



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

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

Especialidad Orientación Educativa

Curso académico 2024/2025

Trabajo de Fin de Máster

**Programa de Intervención en Inteligencia Emocional para la mejora de la Convivencia
Escolar en Educación Secundaria Obligatoria**

Autora

Nuria Gómez Gómez

Tutor académico

Tomás Peláez Reoyo

Valladolid, 4 de junio de 2025

En concordancia con el principio fundamental de la igualdad de género, adoptado y promovido activamente por la Universidad de Valladolid (UVA), se establece que todas las referencias realizadas en género masculino, en ausencia de términos genéricos sustitutivos, serán interpretadas y consideradas válidas también en género femenino, buscando asegurar la inclusión y la equidad de género.

RESUMEN

Ante los crecientes retos del panorama educativo actual, la educación emocional se presenta como un factor preventivo clave para construir entornos escolares inclusivos, respetuosos y cohesionados, puesto que fortalecer las competencias emocionales del alumnado no solo contribuye a su bienestar personal, sino que también previene conflictos y favorece relaciones interpersonales más saludables.

Este trabajo presenta una propuesta de intervención dirigida a adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria y tiene como objetivo mejorar la convivencia escolar utilizando como herramienta el fomento de la inteligencia emocional. La propuesta toma como base el modelo de Mayer y Salovey, que define la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, evaluar, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Además, la intervención promueve también el desarrollo de habilidades como la empatía, la asertividad y la resolución de conflictos, esenciales para una convivencia positiva.

El programa diseñado fue aplicado y evaluado de forma piloto en un grupo de 55 alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos fueron positivos, reflejando una mejora en las competencias emocionales del alumnado, así como un impacto favorable en la convivencia dentro del aula.

Palabras clave: inteligencia emocional, convivencia escolar, adolescencia, intervención educativa.

ABSTRACT

The increasing challenges faced by today's educational context highlight emotional education as a key preventive factor in creating inclusive, respectful and cohesive school environments. Strengthening students' emotional competences not only supports their personal well-being but also helps prevent conflicts and encourages healthier interpersonal relationships.

This paper presents an intervention proposal aimed at adolescents in Compulsory Secondary Education, with the goal of improving school coexistence through the promotion of emotional intelligence. The proposal is based on Mayer and Salovey's model, which defines emotional intelligence as the ability to perceive, evaluate, understand and regulate one's own emotions as well as those of others. The intervention also promotes the development of essential skills such as empathy, assertiveness and conflict resolution all of which contribute to more positive coexistence.

The programme was piloted with a group of 55 students in the third year of Compulsory Secondary Education. The results were positive, showing an improvement in the student's emotional competences and a noticeable positive impact on classroom coexistence.

Key words: Emotional intelligence, school coexistence, adolescence, educational intervention.

“El profesor ideal de este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, la convivencia en este milenio puede ser más fácil para todos”.

(Pablo Fernández Berrocal)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	11
OBJETIVOS.....	11
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	11
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	14
LA ADOLESCENCIA.....	14
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	16
LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	20
RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR.....	23
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	28
JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	28
CONTEXTUALIZACIÓN.....	29
OBJETIVOS DEL PROGRAMA.....	30
METODOLOGÍA.....	31
TEMPORALIZACIÓN.....	31
EVALUACIÓN.....	32
RECURSOS.....	33
PLAN DE INTERVENCIÓN.....	34
Sesión 1: Introducción de conceptos y sensibilización.....	36
Sesión 2: Percepción emocional y autoconocimiento.....	37
Sesión 3: Facilitación emocional y pensamiento crítico.....	38
Sesión 4: Comprensión emocional, empatía y asertividad.....	39
Sesión 5: Regulación emocional y autorregulación.....	41
Sesión 6: Síntesis de lo aprendido.....	42
ANÁLISIS DE DATOS.....	43
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS.....	64

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. Cuestionario TMMS-24.....	64
ANEXO B. Cuestionario de Convivencia Escolar y Clima del Aula.....	66
ANEXO C. Encuesta de Valoración del Programa.....	67
ANEXO D. Actividades de la sesión 1: introducción de conceptos y sensibilización.....	70
ANEXO E. Actividades de la sesión 2: percepción emocional y autoconocimiento.....	73
ANEXO F. Actividades de la sesión 3: facilitación emocional y pensamiento crítico.....	78
ANEXO G. Actividades de la sesión 4: comprensión emocional, empatía y asertividad.....	80
ANEXO H. Actividades de la sesión 5: regulación emocional y autorregulación.....	85
ANEXO I. Actividades de la sesión 6: síntesis de lo aprendido.....	90
ANEXO J. Resultados de la Encuesta de Valoración del Programa.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Secuenciación y temporalización de la intervención piloto.....	32
Tabla 2. Distribución temática del programa.....	35
Tabla 3. Estructura de la sesión 1.....	3
Tabla 4. Estructura de la sesión 2.....	38
Tabla 5. Estructura de la sesión 3.....	39
Tabla 6. Estructura de la sesión 4.....	40
Tabla 7. Estructura de la sesión 5.....	41
Tabla 8. Estructura de la sesión 6.....	43
Tabla 9. Puntuaciones medias Cuestionario TMMS-24.....	44
Tabla 10. Puntuaciones medias cuestionario Convivencia Escolar y Clima del Aula.....	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados evaluación pre y post Cuestionario TMMS-24.....	45
Figura 2. Resultados evaluación pre y post Cuestionario Convivencia Escolar y Clima del Aula.....	47
Figura 3. Puntuación del programa del 1 al 10.....	48
Figura 4. Ámbitos en los que las sesiones han sido de ayuda.....	49

INTRODUCCIÓN

Frente a la visión tradicional de educar únicamente para adquirir conocimientos, Jacques Delors expone en 1996 la necesidad de orientar la educación hacia la formación integral de individuos capaces de desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad. Para ello, propone una nueva concepción de la educación, basada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2022).

Dos de estos pilares, aprender a ser y aprender a convivir, constituyen la filosofía y la guía del presente trabajo. Por un lado, aprender a ser destaca la importancia de desarrollar la autonomía personal, la identidad y la formación integral de cada alumno, mediante el desarrollo de la personalidad y con la madurez psicológica necesaria para alcanzar metas personales y afrontar los desafíos vitales. Por otro lado, aprender a convivir implica desarrollar la capacidad de vivir junto a otros en armonía, promoviendo la comprensión mutua, la cooperación, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos (Delors, 1996; Guillén, 2008).

Estos dos objetivos adquieren una relevancia especial en la sociedad actual, caracterizada por ambientes denominados VICA (volátiles, inciertos, complejos y ambiguos), los cuales demandan individuos críticos, resilientes, conscientes de sus responsabilidades y con elevados niveles de bienestar psicosocial (Waller et al., 2019).

A su vez, dicha exigencia se vuelve aún más significativa durante la adolescencia, una etapa en la que convergen numerosos cambios y experiencias que intensifican dichos desafíos y requieren el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales complejas para poder afrontarlos adecuadamente (Ruiz-Ortega y Berrios-Martos, 2023).

En este contexto, la inteligencia emocional se posiciona como una estrategia educativa clave y eficaz para enfrentar las complejas demandas del entorno actual (García-Retana, 2012). En consecuencia, la escuela debe asumir el compromiso de educar no solo en lo académico, sino también en la dimensión emocional y social del alumnado, facilitando el desarrollo de competencias que les permitan desenvolverse de forma equilibrada y consciente en su vida personal y colectiva, contribuyendo así a un desarrollo integral del alumnado (Montoya et al., 2016).

Además, fomentar habilidades de inteligencia emocional desde el ámbito escolar no solo contribuye a propiciar un desarrollo personal pleno, sino que también constituye una respuesta educativa de carácter preventivo frente a problemáticas sociales de actualidad como el comportamiento disruptivo, los conflictos de convivencia o la violencia (Aguaded y Valencia, 2017), ya que la calidad de la convivencia está directamente influida por la capacidad individual para gestionar de forma positiva los vínculos interpersonales (Gómez-Ortiz et al., 2017).

En definitiva, integrar en la escuela el aprender a ser y el aprender a convivir es clave no solo para propiciar el desarrollo integral del alumnado, sino también para construir entornos escolares más saludables, inclusivos y cohesionados. Desde esta perspectiva, a lo largo de este trabajo se abordan los diferentes conceptos teóricos que sustentan esta visión, tales como la adolescencia, la inteligencia emocional y la convivencia escolar. Además, a partir de esta base teórica, se diseña una propuesta de intervención dirigida al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar mediante el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

Así, este trabajo parte de la premisa de que fortalecer la dimensión emocional del alumnado incide positivamente en su bienestar psicológico y en sus relaciones interpersonales, y en consecuencia, permite prevenir situaciones que deterioren la convivencia escolar y favorecer un clima escolar propicio para el aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

OBJETIVOS

El presente trabajo consta de dos objetivos principales. Por un lado, el primer objetivo consiste en profundizar teóricamente en los conceptos de adolescencia, inteligencia emocional y convivencia escolar, a partir de los cuales se pretende fundamentar la propuesta de intervención desarrollada.

Por otro lado, el segundo objetivo consiste en diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención basada en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional que promuevan la mejora de la convivencia escolar en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Los objetivos mencionados anteriormente se relacionan directamente con las siguientes competencias generales y específicas del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007.

En primer lugar, en relación a las competencias generales, es pertinente destacar:

Competencia G.3. “Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada”.

Competencia G.5. “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible”.

Competencia G.8. “Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa

y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Las competencias expuestas se evidencian a lo largo del presente trabajo puesto que la propuesta de intervención diseñada se centra en el fomento de la inteligencia emocional como vía para mejorar la convivencia escolar, partiendo, en primer lugar, de un análisis riguroso y fundamentado de información teórica relevante, que ha servido de base para diseñar estrategias didácticas concretas orientadas a favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en el alumnado. Asimismo, a partir de estas estrategias se busca promover valores como la empatía, la asertividad, el respeto o la resolución pacífica de conflictos, elementos clave para fortalecer la convivencia en el entorno escolar y contribuir a la mejora de la calidad educativa. Además, la puesta en práctica de dicha propuesta ha favorecido el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a las funciones de tutoría y orientación.

En segundo lugar, en relación a las competencias específicas del módulo genérico, destacan las siguientes:

Competencia E.G.3. “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales”.

Competencia E.G.8. “Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana”.

Competencia E.G.9. “Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia”.

Este trabajo se fundamenta en el diseño de actividades que integran conocimientos teóricos, habilidades prácticas y competencias emocionales, con el objetivo de promover acciones concretas de educación emocional y en valores. Estas acciones buscan, a su vez, contribuir de manera significativa a la mejora de la convivencia escolar. Por ello, a lo largo de este trabajo se da respuesta a estas tres competencias establecidas en el máster.

En tercer lugar, respecto a las competencias específicas del módulo específico, las que mayor relación tienen con este TFM son las siguientes:

Competencia E.E.5. “En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional”.

Competencia E.E.8. “Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes”.

En primer lugar, este trabajo se vincula con la primera competencia al abordar la mejora de la convivencia escolar desde una perspectiva preventiva, utilizando la inteligencia emocional como herramienta para reducir conflictos y promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado. Del mismo modo, se relaciona también con la segunda competencia, al reconocer al alumnado como un agente activo y fundamental dentro del proceso educativo. En base a esta perspectiva, el trabajo sitúa al alumnado en el centro de la intervención y propone acciones concretas orientadas a fomentar una convivencia escolar adecuada, ayudando así a generar un entorno propicio para el aprendizaje y a favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Por último, en relación a las competencias específicas del módulo practicum, conviene destacar dos de ellas:

Competencia E.P.1. “Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización”.

Competencia E.P.3. “Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia”.

La primera competencia se vincula con este trabajo puesto que su desarrollo ha implicado la planificación, aplicación y evaluación de la propuesta de intervención diseñada. Asimismo, se relaciona con la segunda competencia puesto que esta propuesta promueve el desarrollo de destrezas y habilidades que resultan imprescindibles para fomentar un clima de aula que facilite tanto la convivencia escolar como el propio proceso de aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa crucial a la vez que compleja en el desarrollo humano que marca la transición de la infancia a la vida adulta (Papalia et al., 2023). Abarca desde los 10 a los 21 años y distingue tres fases que se solapan entre sí: la adolescencia inicial, entre los 10 y los 14 años, la adolescencia intermedia, entre los 15 y los 17 años, y la adolescencia tardía, entre los 18 y 21 años, según la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Está marcada por una serie de cambios físicos, biológicos, cognitivos, emocionales y sociales de gran heterogeneidad que se inician con la pubertad, aspecto puramente orgánico, y que terminan alrededor de la segunda década de la vida, al completarse el crecimiento y desarrollo físico y la maduración psicosocial (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Atendiendo concretamente al desarrollo cognitivo que acontece durante esta etapa, si durante los primeros años de vida la principal característica del cerebro es el crecimiento, en la adolescencia las principales características son la organización y la maduración continua de este, destacando el desarrollo de áreas asociadas con el control de los impulsos, la toma de decisiones, el razonamiento abstracto y la regulación emocional (Jiménez et al., 2024).

Esta maduración se enmarca en una tormenta hormonal que actúa sobre un cerebro en transformación, sin todos los filtros de autorregulación funcionando plenamente y con una corteza prefrontal incapaz en muchas ocasiones de organizar estímulos intensos, lo que, sin duda, convierte esta etapa de desarrollo en un periodo de gran vulnerabilidad (Jiménez et al., 2024). Asimismo, durante este periodo, los adolescentes comienzan a explorar y construir su propia identidad, establecer su autonomía y desarrollar su sistema de valores (López, 2012), explorando diferentes roles, valores y creencias mientras intentan definir quiénes son (autoconcepto) y qué quieren ser en la vida (su profesión, orientación sexual, estilo de vida...), lo que puede llevar a conflictos internos (Jiménez et al., 2024).

En cuanto al desarrollo emocional, todos estos cambios y demandas que caracterizan este proceso de desarrollo suelen ir acompañados de confusión, inseguridad y alteraciones en el estado de ánimo debido a la especial vulnerabilidad emocional que caracteriza dicho proceso (Papalia et al., 2023), puesto que, aunque los adolescentes poseen capacidades

emocionales comparables a las de un adulto, su inexperiencia en la gestión de emociones puede dar lugar a estados de ánimo negativos y sentimientos intensos de vergüenza y culpa, donde lo emocional pesa más que lo racional, al encontrarse ante una gran activación emocional a la que a veces no consiguen dar sentido, dado que aún están aprendiendo a manejar sus emociones de manera efectiva (Montoya et al., 2016).

En cuanto al desarrollo social durante la adolescencia, el entorno y sus diferentes influencias son determinantes a lo largo de esta etapa: por un lado, la familia actúa como un referente importante, proporcionando apoyo, comprensión y guía mientras los jóvenes exploran su identidad y se preparan para la vida adulta; si bien, los adolescentes comienzan a buscar cierta autonomía de sus padres y empiezan a aparecer conflictos con los progenitores. Así, los adolescentes pasan a conceder también una gran importancia al grupo de iguales, que les proporciona sentido de pertenencia y aceptación, al ofrecer un espacio para la interacción, la construcción de relaciones, la exploración de la propia identidad y el desarrollo de habilidades sociales de gran importancia como la comunicación, la resolución de conflictos o la empatía (Papalia, 2023; Jiménez et al., 2024).

No obstante, estas dos importantes figuras no son las únicas que influyen en los adolescentes, puesto que los medios de comunicación de masas actúan también como un poderoso agente socializador, moldeando actitudes, creencias y comportamientos en los jóvenes, al igual que la escuela, cuyo papel resulta también crucial en la construcción de su identidad y en el desarrollo de competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas, fundamentales para la integración social y el éxito personal (Echevarría, 2003).

La convergencia de todos estos cambios supone una gran demanda y un enorme reto para los adolescentes, al generar una necesidad de adaptación y aprendizaje constante cuyo manejo influye de manera significativa en su bienestar, ya que comienzan a prepararse para la independencia y la vida adulta, pero se enfrentan a desafíos únicos debido a la interacción entre un cerebro en desarrollo y un entorno social y emocional complejo (Jiménez et al., 2024).

En este contexto, la educación emocional desempeña un rol esencial, ya que posibilita que los adolescentes desarrollen habilidades y adquieran herramientas fundamentales para enfrentar los desafíos propios de esta etapa vital (San Martín y Tapia, 2023).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional puede definirse como la unión recíproca e indivisible entre las emociones y la cognición que facilita una mejor adaptación y resolución de las demandas y los conflictos cotidianos, al permitirnos hacer uso no solo de nuestras capacidades intelectuales, sino también de la valiosa información adicional que nos proporcionan los estados afectivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Los primeros estudios sistemáticos sobre este concepto, hoy ampliamente popularizado, surgieron de la mano de John Mayer y Peter Salovey en 1990. Estos autores, que definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, evaluar, comprender y regular eficazmente las emociones en uno mismo y en los demás, propusieron un modelo teórico basado en las habilidades o capacidades cognitivas que permiten utilizar la información emocional para mejorar el procesamiento cognitivo y desarrollar un comportamiento adaptativo al entorno (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Su modelo, conocido en la literatura como modelo de habilidad, fue ampliado y consolidado en 1997 y comprende cuatro habilidades organizadas jerárquicamente según su complejidad: en primer lugar, la percepción emocional, que implica la capacidad de percibir, identificar, valorar y expresar emociones, tanto en uno mismo como en los demás, ya sea a través del lenguaje, la conducta o manifestaciones artísticas como la música o el arte. En segundo lugar, la facilitación emocional, que permite dirigir la atención hacia la información emocionalmente relevante para facilitar el pensamiento. En tercer lugar, la comprensión emocional, que hace referencia a la habilidad de analizar y etiquetar las emociones, poniéndoles nombre y reconociendo las relaciones entre estas y las palabras. Por último, la regulación emocional, la habilidad más compleja, que consiste en la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones propias y ajenas, reduciendo las emociones negativas y potenciando las positivas (Mayer y Salovey, 1997; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

No obstante, no fue hasta la publicación del libro *La Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman (1996) cuando el término comenzó a alcanzar una gran difusión mediática y social. Goleman planteó un enfoque de mayor amplitud que integra rasgos socio emocionales, cognitivos y de personalidad relativamente estables, lo que dio lugar a un enfoque conocido en la literatura como modelo mixto (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Este modelo se estructura en torno a cinco competencias principales: la autoconciencia, necesaria para reconocer y comprender las propias emociones; la autorregulación, que permite controlar emociones e impulsos; la motivación, entendida como la capacidad para dirigir la conducta hacia metas personales; la empatía, imprescindible para entender y compartir los sentimientos de los demás; y las habilidades sociales, esenciales para manejar adecuadamente las relaciones interpersonales (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Siguiendo este mismo enfoque, destaca también el autor Reuven Bar-On, quien en 1997 define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales, que influyen en la capacidad para enfrentarse a las exigencias del medio ambiente (Cejudo, 2015).

Bar-On distingue cinco dimensiones de la inteligencia emocional, cada una de las cuales engloba diversos subcomponentes y facilitadores clave: la dimensión intrapersonal, referida a la capacidad de entender y gestionar las propias emociones, a través de la autoconciencia, el autoconcepto, la independencia, la autorrealización y la asertividad; la dimensión interpersonal, centrada en la capacidad de comprender y relacionarse con los demás, mediante la empatía, la responsabilidad social y la relación interpersonal; el manejo del estrés, para lo que es necesaria la tolerancia al estrés y el control de impulsos; la adaptabilidad, que implica comprender la realidad, ser capaz de resolver los problemas y ser flexible, y por último, el estado de ánimo, que incluye la capacidad de experimentar felicidad, optimismo y una visión positiva de la vida (Bar-On, 2006; Cejudo, 2015).

A nivel nacional, destaca la propuesta de Rafael Bisquerra, quien desarrolló el modelo pentagonal de competencias emocionales. Para Bisquerra (2003), las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, regular y expresar adecuadamente las emociones.

Su modelo distingue cinco grandes bloques de competencias: en primer lugar, la conciencia emocional, que permite identificar y comprender emociones y sentimientos propios; en segundo lugar, la regulación emocional, que incluye la expresión emocional adecuada, la gestión del estrés y la capacidad para generar emociones positivas; en tercer lugar, la autonomía emocional, que abarca la automotivación, la responsabilidad, el pensamiento crítico y la resiliencia; en cuarto lugar, la competencia social, que integra habilidades como la comunicación, la empatía, la cooperación o la resolución de conflictos; y

finalmente, las competencias para la vida y el bienestar, que hacen referencia a la toma de decisiones, el establecimiento de objetivos, la búsqueda de ayuda y de recursos y la promoción del bienestar emocional (Bisquerra y Pérez, 2007).

Entre los principales modelos teóricos descritos, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey es el que ha generado un mayor volumen de investigaciones empíricas en el campo de la inteligencia emocional (Ruiz-Aranda et al., 2013; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Montoya et al., 2016); por este motivo, será el modelo de referencia en el que se fundamentará la propuesta de intervención que se presentará posteriormente.

Una vez delimitados los diferentes enfoques teóricos del concepto, resulta pertinente explorar cómo estas habilidades emocionales se manifiestan y repercuten en la vida diaria de las personas.

Son numerosos los datos empíricos que demuestran los considerables beneficios de la inteligencia emocional, encontrándose que esta constituye un importante predictor del éxito personal, destacando principalmente su impacto en tres áreas: relaciones interpersonales, bienestar psicológico y disruptividad. En primer lugar, en relación a las relaciones interpersonales, las personas con mayor inteligencia emocional expresan sus emociones de acuerdo al objetivo que desean conseguir, son más hábiles percibiendo las emociones, son más empáticas, comprenden mejor los estados emocionales y los regulan de forma más eficaz, lo que les permite establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad, siendo percibidas como personas más sensibles y menos conflictivas (Bello et al., 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Asimismo, en relación al bienestar psicológico, las personas con alta inteligencia emocional presentan un menor número de síntomas físicos, así como menos ansiedad social y depresión, mientras que cuentan con un mayor uso de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y tienden a experimentar una menor rumiación (Megías-Robles et al., 2019).

Por el contrario, en relación a las conductas disruptivas, las personas con una baja inteligencia emocional tienden a responder ante situaciones complejas de forma emocionalmente incontrolada, teniendo más riesgos de problemas de disciplina y de conductas agresivas y practicando un mayor número de conductas de riesgo como son el consumo de alcohol, tabaco o drogas ilegales (Kun y Demetrovics, 2010).

Además, numerosos autores han puesto el foco de interés en analizar, de manera específica, la influencia de la inteligencia emocional en el contexto educativo. Atendiendo concretamente a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, periodo que coincide en buena medida con la etapa de la adolescencia, los beneficios encontrados son considerables:

Por un lado, autores como Ruiz et al. (2013) y MacCann et al. (2020), encuentran que la inteligencia emocional actúa como un factor protector en áreas como el rendimiento académico de los adolescentes, al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad. En esta misma línea, Valiente et al. (2020) encuentran que aquellos estudiantes que tienen mayor inteligencia emocional presentan mayor optimismo y tolerancia a la frustración.

Asimismo, Andrés (2012), encuentra que una alta inteligencia emocional mejora las interacciones sociales, proporciona una mayor posibilidad de contar con apoyos sociales en la escuela y se relaciona con una menor posibilidad de sufrir bullying.

Por otro lado, el estudio de Inglés et al. (2015) muestra que aquellos adolescentes que presentan menores habilidades emocionales demuestran estar más desajustados en la escuela, donde suelen mostrar una actitud negativa tanto hacia los profesores como hacia sus compañeros, presentando mayores niveles de agresividad física y verbal y una mayor dificultad para gestionar sus problemas emocionales. Por el contrario, los adolescentes con mayores habilidades emocionales demuestran ser más empáticos y cooperativos y presentan una actitud más positiva hacia la escuela y los profesores, con una mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos.

Asimismo, más allá de todos los aspectos previamente mencionados, el desarrollo de la inteligencia emocional incide también de manera significativa en el fortalecimiento de diversas competencias transversales tales como la empatía, el autoconocimiento, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, la autorregulación o la resolución de conflictos (Troshina et al., 2020). Estas habilidades resultan fundamentales no solo en el ámbito educativo, sino también en la formación integral del individuo y en su capacidad para desenvolverse eficazmente en los diferentes contextos (Pinedo-Castro, 2024).

En este sentido, contar con un adecuado nivel de inteligencia emocional actúa como un catalizador para el desarrollo de estas competencias, comúnmente denominadas *soft skills* o habilidades blandas, competencias que se definen como el conjunto de cualidades personales y de comportamiento que permiten interactuar de manera efectiva con los demás (Espinoza y Gallegos, 2020), y que por tanto, resultan imprescindibles si se busca fomentar una buena convivencia.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia puede definirse, de manera sencilla, como vivir en armonía con las personas que nos rodean, independientemente de las semejanzas o diferencias existentes (Ariso y Solera, 2015).

Sin embargo, este concepto va mucho más allá; como explica Uruñuela (2016), convivir implica establecer relaciones interpersonales de calidad, caracterizadas por una comunicación efectiva, una actitud positiva y proactiva, una adecuada expresión emocional y bajo la presencia de unos valores éticos; aspectos que no solo son fundamentales para el desarrollo social, sino también para el propio crecimiento personal, dado que la convivencia permite que las personas sean educadas en normas, comportamientos y valores fundamentales.

La escuela desempeña un papel clave en este proceso, al ser el espacio donde los estudiantes pueden aprender a relacionarse de manera adecuada mediante el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, comunicativas y de resolución de conflictos (Ariso y Solera, 2015). En este marco, Ortega-Ruiz (1998) define la convivencia escolar como “el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, status y poder”.

Más allá de esta estructura, Uruñuela (2016) destaca la importancia de concebir la convivencia como un proceso “positivo”, basado en la paz y en la eliminación de cualquier forma de violencia, dado que solo una convivencia escolar pacífica, democrática e inclusiva fortalece la relación entre los integrantes de la comunidad educativa y favorece el desarrollo de la empatía y de habilidades socioemocionales en el alumnado.

Además, una buena convivencia escolar propicia un clima escolar favorable, lo que garantiza en mayor medida el aprendizaje, al ser el clima de convivencia en las escuelas una de las variables que más influye en la participación, la motivación y en el aprendizaje de los alumnos (García y González, 2022).

En consonancia con esta visión, la UNESCO subraya que la convivencia escolar es un elemento clave para mejorar la calidad educativa y fomentar el desarrollo integral del

alumnado, puesto que las relaciones positivas entre estudiantes, docentes y personal educativo crean un entorno propicio para el aprendizaje (Castro et al., 2024).

Por el contrario, un mal clima de convivencia puede obstaculizar el proceso educativo, al generar estrés y ansiedad en los alumnos, tensiones, conflictos, faltas de respeto, desmotivación, apatía, falta de participación y un bajo aprovechamiento escolar (Castro et al., 2024).

Si bien, en este contexto, el conflicto no debe entenderse necesariamente como algo negativo, ya que su impacto dependerá de cómo se gestione: puede tener un efecto destructivo si se genera división, deteriora la moral y dificulta la cooperación, dando lugar a disputas y violencia, mientras que si se gestiona adecuadamente, también puede ser una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal, fomentando la comunicación, la cooperación y el desarrollo de nuevos entendimientos y destrezas (Martínez-Otero, 2005; Pérez y Pérez de Guzmán, 2014).

En el ámbito educativo, los conflictos suelen ser frecuentes y a menudo suelen estar mal gestionados, al verse influenciados por contextos familiares y sociales donde predominan discursos y comportamientos agresivos o impulsivos, lo que repercute en las dinámicas escolares de forma negativa (Camacho et al., 2017).

Si bien, puesto que los conflictos no pueden eliminarse por completo, es posible al menos enseñar al alumnado a responder ante ellos de manera constructiva: las escuelas pueden ayudar a aprender que se puede y se debe elegir entre diferentes maneras de reaccionar ante un conflicto, fomentando habilidades que permitan al alumnado transformar los conflictos en oportunidades de cambio positivo que favorezcan la construcción de sistemas educativos que posibiliten el desarrollo integral del alumnado (Pérez y Pérez de Guzmán, 2014; Córdoba-Alcaide et al., 2016).

Por ello, más allá de instruir al alumnado para resolver conflictos cuando estos surjan, la escuela debe preparar a los alumnos para que sean capaces, en la medida de lo posible, de evitar el estallido de estos (Ariso y Solera, 2015).

En consonancia con este objetivo, existen ciertos pilares que favorecen una convivencia armoniosa y que permiten prevenir conflictos. Pérez y Pérez de Guzmán (2014) y Ariso y Solera (2015), destacan seis aspectos esenciales que contribuyen a un clima escolar positivo, en el que los conflictos puedan prevenirse o en su defecto puedan resolverse de una

manera más efectiva, al brindar al alumnado actitudes, estrategias y habilidades para una adecuada gestión. Estos seis aspectos son: la cooperación, mediante la promoción del trabajo en equipo y la ayuda mutua, la comunicación, incentivando la escucha activa y el respeto por las opiniones ajenas, la tolerancia, cultivando el respeto y la comprensión hacia los demás, el autocontrol, desarrollando la capacidad de gestionar emociones y evitar reacciones impulsivas, la empatía, fomentando la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos, y la asertividad, promoviendo la expresión de opiniones y necesidades de manera clara y respetuosa, sin recurrir a la hostilidad ni a la agresividad.

En esta misma línea, Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide (2017), proponen un modelo de pirámide invertida con tres niveles de intervención en materia de conflictividad y convivencia: el primer nivel, como prevención primaria, se enfoca en fortalecer las relaciones interpersonales, promoviendo valores cooperativos, una comunicación eficaz y una gestión democrática tanto en el aula como en el centro. En un segundo nivel, cuando la gestión ordinaria no es suficiente, los autores recomiendan recurrir a acciones específicas como la mediación escolar y los programas de ayuda entre iguales. Finalmente, en casos de violencia o acoso escolar, se activa el tercer nivel, que contempla intervenciones directas a través de programas y protocolos específicos de actuación.

Abordar la convivencia en el ámbito escolar implica reconocer el espacio educativo como un escenario de interacción cotidiana, en el que las relaciones se construyen y transforman continuamente, influenciadas por factores personales y colectivos de los distintos actores que conviven en la escuela (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Por ello, promover una convivencia escolar adecuada requiere potenciar aquellos factores que favorecen un clima escolar saludable, estableciendo las bases para una educación integral, pacífica, inclusiva y de calidad que garantice a su vez un ambiente favorable para el aprendizaje (Ariso y Solera, 2015).

En este sentido, para alcanzar estos objetivos, Castro et al. (2024) subrayan la importancia de potenciar el desarrollo socioafectivo, a través del fomento de la gestión emocional, la autorregulación, la empatía, la asertividad, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, estos autores destacan también la necesidad de potenciar la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad y el respeto a la diversidad, así como de fortalecer las

habilidades sociales mediante la cooperación y el aprendizaje en equipo (Castro et al., 2024), necesidades a las que sin duda puede darse respuesta trabajando con el alumnado la educación emocional.

Por último, una vez expuestos los fundamentos teóricos más relevantes, resulta igualmente necesario destacar la normativa específica que regula la convivencia escolar en los centros educativos de Castilla y León. Destaca, en particular, la ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, que establece medidas y actuaciones concretas destinadas a promover y mejorar la convivencia escolar.

Esta orden dispone un conjunto de medidas y actuaciones dirigidas a la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León sostenidos con fondos públicos, destacando diversas disposiciones clave que fundamentan este trabajo.

En primer lugar, establece que todos los centros educativos deben elaborar su Plan de Convivencia, el cual debe ser incluido en la Programación General Anual del Centro. Además, señala que el Reglamento de Régimen Interior deberá especificar las normas y directrices que regulen tanto el funcionamiento como la convivencia del centro.

Asimismo, la orden determina que el Plan de Acción Tutorial debe incluir entre sus objetivos la mejora de la convivencia escolar, así como la prevención y la gestión de los conflictos entre los alumnos, asignando al tutor un papel fundamental como agente clave en este proceso.

Para llevar a cabo estas acciones, la orden establece que los centros y los tutores contarán con el asesoramiento del departamento de orientación, que propondrá anualmente al equipo directivo del centro una serie de actuaciones mínimas orientadas a fomentar un buen clima de convivencia. Además, el departamento de orientación colaborará también en la elaboración y desarrollo de los planes de orientación, acción tutorial y convivencia.

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR

En los últimos años, la comunidad educativa ha reconocido que el éxito escolar no depende exclusivamente del rendimiento académico, sino también de proporcionar al alumnado herramientas que favorezcan un desarrollo integral, puesto que el conocimiento

puramente académico tiene un valor limitado si no se complementa con una instrucción en la que las emociones y las habilidades sociales tengan cabida (Córdoba-Alcaide et al., 2016).

Frente a esta premisa, la inteligencia emocional ha ido cobrando protagonismo como una competencia clave para garantizar el bienestar personal y social, al permitir a los jóvenes reforzar su bienestar psicológico, mejorar su rendimiento académico y fortalecer sus relaciones interpersonales, propiciando una adecuada adaptación a la sociedad actual, al brindar a los adolescentes competencias que les permiten afrontar los retos de la vida con mayor resiliencia, autonomía y equilibrio emocional (Caruana y Gomis, 2014; Casas et al., 2015; Fernández-Berrocal et al., 2017).

Si bien, los beneficios van más allá de los previamente expuestos, ya que la inteligencia emocional también parece ser un factor relevante para propiciar conductas cívicas y tolerantes hacia los compañeros, y por ende, para dar lugar a relaciones entre iguales más satisfactorias y positivas, lo que influye de forma efectiva en la calidad de la convivencia escolar (Gómez-Ortiz et al., 2017).

Poseer la capacidad de gestionar conflictos interpersonales haciendo uso de la inteligencia emocional y de habilidades transversales como la empatía, la asertividad, las habilidades comunicativas y la escucha activa, suponen una forma de prevención primaria de los problemas de convivencia, al ser competencias básicas para mantener una buena relación y comunicación con los demás (Bisquerra y Pérez, 2012). Por el contrario, la falta de estas estrategias puede derivar en respuestas agresivas o pasivas, lo que a su vez conlleva dificultades en la resolución de conflictos y comportamientos desajustados (Pérez y Pérez de Guzmán, 2014).

Indudablemente, la forma de relacionarse de las personas está condicionada por sus emociones, sentimientos y afectos compartidos, de manera que cuanto más apropiada sea la capacidad de identificar, expresar y entender aquello que sentimos o sienten los demás, mejor podremos gestionar nuestras emociones y regular nuestro comportamiento de acuerdo a la situación (Vasquez, 2012; Gómez-Ortiz et al., 2017).

Además, el entramado de la convivencia escolar se encuentra moderado por esta competencia individual para gestionar positivamente los vínculos interpersonales, de forma

que la comprensión del punto de vista del otro, el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, la regulación de las emociones propias o la comprensión de las emociones ajenas y la actuación conforme a un criterio moral basado en la tolerancia, la solidaridad y la justicia permiten fortalecer las relaciones interpersonales y contribuir a un entorno escolar y social más armonioso, que permita fomentar una buena convivencia y prevenir la violencia en las aulas (Elipe et al., 2012; Caruana y Gomis, 2014; Fernández-Berrocal et al., 2017).

Así, desarrollar desde la escuela habilidades de inteligencia emocional con el objetivo de mejorar la convivencia escolar, permite que los estudiantes desarrollen competencias que faciliten el desarrollo de relaciones proactivas tanto en la escuela como también en cualquier otro contexto (López, 2012).

Como señalan Bisquerra et al. (2003), lo idóneo sería que la enseñanza de estas habilidades emocionales comenzara desde las primeras etapas educativas, ya que es en estos primeros años cuando se consolidan las bases de las relaciones interpersonales. No obstante, las competencias en inteligencia emocional son necesarias a lo largo de toda la vida, por lo que su promoción y desarrollo resultan igualmente pertinentes en cualquier momento del ciclo vital.

Si bien, esta necesidad se vuelve especialmente relevante durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, un periodo particularmente complejo para los adolescentes en el que el desarrollo emocional adquiere un papel fundamental (Bisquerra, 2012). En esta etapa, los jóvenes buscan reafirmarse, explorar sus capacidades y limitaciones, asumir nuevas responsabilidades y sentirse integrados socialmente (López, 2012). Sin embargo, estas demandas evolutivas pueden derivar en un aumento de los conflictos y de las conductas disruptivas dentro del entorno escolar, tales como interrupciones constantes en clase, faltas de respeto hacia docentes y compañeros, desobediencia reiterada a las normas del aula, enfrentamientos entre compañeros o el uso inadecuado de dispositivos electrónicos durante las clases, comportamientos que deterioran el clima del aula y dificultan significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jurado et al., 2020).

Por ello, conscientes de las necesidades reales de la educación actual, cada vez son más los centros educativos que recogen en su ideario de forma expresa o tácita la importancia del desarrollo de la dimensión socioemocional de los alumnos, o bien hacen referencia a la importancia de que el alumnado reciba una educación de carácter integral (Ibarrola, 2003). Si

bien, el desafío consiste en encontrar la manera de traducir estas palabras en acciones concretas que desarrollen estos objetivos. Surge así el concepto de “educación emocional”.

La educación emocional es un proceso instructivo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales esenciales para la vida, con el objetivo de mejorar el bienestar individual y colectivo (Bisquerra y Pérez, 2012). En este complejo proceso, educar emocionalmente no solo implica el reconocimiento y la validación de las emociones propias y ajenas, sino también la enseñanza de estrategias para gestionarlas de manera inteligente y eficaz tanto para su aplicación individual como social (Aguaded y Valencia, 2017).

Para hacer frente a este reto, la escuela se presenta como un escenario socialmente idóneo, al haber una oportunidad permanente de establecer relaciones entre iguales, lo que permite la puesta en práctica y el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Córdoba-Alcaide et al., 2016) que permitan acercarse a comprender y mejorar los procesos de convivencia que ocurren en el contexto escolar, explorando formas de relación diferentes que favorezcan la interacción cotidiana dentro de este y el desarrollo de un clima escolar positivo (Camacho et al., 2017), al disminuir los comportamientos agresivos y promover el desarrollo de conductas prosociales entre los iguales, favoreciendo a su vez el aprendizaje y el bienestar personal (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Son numerosos los estudios que muestran que parece haber una relación directa y significativa entre inteligencia emocional y convivencia escolar, revelando interesantes resultados que ponen en valor la importancia de fomentar y propiciar el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado para establecer relaciones interpersonales positivas y satisfactorias que promuevan una buena convivencia escolar.

Por ejemplo, en la investigación llevada a cabo por Aldana et al. (2021), la aplicación de un programa de inteligencia emocional para mejorar la convivencia escolar con 534 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, supuso una reducción de los conflictos escolares y una mejora en la forma en la que estos se gestionaban, con una reducción de las faltas disciplinarias y de las llamadas de atención, así como una mejora en la percepción del comportamiento por parte del profesorado y un fortalecimiento del clima escolar, con mejoras en la interacción entre los estudiantes.

Por otro lado, la investigación realizada por Gómez et al. (2023), demuestra que los programas diseñados para mejorar la inteligencia emocional en las escuelas pueden conducir a mejoras significativas en el clima escolar, además de en el rendimiento académico y en las habilidades sociales de los estudiantes.

Vila et al. (2021) encuentran también mejoras significativas en la cohesión social y una disminución en los problemas de comportamiento del alumnado tras implementar programas de entrenamiento en habilidades sociales y en inteligencia emocional.

En esta misma línea, Gutierrez-Cobo et al., (2017) evaluaron el papel protector de diferentes variables ante la emisión de conductas agresivas y encontraron que altos niveles de inteligencia emocional se relacionaban con un menor número de conductas agresivas tanto en niños como en adolescentes.

Por otro lado, la investigación realizada por Schoeps et al. (2018), demuestra que implementar programas de educación emocional en centros educativos genera un aumento de las competencias emocionales, la empatía y la autoestima de los estudiantes, y que este aumento a su vez permite mejorar el clima del aula y disminuir los síntomas emocionales negativos como la ansiedad, la depresión y el estrés en los adolescentes.

Por último, conviene destacar que no solo es importante el qué sino el cómo, de manera que si realmente se apuesta por fomentar un entorno educativo que propicie una adecuada convivencia, se necesita fomentar estas competencias de forma continua e integral, y no de forma momentánea o aislada, puesto que los estudios revelan grandes diferencias entre aquellas escuelas que implementan programas de prevención primaria y trabajan la convivencia de manera integral, encontrándose menos problemas de violencia escolar y menores tasas de conflictos, que en aquellas escuelas que aplican estrategias de forma aislada y puntual, donde las problemáticas y las tasas de conflictos son mayores (Del Rey et al., 2009).

Así, una vez conocida la relación existente entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar, y todos los beneficios que la unión conjunta de estos conceptos puede aportar, se presenta una propuesta de intervención dirigida al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que pretende mejorar la convivencia escolar a través del desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta de intervención se fundamenta en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), el cual concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades que permiten percibir, evaluar, comprender y regular las emociones de manera efectiva a través de cuatro habilidades organizadas jerárquicamente: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

A partir de este marco teórico, el programa tiene como finalidad potenciar dichas habilidades, integrando además el desarrollo de competencias transversales relacionadas, que serán abordadas con mayor detalle a continuación.

En primer lugar, al trabajar las habilidades de percepción emocional, se busca enseñar al alumnado a reconocer e identificar sus propias emociones y a percibirlas en los demás a través de indicadores como la expresión corporal, verbal o el tono de voz. Además, para potenciar esta capacidad, se trabajará de forma complementaria el autoconocimiento, habilidad que permitirá al alumnado reconocer y comprender mejor sus emociones.

En segundo lugar, para fomentar la facilitación emocional, se enseñará al alumnado a reconocer cómo los diferentes estados emocionales pueden guiar el pensamiento y favorecer diferentes formas de razonamiento. En este caso, para apoyar esta habilidad, se trabajará también el pensamiento crítico, que permitirá analizar y evaluar con mayor objetividad la influencia de las emociones en los pensamientos y en los juicios emitidos, propiciando por tanto un mayor equilibrio entre lo emocional y lo racional.

En tercer lugar, para desarrollar las habilidades de comprensión emocional del alumnado, se entrenará la capacidad de identificar y etiquetar con precisión las emociones, tanto las propias como las de los demás. Por ello, se trabajará también la asertividad, que permitirá al alumnado expresar sus emociones de forma clara, respetuosa y adecuada al contexto, y la empatía, que facilitará la comprensión de los estados emocionales de los demás.

Por último, para mejorar las habilidades de regulación emocional, se pretende enseñar a los alumnos a manejar de manera eficaz sus emociones, manteniendo el equilibrio emocional y evitando reacciones impulsivas. Para ello, se trabajará también la autorregulación, competencia esencial para aplicar estrategias que permitan al alumnado controlar y ajustar sus respuestas emocionales de forma consciente.

Por otra parte, es importante destacar que esta propuesta de intervención se dirige específicamente al periodo de la adolescencia, una etapa del desarrollo marcada por numerosos cambios a nivel físico, cognitivo, emocional y social. Tal como se expuso en la fundamentación teórica, durante este periodo de desarrollo las emociones adquieren un gran protagonismo, por lo que se hace especialmente relevante desarrollar en los adolescentes una adecuada gestión emocional que les permita afrontar con mayor éxito y equilibrio los desafíos propios de esta etapa a la par que contribuir de manera significativa a su bienestar personal, social y académico.

Además, como también se ha justificado previamente, el desarrollado de habilidades de inteligencia emocional se proyecta como una vía efectiva para favorecer la convivencia escolar, al contribuir a la prevención de conductas disruptivas, conflictos entre iguales y situaciones de violencia, problemáticas que tienden a intensificarse durante la adolescencia, por lo que su abordaje de forma preventiva resulta fundamental para promover una adecuada convivencia escolar.

CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta de intervención ha sido diseñada para ser implementada con población adolescente, específicamente con estudiantes de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, siendo aplicable a los cuatro cursos de esta etapa educativa, abarcando por tanto alumnado con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, sin importar la ubicación geográfica de los centros educativos ni el nivel socioeconómico del centro ni del alumnado.

Esta propuesta se enmarca en el Plan de Acción Tutorial (PAT), que constituye un instrumento clave para brindar al alumnado un acompañamiento integral. Es uno de los tres ámbitos de actuación que estructuran la orientación educativa en los centros, junto con el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA) y el Plan de Apoyo a la Orientación Académica y Profesional (POAP), tal y como establece la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre.

Por lo tanto, la propuesta de intervención está diseñada para que pueda ser aplicada por los profesores tutores de los diferentes cursos, figuras fundamentales del Plan de Acción Tutorial. Así, los profesores implementarían esta propuesta durante su hora semanal de tutoría, siempre guiados y asesorados por el Departamento de Orientación.

No obstante, aunque este programa está diseñado para aplicarse en todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria mediante las horas semanales de tutoría a cargo de los respectivos tutores, en esta ocasión he sido yo misma quien he llevado a cabo una primera implementación piloto en un curso de 3º de la ESO en la asignatura de Valores Éticos, por ser la opción más viable y accesible desde el punto de vista logístico para poder poner en práctica la propuesta y poder evaluarla durante la realización de mis prácticas externas.

Esta intervención piloto se puso en práctica con un total de 55 alumnos: 27 alumnos del grupo de 3ºA y 28 del grupo de 3ºB, y permitió realizar una evaluación inicial del programa, con el fin de realizar una primera aproximación a la viabilidad, la eficacia y el impacto del programa diseñado.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El objetivo general de esta propuesta de intervención es mejorar la convivencia escolar a través del fomento de habilidades de inteligencia emocional.

A su vez, este objetivo se estructura en los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad de los adolescentes para percibir, evaluar, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás, siguiendo el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey.
- Potenciar, a su vez, habilidades transversales que complementen y refuercen las habilidades de inteligencia emocional trabajadas en cada sesión, como son el autoconocimiento, el pensamiento crítico, la asertividad, la empatía y la autorregulación.
- Fomentar actitudes de respeto mutuo, cooperación y responsabilidad dentro del aula y en el centro educativo.
- Contribuir a la mejora de la convivencia escolar mediante la creación de espacios seguros de expresión emocional, reflexión grupal y participación activa del alumnado.

Los objetivos presentados se irán precisando con mayor detalle en los objetivos específicos planteados para cada sesión.

METODOLOGÍA

Con la finalidad de desarrollar las habilidades previamente mencionadas, la propuesta sigue una metodología basada en la participación activa del alumnado, centrándose en un enfoque práctico, dinámico, participativo y vivencial, con el objetivo de fomentar en el alumnado la autorreflexión, el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo mediante grupos heterogéneos que propicien la inclusión y a través del uso de diferentes recursos didácticos y medios de expresión, de forma que el alumnado vaya construyendo de manera significativa y funcional sus propios aprendizajes a través de la propia experiencia.

Asimismo, la intervención ha sido diseñada ajustándose a la edad de los destinatarios de la propuesta, de manera que los contenidos presentados se ajustan a su desarrollo y a las vivencias y demandas propias de esta etapa.

TEMPORALIZACIÓN

El programa de intervención se compone de un total de 6 sesiones de 50 minutos de duración y ha sido diseñado para poder impartirse a lo largo de un mes y medio; en este caso, la implementación piloto se puso en práctica de forma semanal desde el 21 de febrero hasta el 9 de abril de 2025.

Como se ha expuesto, por cuestiones logísticas y de disponibilidad, las sesiones se impartieron durante la hora de la asignatura de Valores Éticos, que en el caso de la clase de 3ºA era los miércoles de 09:10 a 10:00 y en el caso de la clase de 3ºB los viernes de 13:40 a 14:30.

En la siguiente tabla se presenta la distribución de las sesiones, con la fecha de realización específica para cada uno de los grupos de clase participantes, que puede servir como guía y orientación a la hora de poner en práctica esta propuesta de intervención en cualquier curso y centro educativo.

Tabla 1

Secuenciación y temporalización del programa piloto implementado.

Sesiones	Fechas de realización	
	3ºA	3ºB
Sesión 1	26/02/2025	21/02/2025
Sesión 2	05/03/2025	07/03/2025
Sesión 3	12/03/2025	14/03/2025
Sesión 4	19/03/2025	21/03/2025
Sesión 5	02/04/2025	28/03/2025
Sesión 6	09/04/2025	04/04/2025

Nota: Elaboración propia.

EVALUACIÓN

A partir de la implementación piloto realizada, se ha llevado a cabo un diseño experimental pre-test/post-test con un grupo único (el curso de 3º de la ESO en su conjunto). Este diseño implica la evaluación de una muestra antes y después de la aplicación de una intervención, para así determinar si hay algún cambio significativo en la variable de interés.

Por un lado, en el caso de la evaluación pre-test, esta permitirá proporcionar una línea base antes de dar comienzo al programa de intervención para observar los resultados obtenidos y poder compararlos posteriormente.

Por otro lado, en el caso de la evaluación post-test, esta permitirá evaluar si las sesiones tuvieron o no un efecto significativo. En este caso, se pretende conocer si tras impartir el programa, las habilidades en inteligencia emocional del alumnado aumentan, y si con ello, mejora también la convivencia escolar.

Para ello, la evaluación se ha realizado mediante dos cuestionarios: por un lado, se ha aplicado el cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) (ver Anexo A), versión abreviada del Trait Meta-Mood Scale-48 de Salovey et al.

(1995) que evalúa, a través de 24 ítems en escala tipo Likert del 1 al 5, tres dimensiones clave de la Inteligencia Emocional: percepción emocional (ítems 1 al 8), comprensión emocional (ítems 9 al 16) y regulación emocional (ítems 17 al 24).

Por otro lado, se ha aplicado el cuestionario de Convivencia Escolar y Clima del Aula (ver Anexo B), de elaboración propia, el cual pretende la percepción del alumnado en cuanto a la calidad de la convivencia en el centro educativo, a través de 14 ítems en escala tipo Likert del 1 al 5, mediante la evaluación de tres componentes: disruptividad en el aula (ítems 1,2,3,4,5), experiencias de victimización (ítems 6,8,10 y 11) y apoyo social y relaciones positivas (ítems 7,9,12,13 y 14).

Asimismo, a lo largo de la implementación piloto del programa de intervención, se ha llevado a cabo una evaluación continua del alumnado de 3º de la ESO para evaluar el funcionamiento y seguimiento de las sesiones, mediante la observación directa del desarrollo de las diferentes actividades y a través de la recogida de algunas de las actividades realizadas por cada alumno para su lectura y valoración. En esta evaluación continua se ha tenido en cuenta la implicación y motivación del alumnado así como la participación y pertinencia de las intervenciones y reflexiones realizadas.

Además, al término del programa de intervención, se ha aplicado al alumnado una encuesta de valoración del programa (ver Anexo C) para que evalúen la utilidad de este, los aprendizajes adquiridos, su impacto en la convivencia y posibles propuestas de mejora. Dicha encuesta se compone tanto de preguntas cerradas, a través de escalas tipo Likert del 1 al 5, como de preguntas abiertas donde el alumnado puede redactar de forma libre sus propias respuestas.

RECURSOS

Para la correcta ejecución del programa se debe contar con una serie de recursos humanos, materiales, espaciales y económicos que facilitarán la puesta en práctica de la propuesta de intervención.

En cuanto a los recursos personales, el tutor académico de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria será el encargado de impartir las diferentes sesiones del

programa durante las sesiones de tutoría pertinentes. Además, para que el programa pueda implementarse de forma efectiva, el papel del orientador educativo del centro será también fundamental, ya que será el encargado de asesorar y ayudar al profesorado a llevar a las aulas este programa, formando sobre aspectos teóricos clave, aportando estrategias de intervención y brindando pautas sobre cómo dinamizar las actividades planteadas.

En relación a los recursos materiales, en ocasiones se necesitará que el alumnado utilice sus ordenadores para realizar los diferentes cuestionarios o acceder a diferentes recursos online como la página web *Mentimeter*. Asimismo, se requiere que el aula en el que se ponga en práctica el programa cuente con proyector y pantalla digital para poder proyectar tanto las diferentes diapositivas diseñadas para guiar las sesiones como los diferentes recursos de vídeo o las actividades elaboradas. Además, también será necesario contar con materiales impresos correspondientes a los recursos manipulativos diseñados para cada una de las sesiones.

Por otro lado, en relación a los recursos espaciales, todas las sesiones pueden llevarse a cabo desde el aula de referencia del grupo-clase, siempre que esta cuente con un proyector y pantalla digital.

Por último, en cuanto a los recursos económicos, implementar esta propuesta de intervención no tiene coste alguno, al poder realizarse con los medios materiales de los que ya disponen los centros educativos y no ser necesario ningún material adicional más allá de las fotocopias de los recursos manipulativos.

PLAN DE INTERVENCIÓN

Los contenidos que se trabajan a lo largo del programa de intervención pueden agruparse en 3 bloques: el primer bloque se compone de la primera sesión y tiene como finalidad recoger los datos previos a la intervención a la par que sensibilizar al alumnado en torno a la temática que se va a trabajar.

El segundo bloque, núcleo central de esta propuesta, se compone de las cuatro sesiones de intervención propiamente dichas, cada una de las cuales tratará un componente concreto de la inteligencia emocional siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997),

mediante el orden jerárquico de menor a mayor complejidad planteado por los autores, así como la habilidad transversal que se encuentre relacionada con dicha habilidad emocional.

Por último, el tercer bloque, que está compuesto por la sexta y última sesión del programa, tiene como finalidad recoger los datos posteriores a la intervención a la par que ayudar al alumnado a sintetizar y asentar los conceptos trabajados y los aprendizajes adquiridos.

Dicha distribución se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2

Distribución temática de la propuesta de intervención.

Bloque	Sesiones	Contenidos a trabajar
Bloque 1	Sesión 1	Recogida inicial de datos, introducción de conceptos y sensibilización
Bloque 2	Sesiones 2, 3, 4 y 5	Sesión 2: Percepción emocional y autoconocimiento
		Sesión 3: Facilitación emocional y pensamiento crítico
		Sesión 4: Comprensión emocional, empatía y asertividad
		Sesión 5: Regulación emocional y autorregulación
Bloque 3	Sesión 6	Recogida final de datos y síntesis de lo aprendido

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se exponen de forma detallada los objetivos, los contenidos, el procedimiento y la temporalización de las seis sesiones que componen el programa de intervención:

Sesión 1: Introducción de conceptos y sensibilización

Para dar inicio a este programa de intervención, en esta primera sesión se persiguen principalmente estos objetivos:

- Recoger información inicial sobre el nivel de conocimiento y de habilidades emocionales del alumnado, así como conocer cómo es la convivencia escolar y el clima del aula de las clases destinatarias.
- Introducir los conceptos básicos de emociones, sentimientos e inteligencia emocional y sensibilizar al alumnado sobre la importancia de estos.
- Sentar las bases de un ambiente de confianza, motivación y cooperación entre el grupo-clase que permita desarrollar el programa de forma óptima.

Así, esta primera sesión se estructura en diferentes partes: en primer lugar, se realizará una breve presentación para conocer a todo el alumnado, de manera que tendrán que ir diciendo su nombre y la emoción que estén sintiendo en ese momento, a partir de la actividad “cómo me llamo y cómo me siento”.

A continuación, se procederá a la recogida de datos, de manera que el alumnado cumplimentará el cuestionario TMMS-24 y el cuestionario de Convivencia Escolar y Clima del Aula (ver Anexos A y B, respectivamente).

Posteriormente, se visualizarán dos vídeos que, a partir de sus correspondientes preguntas reflexivas, pretenden sensibilizar y poner en valor la importancia de tener en cuenta las emociones tanto en nosotros mismos como en los demás, así como de poner en práctica habilidades como la empatía, la asertividad o la resolución de conflictos.

Después, se explicará al alumnado aspectos teóricos en relación a las emociones y los sentimientos y se trabajarán de forma práctica mediante la actividad grupal “las 3 caras de las emociones”.

Por último, la sesión concluirá presentando a los estudiantes el concepto de inteligencia emocional y sus numerosos beneficios, esperando así despertar la curiosidad y motivación del alumnado por el programa que se va a impartir.

Todas estas actividades y recursos mencionados pueden consultarse con mayor detalle en el Anexo D.

Tabla 3*Estructura de la sesión 1*

Actividades	Temporalización
Actividad 1: “Cómo me llamo y cómo me siento”	5 minutos
Cumplimentar cuestionarios	10 minutos
Actividad 2: Reflexión grupal a partir de los vídeos “Piedra, papel o tijera” y “For the birds”	15 minutos
Aspectos teóricos: emociones y sentimientos.	5 minutos
Actividad 3: “Las 3 caras de las emociones”	10 minutos
Aspectos teóricos: inteligencia emocional	5 minutos

Nota: Elaboración propia.

Sesión 2: Percepción emocional y autoconocimiento

En esta segunda sesión, se empezará a profundizar con el alumnado en el concepto de inteligencia emocional a través del primer componente del modelo de Mayer y Salovey (1997), la percepción emocional, ligada en este caso al autoconocimiento, trabajando por tanto los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar la habilidad de identificar y nombrar las propias emociones y las de los demás.
- Fomentar la capacidad de autoconciencia en diferentes ámbitos personales mediante la exploración y reflexión de las diferentes emociones experimentadas en cada uno de estos ámbitos.

Para tal fin, tras explicar al alumnado breves aspectos teóricos en relación a los términos de percepción emocional y de autoconocimiento, se procederá a desarrollar la actividad individual planteada para esta sesión “la rueda de las emociones”, que se compone de dos partes: una primera parte, donde deben reflexionar y puntuarse a ellos mismos a partir de una serie de pistas en los 8 ámbitos que conforman la actividad (capacidad y apariencia

física, honestidad, relaciones familiares, relaciones entre iguales, ámbito académico, ámbito social y proyección a futuro) para después, en la segunda parte de la actividad, plasmar sus resultados en la rueda de la plantilla proporcionada, la cual les permitirá conocer de forma visual sus puntos fuertes y débiles y poder reflexionar a partir de estos mediante las preguntas diseñadas para tal fin (ver Anexo E).

Tabla 4

Estructura de la sesión 2

Actividades	Temporalización
Aspectos teóricos	5 minutos
Actividad 1: “La rueda de la vida” (primera parte)	25 minutos
Actividad 1: “La rueda de la vida” (segunda parte)	20 minutos

Nota: Elaboración propia.

Sesión 3: Facilitación emocional y pensamiento crítico

Para esta tercera sesión, se trabajará la segunda habilidad del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), la facilitación emocional, a la vez que se pone en valor la importancia del pensamiento crítico. Por tanto, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Generar conciencia de las emociones propias y ajenas en diferentes situaciones.
- Enseñar a dirigir la atención hacia la información relevante y a ser críticos con la interpretación de esta.
- Analizar la relación entre las emociones y los pensamientos y hacer consciente al alumnado de cómo las emociones afectan a nuestra interpretación de los hechos y viceversa.

En esta sesión, el procedimiento a seguir es el siguiente: en primer lugar, se expondrán aspectos teóricos relacionados con la facilitación emocional y el pensamiento crítico.

A continuación, una vez se ha situado al alumnado en la temática de la sesión, se presentará la primera actividad “pensamientos, emociones y realidad”, de carácter grupal, en

la que se presenta una situación de carácter ambiguo a partir de la cual los alumnos, mediante los grupos establecidos de manera heterogénea, deben reflexionar sobre qué emociones pueden experimentar los personajes, sus distintas interpretaciones y los posibles pensamientos alternativos que podrían generar, para después ponerlo en común con toda la clase y debatir de forma conjunta sobre los posibles puntos de vista desde los que se puede interpretar la situación y cómo estos condicionan nuestra forma de actuar y lo que sentimos.

Por último, la sesión finalizará con la actividad “detectives de emociones”, de carácter individual, en la que cada alumno debe pensar en una experiencia que le hiciese experimentar miedo, ira o tristeza y debe analizarla respondiendo a una serie de preguntas que buscan fomentar la reflexión y el pensamiento crítico.

Todas estas actividades se recogen en el Anexo F.

Tabla 5

Estructura de la sesión 3

Actividades	Temporalización
Aspectos teóricos	5 minutos
Actividad 1: “Pensamientos, emociones y realidad”.	25 minutos
Actividad 2: “Detectives de emociones”	20 minutos

Nota: Elaboración propia.

Sesión 4: Comprensión emocional, empatía y asertividad

En esta cuarta sesión del programa se trabajará la tercera habilidad del modelo, la comprensión emocional, y de forma paralela, se pretende fomentar también en el alumnado el desarrollo de la empatía y la asertividad. Por tanto, se busca conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad de identificar, diferenciar y comprender las diferentes emociones en uno mismo y en los demás.
- Promover la empatía mediante el correcto reconocimiento e interpretación de las emociones de los demás en diferentes situaciones interpersonales.
- Fomentar la comunicación y expresión de las emociones de forma asertiva.

En cuanto al procedimiento a seguir, primero se expondrán de forma breve aspectos teóricos relevantes sobre la comprensión emocional, la asertividad y la empatía, para poder comenzar a realizar correctamente las actividades propuestas.

Se entregará a los alumnos fotocopias del material complementario “la tabla periódica de las emociones”, diseñado a partir de la rueda de las emociones de Plutchik (1980), que servirá de guía para realizar las actividades que componen esta sesión.

De esta forma, en primer lugar, los alumnos realizarán de forma individual las actividades “diccionario de emociones” y “descifrando emociones”, las cuales pretenden aumentar el vocabulario emocional de los alumnos, ayudándoles a describir cómo se sienten con mayor profundidad y precisión.

Después, se formarán grupos heterogéneos de 3 componentes y se trabajará la tercera actividad “así comunico, así me siento”. En esta actividad, se presentarán diferentes situaciones conflictivas y los alumnos deberán representarlas adoptando los diferentes roles comunicativos (asertivo, pasivo, agresivo) para analizar qué emociones han sentido en cada uno de los diferentes roles y reflexionar en qué estilo de comunicación se encuentran más cómodos y cuál es la mejor forma de resolver conflictos.

Todas las actividades mencionadas pueden consultarse detalladamente en el Anexo G.

Tabla 6

Estructura de la sesión 4

Actividades	Temporalización
Aspectos teóricos	5 minutos
Actividad 1 “Diccionario de emociones”	10 minutos
Actividad 2 “Descifrando situaciones”	10 minutos
Actividad 3 “Así comunico, así me siento”	25 minutos

Nota: Elaboración propia.

Sesión 5: Regulación emocional y autorregulación

En esta quinta sesión, se trabajará la última habilidad del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), la regulación emocional. A su vez, se trabajará también con el alumnado la capacidad de autorregulación. De esta forma, los objetivos específicos para esta sesión son:

- Aprender a gestionar y equilibrar las emociones en momentos de alteración emocional mediante la enseñanza de estrategias y técnicas que permitan fomentar la autorregulación emocional.
- Potenciar el aprendizaje colaborativo mediante la reflexión grupal y el intercambio de experiencias de regulación emocional.

En relación al procedimiento a seguir en esta sesión, en la siguiente tabla se detallan las actividades que se llevarán a cabo:

Tabla 7

Estructura de la sesión 5

Actividades	Temporalización
Actividad 1: “Estrategias en red: ¿qué nos ayuda a gestionar las emociones?”	15 minutos
Aspectos teóricos: técnicas de regulación emocional	10 minutos
Actividad 2: “Crea tu botiquín de emergencia emocional”	25 minutos

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, una vez se ha explicado la importancia de la regulación emocional y la autorregulación, se realizará la actividad grupal “estrategias en red: ¿qué nos ayuda a gestionar las emociones?”. En esta actividad, los alumnos accederán a través de sus ordenadores a la página web *Mentimeter* a partir del enlace proporcionado; en esta página, deberán plasmar de forma individual tres estrategias que les ayuden a gestionar sus emociones, de manera que se construya una lluvia de ideas virtual, a partir de la cual se

invitará a los alumnos a reflexionar y debatir de forma grupal sobre las diferentes ideas recopiladas y ante qué situaciones y momentos podrían serles de utilidad.

Después, se explicarán de forma teórica diferentes técnicas de regulación emocional como por ejemplo la técnica del semáforo, técnicas de respiración o la técnica de resolución de conflictos, entre otras.

Por último, se realizará la actividad individual “crea tu botiquín de emergencia emocional”, en la que el alumnado, a partir de lo trabajado en esta sesión y utilizando también como apoyo una plantilla que a modo de guía recopila diferentes técnicas, estrategias y recursos que pueden favorecer la autorregulación, deberá reflexionar y plasmar en la plantilla entregada aquellas técnicas que personalmente le sean de utilidad para aplicar en su día a día y gestionar mejor sus emociones.

Todas las actividades mencionadas se exponen con detalle en el Anexo H.

Sesión 6: Síntesis de lo aprendido

Para concluir el programa de intervención, y una vez trabajados los 4 componentes del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), en esta última sesión se busca recopilar y consolidar los aprendizajes adquiridos a lo largo del programa de intervención. Así, los objetivos específicos son los siguientes:

- Fomentar la autorreflexión sobre las habilidades y competencias adquiridas en relación a la inteligencia emocional.
- Promover el uso y la aplicación práctica de las habilidades trabajadas en la vida diaria del alumnado en los diferentes contextos.
- Recoger información final sobre el nivel de conocimiento y de habilidades emocionales adquiridas por el alumnado, así como conocer cómo es la convivencia escolar y el clima del aula al término del programa.
- Conocer la opinión del alumnado sobre el programa impartido y explorar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora que permitan optimizar el programa de intervención.

En esta última sesión, el procedimiento a seguir es el siguiente: en primer lugar, los alumnos completarán los cuestionarios de inteligencia emocional TMMS-24 y de Convivencia Escolar y Clima del Aula, a modo de evaluación post intervención.

Posteriormente, realizarán la actividad individual “carta a mi mejor versión”, en la que, a partir de todo lo aprendido, deberán reflexionar sobre qué aspectos quieren mejorar en relación a ellos mismos y a su relación con los demás. Para ello, se les proporcionará una plantilla en la que deberán redactar su carta, y además, se les entregará también una guía de ayuda con diferentes preguntas temáticas que facilitan la reflexión (ver Anexo I).

Cuando hayan realizado dicha actividad, se comentará de forma grupal qué ha aprendido cada uno a partir de este programa y cómo piensa aplicarlo en su día a día para mejorar sus relaciones interpersonales.

Por último, para concluir la sesión, los alumnos deberán completar la Encuesta de Valoración del programa (ver Anexo C), en la que podrán plasmar de forma cualitativa y cuantitativa su impresión acerca de la intervención llevada a cabo.

Tabla 8

Estructura de la sesión 6

Actividades	Temporalización
Cumplimentar cuestionarios	10 minutos
Actividad 1: “Carta a mi mejor versión”	25 minutos
Síntesis de las sesiones: ¿qué he aprendido?	10 minutos
Cumplimentar encuesta de valoración	5 minutos

Nota: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE DATOS

Una vez finalizado el programa de intervención y recogidos los datos de evaluación pertinentes, se pretende conocer el impacto del programa en las habilidades de inteligencia emocional del alumnado, así como su posible efecto sobre la convivencia escolar, por lo que se llevará a cabo un análisis cuantitativo de los datos recogidos para ambos conceptos, comparando las puntuaciones obtenidas antes y después de llevar a cabo la intervención.

En primer lugar, en relación al Cuestionario TMMS-24, para analizar si las habilidades en Inteligencia Emocional del alumnado habían mejorado tras implementar el

programa, y por tanto, si se encontraban diferencias entre dichas puntuaciones, se calcularon las puntuaciones medias para cada una de las tres dimensiones del cuestionario (percepción, comprensión y regulación emocional) tanto en la evaluación pre como para la evaluación post. Para ello, se utilizó el programa *Microsoft Excel*.

Tabla 9

Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario TMMS-24

Dimensión	Media TMMS-24 Evaluación Pre	Media TMMS-24 Evaluación Post	Diferencia pre-post
Percepción emocional	24,12	28,84	+4,72
Comprensión emocional	23,68	27,54	+3,86
Regulación emocional	25,06	28,68	+3,62

Nota: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones fueron los siguientes:

En cuanto a la dimensión Percepción emocional, esta mostró una mejora notable, con un aumento en la puntuación media de 4,72 puntos, situándose la evaluación post intervención en un valor medio de 28,84 puntos, frente a los 24,12 puntos obtenidos en la evaluación inicial, siendo además la dimensión que mayor aumento ha experimentado. Teniendo en cuenta que los baremos del cuestionario sitúan como puntuaciones esperables las comprendidas entre los 23.5 y los 33.5 puntos, puede considerarse que, en general, el alumnado muestra una adecuada capacidad para percibir, reconocer e identificar emociones tanto propias como ajenas, y que esta capacidad es superior a la que el alumnado mostraba antes de implementar el programa.

Por otro lado, en relación a la dimensión Comprensión emocional, esta muestra un aumento de 3,86 puntos, situándose después de implementar el programa en un valor medio de 27,54 puntos. En este caso, los baremos del TMMS-24 sitúan como puntuaciones

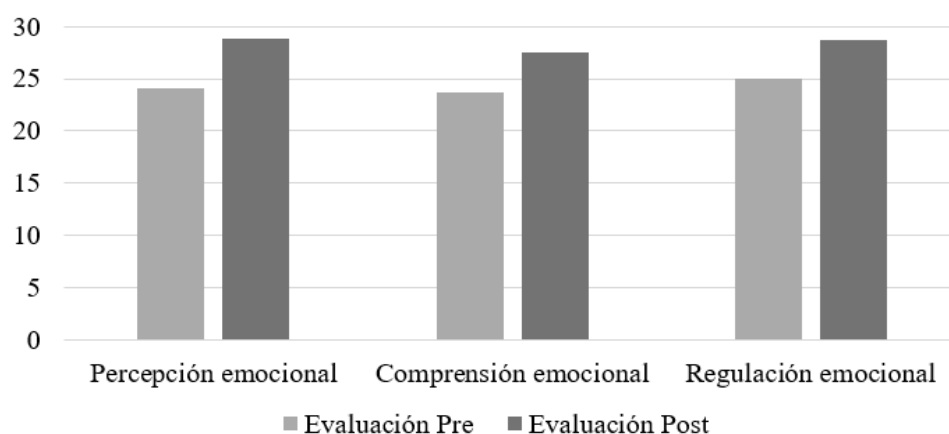
esperables para esta dimensión las comprendidas entre los 25 y 34.5 puntos, por lo que la puntuación media obtenida se sitúa dentro del promedio esperable, observándose que el alumnado posee habilidades para identificar y etiquetar con precisión tanto sus emociones como las de los demás y que además dichas habilidades son superiores a las habilidades previas que poseían los alumnos en esta misma dimensión antes de iniciar la intervención, las cuales, con una puntuación media de 23,68 puntos, se encontraban por debajo de los valores medios considerados en los baremos como adecuados.

Por último, en cuanto a las puntuaciones de la dimensión Regulación Emocional, la media muestra un aumento de 3,62 puntos, alcanzando una puntuación media de 28,68 puntos, y reflejando por tanto un efecto positivo del programa de intervención en las habilidades de regulación emocional del alumnado. Además, atendiendo a las puntuaciones que los baremos pautan como esperables, que para esta dimensión se sitúan entre los 24 y 34,5 puntos, la puntuación media del alumnado se encuentra también dentro de este rango y es superior a la puntuación de 25,06 puntos obtenida antes de la implementación del programa, considerándose por tanto que el alumnado posee habilidades para manejar de forma eficaz sus emociones y que estas han mejorado tras la puesta en práctica del programa.

Por tanto, tras analizar en profundidad dichos resultados, puede concluirse que el programa de intervención consigue mejorar las habilidades de inteligencia emocional del alumnado participante en la intervención piloto.

Figura 1

Resultados obtenidos en la evaluación pre y post del cuestionario TMMS-24



Nota: Elaboración propia.

En segundo lugar, en relación al Cuestionario de Convivencia Escolar y Clima del Aula, para conocer si el alumnado considera que la convivencia escolar ha experimentado cambios tras la aplicación del programa, se procede a comparar los cuestionarios realizados por los alumnos antes y después de finalizar la intervención.

Así, se calculan las puntuaciones medias obtenidas para cada uno de los tres bloques de ítems que componen el cuestionario (disruptividad en el aula, experiencias de victimización y apoyo social y relaciones positivas), cuyos resultados, calculados a través del programa *Microsoft Excel*, se reflejan a continuación:

Tabla 10

Puntuaciones medias obtenidas en el Cuestionario de Convivencia Escolar y Clima del Aula

Dimensión	Media cuestionario evaluación pre	Media cuestionario evaluación post	Diferencia pre-post
Disruptividad en el aula	2,15	1,91	-0,24
Experiencias de victimización	1,49	1,40	-0,09
Apoyo social y relaciones positivas	3,62	3,97	+0,35

Nota: Elaboración propia

Tras comparar las puntuaciones pre y post intervención, las medias obtenidas muestran que la puntuación para la dimensión disruptividad en el aula disminuyó 0,24 puntos, pasando de una puntuación media de 2,15 a una puntuación de 1,91 tras la formación en habilidades de inteligencia emocional, lo que implica que disminuyeron los comportamientos disruptivos.

De igual forma, en la dimensión experiencias de victimización la puntuación media experimenta una disminución de 0.09 puntos, de manera que la puntuación media de 1,49 puntos desciende hasta 1,40, lo que supone una pequeña disminución de la victimización en el aula.

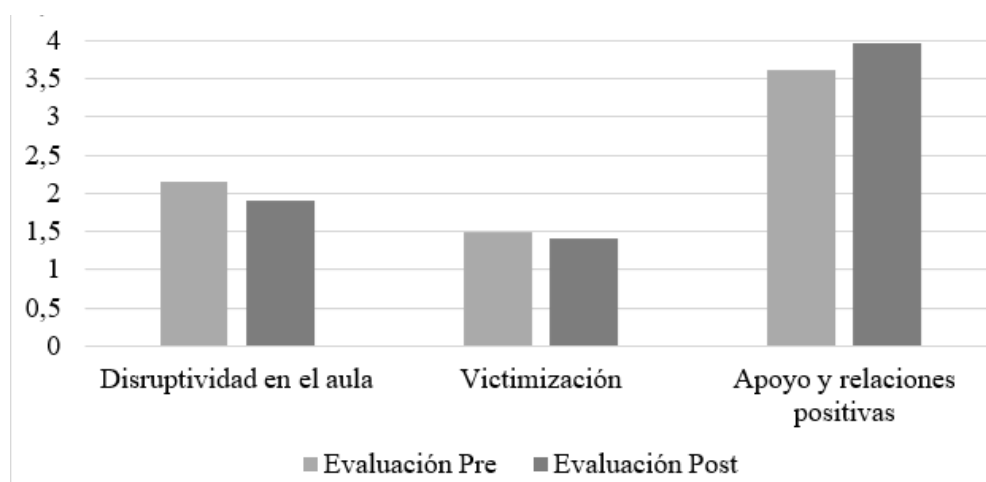
Por tanto, al poseer ambas dimensiones un carácter negativo, que sus valores medios disminuyan es un dato que hay que valorar de forma positiva, puesto que implica la percepción por parte del alumnado de que tanto los comportamientos disruptivos como las experiencias de victimización han mejorado y se han visto reducidas.

Por último, en cuanto a la dimensión apoyo social y relaciones positivas, comparando las puntuaciones medias pre-intervención, con un valor de 3,62 puntos y post-intervención, con un valor de 3,97 puntos, se encuentra un aumento de 0,35 puntos, que en este caso, al tratarse de un factor positivo, el incremento en la puntuación media implica que el alumnado percibe una mejora y un cambio de carácter favorable en las relaciones entre los compañeros.

Así, los datos obtenidos mediante esta evaluación reflejan que el programa de intervención en habilidades de inteligencia emocional con alumnado adolescente parece favorecer también un clima de convivencia positivo dentro del entorno escolar.

Figura 2

Resultados obtenidos en la evaluación pre y post del cuestionario de Convivencia Escolar y Clima del Aula.



Nota: Elaboración propia.

Asimismo, para conocer el impacto de la intervención se cuenta también con la Encuesta de Valoración del Programa, que fue cumplimentada por el alumnado tras finalizar la última sesión de este, y que permite llevar a cabo un análisis del programa tanto cuantitativo como cualitativo. En dicha encuesta, compuesta por preguntas tanto de

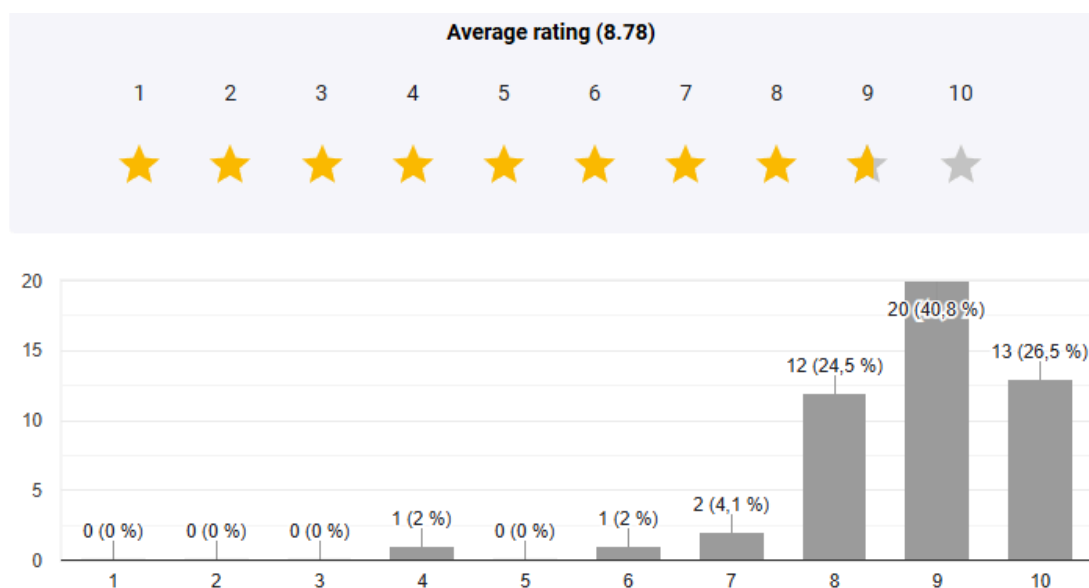
respuestas cerradas como abiertas, el alumnado pudo valorar el programa, reflejar su percepción personal en relación a la adquisición de habilidades de inteligencia emocional y de aspectos relacionados con la convivencia escolar y proponer aspectos de mejora.

Los resultados que a continuación se presentan se encuentran representados con mayor detalle en las diferentes figuras que componen el Anexo J.

En primer lugar, la evaluación del programa realizada por el alumnado de 3º de la ESO muestra, en general, una valoración muy positiva, obteniendo una puntuación media de 8,78 sobre 10.

Figura 3:

Puntuación del programa del 1 al 10.



Nota: Elaborado a través de *Google Forms* mediante los resultados obtenidos en la Encuesta de Valoración.

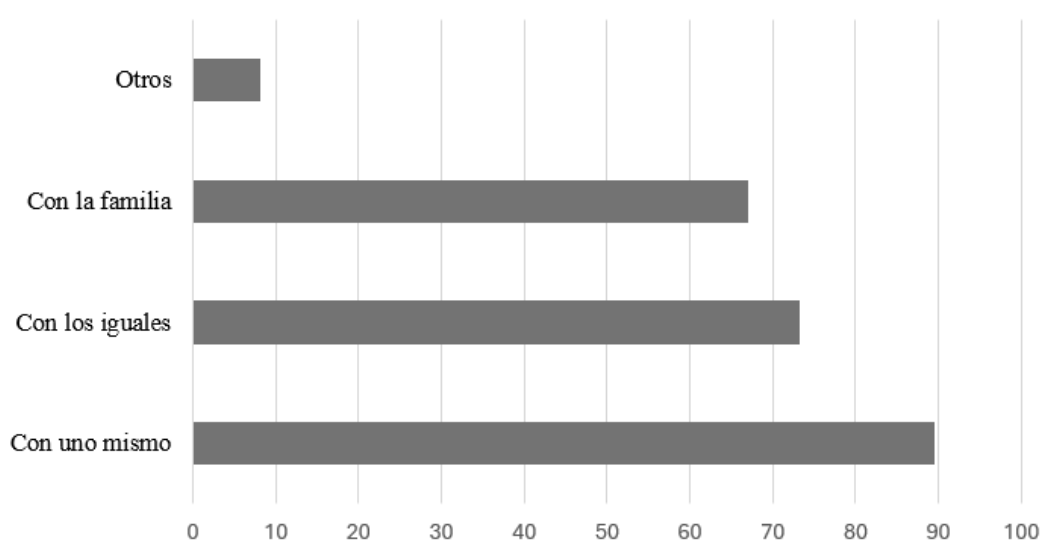
Además, el 91,8% del alumnado puntúa el programa entre 4 y 5 puntos sobre 5, esto es como “bueno” o “muy bueno” (ver gráfico J.1), lo que implica un alto nivel de aceptación y de satisfacción general.

Asimismo, el 91,9% del alumnado considera útiles y comprensibles los temas tratados a lo largo de las diferentes sesiones del programa (ver gráfico J.2) y el 89,8% considera los aprendizajes transmitidos fáciles de comprender y de aplicar (ver gráfico J.3).

Por otro lado, el 89,51% de los alumnos considera que las sesiones impartidas le han ayudado en su ámbito personal, seguido de un 73,18% que también señala la utilidad de aplicar lo aprendido en sus relaciones con el grupo de iguales y un 66,94% que manifiesta un impacto también en el contexto familiar; además, un pequeño grupo de alumnos, el 8,16%, también menciona beneficios específicos en otros ámbitos como los estudios o el deporte. Dichos resultados se recogen también en la siguiente figura:

Figura 4:

Ámbitos en los que las sesiones han sido de ayuda.



Nota: Elaborado a través de *Google Forms* mediante los resultados obtenidos en la Encuesta de Valoración.

Respecto a las habilidades emocionales adquiridas, los datos obtenidos indican un progreso notable: El 81,6% del alumnado siente que ahora percibe y comprende mejor sus emociones en el día a día (ver Gráfico J.4), mientras que el 91,8% considera que ha aprendido estrategias útiles para gestionar sus propias emociones (ver Gráfico J.5).

Asimismo, el 75,5% del alumnado considera que después del programa le resulta más fácil expresar sus emociones adecuadamente (ver Gráfico J.6), y otro 91,8% asegura que ahora percibe y comprende mejor las emociones de los demás (ver Gráfico J.7).

De igual forma, esta mejora en las competencias emocionales también es manifestada y recogida en las preguntas de respuesta abierta, en las que algunos estudiantes han compartido las siguientes palabras:

“Me ha servido para saber manejar mucho mejor mis emociones y poder controlarme” (A.M, alumno de 3ºA).

“He aprendido a escucharme, conocerme, saber reaccionar ante situaciones difíciles y entender mejor a mi entorno” (P.S., alumna de 3ºB).

“Ahora voy a poder conocer mejor mis emociones y regularlas y voy a poder estar mejor conmigo misma y con los demás” (A.T., alumna de 3ºB).

En relación a las preguntas relacionadas con la convivencia escolar y las relaciones en el aula, 48 de los 49 alumnos que respondieron a la encuesta de valoración consideran que las habilidades trabajadas pueden ayudarles a mejorar sus relaciones con sus compañeros.

Además, un 67,3% considera que ahora hay más respeto y comprensión entre los compañeros (ver Gráfico J.8) y un 65,3% ha percibido una mejora en la resolución de conflictos con sus compañeros (ver Gráfico J.9), como reflejan también algunos de los alumnos de forma cualitativa:

“Estas sesiones han hecho que cambie mi actitud y ahora cuando estoy enfadado no lo pago con ningún compañero” (G.S., alumno de 3ºB).

“Ahora sé que puedo pensar más y mejor las cosas antes de hacerlas y reaccionar mejor para evitar malentendidos y enfados con los demás” (P.R., alumna de 3ºA).

Por otro lado, en relación a la pregunta abierta “¿hay algún tema o actividad que te haya resultado especialmente interesante?”, hay una gran variedad de respuestas que ponen en valor la mayoría de las actividades realizadas. Si bien, las actividades que más se repiten y que destacan con un mayor número de comentarios positivos son: la actividad “la rueda de las emociones”, que es mencionada por 18 de los 49 alumnos que responden la encuesta, la actividad “el botiquín de emergencia emocional”, destacada por 11 de los 49 alumnos, y por último, la actividad “carta a mi mejor versión”, elegida por 9 alumnos como la actividad de

mayor interés. A continuación, se exponen algunas de las reflexiones que los alumnos han compartido al respecto:

“La actividad que más me ha gustado ha sido la rueda de las emociones, porque me parece que así hemos aprendido a conocernos más a nosotros mismos y a nuestras emociones, ya que nunca nos paramos a pensar sobre qué tenemos que mejorar o sobre qué cosas apreciamos de nosotros mismos” (C.V., alumna de 3ºB).

“Me ha resultado de gran utilidad el tema de cómo afrontar las emociones, la técnica del semáforo me ha venido muy bien, y poder recoger todas las ideas en el botiquín me ha ayudado a pararme a pensar sobre qué cosas me funcionan a mí cuando estoy mal” (A.L., alumno de 3ºA).

“La última sesión me ha resultado muy interesante, me ha gustado mucho hacer la carta porque me ha parecido una forma sencilla pero eficaz de expresarte y sincerarte sobre lo que verdaderamente sientes, quién eres y qué cosas quieres cambiar a partir de ahora” (L.M., alumna de 3ºA).

En cuanto a posibles aspectos de mejora, ante las preguntas abiertas “¿qué es lo que menos te ha gustado del programa de inteligencia emocional?” y “¿qué aspectos mejorarías?”, 9 de los 49 alumnos que responden a la encuesta mencionan que en ocasiones algunas dinámicas exigían escribir demasiado, lo que les ha resultado algo cansado, mientras que otros 6 alumnos demandan un mayor número de actividades grupales. Para resolver ambas demandas, de cara a futuras implementaciones del programa podrían sustituirse las reflexiones escritas de las actividades por un mayor número de reflexiones y debates grupales realizados de forma oral.

Por otro lado, otros 16 alumnos exponen que desearían haber podido profundizar más en esta temática con un mayor número de sesiones o de horas de dedicación, en las que poder trabajar los contenidos de forma más específica, sugerencia que sin duda parece indicar que la temática trabajada ha despertado el interés y la motivación de buena parte del alumnado.

Asimismo, respecto a la pregunta “¿sobre qué otros temas te habría gustado aprender?”, los alumnos manifiestan interés en temáticas como los miedos, la autoestima, el

optimismo o el compañerismo, aspectos que se toman en consideración para posibles ampliaciones futuras del programa diseñado.

Por último, concluyo este análisis de datos con las aportaciones escritas por algunos alumnos tras la finalización del programa, que sin duda dan sentido a todo el trabajo realizado y a todo el tiempo invertido en el diseño de esta propuesta de intervención, y que invitan a continuar trabajando para mejorar aún más el programa y los resultados obtenidos tras esta primera puesta en práctica piloto.

“Estoy muy contento con todo. Lo que más me ha gustado ha sido el poder trabajar las emociones con tanta facilidad y poder entenderlas. Además, las actividades que hemos hecho han sido muy entretenidas” (A.E., alumno de 3ºA).

“Me ha parecido super interesante la inteligencia emocional y como nosotros mismos tenemos poder para gestionar las situaciones, escucharnos y entendernos. Los temas que hemos visto cada día me han parecido muy fáciles de entender y de seguir” (C.S., alumna de 3ºB).

“Me ha gustado mucho todo en general, considero que son cosas muy útiles y que nunca me había parado a pensar. Lo mejor es todo lo que he aprendido sobre cómo ser mejor tanto con los demás como conmigo misma, para ser más feliz generalmente” (S.L., alumna de 3ºB).

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En primer lugar, uno de los objetivos principales de este trabajo consistía en profundizar de forma teórica en los conceptos de adolescencia, inteligencia emocional y convivencia escolar. Analizar dichos conceptos, así como la relación entre estos, ha evidenciado la importancia de trabajar de manera intencionada desde el ámbito educativo el desarrollo emocional del alumnado. Esta importante labor no solo contribuye al bienestar individual de los alumnos, sino que también repercute positivamente en la calidad de las relaciones interpersonales, y por tanto, en la mejora de la convivencia escolar.

En este sentido, resulta fundamental seguir apostando por una educación verdaderamente integral, que no se limite al desarrollo académico, sino que incluya también el crecimiento personal, emocional y social del alumnado como eje esencial del proceso educativo, puesto que solo así lograremos que las escuelas se conviertan en espacios donde se enseñe no solo a conocer y a hacer, sino también a ser y a convivir, ya que aunque la enseñanza de conocimientos académicos es, por supuesto, una prioridad fundamental, es igualmente importante reconocer y ser conscientes de que detrás de cada calificación numérica hay un estudiante con una historia personal propia a menudo acompañada de miedos, inseguridades, presiones externas o problemas personales que influyen significativamente en su manera de aprender, relacionarse y afrontar los desafíos cotidianos.

Por todo ello, el centro educativo no puede limitarse únicamente a la transmisión de contenidos y a la evaluación de resultados académicos, sino que debe asumir un papel activo en el acompañamiento emocional, proporcionando a los estudiantes herramientas que les ayuden a comprender y gestionar de la mejor forma posible tanto sus emociones como las diferentes situaciones y desafíos a los que deberán ir haciendo frente.

Brindar al alumnado la posibilidad de desarrollar estas habilidades y competencias es, sin duda, uno de los recursos más valiosos que el entorno educativo puede regalarles y que les acompañarán no solo durante su etapa educativa, si no también a lo largo de toda su vida en los diferentes contextos de esta.

En segundo lugar, el otro objetivo principal del presente trabajo consistía en diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención basada en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con el

propósito no solo de incrementar sus habilidades emocionales, si no también de mejorar la convivencia escolar. A lo largo de este proceso, se ha podido comprobar que trabajar habilidades emocionales desde el aula es una herramienta pedagógica eficaz con múltiples beneficios, puesto que permite favorecer numerosos procesos dentro del aula, tanto a nivel individual como colectivo, poniendo en valor y enseñando a los alumnos la importancia de la autorregulación, la empatía, la asertividad, la cooperación o la resolución de conflictos.

La implementación de esta propuesta no solo ha facilitado la aplicación práctica de los contenidos desarrollados en el marco teórico, sino que además ha evidenciado que los adolescentes, cuando cuentan con las herramientas adecuadas y un entorno propicio, son plenamente capaces de reflexionar sobre sus emociones, implicarse activamente en su proceso de aprendizaje, asumir un compromiso con la mejora personal, fortalecer sus habilidades interpersonales y contribuir de forma significativa a una convivencia más respetuosa e inclusiva, aspectos que favorecen el desarrollo integral del alumnado y que ponen en valor la importancia de considerar la formación emocional como un componente esencial y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, a lo largo del desarrollo e implementación de la propuesta de intervención, se han identificado algunas limitaciones que conviene señalar, así como posibles vías de mejora de cara a futuras aplicaciones del programa.

Una de las principales limitaciones detectadas tiene que ver con el tamaño y la composición de la muestra, dado que la intervención piloto fue aplicada a un grupo reducido de 55 estudiantes pertenecientes a un mismo curso y centro educativo, lo cual limita la diversidad del grupo y reduce la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos.

Además, es importante destacar que de los 55 alumnos que componen la muestra, a lo largo de la aplicación del programa se registraron algunas faltas de asistencia debido a motivos como programas de intercambio, enfermedades o ausencias personales, lo que ha impedido que todo el alumnado pueda formarse por igual de manera completa en las 6 sesiones que componen el programa, aspecto que también podría haber influido en los resultados obtenidos.

Para solventar estas limitaciones, una propuesta de mejora sería ampliar el número de estudiantes participantes, llevando el programa a diferentes centros educativos con contextos socioculturales diversos e incorporando la intervención en el Plan de Acción Tutorial de todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Ampliar el alcance del programa no solo contribuiría a una mayor representatividad de la muestra, si no que también permitiría realizar un análisis más completo de la eficacia de la propuesta, valorando por ejemplo si el impacto del programa depende de factores como el entorno social y económico o el tipo de centro educativo.

Además, desde el punto de vista metodológico, otra limitación tiene que ver con el tipo de análisis de datos realizado, en este caso, a través del programa *Microsoft Excel*. En esta propuesta, el análisis se centró principalmente en estadísticas descriptivas sencillas, considerando de forma conjunta al grupo de alumnos de 3º de la ESO, sin hacer distinciones entre los dos grupos de clase o el sexo de los participantes, lo que ha permitido obtener una visión general de los resultados pero ha limitado la posibilidad de establecer relaciones más precisas entre variables.

Así, en futuras investigaciones, en las que sí se cuente con un número de alumnado participante más amplio y un diseño más robusto, sería recomendable emplear programas estadísticos más avanzados que permitan realizar un análisis de datos más profundo y variado. Por ejemplo, podría analizarse si se encuentran diferencias significativas en el impacto producido por el programa según la edad de los alumnos, el sexo e incluso entre las diferentes clases de un mismo curso académico.

Asimismo, sería importante poder analizar y valorar si los resultados de la intervención se mantienen a lo largo del tiempo, de manera que podrían realizarse también estudios longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los cambios producidos, para conocer si los beneficios de la intervención se mantienen con el tiempo o si, por el contrario, se van desvaneciendo.

Otra mejora significativa sería disponer de una mayor carga horaria, puesto que en esta aplicación piloto solo se ha contado con 50 minutos semanales, lo que ha podido limitar la profundidad con la que se han podido trabajar algunos contenidos. Por ello, contar con un mayor número de horas, o extender el número de semanas destinadas a aplicar el programa, permitiría desarrollar las actividades diseñadas de manera más detallada y reflexiva, favoreciendo así una mayor profundización en los contenidos y, en consecuencia, un mayor fortalecimiento de las competencias alcanzadas por el alumnado.

Por otro lado, como propuesta futura, considero que sería interesante adaptar e implementar este programa en etapas educativas anteriores, como Educación Primaria, puesto

que comenzar a fomentar el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional desde edades tempranas permitiría un desarrollo más progresivo y profundo de estas habilidades, y con ello, una interiorización aún mayor de otras habilidades clave interrelacionadas como son el autoconocimiento, la empatía, la asertividad, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico o la autorregulación, lo que podría contribuir a prevenir conductas disruptivas y a mejorar la convivencia escolar desde los primeros años.

Por último, aunque esta propuesta ponga el foco de atención principalmente sobre el alumnado, resulta también fundamental destacar el importante papel del profesorado, especialmente de los tutores, ya que el programa está diseñado para ser implementado por ellos durante las sesiones de tutoría, en el marco del Plan de Acción Tutorial.

Por ello, más allá de su rol académico, el profesorado actúa como un referente constante cuyas formas de comunicarse, relacionarse y gestionar sus emociones influyen directamente en el clima del aula y sirve a su vez como modelo para el alumnado. Así, se hace imprescindible ofrecer formación específica en inteligencia emocional que permita al profesorado vivir y comprender en profundidad estas habilidades, de modo que puedan transmitirlos de forma coherente, significativa y eficaz, puesto que solo con un profesorado implicado, formado y respaldado institucionalmente será posible implementar de forma sólida y exitosa el programa diseñado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, M. C. y Pantoja, M. J. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, 26, 69-88.
<http://hdl.handle.net/10486/668043>
- Aguaded, M. C. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, 30, 175-190. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.010>
- Aldana, J. E., Calla, K. M., Lozano, M. y Silva, R. H. (2021). La convivencia escolar basada en la inteligencia emocional para desarrollar habilidades blandas. *UCV Hacer Revista de Investigación y Cultura*, 10(4), 11-26.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González, J. A. y Gónzález, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012878004>
- Andrés, V. (2012). Inteligencia Emocional y Bienestar Subjetivo: un estudio en adolescentes. *Fòrum de Recerca*, 17, 229-242. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.14>
- Arche, R. (2020). *Las Emociones en Español Vocabulario* [Imagen]. Arche-ELE.
<http://arche-ele.com/las-emociones-en-espanol-vocabulario>
- Ariso, J. M. y Solera, E. (2015). *La convivencia escolar: manual para maestros de infantil y primaria*. UNIR Editorial.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Bello, Z., Rionda, H. y Rodríguez, M. E. (2010). La Inteligencia Emocional y su educación. *Varona*, 51, 36-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569006>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2012). De la Inteligencia Emocional a la Educación Emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (24-35). Faros Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 16, 1-11. <https://hdl.handle.net/2445/111646>

- Camacho, N. M., Ordoñez, J. C, Roncancio, M. H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista De Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Caruana, A. y Gomis, N. (2014). *Educación Emocional de 8 a 12 años: Cultivando Emociones 2*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology*, 85(3), 407-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12082>
- Castro, A., Best, S., Expósito, C., Marsollier, R., Rivas, J. A. y Rugna, G. (2024). *Claves para gestionar la convivencia: clima escolar, aprendizaje y prevención de la violencia*. Bonum.
- Cejudo, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa “Dulcinea” de educación emocional en un centro de Educación Secundaria desde la Integración de modelos de Inteligencia Emocional* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. e-Spacio. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/18741>
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2007, 27 de noviembre). Orden EDU/1921/2007, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y la mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 234.
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2012, 5 de diciembre). Orden EDU 1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241.
- Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kröyer, O. (2016). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. RIL editores.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 159-180. <http://hdl.handle.net/10201/122450>
- Disney Francia (2015, 16 de junio). *Court-métrage Disney Pixar - Drôles d'oiseaux sur une ligne à haute tension* [Archivo de video]. Youtube. https://youtu.be/dKeann_nWIs?si=-2zoZyq4jpyqG-SK

- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying. *Behavioral Psychology*, 20(1), 169-181.
<https://psycnet.apa.org/record/2012-09168-010>
- Espinoza, M. A. y Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: mapeo sistemático. *Revista Científica Universidad Israel*, 7(2), 41-58.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
<https://psycnet.apa.org/record/2005-14095-003>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31), 15-26.
<https://www.redalyc.org/journal/274/27450136003/html/>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 6(15), 421-436.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>

- García, M. I. y González, M. (2022). Factores de riesgo que afectan a la convivencia y el clima escolar en Educación Secundaria. En F. T. Añaños (Coord.), *Justicia social, género e intervención socioeducativa: Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos* (Vol.2, pp. 371-380). Pirámide.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado: Revista multidisciplinar de Educación*, 3(6), 43-52.
<http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- García-Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, R. M., Pongo, E. G., Nolasco, E., Quispe, D., Bocanegra, R. y Gutierrez, R. A. (2023). *Clima escolar, inteligencia emocional y psicología educativa en los espacios de aprendizaje*. Mar Caribe.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 27,38.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. J e Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.
<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/>
- Guillén, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra “La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors”. *Laurus Revista de Educación*, 14(26), 136-167.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136007>

- Ibarrola, B. (2003). *Dirigir y educar con inteligencia emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E., y Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29–41.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>
- Jiménez, I., Robles, S. y Palenzuela, S. M. (2024). Definición y etapas de la adolescencia: atención integral al adolescente. En A. Pérez, I. Jiménez, M. I. Mesa y F. J. Leal (Coords.), *Guía de Adolescencia* (pp. 17-30). Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria.
- Jurado, P., Lafuente, A. y Justiniano, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos educativos Revista de Educación*, 25, 219-236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Kun, B. y Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Substance Use & Misuse*, 45(7-8), 1131-1160.
<https://doi.org/10.3109/10826080903567855>
- López, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula: cómo desarrollar la inteligencia emocional. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (45-55). Faros Hospital Sant Joan de Déu.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. <https://doi.org/10.35362/rie380829>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Basic Books.
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. y Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *Plos One*, 14(8).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220688>
- Molina-Isaza, L. E. y Nova-Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15-32.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3878>

- Montoya, I., Postigo, S. Y González, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes: de la emoción al sentido*. Pirámide.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93).
<https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/html/>
- Ortega-Ruiz, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega-Ruiz, R. y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, 27, 19-32.
<https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- Papalia, D., Martorell, G., Ortiz, M. E., Montes de Oca, S. I., Padilla, G., y Olivares, S. (2023). *Psicología de la adolescencia y de la juventud*. McGraw Hill-Interamericana.
- Pérez, A. (2001). Conflictividad escolar: tipos, causas y respuestas. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 15-22. <https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista52-2.pdf>
- Pérez, G. y Pérez de Guzmán, M.A. (2014). *Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea Ediciones.
- Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades blandas como factor clave para la mejora de la convivencia escolar. *Revista internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 216-230. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550>
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes: Programa INTEMO*. Pirámide.
- Ruiz-Ortega, A. M. y Berrios-Martos, M. P. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de psicología (Internet)*, 16(1), 15-32. <https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sánchez, N. [Nuria Sánchez Romanos] (2016, 21 de marzo). *Piedra, papel o tijera: educación emocional contra el acoso escolar* [Archivo de video]. Youtube.
<https://youtu.be/YPy2La2THM4?si=akwQweDv70hQprZi>

- San Martín, R. C. y Tapia, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J. y Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 9, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Troshina, E., Savchenko, O. y Kozyreva, M. (2020). Development of Emotional Intelligence In The Context of Soft-Skills Formation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 82, 982-986. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.04.127>
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia* (2ª ed.). Narcea Ediciones.
- Valiente, C., Marcos, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez, M. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula Abierta*, 49(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.385-394>
- Vásquez, F. J. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14(23), 37-46. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2227>
- Vila, S., Gilar-Corbí, R. y Pozo-Rico, T. (2021). Effects of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence on the Behaviour and Coexistence of Adolescents in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>
- Waller, R., Lemoine, P., Mense, E., Garretson, C. y Richardson, M. (2019). Global Higher Education in a VUCA World: Concerns and Projections. *Journal of Education and Development*, 3(2), 73-83. <https://doi.org/10.20849/jed.v3i2.613>

ANEXOS

ANEXO A. Cuestionario TMMS-24.

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas, teniendo en cuenta que: 1= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4= muy de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo

Marca con una X la respuesta que más se aproxima a tus preferencias. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

	1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos.					
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7. A menudo pienso en mis sentimientos.					
8. Presto mucha atención a cómo me siento.					
9. Tengo claros mis sentimientos.					
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11. Casi siempre sé cómo me siento.					
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14. Siempre puedo decir cómo me siento.					
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					

16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17. Aunque a veces me siento triste, suele tener una visión optimista.					
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Nota: Plantilla elaborada a partir del cuestionario TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004).

ANEXO B. Cuestionario de Convivencia escolar y Clima del Aula.

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tu clase y tu colegio. Lee atentamente cada frase y marca con una X el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas, teniendo en cuenta que: 1= nunca, 2= a veces, 3= a menudo, 4= muy a menudo y 5= siempre.

¿Con qué frecuencia se dan estas situaciones en tu clase?					
	1	2	3	4	5
1. Desobedecer y no atender a las explicaciones.					
2. No cumplir las normas de comportamiento de clase.					
3. Interrumpir, molestar y no dejar atender a los compañeros.					
4. Negarse a hacer las tareas asignadas.					
5. Entrar y salir de clase sin permiso					

¿Has sufrido alguna de las siguientes conductas en el colegio?					
	1	2	3	4	5
6. Sufro agresiones físicas, amenazas o insultos.					
7. Cuentan conmigo para trabajar en grupo.					
8. Me obligan a hacer cosas que no quiero.					
9. Me ayudan con mis problemas personales.					
10. Me roban dinero o material.					
11. No me tienen en cuenta y me excluyen del grupo de amigos.					
12. Me ayudan en las tareas de clase.					

En mi clase de 3°...					
	1	2	3	4	5
13. He hecho amigos y amigas fácilmente.					
14. Los compañeros se ayudan entre sí					

Nota: Elaboración propia.

ANEXO C. Encuesta de valoración del programa.

VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA										
En general, ¿cómo valorarías el programa de Inteligencia Emocional impartido?										
	1	2	3	4	5					
Muy malo	☐	☐	☐	☐	☐	Muy bueno				
¿Te han parecido útiles los temas tratados a lo largo de las diferentes sesiones?										
	1	2	3	4	5					
Nada útiles	☐	☐	☐	☐	☐	Muy útiles				
¿Las actividades realizadas fueron dinámicas y entretenidas?										
	1	2	3	4	5					
Nada entretenidas	☐	☐	☐	☐	☐	Muy entretenidas				
¿Te has sentido motivado/a durante las sesiones?										
	1	2	3	4	5					
Nada motivado/a	☐	☐	☐	☐	☐	Muy motivado/a				
¿El contenido fue fácil de comprender y de aplicar?										
	1	2	3	4	5					
Nada fácil	☐	☐	☐	☐	☐	Muy fácil				
¿Qué es lo que más te ha gustado del programa de Inteligencia Emocional?										
¿Qué es lo que menos te ha gustado del programa de Inteligencia Emocional?										
¿Hay algún tema o actividad que te haya resultado especialmente interesante? ¿Cuál?										
¿Por qué?										
Puntúa del 1 al 10 el programa de Inteligencia Emocional										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										

IMPACTO DEL PROGRAMA EN LA CONVIVENCIA Y EN LAS RELACIONES EN EL AULA	
¿Crees que estas habilidades aprendidas pueden ayudarte a mejorar tu relación con los demás? ¿Por qué?	
¿Crees que ahora hay más respeto y comprensión entre tus compañeros? 1 2 3 4 5 Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy de acuerdo	
¿Has notado una mejora en la forma de resolver conflictos con tus compañeros? 1 2 3 4 5 No he notado cambios ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ He notado una gran mejora	
¿Ahora te sientes más cómodo/a expresando tus emociones en clase? 1 2 3 4 5 Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy de acuerdo	
¿Sientes que trabajar la Inteligencia Emocional ha ayudado a reducir los malentendidos en clase? 1 2 3 4 5 Nada de acuerdo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy de acuerdo	

SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA
¿Qué aspectos mejorarías para que las sesiones del programa fuesen más útiles o interesantes?
¿Sobre qué otros temas relacionados te habría gustado aprender?
¿Te gustaría añadir algún otro comentario o sugerencia?

Nota: Elaboración propia.

ANEXO D. Actividades de la sesión 1: Introducción de conceptos y sensibilización.

Actividad 1: Cómo me llamo y cómo me siento.

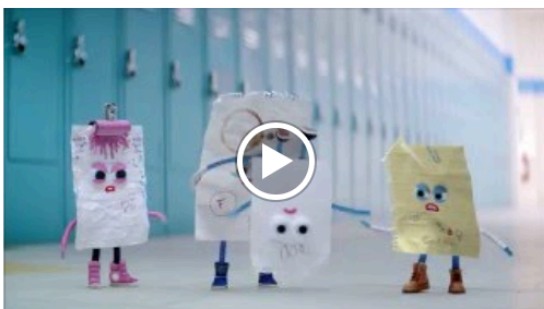
¿Cómo me llamo y cómo me siento?



Nota: Imágenes de la diapositiva diseñadas por Arche (2020) para el blog “Arche-ELE”.

Actividad 2: Visionado de vídeos

VÍDEO 1

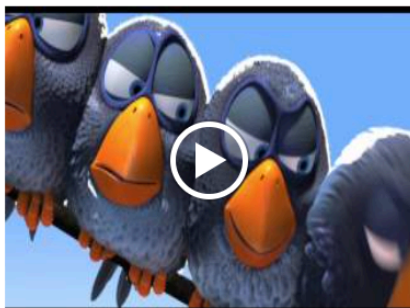


“Piedra, papel o tijera: educación emocional contra el acoso escolar” de Sánchez (2016).

Reflexionamos:

- ¿Qué emociones creéis que experimentan los personajes principales (piedra, papel y tijera) a lo largo del cortometraje?
- Desde vuestro punto de vista, ¿cómo valoráis vosotros estas emociones?
- ¿En qué momento del vídeo los personajes muestran mayor inteligencia emocional?

VÍDEO 2



Vídeo “For the birds” de Pixar (2015).

Reflexionamos:

- ¿ Creéis que los pájaros pequeños se dieron cuenta de cómo su actitud afectaba al pájaro grande? ¿Por qué es importante ser conscientes de cómo nuestras acciones impactan en los demás?
- Si fueras el pájaro grande, ¿cómo te habrías sentido al ser rechazado?
- ¿Cómo podrían haber cambiado las cosas si los pájaros pequeños hubieran actuado de otra forma?
- ¿Qué estrategias podríamos usar para mejorar la convivencia y evitar conflictos en nuestra clase?

Nota: Elaboración propia a partir de los vídeos visionados.

Enlace al vídeo “*Piedra, papel o tijera: educación emocional contra el acoso escolar*” (Sánchez, 2016): <https://youtu.be/YPy2La2THM4?si=akwQweDv70hQprZi>

Enlace al vídeo “*For The Birds*” (Disney Francia, 2015): https://youtu.be/dKeann_nWIs?si=-2zoZyq4jpyqG-SK

Actividad 3: “Las 3 caras de las emociones”.

Tras una explicación teórica sobre conceptos como emoción, sentimientos y componentes de las emociones, se trabajará de forma grupal con el alumnado a partir de una tabla donde se muestran diferentes situaciones y se debe razonar sobre la emoción que le puede corresponder, sus diferentes componentes (fisiológico, conductual y cognitivo) y su correspondiente sentimiento.

Se recogen en este anexo tanto la tabla presentada de forma inicial como la tabla una vez cumplimentada de forma grupal.

Actividad: “Las 3 caras de las emociones”.

Situación	Emoción	Componentes de la emoción	Sentimiento
Te hacen hablar en público de repente			
Recibes un mensaje inesperado con buenas noticias			
Pierdes un partido después de entrenar mucho			

Actividad: “Las 3 caras de las emociones”.

Situación	Emoción	Componentes de la emoción	Sentimiento
Te hacen hablar en público de repente	Miedo Sorpresa	-Fisiológico: Aceleración del corazón, sudoración... -Cognitivo: “Voy a equivocarme”. -Conductual: quedarse en blanco, evitar la mirada...	Inseguridad
Recibes un mensaje inesperado con buenas noticias	Alegría	-Fisiológico: energía, activación... -Cognitivo: ¡Qué suerte tengo! -Conductual: Compartir la noticia, reírse...	Confianza
Pierdes un partido después de entrenar mucho	Enfado	-Fisiológico: Ojos llorosos, respiración acelerada... -Cognitivo: “No es justo, me he esforzado mucho”. -Conductual: Aislarse del equipo	Decepción

Nota: Elaboración propia.

ANEXO E. Actividades de la sesión 2: percepción emocional y autoconocimiento.

Actividad 1: “La Rueda de las Emociones”. Pistas.

Puntúa el grado de satisfacción que tienes para los diferentes componentes de cada categoría con un número de 0 a 10, siendo el 0 el grado más bajo y 10 el grado más alto. Cuando hayas terminado, calcula tu puntuación media y colócala en la plantilla en el apartado que corresponda y coloréalo.

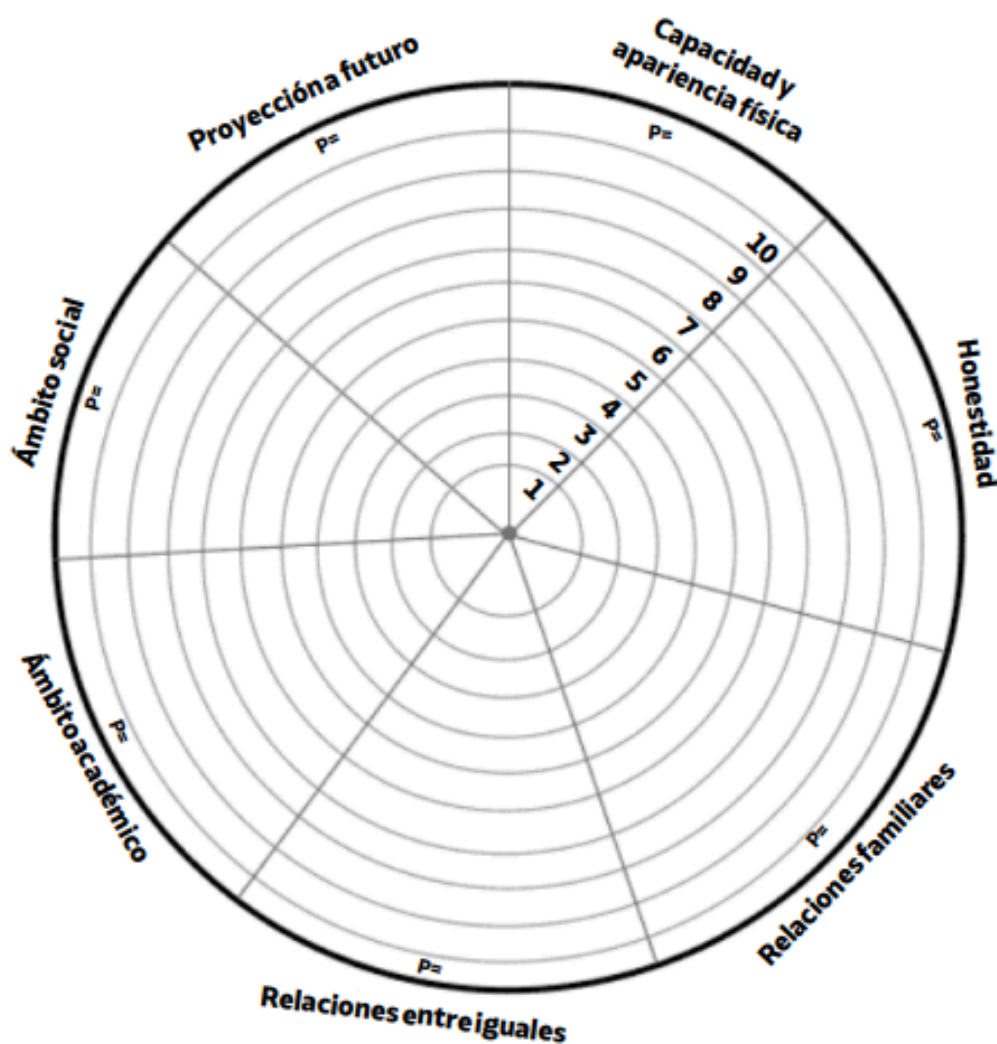
Categoría	Pistas para su puntuación	Puntuación (de 0 a 10)
CAPACIDAD Y APARIENCIA FÍSICA	Me siento contento/a con mi apariencia física en general	
	Me siento seguro/a con mis habilidades físicas	
	Mi estado de ánimo no se ve afectado por mi imagen corporal	
	No suelo compararme con los demás en términos físicos	
	Me siento cómodo/a mostrando mi cuerpo en situaciones sociales	
	Acepto y valoro mi cuerpo en la mayoría de las circunstancias	
	NOTA MEDIA	/6 =
¿Qué emociones asocias a esta categoría?		
HONESTIDAD	Siento culpa cuando oculto la verdad o miento	
	Me resulta fácil admitir mis errores	
	Soy sincero/a conmigo mismo/a sobre mis emociones y pensamientos	
	Me siento cómodo/a expresando mis emociones con honestidad	
	Siento que las personas confían en mi palabra	
	Me afecta emocionalmente descubrir que alguien me ha mentado	
	NOTA MEDIA	/6 =
¿Qué emociones asocias a esta categoría?		

RELACIONES FAMILIARES	Me siento cómodo/a expresando mis emociones con mi familia	
	Me siento tranquilo/a cuando paso tiempo con mi familia	
	Cuando estoy triste, siento que mi familia me ofrece consuelo	
	La comunicación emocional en mi familia es buena	
	Manejo bien mis emociones en situaciones familiares complicadas	
	Siento que mi familia comprende y valida mis emociones	
	NOTA MEDIA	/6 =
¿Qué emociones asocias a esta categoría?		
RELACIONES ENTRE IGUALES	Me siento cómodo/a expresando mis emociones con mis amigos/as	
	Me siento feliz y aceptado/a en mi grupo de amigos/as.	
	Cuando tengo miedo o inseguridad, mis amigos me tranquilizan	
	Siento que puedo ser yo mismo/a con mis amigos	
	Cuando estoy triste o ansioso/a, mis amigos me hacen sentir mejor	
	Soy capaz de reconocer las emociones de mis amigos y apoyarles	
	NOTA MEDIA	/6 =
¿Qué emociones asocias a esta categoría?		
ÁMBITO ACADÉMICO	No me pongo nervioso/a ante un examen importante	
	Mi estado emocional no influye en mi rendimiento en clase	
	La presión por obtener buenas notas no afecta mi estado de ánimo	
	Me siento feliz cuando alcanzo mis objetivos en los estudios	
	Me siento motivado/a para alcanzar mis metas académicas	
	Me siento seguro/a participando en clase y expresando mis ideas	
	NOTA MEDIA	/6 =
¿Qué emociones asocias a esta categoría?		

ÁMBITO SOCIAL	Me siento cómodo/a al hablar en público	
	Me siento seguro/a en entornos sociales desconocidos	
	La opinión de los demás no afecta a mi estado emocional	
	Me siento satisfecho/a con mi habilidad para socializar	
	No siento ansiedad cuando estoy rodeado/a de muchas personas	
	No tengo miedo al rechazo en mis interacciones sociales	
	NOTA MEDIA	/6 =
¿Qué emociones asocias a esta categoría?		
PROYECCIÓN A FUTURO	Me siento optimista al pensar en mi futuro	
	Me siento seguro/a al tomar decisiones sobre mi futuro	
	No tengo miedo de las responsabilidades adultas	
	La incertidumbre sobre el futuro no me genera malestar	
	Me siento motivado/a para afrontar retos en el futuro	
	Pensar en posibles fracasos no me afecta emocionalmente	
	NOTA MEDIA	/6 =
¿Qué emociones asocias a esta categoría?		

Nota: Elaboración propia.

Actividad 1: “La rueda de las emociones”. Plantilla.



Nota: Elaboración propia mediante la plataforma *Canva*.

Actividad 1: “La Rueda de las Emociones”. Preguntas para reflexionar.



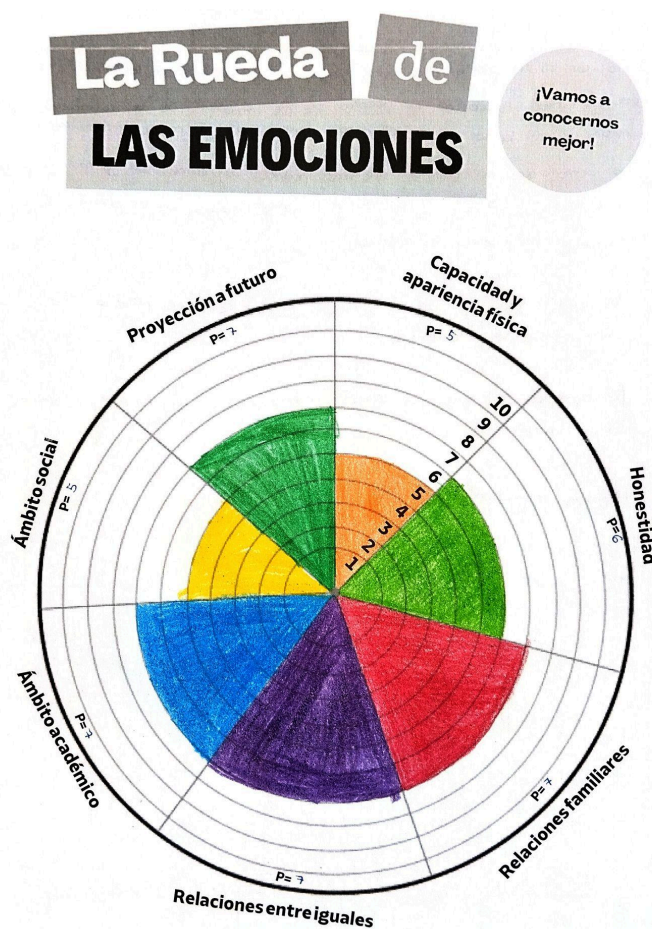
“La rueda de las emociones”

Después de colorear la rueda, **observa el resultado y reflexiona** sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué áreas debes mejorar?
2. ¿Cómo crees que podrías mejorarlas?
3. ¿Quién podría ayudarte a mejorarlas?
4. ¿En qué áreas te sientes muy satisfecho?
5. ¿Qué has aprendido de ti mismo?
6. ¿Qué emociones has experimentado al realizar esta actividad?
7. ¿Cómo crees que podrías usar esta información para mejorar tu bienestar emocional?

Nota: Elaboración propia.

Actividad 1: “La rueda de las emociones”. Ejemplo de actividad realizada por una alumna de 3º A.



ANEXO F. Actividades de la sesión 3: facilitación emocional y pensamiento crítico.

Actividad 1: “Pensamientos, emociones y realidad”.



“Pensamientos, emociones y realidad”

Julia fue al centro comercial y se encontró a su amigo Diego junto a otros amigos. Todos estaban mirando el teléfono de Diego y riéndose sin parar. Julia pensó que estaban burlándose de la foto que ella había subido a Instagram, por lo que se fue corriendo, bloqueó a Diego en todas sus redes sociales y se niega a volver a juntarse con él.

En grupo, responded a las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones creéis que sintió Julia? ¿Y Diego?
- ¿Qué pensamientos creéis que ha experimentado cada uno?
- ¿Qué datos o hechos tenía Julia para afirmar esos pensamientos?
- ¿Qué pensamientos alternativos creéis que podría haber generado Julia?
- ¿Qué consejo le daríais a Julia para solucionar la situación con su amigo Diego?
- ¿Cómo habríais actuado vosotros ante estos hechos que se plantean?

Nota: Elaboración propia.

Actividad 2: “Detectives de emociones”. Plantilla.

Piensa en una situación conflictiva que te hiciese experimentar emociones como ira, tristeza o miedo. Reflexiona sobre ella y responde a las preguntas que componen la ficha.

Describe la situación que te hizo sentir esa emoción:
¿Quién o quiénes estaban implicados en la situación?
¿Cuándo, dónde y cómo sucedió?
¿Qué hiciste? ¿Cómo respondiste?
¿Qué emociones y sentimientos experimentaste?
¿Qué pensamientos pasaron por tu mente?
¿Qué datos o hechos tenías para afirmar estos pensamientos, en qué te basaste o apoyaste para...?
¿Siempre que piensas algo luego sucede así?
¿Solo porque imagines algo significa que es de esa manera?
¿Qué pensamientos alternativos crees que deberías haber generado en dicha situación?
¿Crees que al cambiar esos pensamientos habrían cambiado también: tus emociones, sentimientos asociados y tu manera de actuar? ¿Por qué?

Nota: Elaboración propia.

ANEXO G. Actividades de la sesión 4: comprensión emocional, empatía y asertividad.

Material complementario “La tabla periódica de las emociones”.

● ALEGRÍA
 ● IRA
 ● SORPRESA

● TRISTEZA
 ● ASCO
 ● MIEDO

AN ANIMADO										NS ANSIOSO
OR ORGULLOSO	AC ACEPTADO							AS ASOMBRADO	IS INSEGURO	ES ESPANTADO
IN INTERESADO	PO PODEROSO	CU CULPABLE					RE REACIO	IN INTERESADO	AU ASUSTADO	IN INCÓMODO
EU EUFÓRICO	EM EMBELESADO	AR ARREPENTIDO	DP DEPRIMIDO	CR CRISPADO	FU FURIOSO	RP REPUGNADO	CO CONMOCIONADO	HU HUMILLADO	AT ATERRADO	
SE SEGURO	DI DIVERTIDO	AV AVERGONZADO	AI AISLADO	IR IRRITADO	FR FRUSTRADO	DS DESENCANTADO	PE PERPLEJO	DC DESCONCERTADO	AG AGOBIADO	
SA SATISFECHO	CO COMPLACIDO	VU VULNERABLE	AP APÁTICO	RE RESENTIDO	DS DESCONFIADO	IN INCÓMODO	IM IMPRESIONADO	AT ATÓNITO	HO HORRORIZADO	
OP OPTIMISTA	CA CALMADO	AB ABANDONADO	DS DESANIMADO	UL ULTRAJADO	RA RABIOSO	DE DESCONTENTO	CU CURIOSO	EF EFUSIVO	AL ALARMADO	

Nota: Elaboración propia a través de la plataforma *Canva* utilizando las combinaciones de la rueda de las emociones de Plutchik (1980).

Actividad 1: “El diccionario de las emociones”.

A continuación se presentan definiciones que corresponden a algunas de las emociones presentes en la tabla periódica de las emociones. Busca qué emoción se corresponde con cada definición y piensa en un ejemplo de una situación que pueda producir dicha emoción.

Definición	Emoción	Ejemplo
Hecho o efecto de conmover o conmoverse, especialmente por una impresión.		
Sensación de gran felicidad o bienestar.		
No estar a gusto o no sentirse a gusto.		
Sentirse cautivado y fascinado por algo, perdiendo temporalmente la noción del tiempo y el entorno.		
Disminución o ausencia de expresión de emociones, aparentando indiferencia y falta de empatía.		
Sentirse lleno de furia o violencia.		
Percepción de haber sido ofendido de manera injusta.		

Nota: Elaboración propia.

Actividad 2: “Descifrando emociones”.

Ponte en el lugar de los protagonistas de las siguientes historias y piensa qué 3 emociones de las que aparecen en la tabla periódica de las emociones pueden ir asociadas a cada una de las siguientes situaciones.

Situación	Emociones asociadas
Mateo ha estado todo el año preparándose para participar en el campeonato nacional de atletismo. Sin embargo, a última hora, el entrenador le ha dicho que ha elegido a otra persona en su lugar.	¿Cómo se sentirá Mateo?
Sofía le ha contado a su mejor amiga un problema personal de gran importancia para ella, pero su amiga no le ha prestado atención.	¿Cómo se sentirá Sofía?
Al entrar en clase el día de su cumpleaños, Javier encuentra la pizarra decorada con mensajes de felicitación escritos por sus compañeros.	¿Cómo se sentirá Javier?
A Martín le ha tocado hacer un trabajo en grupo con tres compañeros. Sin embargo, dos de ellos no hacen nada y el otro no para de corregir todo lo que hace.	¿Cómo se sentirá Martín?
Julia se entera de que un rumor falso sobre ella está circulando por el instituto y que varias personas se lo han creído sin preguntarle a ella primero.	¿Cómo se sentirá Julia?
Lucía acaba de mudarse a otra ciudad y hoy es su primer día en el nuevo instituto, donde aún no conoce a nadie.	¿Cómo se sentirá Lucía?

Nota: Elaboración propia.

Actividad 3: “Así comunico, así me siento”. Plantilla.

A continuación se presentan 3 situaciones diferentes. Para cada una de ellas, cada uno de vosotros debe adoptar un rol de comunicación diferente: agresivo, pasivo y asertivo e interpretarlo a modo “roleplaying”. Después, responded a las preguntas.

Situación 1: Un compañero te ha quitado tu cuaderno para copiarte un trabajo y tú no quieres dejárselo.	
¿Quién interpreta cada rol?	¿Qué emociones habéis experimentado según vuestro rol?
Pasivo:	
Agresivo:	
Asertivo:	
Situación 2: Estás en la cola del baño y otra compañera se cuela.	
¿Quién interpreta cada rol?	¿Qué emociones habéis experimentado según vuestro rol?
Pasivo:	
Agresivo:	
Asertivo:	
Situación 3: Quieres jugar al fútbol en el recreo pero tus compañeros no te dejan.	
¿Quién interpreta cada rol?	¿Qué emociones habéis experimentado según vuestro rol?
Pasivo:	
Agresivo:	
Asertivo:	

Nota: Elaboración propia.

Actividad 3: “Así comunico, así me siento”. Diapositiva explicativa de estilos de comunicación.

PASIVO	AGRESIVO	ASERTIVO
Es obediente y manipulable	Ofende, insulta, humilla y presiona	No es ni pasivo/a ni agresivo/a
Deja que se aprovechen de él/ella	Se mete en líos	Dice lo que piensa y siente pero sin ofender
No dice lo que piensa	Solo se preocupa de conseguir lo que quiere	Posee inteligencia emocional
Pasa desapercibido/a	Se aprovecha de los demás	Escucha activamente
No defiende sus propios derechos	No respeta los derechos de los demás	Defiende sus derechos sin pisar los de los demás



Nota: Elaboración propia.

Actividad 3: “Así comunico, así me siento”. Preguntas para reflexionar.

 “Así comunico, así me siento”

Después de realizar la actividad, reflexionad y responded a las siguientes preguntas:

- ¿Qué consecuencias tiene ser pasivo?
- ¿Qué consecuencias tiene ser agresivo?
- ¿Qué consecuencias tiene ser asertivo?
- ¿Qué estilo de comunicación creéis que es mejor? ¿Por qué?
- ¿Con qué estilo os identificais cada uno de vosotros?

Nota: Elaboración propia.

ANEXO H. Actividades de la sesión 5: regulación emocional y autorregulación.

Actividad 1: “Estrategias en red: ¿qué nos ayuda a gestionar las emociones?”

Se presentan los mapas de respuestas obtenidos a través de la plataforma *Mentimeter* en las clases de 3º de la ESO A y B para la pregunta: “Ante situaciones o momentos difíciles, ¿qué estrategias utilizas para regular tus emociones?”.



Nota: Mapa de respuestas de la clase de 3º A y 3ºB, respectivamente.

Diapositivas teóricas complementarias “Algunas estrategias de regulación emocional”.

 **Algunas estrategias de regulación emocional**

Técnica del semáforo

Técnicas de relajación:

- Respiración profunda
- Relajación muscular



Técnica de resolución de problemas



Buscar apoyo

Reestructuración cognitiva

Cuestionar y cambiar los pensamientos negativos y plantear alternativas más racionales

Técnica de resolución de conflictos

“Técnica del semáforo”



PARA: Cuando no puedas controlar tus emociones, detente y no actúes sin pensar.

PIENSA: Busca soluciones y analiza sus consecuencias.

ACTÚA: Pon en práctica la mejor solución.

“Técnica de resolución de problemas”

1. Definición del problema en términos operativos:

- ¿Personas implicadas?, ¿qué sucede?, ¿cómo?, ¿por qué?
- ¿Qué hago, pienso y siento?, ¿cuáles son mis objetivos?

2. Búsqueda de alternativas: “tormenta de ideas”.

3. Seleccionar las alternativas más prometedoras.

*Valorar más el medio y largo plazo.

4. Puesta en práctica y evaluación de los resultados.



“Técnica de resolución de conflictos”

1. Identificación del conflicto

- ¿Qué ha pasado?
- ¿Cómo me siento? ¿Cómo se siente?

2. Propuesta de soluciones

- ¿Qué podemos hacer?

3. Previsión de consecuencias

- ¿Qué va a pasar si...?

4. Elección de la mejor solución

5. Aplicación y revisión



Nota: Elaboración propia.

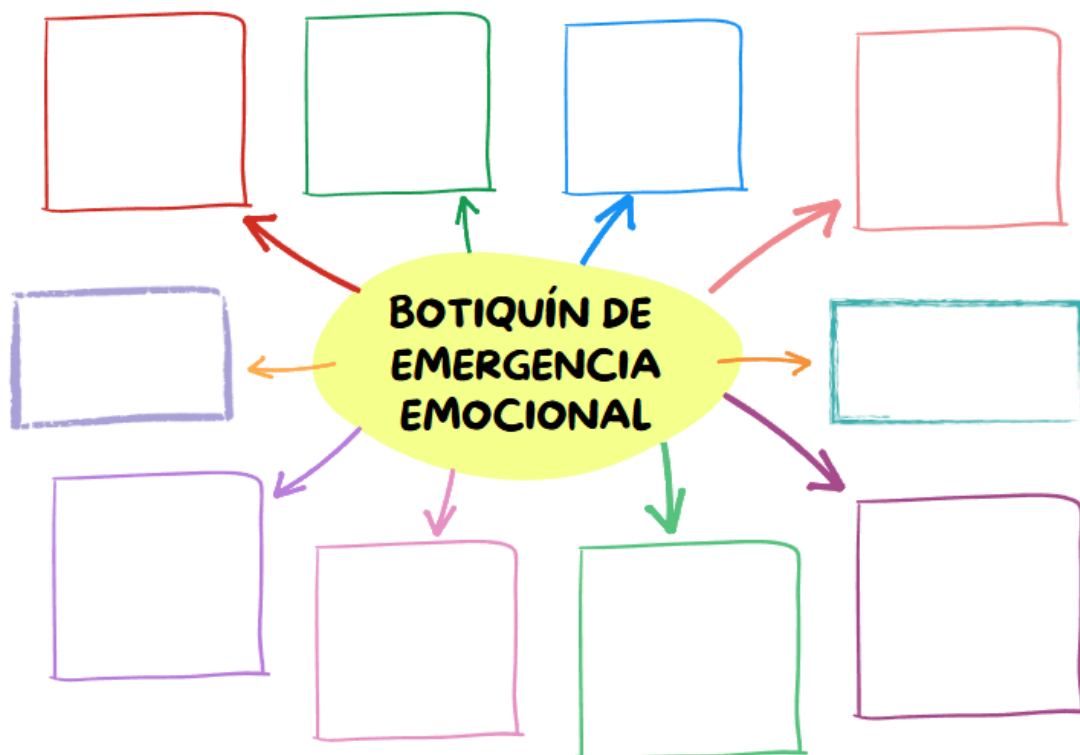
Actividad 2: “Crea tu botiquín de emergencia emocional”. Guía de ayuda.

Instrucciones: En esta actividad reflexionarás y recopilars aquellos recursos que te ayuden a afrontar y gestionar diferentes emociones, en función de tus preferencias y necesidades, de manera que cuentes con un “botiquín” personalizado al que poder recurrir frente a situaciones difíciles que te generen malestar.

¿Qué puedes incluir en tu botiquín de emergencia emocional?
Las estrategias que conocías y ya utilizabas:
Anótalas aquí: - - -
Nuevas herramientas que hayas aprendido en esta sesión, en la que hemos explicado:
- técnicas de respiración - técnicas de relajación - cuestionar los pensamientos negativos - técnica del semáforo - buscar apoyo y pedir ayuda - técnica de resolución de problemas - técnica de resolución de conflicto
Algunos de los recursos o ideas que se presentan a continuación:
- un recuerdo bonito - tu canción favorita - frases motivadoras - planes que te hacen ser feliz - un lugar que te dé paz o que sea tu lugar seguro - un plan futuro que esperes con ilusión - lista de actividades que te ayuden a cambiar el foco de atención (ej: leer, dibujar, hacer deporte, escuchar música, escribir, jugar a videojuegos...).

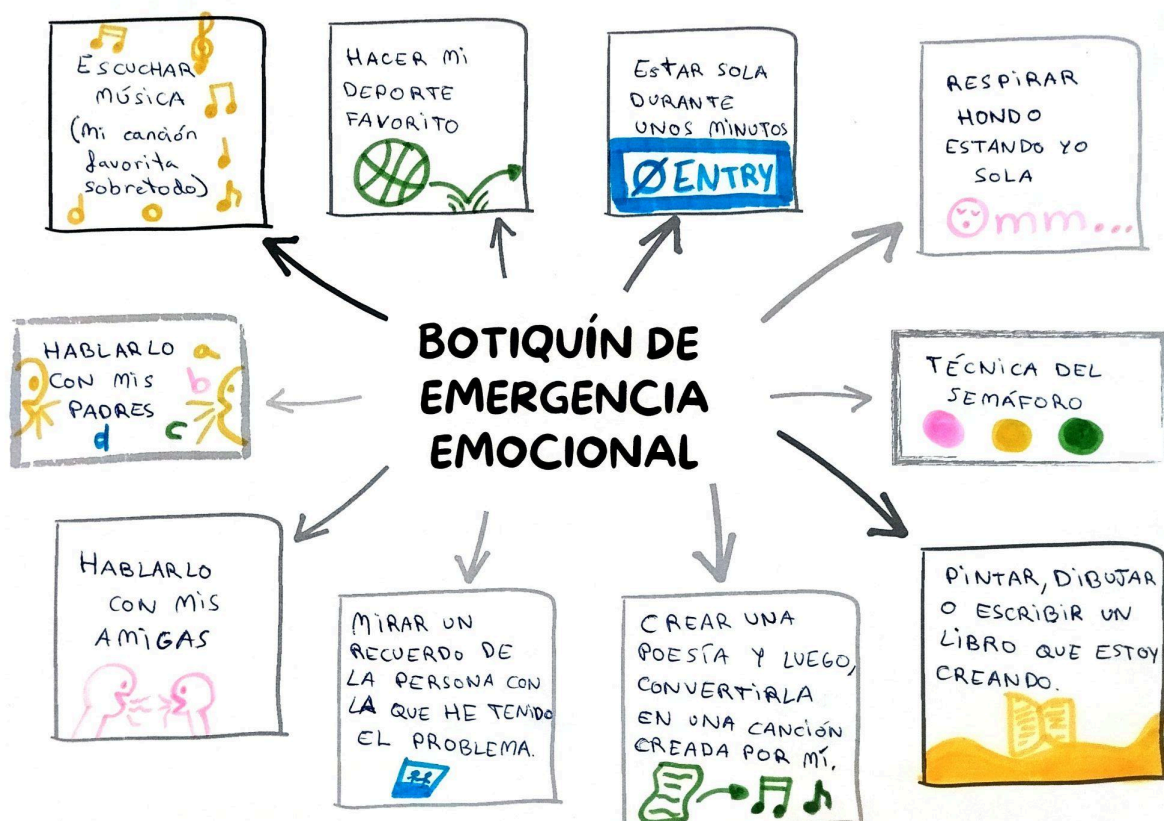
Nota: Elaboración propia.

Actividad 2: “Mi botiquín de emergencia emocional”. Plantilla.



Nota: Elaboración propia a través de la plataforma *Canva*.

Actividad 2: “Mi botiquín de emergencia emocional”. Ejemplo de actividad realizada por una alumna de 3ºB.



ANEXO I. Actividades de la sesión 6: síntesis de lo aprendido.

Actividad 1: “Carta a mi mejor versión”. Guía de ayuda.

Instrucciones: En esta última actividad tu tarea consistirá en escribirte a ti mismo/a una carta. Debes pensar cómo aplicar lo aprendido sobre inteligencia emocional en diferentes ámbitos de tu vida personal para acercarte a ser tu mejor versión y mejorar tu bienestar. Para ello, puedes reflexionar y escribir sobre qué cambios concretos te comprometes a implementar para fomentar cambios en tu día a día que te permitan ser la mejor versión de ti mismo/a.

Para que puedas razonar en profundidad sobre qué vas a escribir en esta carta, puedes pensar en todos los aspectos que hemos estado trabajando mediante las actividades y dinámicas realizadas a lo largo de las sesiones impartidas, las cuales tenían como finalidad enseñar a percibir las emociones en uno mismo y en los demás, saber usarlas para facilitar nuestro pensamiento, comprenderlas correctamente y aprender a regularlas para lograr un mayor bienestar, a partir del entrenamiento de habilidades también asociadas, como el autoconocimiento, el pensamiento crítico, la asertividad, la empatía y la autorregulación.

Además, también puedes ayudarte de algunas de estas preguntas:

- ¿Cómo te sientes contigo mismo/a en este momento de tu vida? ¿Qué emociones experimentas con mayor frecuencia y cómo sueles interpretarlas y gestionarlas?
- ¿Qué aspectos quieres mejorar para sentirte mejor contigo mismo/a?
- ¿Expresas a los demás tus emociones y necesidades de manera asertiva?
- ¿Escuchas y comprendes las emociones de los demás desde el respeto y la empatía?

Por último, una vez hayas pensado y escrito sobre todo lo aprendido acerca de la importancia de la inteligencia emocional en el día a día para mejorar tu propio bienestar, reflexiona y escribe sobre cómo el aplicar la inteligencia emocional en nuestro ámbito social también repercute en nuestro bienestar:

- ¿Qué tipo de persona quieres ser a partir de ahora para los demás? (compañeros de clase, amigos, familia, profesores...)
- ¿Cómo puede ayudarte la inteligencia emocional a lograr estos propósitos?

Nota: Elaboración propia.

Actividad 1: “Carta a mi mejor versión”. Plantilla.

Carta a mi mejor versión

[illegible]

Nota: Elaboración propia a través de la plataforma *Canva*.

ANEXO J. Resultados de la encuesta de valoración del programa.

Figura J.1:

En general, ¿cómo valorarías el programa de Inteligencia Emocional impartido?

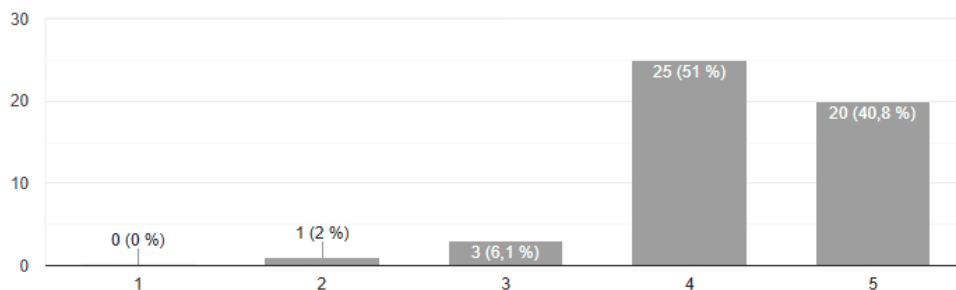


Figura J.2:

¿Te han parecido útiles los temas tratados a lo largo de las diferentes sesiones?

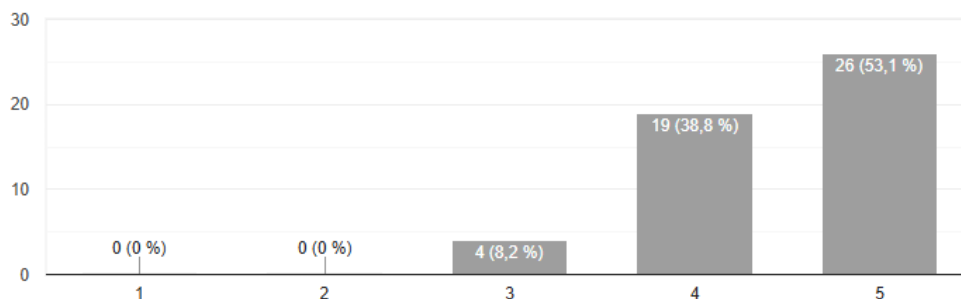


Figura J.3:

¿El contenido fue fácil de comprender y de aplicar?

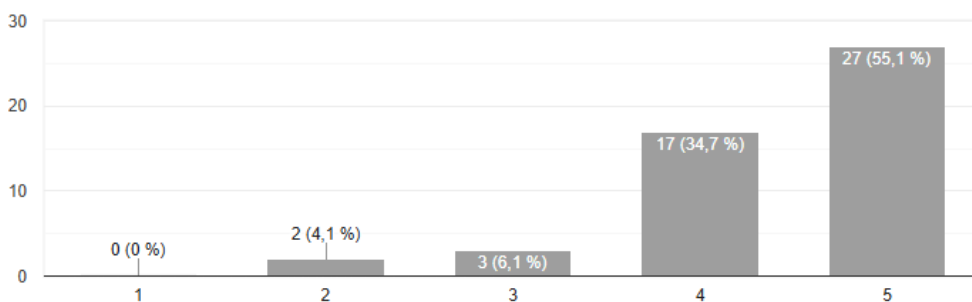


Figura J.4:

¿Sientes que ahora percibes y comprendes mejor tus emociones en el día a día?

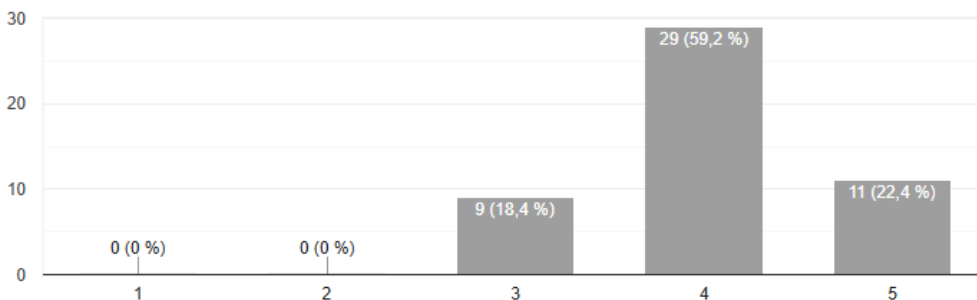
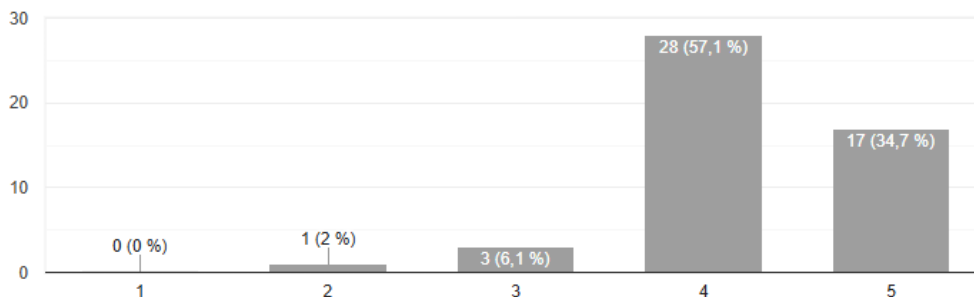
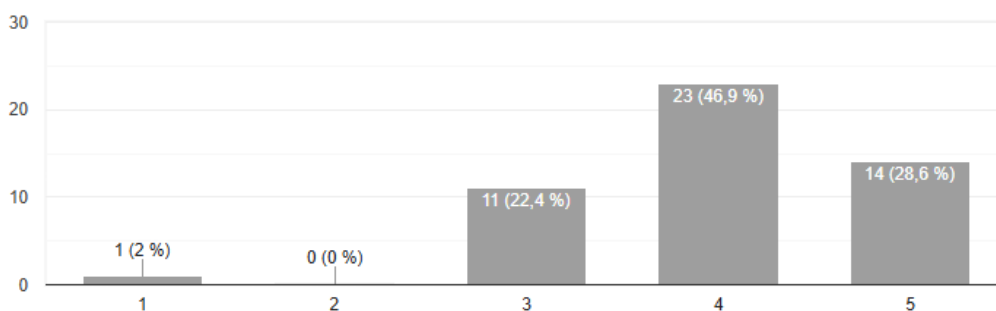


Figura J.5:

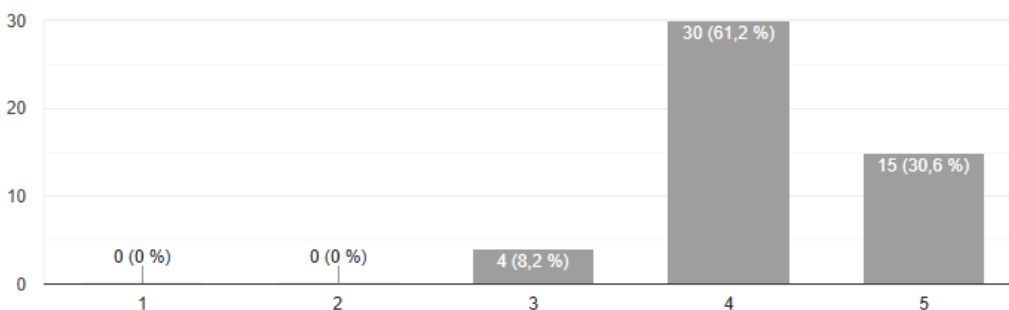
¿Has aprendido estrategias útiles para gestionar tus propias emociones?

**Figura J.6:**

Después de estas sesiones, ¿te resulta más fácil expresar tus emociones de forma adecuada?

**Gráfico J.7:**

¿Crees que ahora percibes y comprendes mejor las emociones de los demás?

**Gráfico J.8:**

¿Crees que ahora hay más respeto y comprensión entre los compañeros?

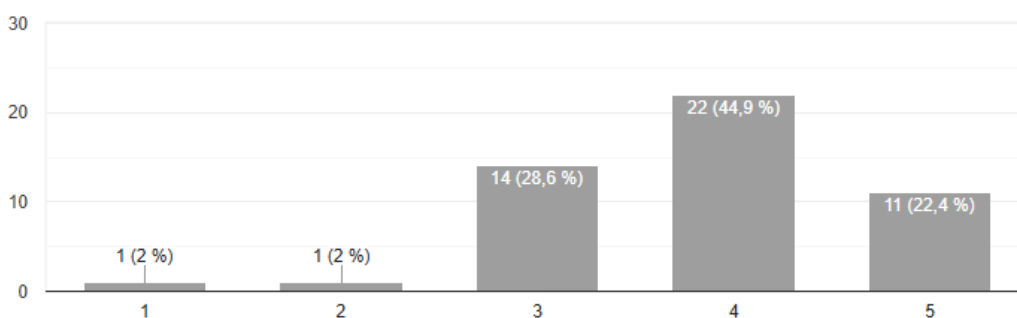
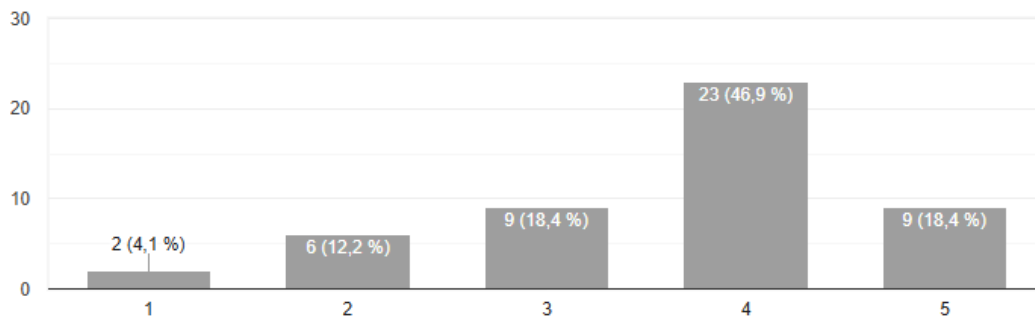


Gráfico J.9:

¿Has notado una mejora en la forma de resolver conflictos con tus compañeros?



Nota: Todas las figuras han sido elaboradas a través de *Google Forms* mediante los resultados obtenidos en la Encuesta de Valoración.