of School Health*, 68(2), 68-72. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1998.tb07194.x>
- Ghezelbash, S., Rahmani, F., Peyrovi, H., Inanloo, M., y Shekarchian, S. (2015). Comparison of self-esteem among first to fourth year nursing students from Universities of Medical Sciences in Tehran. *Thrita Journal of Neuron*, 4(1), 24336. <https://doi.org/10.5812/thrita.24336>
- Gil, S., y Llinàs, A. (2020). *Habilidades sociales: grandes herramientas para pequeños guerreros*. Flamboyant.
- Gismero, E. (2010). *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. TEA Ediciones.
- González, A., y Molero, M.M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113–123. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15111>
- González, M.C. (2024). Impacto psicológico en estudiantes universitarios que han sido víctimas de acoso: una revisión sistemática [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15199>
- Habilidades para la Vida (2025). *Las 10 habilidades*. <https://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>
- Herrera, J. G. (2019). Construcción de una escala de habilidades sociales EHSA en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de San Martín de Porres [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37175>
- Holst, I.C., Galicia, Y., Gómez, G., y Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Vertientes: Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164>

- Jacobson, R. (2024). *Redes sociales y baja autoestima*. Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/las-redes-sociales-y-la-baja-autoestima/>
- Jafari, R., Asadi, N., y Davatgari, H. (2025). Gender differences in the components of self-esteem in English language learners. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 11(6), 65-75. <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-1997-en.html>
- Jaimes, C., Cruz, L., Vega, E., Balladares, P. y Matta, H. (2019). Habilidades sociales en estudiantes adolescentes de un centro preuniversitario de Lima Norte. *Peruvian Journal of Health Care and Global Health*, 3(1), 39-43. <https://revista.uch.edu.pe/index.php/hgh/article/view/27>
- Lacunza, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 23(1), 159-182. <http://hdl.handle.net/11336/72163>
- León, G., y Betina, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en niños y niñas del Gran San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista Argentina de Salud Pública*, 11(42), 22-31. [https://www.researchgate.net/publication/348406464\\_Autoestima\\_y\\_habilidades\\_sociales\\_en\\_ninos\\_y\\_ninas\\_del\\_Gran\\_San\\_Miguel\\_de\\_Tucuman\\_Argentina](https://www.researchgate.net/publication/348406464_Autoestima_y_habilidades_sociales_en_ninos_y_ninas_del_Gran_San_Miguel_de_Tucuman_Argentina)
- Llamazares, A., y Urbano, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares. *Revista de Educación*, 43, 99-117. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/385>
- López, L., y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239734>
- Machuca, A.A., Huallanca, K.E., y Cabieses, C.J. (2024). Autoestima, agresividad y salud en estudiantes adolescentes. *VIVE: Revista de Investigación en Salud*, 7(19), 121-131. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v7i19.288>
- Madueño, P., Lévano, J.R., y Salazar, A.E. (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e234. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.234>

- Mantilla, L., y Chahín, I.D. (2006). *Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas*. Edex Editorial.
- Melodelgado, A.C., y Rodríguez, M.A. (2024). Habilidades sociales en niños y adolescentes: una revisión teórica. *Boletín Informativo CEI*, 7(1), 69–75. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/2200>
- Mingli, W., Mamat, N., y Hussain, Y. (2024). Reevaluating self-esteem: exploring the treatment of item 8 of the Rosenberg self-esteem scale in China. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 14(4), 1503-1514. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i4/21433>
- Montoya, I., y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim Revista de Formació del Professorat*, 4, 5-9. <https://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/val/index.html>
- Morán-Astorga, M.C., Menezes, E., y Ramalho, M. (2019). Afrontamiento y resiliencia: un estudio con adolescentes sanos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 281-288. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1697>
- Moreno, L., y Vásquez, F. A. (2022). Autoestima y habilidades sociales en estudiantes de enfermería. *Ciencia Latina Multidisciplinar*, 6(6), 10161. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4123/6298>
- Muarifah, A., Mashar, R., Hashim, I.H.M., Rofiah, N.H., y Oktaviani, F. (2022). Aggression in adolescents: the role of mother-child attachment and self-esteem. *Behavioral Sciences*, 12(5), 147. <https://doi.org/10.3390/bs12050147>
- Muin, A. (2019). Effects of socio-affective strategies on students' self-confidence in classroom speaking activities. *Loquen: English Studies Journal*, 12(2), 91-98. <https://doi.org/10.32678/loquen.v12i2.2178>
- Mynard, H., y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01226.x>
- Navarro, G., Flores, G., y Rivera, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa

- de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, 55, 6-40. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Palermi, A., Bartolo, M., Musso, P., Servidio, R., y Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviours: a person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 249. <https://doi.org/10.5964/ejop.5379>
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero-Jurado, M.M., Del Pino, R.M., y Gázquez-Linares, J.J. (2019). Emotional intelligence, self-efficacy and empathy as predictors of overall selfesteem in nursing by years of experience. *Frontiers in Psychology*, 10, 2035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02035>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, autoconcepto y autoestima importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241–257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>
- Rojas, V.A., y Pilco, G.A. (2023). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3823-3833. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.529>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004–1018. <http://dx.doi.org/10.2307/2095720>
- Saeedi, G., Hosseini, M., Nasiri, M., y Vasli, P. (2024). The effect of social skills-based blended education on social adjustment, self-esteem and social skills among new nursing students: an experimental study. *Nurse Education Today*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106362>
- Sánchez-Herrera, S., Guerrero-Barona, E., Sosa-Baltasar, D., Moreno-Manso, J.M., y Durán-Vinagre, M.Á. (2022). Efficacy of a psycho-educational and socio-emotional intervention programme for adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8153. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138153>
- Sánchez, P., y Gómez-Rivero, M.A. (2020). Redes sociales, autoeficacia académica y bienestar en adolescentes de la zona Maya de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 73-81. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13305>

- Sociescuela (2005). *Sociescuela*. <https://sociescuela.es>
- Tacca, D.R., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tejada, M.E., Batista, D., y Valderrama, D. (2022). Las redes sociales como herramientas interactivas a nivel superior. *Societas*, 24(2), 108-127. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/3004>
- Terp, U., Hjärthag, F., y Bisholt, B. (2019). Effects of a cognitive behavioral-based stress management program on stress management competency, self-efficacy and selfesteem experienced by nursing students. *Nurse Educator*, 44(1), E1–E5. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000492>.
- Valencia, R., y Castaño, C.M. (2019). Use and abuse of social media by adolescents: a study in Mexico. *Pixel-Bit*, 54, 7-28. <http://hdl.handle.net/11162/180445>
- Valls, A. (2022). *La importancia de los grupos de iguales en la etapa adolescente*. RED CENIT. <https://www.redcenit.com/la-importancia-de-los-grupos-de-iguales-en-la-etapa--adolescente/#:~:text=La%20relaci%C3%B3n%20y%20los%20grupos,aprender%20a%20vivir%20en%20sociedad>
- Willcox, M.D.R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie5512909>
- Wiser, D. (2022). An analysis of the use of socio-affective strategy in teaching speaking english. *E-Journal of Elts*, 10(1), 56-65. <https://jurnal.fkip.untad.ac.id/index.php/elts/article/download/2228/1455>
- Yu, W., Qian, Y., Abbey, C., Wang, H., Rozelle, S., Stoffel, L.A., y Dai, C. (2022). The role of self-esteem in the academic performance of rural students in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(20), 13317. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013317>
- Zakaria, N., Hashim, H., y Yunus, M. (2019). A review of affective strategy and social strategy in developing students' speaking skills. *Creative Education*, 10, 3082-3090. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012232>

Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., y Serrano, F. (2020). Dyslexia impact on self-esteem, socioemotional behavior, and anxiety during the schooling period. *Psicologia Educativa*, 26(2), 175–183. <https://doi.org/10.5093/PSED2020A4>

## 7. Anexos

**Anexo 1.** Aspectos clave a observar en cada sesión del programa (evaluación de sesiones).

- Participación e implicación del alumnado:
  - Grado de participación activa (¿responden, preguntan, se involucran?).
  - Nivel de entusiasmo y motivación con la dinámica.
  - Presencia de resistencia, desconexión o bloqueo emocional.
  - Comportamientos colaborativos o disruptivos durante la sesión.
- Uso de habilidades sociales trabajadas
  - Si los alumnos muestran señales de escucha activa (contacto visual, asentir, esperar turnos).
  - Capacidad para expresar opiniones, sentimientos o desacuerdos de forma respetuosa.
  - Uso de estrategias asertivas (decir “no”, pedir ayuda, proponer ideas).
  - Evidencias de comportamientos empáticos (comprensión, apoyo, no juicio).
- Nivel de comprensión y asimilación de contenidos
  - Capacidad del alumnado para identificar conceptos clave de la sesión (autoestima, empatía, etc.).
  - Reflexiones personales o grupales que demuestren interiorización del tema.
  - Relación entre lo aprendido y situaciones reales de su vida.
  - Progresión desde sesiones anteriores (si se nota evolución).
- Clima del grupo
  - Nivel de cohesión entre los alumnos durante la actividad.
  - Grado de respeto mutuo, tolerancia y cooperación.
  - Inclusión de compañeros con menor participación habitual.
  - Cambios en la dinámica grupal a lo largo del programa.
- Valoración del desarrollo de la sesión
  - ¿Se ha cumplido el objetivo de la sesión?
  - ¿La actividad ha sido adecuada para el nivel del grupo?
  - ¿Qué elementos han funcionado especialmente bien?
  - ¿Qué aspectos deberían modificarse en futuras sesiones?
- Motivación e interés por la sesión
  - Muestra curiosidad, ganas de participar y permanece atento durante la actividad.
  - Pregunta o comenta espontáneamente sobre lo que se está trabajando.
- Actitud ante los compañeros
  - Colabora de forma respetuosa con otros.
  - Tolera diferencias de opinión.
  - Evita juicios o bromas hirientes.



**Anexo 2.** Rúbrica de observación para evaluación de las sesiones del programa.

<b>Aspecto observado</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>	<b>Comentarios</b>
<i>Participación activa</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Uso del lenguaje asertivo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Empatía con los compañeros</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Comprensión del contenido</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Clima grupal positivo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Interés de los alumnos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Motivación de los alumnos</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**Anexo 3.** Plantilla de contrato para la actividad de la sesión 5, a firmar por ambos miembros de la pareja.

**Contrato Invisible de Relación Positiva**

Nombres: \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

💛 Nos comprometemos a:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

💬 Si algún día hay un malentendido entre nosotros, intentaremos solucionarlo así:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

📁 Para demostrar aprecio o gratitud, haremos cosas como:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Firma simbólica de ambos (puede ser un dibujo, símbolo o firma creativa):

🤝 ¡Juntos construimos relaciones con respeto, confianza y comunicación! 🤝

**Anexo 4.** Recursos informativos sobre qué es la asertividad, características, tipos, etc.

Bernal, A.F., Cañarte, C.R., Macias, T.M., y Ponce, M.A. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 682-695. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994>

Este artículo explora cómo la comunicación asertiva mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en su capacidad para fomentar un clima de aula positivo, reducir el estrés y potenciar la motivación del alumnado. A través de un estudio con estudiantes universitarios, se muestra que los docentes que aplican técnicas de comunicación asertiva logran mejores resultados en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. El texto destaca estrategias prácticas (como el contacto visual, el tono de voz y la postura abierta) que pueden aplicarse también en la Educación Secundaria.

-----

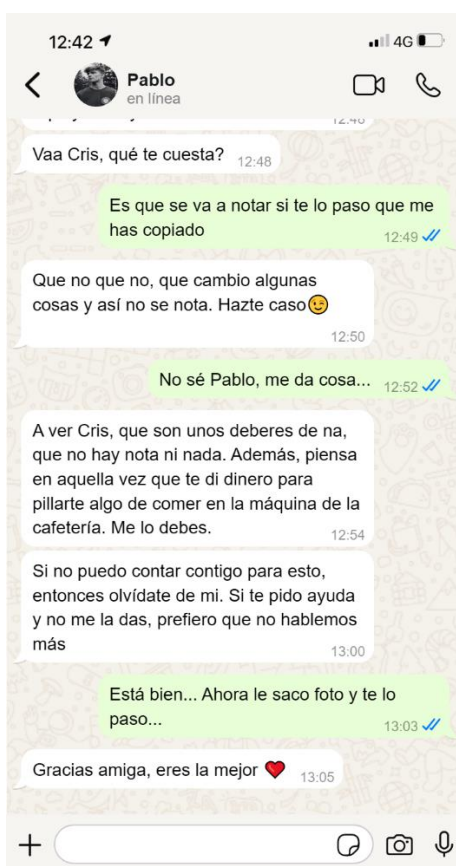
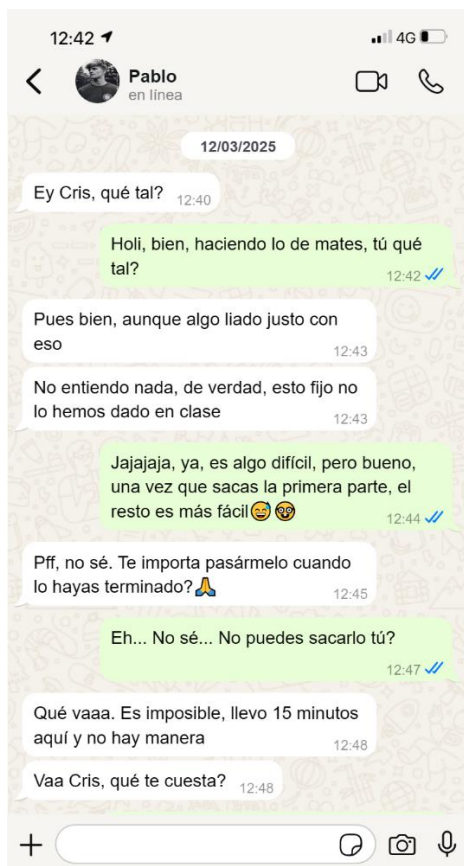
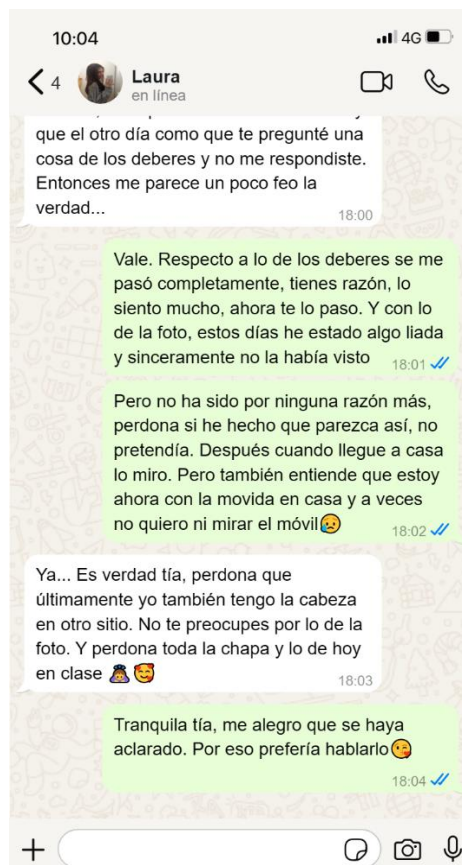
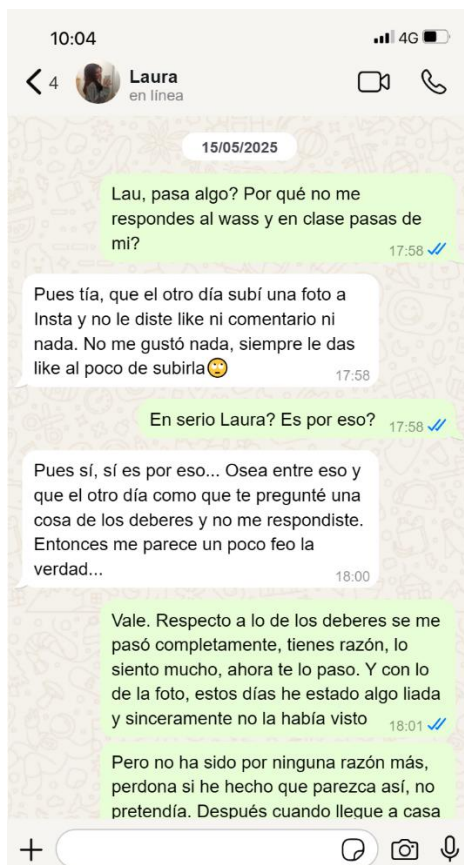
Vídeo “Cómo enseñar asertividad a adolescentes” – Educar Con Sentido.  
[https://www.youtube.com/watch?v=33n\\_IXK0pp4&ab\\_channel=EducarConSentido](https://www.youtube.com/watch?v=33n_IXK0pp4&ab_channel=EducarConSentido)

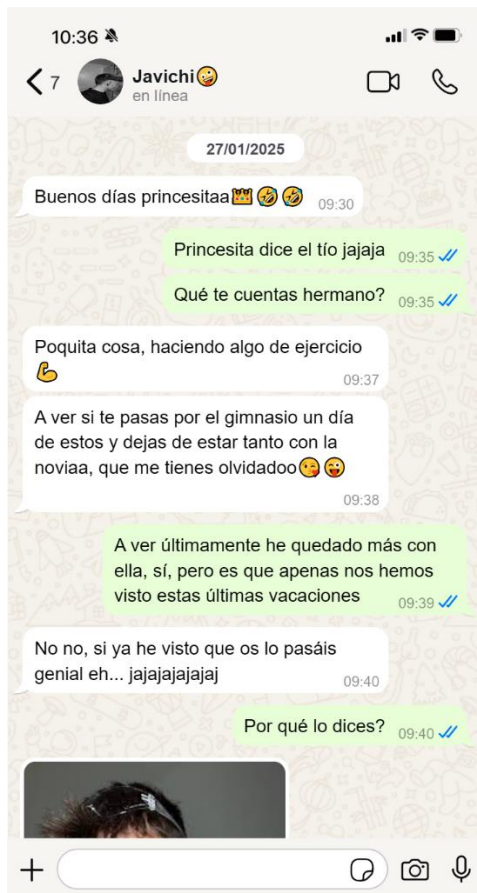
El video ofrece una guía práctica para docentes y familias sobre cómo enseñar a los adolescentes a comunicarse de manera asertiva. El autor destaca la importancia de enseñar a los jóvenes a expresar sus opiniones y emociones con claridad y respeto, sin recurrir a la agresividad ni a la sumisión. Se presentan estrategias como el uso del lenguaje desde el “yo” para expresar sentimientos, la práctica de la escucha activa y la validación emocional. Además, se proponen dinámicas y ejemplos concretos para aplicar en el aula o en casa, con el objetivo de fomentar la autoestima y las habilidades sociales de los adolescentes.

-----

Página web: <https://silviaduranpsicologia.com/la-asertividad-caracteristicas-tipos-y-como-ser-una-persona-mas-asertiva/>

En esta página se explica de forma clara y práctica qué es la asertividad, detallando sus características principales y los distintos estilos de comunicación (pasivo, agresivo, pasivo-agresivo y asertivo). Además, ofrece estrategias sencillas y aplicables para desarrollar la capacidad de expresarse con claridad y respeto, sin imponerse ni someterse, mejorando así las relaciones interpersonales. Este recurso es útil para docentes y cualquier persona interesada en fomentar habilidades sociales y emocionales tanto en el aula como en la vida diaria.

**Anexo 5.** Capturas de pantalla de WhatsApp simuladas, para la actividad de la sesión 8.



**Anexo 6.** Recursos informativos sobre qué es la empatía, características, actividades extra, etc.

Página web: <https://www.canvis.es/que-es-la-empatia/>

La página del Centro de Psicología Canvis ofrece una explicación clara sobre la empatía, definiéndola como la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás. Se destaca que la empatía va más allá de ponerse en el lugar del otro; implica aceptar y entender su experiencia emocional, incluso si no se comparte su punto de vista. Además, se diferencia la empatía de la compasión, señalando que esta última añade el deseo de aliviar el sufrimiento ajeno. El artículo también proporciona estrategias para desarrollar la empatía, como practicar la escucha activa y evitar juicios, lo que resulta especialmente útil para docentes que buscan fomentar habilidades sociales y emocionales en el aula.

-----

Actividades extra:

**2.2. ACTIVIDAD 2: INTRODUCCIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO.**

TÍTULO:	"Entre imágenes y palabras".
TIPO:	Introducción
OBJETIVOS:	- Aproximarnos, de forma teórica, al concepto de empatía. - Ser capaces de identificar cuando somos poseedores o no de este valor.
DURACIÓN:	60 minutos + 20 minutos de trabajo en grupo
MATERIALES:	- Fotocopias recortadas de las 7 imágenes y 7 frases (anexos 1 y 2) - 7 fotocopias de la Ficha de trabajo del anexo 3.
RESUMEN:	Los participantes en la actividad deben llegar a definir el concepto de empatía a partir de la observación de imágenes y frases que reflejan este valor.
FUENTE:	Internet

**DESARROLLO DE LA DINÁMICA:**

Se plantea la actividad al grupo incidiendo en la capacidad que tenemos las personas de deducir las cosas a partir de la observación (así les hacemos ver cuánto necesitamos mirar a nuestro alrededor para hacernos sensibles a lo que sucede). Para potenciar el desarrollo de dicha capacidad, motivamos al grupo a que descubra el valor que queremos trabajar mediante el análisis de frases e imágenes en relación con el mismo.

Podemos plantear esta actividad a modo de concurso basado en la adivinación del concepto. Para ello dividimos a los participantes en 7 grupos (siempre procurando la heterogeneidad de los mismos, así como evitando la tendencia al asociacionismo entre algunos miembros y el aislamiento de otros). De cada grupo se elige un representante que será el que modere las opiniones y las recoja para llevarlas a la puesta en común final.

Repartimos a cada grupo una imagen y una frase definitorias del concepto (recortadas de los anexos 1 y 2). Se les pedirá que a partir de ellas trabajen los siguientes aspectos y vayan completando la ficha de trabajo correspondiente (anexo 3):

A) Sobre la frase:

- Intentar completar con la palabra correcta.



- Escribir cinco valores humanos que guarden relación con la ella.
- Asociarla a una situación real de su entorno social, familiar y laboral-escolar en la que necesitarían poseer esa virtud.

A) Sobre la imagen:

- Darle un título (se valorará la originalidad).
- Analizar el lenguaje figurado que aparece en las mismas.
- Llevar esos elementos figurativos a la descripción de una situación cotidiana de sus vidas.

Tras un tiempo de trabajo en grupo (se estiman unos 20 minutos) se reorganiza el espacio utilizado de modo que todos los participantes se integren en un gran grupo. Se invita a cada uno de los representantes de grupo a que muestre la frase e imagen sobre la que han trabajado, así como las respuestas recogidas en la ficha de trabajo. Después de cada intervención podemos pedir al resto de los integrantes del grupo que completen su exposición con cualquier comentario que estimen. También podemos animar a los demás grupos a que valoren el trabajo realizado por el que expone, incidiendo en la profundidad de su análisis, la originalidad de la relación con sus realidades, y de la similitud con las conclusiones obtenidas por su grupo.

Cuando hayan intervenido todos los grupos, y tras felicitar al mejor valorado por sus compañeros, podemos tratar de volver a elaborar la ficha de trabajo conjuntamente, a modo de resumen de todas las imágenes y frases juntas, de modo que quede completamente definido el concepto de empatía.

#### FRASES SOBRE LA EMPATÍA:

<i>"...representa la habilidad sensitiva de una persona para ver el mundo a través de la perspectiva del otro." (Sebastián Serrano)</i>
<i>"...es comprender y compartir el estado de ánimo que, por un momento, tiene la otra persona." (Roy Shafer)</i>
<i>"...nos permite comprender todas la edades y todas las situaciones." (León Reyes)</i>
<i>"...es la capacidad de orientar nuestros sentimientos a los otros pensando en su bienestar." (C. D. Batson)</i>
<i>"Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro" (Diccionario de la Real Academia Española)</i>
<i>"...es la capacidad de pensar y sentir la vida interior de otra persona como si fuera la propia" (Heinz Kohut)</i>
<i>"Es necesario tener valor para levantarnos y hablar. Es necesario tenerlo para sentarnos y escuchar." (Winston Churchill)</i>

**IMÁGENES PARA TRABAJAR LA EMPATÍA:**

PONERSE EN EL LUGAR DE LA OTRA PERSONA.



En este documento, se puede encontrar una serie de actividades para trabajar el concepto de “empatía”, ofrecido por “Karit, Solidarios por la Paz”. Concretamente, la actividad 2, titulada “Entre imágenes y palabras”, tiene como objetivo aproximar al alumnado de secundaria al concepto de empatía desde un enfoque teórico y participativo. Se organiza en pequeños grupos a los que se les asigna una imagen y una frase relacionadas con este valor. Los estudiantes deben analizar y completar una ficha de trabajo que les invita a reflexionar sobre el significado de la frase e identificar valores humanos asociados, además de proponer situaciones cotidianas donde la empatía sea clave. Asimismo, se les pide interpretar la imagen asignada, darle un título creativo y relacionarla con su vida diaria. La actividad finaliza con una puesta en común y debate grupal para integrar aprendizajes, construyendo colectivamente una definición del concepto de empatía a partir de las ideas trabajadas.



**Anexo 7.** Serie de emoticonos para la actividad de la sesión 9. Los alumnos deben pensar en una historia que les haya pasado, cómo se han sentido y relacionarla con uno de estos emoticonos. El resto de la clase averiguará por pistas cuál es.



**Anexo 8.** Modelo de hoja de observación del tutor/a (evaluación inicial y final del programa de intervención).

Nombre del alumno/a: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

*Instrucciones: Señala el grado de frecuencia con que el alumno/a presenta las siguientes conductas u observaciones, marcando una opción por fila. Puedes añadir comentarios si lo consideras necesario.*

Escala de valoración: 1 = Nunca / muy raramente; 2 = A veces / ocasionalmente; 3 = Frecuentemente; 4 = Siempre / de forma constante

Área observada	1	2	3	4	Comentarios breves
Participa activamente en el grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Inicia conversaciones con compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mantiene relaciones positivas y duraderas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Escucha con atención a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Muestra empatía ante emociones ajenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se expresa con claridad y respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dice “no” o pone límites de forma adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Reacciona adecuadamente ante conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Muestra seguridad en sí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Se muestra satisfecho/a consigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Comentarios generales del tutor/a:

---



---

Observaciones sobre el grupo-clase (opcional):

---



---