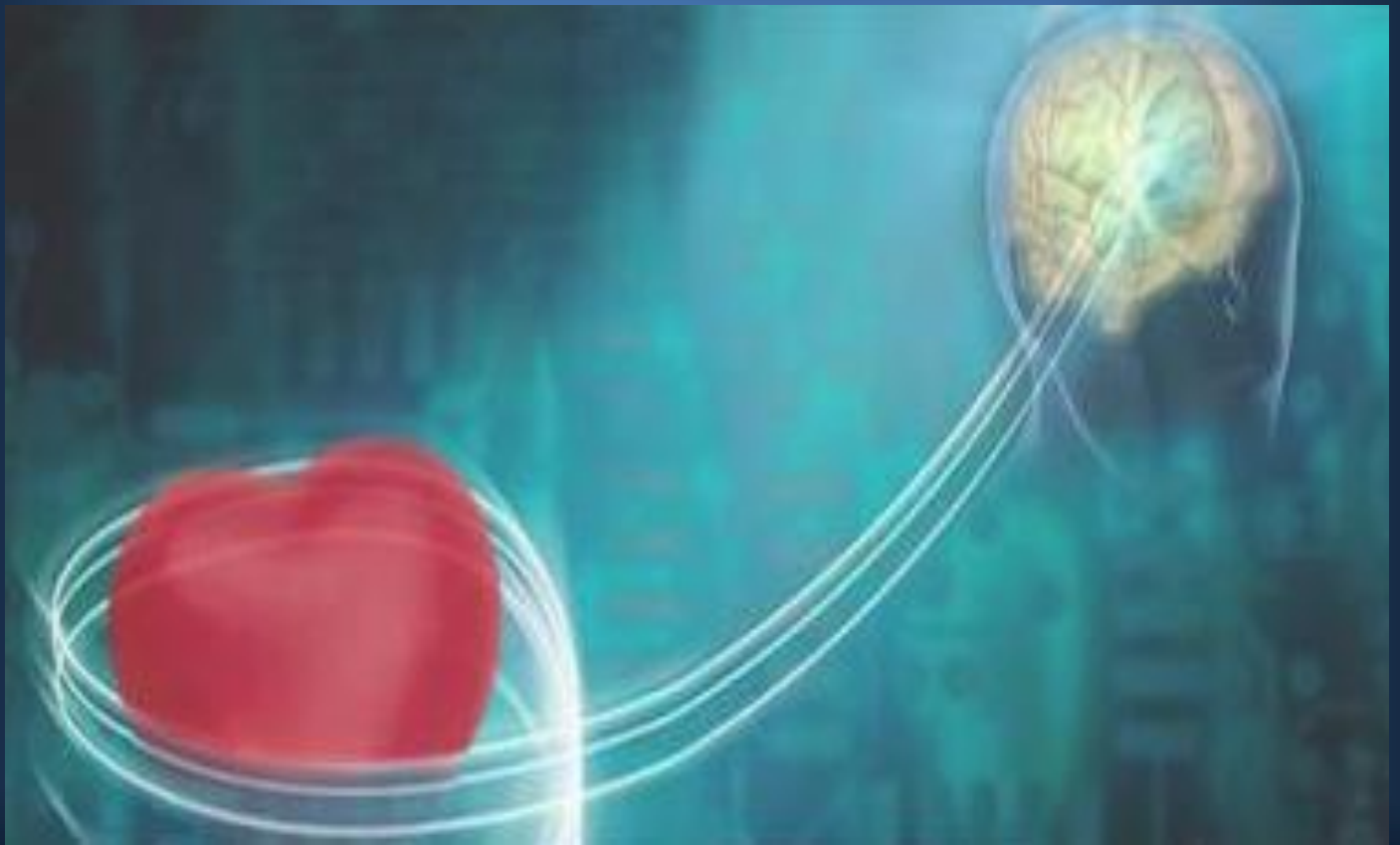


UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



TESIS DOCTORAL

**INTELIGENCIA SOCIO-EMOCIONAL EN LA
ADOLESCENCIA**

**Diseño, implementación y evaluación de un programa
formativo**

María Gutiérrez Carmona



Granada, 2015

Resumen:

La literatura especializada resalta la importancia de las habilidades sociales, auto-concepto y otros términos relacionados en el desarrollo personal y académico del alumnado adolescente. En esta investigación se emplea un diseño cuasi experimental pretest posttest con selección intencional de la muestra, analizando las necesidades formativas en el ámbito de las habilidades sociales, relacionadas con la Inteligencia emocional (IE), de 142 alumnos de siete centros de Educación Secundaria, que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En el proceso de evaluación se emplean cuatro cuestionarios: La Forma 5 de auto concepto/AF5 de García y Musitu (2001), el Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia/ CEDIA de Inglés Saura, Méndez e Hidalgo (2000), la Escala de Habilidades Sociales/EHS de Gismero (2000) y el Auto-informe de Conducta Asertiva/ADCA de García Pérez y Magaz Lago (1994). El análisis de los datos permite describir las características y necesidades previas de este grupo y valorar la información obtenida con respecto a los déficits y mejoras antes y después de la intervención con este alumnado, mediante un programa de intervención para la mejora de estas competencias. La información recogida ha permitido poner de manifiesto los cambios que necesitan estos jóvenes en cuanto a su respuesta socio-emocional, ya que éstos se ven en continuas situaciones de riesgo y carecen de las destrezas suficientes para evitar ciertos comportamientos conflictivos. Los resultados aportados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest, lo que plantea la necesidad de intervenciones más profundas y extensas para mejorar estas habilidades.



Universidad de Granada

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación

TESIS DOCTORAL

**Inteligencia socio-emocional en la adolescencia.
Diseño, implementación y evaluación de un
programa formativo**

Presentada por:
María Gutiérrez Carmona

Director:
Dr. Jorge Expósito López

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: María Gutiérrez Carmona

ISBN: 978-84-9125-235-1

URI: <http://hdl.handle.net/10481/40939>



Universidad de Granada

La doctoranda María Gutiérrez Carmona y el director de la tesis Dr. D. JORGE EXPÓSITO LÓPEZ, profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada y del Programa de Doctorado en Educación, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

En Granada, a 15 de mayo de 2014.

Director/es de la Tesis

Doctoranda

Fdo.: Dr. D. JORGE EXPÓSITO LÓPEZ

Fdo.: MARÍA GUTIÉRREZ CARMONA

**Inteligencia socio-emocional en la adolescencia.
Diseño, implementación y evaluación de un programa
formativo**

María Gutiérrez Carmona



Universidad de Granada

TESIS DOCTORAL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE GRANADA

*No es con una idea como se levanta a un hombre,
sino con un sentimiento.*

Hippolyte Taine

Agradecimientos

Gracias a todas las personas que han estado presentes en la elaboración de este trabajo, y han sabido compensar mis altibajos. Han sido muchos meses de trabajo, y la motivación o las ganas no siempre acompañaban de la misma forma en la realización de esta Tesis. Al comienzo se empieza con mucha fuerza, pero a medida que va pasando el tiempo surgen complicaciones que sin las personas que me rodean no hubiera sabido afrontar. Aunque parezca que no, unas simples palabras de ánimo te hacen coger impulso para seguir.

A mi tutor Jorge Expósito López por su paciencia y enseñanzas en este proceso, ya que sin él y su dedicación, este trabajo nunca hubiera sido posible. Ha dedicado muchas horas de su tiempo, supervisando cada paso que he dado y orientándome con cada duda, facilitando todo lo que ha podido mi trabajo en este ámbito de investigación. Gracias a él, he podido avanzar y crecer en este proceso.

A mi familia y amigos por comprenderme y apoyarme hasta el final. Su ayuda, sus palabras, su confianza y sus gestos en determinadas situaciones han hecho que no me rinda en los momentos difíciles y que tenga más confianza en mí misma para conseguir cualquier reto que me proponga. La seguridad que he adquirido gracias a ellos me ha hecho que intente superarme día a día.

Y por último, y no menos importante, a todos los centros y sus profesionales que me han abierto sus puertas para poder llevar a cabo la investigación, ofreciéndome sus conocimientos y consejos que me han servido de gran ayuda en mi proceso académico y personal. Han facilitado el proceso, coordinándose en la medida de lo posible con mi proyecto, aportando ideas e interesándose por el programa realizado. El estudio se ha podido realizar por esta colaboración, creando un nexo que se mueve para la mejora de los procesos de enseñanza.

Índice

1. Introducción.....	15
A. Aspectos teóricos	
2. Introducción e ideas previas sobre los aspectos teóricos.....	21
3. Sobre la Inteligencia Emocional.....	23
3.1. Aproximación conceptual.....	24
3.2. Elementos constituyentes de la inteligencia emocional.....	26
3.3. Importancia de la inteligencia emocional como elemento educativo y dificultades para la escolarización de las emociones.....	34
3.4. Educación emocional en España. Aspectos que deberían cambiarse en la sociedad actual.....	49
4. Acerca de las Habilidades Sociales.....	53
4.1. Aproximación conceptual.....	53
4.2. Elementos constituyentes de las habilidades sociales.....	58
4.3. Importancia de las habilidades sociales como elemento educativo y necesidades/dificultades en alumnado adolescente.....	71
4.4. Educación de las habilidades sociales en España. Retos y aspectos para el cambio en la sociedad actual.....	81
5. Intervención por programas para el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales.....	85
5.1. Marco normativo y organizativo para el desarrollo educativo de la Inteligencia Emocional.....	85
5.2. Principales programas de intervención en el ámbito de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales.....	88
5.3. Elementos y competencias de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Los programas formativos.....	92
5.4. Estrategias y técnicas específicas para el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales.....	100

B. Diseño de la intervención

6. Introducción e ideas previas sobre el programa de intervención.....	111
7. Análisis diagnóstico.....	115
7.1. Contextualización.....	119
7.2. Aspectos grupales y relaciones interpersonales.....	121
7.3. Aspectos individuales.....	126
7.4. Definición conceptual de la situación problemática.....	128
8. Planteamiento de la intervención.....	133
8.1. Fundamentación normativa.....	137
8.2. Fundamentación psicopedagógica.....	140
8.3. Objetivos de la intervención.....	147
8.4. Contenidos de la intervención.....	148
8.5. Metodología, actividades y recursos para su implementación.....	149
8.6. Evaluación de logros alcanzados, la implementación y el propio programa de intervención.....	159
8.7. Ejemplos de fichas de sesiones.....	161

C. Aspectos empíricos

9. Introducción y aspectos metodológicos generales sobre el proceso de evaluación empírica.....	169
9.1. Problema y objetivos d investigación.....	170
9.2. Contexto de intervención.....	174
9.3. Fuentes de información e informantes.....	175
9.4. Proceso de investigación.....	177
9.5. Revisión de la literatura.....	186
10. Análisis de resultados.....	195
10.1. Planteamiento y proceso general del análisis de necesidades y resultados.....	196
10.2. Conceptualización de términos.....	197
10.3. Instrumentos de recogida de información.....	209
10.4. Análisis de datos.....	213
11. Conclusiones.....	231
12. Limitaciones y extensiones de la investigación.....	236

D. Bibliografía, anexos e índices

13. Bibliografía y fuentes documentales.....	243
14. Anexos.....	271
14.1. Anexo 1: Ejemplos de ficha de sesión	271
14.2 Anexo 2: Ficha sesión 1.....	285
14.3. Anexo 3: Casos PCPI peluquería.....	286
14.4. Anexo 4: Casos PCPI servicios.....	292
14.5. Anexo 5: Casos PCPI administrativo.....	297
14.6. Anexo 6: Casos PCPI alojamiento.....	301
14.7. Anexo 7: Casos PCPI automoción.....	307
14.8. Anexo 8: Casos PCPI cocina.....	313
14.9. Anexo 9: Casos PCPI electricidad.....	319
14.10. Anexo 10: Casos PCPI informática	325
14. 11. Anexo 11: Ejemplo Entrevista para PCPI peluquería.....	331
14. 12. Anexo 12: Hoja de valoración de la entrevista.....	332
14. 13. Anexo 13: Hoja de valoración para alumnos sobre las sesiones	333
14. 14. Anexo 14: Frases mostradas a través de power point para la realización de actividades y situaciones.....	334
14. 15. Anexo 15: Candidato ideal para la entrevista de trabajo	337
14. 16. Anexo 16: Contrato alumnos/as y tutora para la convivencia de clase	338
14. 17. Anexo 17: Ejemplo de Actividades de sesión.....	339
15. Índice de Tablas, Figuras y Gráficos.....	367

1. Introducción

Esta tesis doctoral es el resultado de un trabajo de investigación sobre la inteligencia socio-emocional en adolescentes que cursan Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), con la que se pretende aportar nuevos datos que demuestren la importancia del tema tratado en el ámbito educativo, con la particularidad de que se ha centrado en un grupo concreto, con características específicas, por sus declarados y reconocidos déficits sobre los aspectos estudiados.

El tema tratado posee una relevancia creciente en los últimos años, y cada vez son más los profesionales que se interesan por conocer los aspectos básicos de las habilidades socio-emocionales que poseemos, ya que se consideran un factor influyente en nuestra manera de actuar o pensar en el día a día. La sociedad actual determina unas condiciones contextuales y personales que provocan la aparición de múltiples problemas escolares, que en ocasiones los profesionales de la educación se declaran incapaces de resolver por sí solos. Algunas de las soluciones a problemas específicos pasan, según la literatura especializada (Fernández, y Ruiz, 2008), por la necesidad de considerar las emociones como elemento educativo, que debe analizarse e intervenir en los centros educativos españoles. En este sentido, habría que incluir en el currículo de los alumnos la enseñanza de aspectos emocionales y sociales, aunque esta intervención educativa, no exenta de dificultades, requiere amplias consideraciones formativas, de planificación y evaluativas a medio y largo plazo.

Existe un número considerable de alumnado que fracasa en su etapa escolar por diferentes motivos, entre ellos, la experiencia de situaciones negativas, inseguridades o baja autoestima. Por ello se hace necesario trabajar competencias como saber afrontar retos, capacidad de superación o desarrollar motivación, muy necesarias sobre todo en la etapa adolescente. Tener una buena comunicación se considera un elemento esencial en nuestra vida personal, profesional y social (Jurío, 2014).

El grupo elegido para este estudio presenta unas condiciones personales muy diferentes, pero suelen tener en común ciertos aspectos como la impulsividad con limitaciones para regular sus emociones, suelen presentar dificultades adaptándose a su entorno social y resultados académicos muy deficitarios, entre otros aspectos destacados. En general, presentan un mal desarrollo de habilidades sociales y un escaso aprendizaje en cuanto a factores emocionales.

La inteligencia socio-emocional afecta a todas las personas en cualquier contexto y especialmente los déficits en estas habilidades influyen negativamente a los estudiantes dentro y fuera de situaciones escolares, como demuestran recientes estudios sobre esta área (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007 o Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). De igual forma, su carencia repercute en la aparición de problemas conductuales, fundamentalmente en las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas. Ya que la inteligencia emocional permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal (Goleman, 1995).

Para la realización de esta investigación se comienza por una revisión bibliográfica de diversos estudios en este campo, considerando diversos conceptos y conceptualizaciones muy relacionadas con las habilidades socio-emocionales como son la asertividad o el auto concepto. Realizándose un análisis, tal y como sugiere Goleman (2009) basado a su vez en otros autores, del término de Inteligencia Emocional en sus diferentes componentes, y principalmente el referido a las habilidades sociales, considerado éste uno de los principales déficits que posee el alumnado de PCPI y explicado por la Psicología Positiva como un factor protector en la adolescencia. Por otro lado, como afirman algunos autores (Muntaner, 2001; Sanchiz, 2009) en la investigación es necesario mantener una

estrecha relación entre teoría y práctica para facilitar la intervención y a su vez mejorar la realidad estudiada.

Esta investigación se inicia con el objetivo de realizar un análisis de necesidades para después elaborar y aplicar un programa de intervención en el ámbito socio-emocional. Planteándose de cuestiones fundamentales como problemas de investigación; en primer lugar, si el déficit en habilidades sociales es una característica del alumnado de PCPI; y en segundo lugar, si mejorarían las habilidades sociales tras un programa de intervención.

Por lo tanto, la investigación se ha organizado en cinco partes. La primera de ellas se corresponde con los aspectos teóricos, la segunda y tercera con el diseño de la intervención y su evaluación empírica, y la cuarta y quinta dedicada a las referencias bibliográficas y anexos.

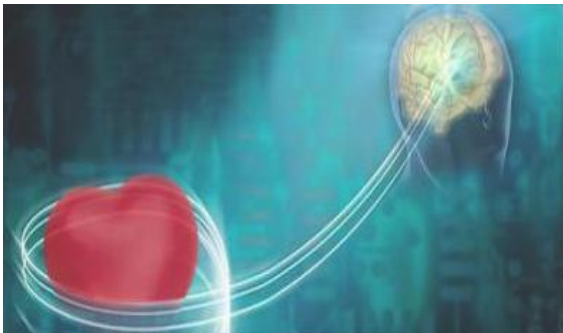
El trabajo teórico sobre inteligencia emocional y habilidades sociales se organiza en estos dos ejes fundamentales que a su vez se van desglosando paralelamente haciendo un recorrido por sus definiciones, componentes principales e importancia que ambos términos tienen en educación; y un tercer eje sobre programas de intervención en dichos ámbitos, como medida para abordar los problemas que aparecen en un déficit de estas habilidades.

La parte empírica comienza por un análisis diagnóstico que permita realizar el diseño de una planificación contextualizada y ajustada a los sujetos muestrales, de un programa de intervención educativa. Y la evaluación empírica se realiza empleando un diseño cuasi experimental pretest posttest, con selección intencional de la muestra de 142 alumnos de siete centros de Educación Secundaria que cursan PCPI, analizando las necesidades formativas en el ámbito socio-emocional mediante el empleo de diversos cuestionarios que abarcan las distintas dimensiones consideradas. El análisis de los datos permite describir las características y necesidades previas de este grupo y valorar la información obtenida con respecto a los déficits y mejoras antes y después de la intervención

con este alumnado. La información recogida ha permitido poner de manifiesto los cambios que necesitan estos jóvenes en cuanto a su respuesta socio-emocional, ya que éstos se ven en continuas situaciones de riesgo y carecen de las destrezas suficientes para evitar ciertos comportamientos conflictivos. Los resultados aportados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest, por lo que con estos análisis de datos, se extraen unas conclusiones como parte final de la investigación en la que se plantea la necesidad de intervenciones más profundas y extensas para mejorar estas habilidades.

Sin embargo, la verdadera transcendencia del trabajo radica en la constatación que las pruebas educativas, sobre todo de los colectivos más deficitarios, requieren la atención a aspectos referidos a su desarrollo personal, tan cruciales como los aspectos curriculares tan usualmente atendidos y sobre los que se focalizan los esfuerzos de atención diferencial. Y en estos procesos debe incluirse, para compartir esfuerzos, a la totalidad de las comunidades educativas.

Como expresan Extremera y Fernández-Berrocal (2003); todos los componentes de las comunidades educativas, profesores, padres y alumnos, empezamos a ser conscientes de que una auténtica formación requiere cubrir el desarrollo intelectual, pero también el potencial emocional, afectivo y social a través de un currículo educativo integrador y realista que satisfaga las necesidades de nuestro mundo cambiante. Quizá sea el momento de pasar a la acción.



A. Aspectos teóricos

2. Introducción e ideas previas sobre los aspectos teóricos

La extensa literatura en el ámbito socio-emocional y diversidad de aproximaciones hacia la Inteligencia Emocional y habilidades sociales, entre otros términos, requiere una adecuada delimitación conceptual por la importancia de su empleo en este trabajo.

En este campo de conocimiento, autores de referencia como Goleman (1995) plantean aspectos tales como por qué algunas personas parecen dotadas de un don especial que les permite vivir bien, aunque no sean las que más se destacan por su inteligencia; por qué no siempre el alumno más inteligente termina siendo el más exitoso; o por qué unos son más capaces que otros para enfrentar contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica distinta. Encontrándose la respuesta en el ámbito de la Inteligencia Emocional y siendo muchos los estudios e investigaciones que en los últimos años han intentado dar respuesta a estos interrogantes, exponiéndose una síntesis de los aspectos más relevantes y conceptualizaciones del término de la Inteligencia Emocional (IE, en adelante) en el siguiente epígrafe.

Tanto la inteligencia emocional interpersonal, como las habilidades sociales, incluyen ser capaces de: expresar adecuadamente nuestras emociones a nivel verbal y no verbal, teniendo en cuenta su repercusión en las emociones de las otras personas; ayudar a los demás a experimentar emociones positivas y a reducir las negativas como la ira; conseguir que las relaciones interpersonales nos ayuden a obtener nuestras metas, a realizar nuestros deseos y a experimentar el máximo posible de emociones positivas; y reducir las emociones negativas que puedan producirnos la convivencia y las relaciones conflictivas con los demás (Roca, 2013). La IE parece por tanto aportar cierto grado explicativo en el ajuste socio-escolar del alumnado (Gutiérrez y Expósito, 2015), especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo o la madurez vocacional (Pena y Repetto, 2008).

Esta primera parte de la investigación se centra principalmente en conocer el concepto de inteligencia emocional y habilidades sociales desde la perspectiva de diversos autores, así como sus principales componentes. Una vez aclarados los conceptos, se hace necesario conocer porque son importantes como elemento educativo, y de qué forma pueden trabajarse en ese ámbito. Es decir, mediante qué programas y técnicas se adquieren o mejoran las habilidades socio-emocionales de los adolescentes en este caso (Gutiérrez y Expósito, 2015).

En un sentido global, además de la necesaria conceptualización terminológica, se realiza una descripción exhaustiva de los elementos o componentes de cada una de las dimensiones analizadas, para delimitar la mejor forma de desarrollarlas mediante la intervención de programas formativos; de los que se pretende especificar las cualidades ideales para su diseño e implementación.

Un adecuado análisis dinámico y sincrónico considerando elementos normativos, psicopedagógicos y aspectos causales en la práctica educativa, facilita la adecuada comprensión y contextualización de los distintos aspectos, que establezcan las pautas para la intervención diseñada en la siguiente sección del trabajo.

3. Sobre la Inteligencia Emocional

Desde finales del pasado siglo XX, se puede constatar una creciente asignación a las emociones de importancia en nuestro contexto, que nos está llevando a lo que parecen importantes cambios, tanto psicológicos, como sociales y culturales. Nuestra propia historia emocional o los eventos significativos que hemos vivido, han formado hábitos de respuestas que afectan a nuestros conceptos o convicciones (Rorty, 1980).

El concepto de inteligencia emocional nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple acerca de por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida (Trujillo y Rivas, 2005), que sin embargo adquiere un claro protagonismo dentro de nuestra actual cultura. No es el aspecto meramente descriptivo, dramático o estético de las emociones lo que más interesa ahora, sino lo que se pretende destacar y analizar, es su importante influencia en nuestra vida cotidiana (Zaccagnini, 2004).

Nuestras conversaciones giran casi siempre alrededor de las personas y cosas que nos producen emociones. Evidentemente la novedad no puede ser que nos hayamos enterado de que existen las emociones, o de que juegan un importante papel en nuestras vidas, eso ha ocurrido desde siempre. En concreto, capacidades tales como la de aprender de la experiencia, la de representarnos mentalmente la realidad, o la capacidad de desarrollar un lenguaje, son innatas, al igual que necesidades tales como disponer de seguridad física, afecto psicológico y autonomía personal. Lo que sí ha cambiado, y cambia, a los largo de la historia es la cultura. Es decir, el entorno en que vivimos y el comportamiento que realizamos para relacionarnos con él. Ha ido cambiando el conjunto de conocimientos que tenemos sobre cómo manejar la naturaleza y el conjunto de reglas de interacción con las que nos relacionamos con los demás seres humanos. Este cambio refuerza la visión de que las emociones, en algún sentido, son construidas socialmente como un repertorio emocional que se aprende en cada comunidad cultural y que tiene propiedades particulares más que universales (Luna, 2002).

3.1. Aproximación conceptual a la Inteligencia Emocional

Entre las definiciones del concepto más ampliamente aceptadas en la comunidad científica, se encuentra la de Mayer y Salovey (Salovey, 1990), en cuyo modelo se considera la Inteligencia Emocional una habilidad mental específica:

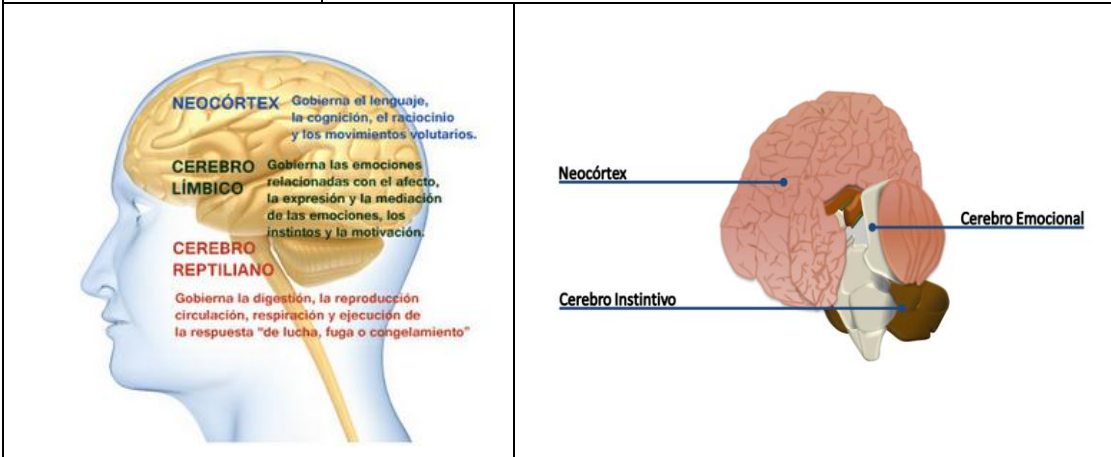
La inteligencia emocional (IE) hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. La IE, en esta tradición, se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar la información emocional para aumentar el razonamiento. La IE forma parte de un emergente grupo de habilidades mentales junto a la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia personal.

Son muchos los autores y múltiples las definiciones adoptadas del término inteligencia emocional, como se plantea en un estudio de García Fernández y Giménez-Mas (2010), y que además se integran en modelos de desarrollo propios. Para Gardner (1993) la inteligencia emocional responde al potencial bio psicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas. Bar-On (1997) la define como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente. Weisinger (1998) funcionalmente como el uso inteligente de las emociones. Y Mayer y Cobb (2000) afirman que la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones.

Para Goleman (1997), el hecho de que seamos capaces de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, así como tener capacidad para motivarnos, y relacionarnos de manera adecuada con nuestro entorno y con nosotros mismos, es lo que el autor resume en Inteligencia Emocional. También aclara que esta inteligencia no es a la que estamos habituados, refiriéndose a la inteligencia académica, sino que la IE comprende otras capacidades; y su actividad

en el cerebro se sitúa en la región subcortical más antigua, a diferencia de la inteligencia intelectual, situada en la región más reciente, el neo-córtex. La IE funciona en armonía con la zona emocional y la intelectual (Tabla I).

Tabla I. Regiones del cerebro

Regiones del cerebro	Funciones
Neocórtex	Su gran tamaño es destacable pues representa el 85 % del volumen total cerebral. Algunas de sus capacidades son: Razonar, pensar, evaluar, vetar impulsos emocionales, auto-observarse, ver a futuro, hacer planes, trazar estrategias, comunicarse a través del lenguaje verbal, desarrollar valores trascendentes, auto-motivarse.
Cerebro emocional	Con él aparece la capacidad de aprender y modelar las respuestas automáticas pro-supervivencia y por ende, la de memorizar nuevas respuestas para poder utilizarlas en situaciones futuras semejantes. Otras funciones: Gregarismo, aprendizaje, emociones.
Cerebro instintivo	Su función principal, al igual que en todas las especies, es asegurar la supervivencia y permitir la transmisión del material genético a las próximas generaciones. Una de sus funciones es mantener la homeostasis del organismo y producir los cambios necesarios para afrontar los estímulos medioambientales.
	

Fuente: Optometría Comportamental y Terapia Visual Neuro-cognitiva (2013) y Asociación Educar (2013)

La IE parece tener una base biológica considerable, tal y como muestran los estudios de LeDoux (1999), en los que se asigna a la amígdala la unión entre el cerebro emocional y el racional. Y aunque tradicionalmente la Psicología de la Emoción ha estado centrada fundamentalmente en el estudio de las emociones como procesos psicológicos independientes de los mecanismos cerebrales, pero LeDoux en sus estudios hace una acertada integración de las que hasta hace pocas décadas aparecían como dimensiones separadas.

Con un aproximación más humanística y cercana a las relaciones sociales, Martineaud y Engelhart (1996) Plantean la idea de IE como “la capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro.

La IE está compuesta por una serie de destrezas socio-emocionales, que se definirían como las habilidades para crear espontáneamente sentimientos a partir de las ideas que tenemos sobre lo que ocurre. Por esta razón, es importante aprender a relacionar significados emocionalmente deseables a los acontecimientos que suceden en los vínculos y conexiones que establecemos con los demás. Así, cuando se conocen los pensamientos y comportamientos que mueven nuestros estados de ánimo, sabremos manejarlos mejor para solucionar los problemas que puedan generar. La inteligencia es precisamente eso, la capacidad de solucionar problemas adaptándose a las circunstancias (Vallés y Vallés, 2000).

3.2. Elementos constituyentes de la inteligencia emocional

Desde que surgiera el término IE, además de la preocupación por su definición, surgieron discrepancias por los contenidos que englobaba. La mayoría de las clasificaciones tienen elementos comunes, aunque realizando aportaciones propias. Existen diversas modalidades de clasificación que recogen los aspectos o contenidos básicos de la IE, pero en la siguiente Tabla II a modo de resumen

cronológico, se muestra un esquema con los modelos recogidos por Vallés y Vallés (2000) y García Fernández y Giménez-Mas (2010) y los contenidos o áreas que cada modelo incluye para el desarrollo de este concepto.

Tabla II. Modelos de IE

FECHA	AUTOR MODELO
CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES	
1990	Salovey y Mayer
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las propias emociones. • Saber manejar las propias emociones. • Utilizar el potencial existente. • Saber ponerse en lugar de los demás. • Crear relaciones sociales.
1996	Matineaud y Engelhartn
	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de sí mismo. • La gestión del humor. • Motivación de uno mismo. • Control del impulso. Demorar la gratificación. • Apertura a los demás.
1997	Torrabadella
	<ul style="list-style-type: none"> • La bondad. • El buen humor. • El juego. Capacidad de jugar. • Confrontar. Escuchar y resolver las diferencias. • La habilidad de trato. El estilo comunicativo.
1997	Cooper y Sawaf
	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización emocional. • Agilidad emocional. • Profundidad emocional. • Alquimia emocional.
1997	Bar-On
	<ul style="list-style-type: none"> • Componente interpersonal. • Componente del estado de ánimo. • Componentes de adaptabilidad. • Componentes del manejo del estrés. • Componente del estado de ánimo en general.
1998	Rovira
	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva. • Reconocer los propios sentimientos y emociones. • Capacidad para expresar sentimientos y emociones. • Capacidad para controlar sentimientos y emociones. • Empatía. • Ser capaz de tomar decisiones adecuadas. • Motivación, ilusión, interés. • Autoestima. • Saber dar y recibir. • Tener valores alternativos. • Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones. • Ser capaz de integrar polaridades.

1999	Boccardo, Sasia y Fontenla
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento emocional. • Control emocional. • Automotivación. • Reconocimiento de las emociones ajenas. • Habilidad para las relaciones interpersonales.
1999	Elías, Tobías y Friedlander
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás. • Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás. • Hacer frente a los impulsos emocionales. • Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos. • Utilizar habilidades sociales.
1999	Higgins et al. / Modelo de Autorregulatorio de las experiencias Emocionales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipación regulatoria. • Referencia regulatoria. • Enfoque regulatorio.
2001	Bonano/ Modelo secuencial de Autorregulación Emocional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación de Control. • Regulación Anticipatoria. • Regulación Exploratoria.
2001	Barret y Gross / Modelo de procesos
	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de la situación. • Modificación de la situación. • Despliegue atencional. • Cambio cognitivo. • Modulación de la respuesta.

Fuente: Vallés y Vallés, 2000; García Fernández y Giménez-Mas, 2010

Goleman (2009), realizando una adaptación de los trabajos de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997; Salovey, Woolery y Mayer 2001; Mayer, Caruso y Salovey, 2000) plantea una versión en la que incluye las siguientes cinco habilidades emocionales y sociales básicas, cómo componentes básicos y elementales de la Inteligencia Emocional:

- **Conciencia de sí mismo:** es la habilidad de diferenciar en cada momento lo que sentimos, utilizando nuestras particularidades para tomar decisiones realistas a nuestras capacidades y teniendo confianza en nuestro criterio.
- **Autorregulación:** es la capacidad para conducir nuestras emociones de manera que sea más fácil llevar a cabo la tarea que nos hayamos propuesto. Además de ser conscientes del tiempo que se necesita para alcanzar ciertos objetivos, suavizando las situaciones de estrés que esto pueda suponer.

- **Motivación:** es el impulso o estado interno que nos permite sacar a la luz intereses y preferencias para llevar a cabo objetivos, afrontando contratiempos y tomando iniciativas.
- **Empatía:** es la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, tomando conciencia de sus sentimientos, para establecer conexiones con diferentes personas.
- **Habilidades sociales:** es la capacidad de actuar adecuadamente en nuestro contexto, sabiendo manejar tanto nuestras propias emociones, como las situaciones de interacción que se nos presenten. Nos sirven para saber resolver conflictos, trabajar en equipo, alcanzar nuestros objetivos...

De igual forma, Goleman (2006) realiza una agrupación de diversos componentes y especificación de contenidos en dos tipologías de competencias, las competencias personales y las competencias sociales, cuyos elementos básicos se plantean en la siguiente tabla III.

TABLA III. El marco de la competencia emocional. Componentes

La <i>Competencia personal</i> determina la manera de relacionarnos con nosotros mismos.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conciencia de uno mismo:</i> conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones. • <i>Autorregulación:</i> control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. • <i>Motivación:</i> los impulsos emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.
La <i>Competencia social</i> determina la manera de relacionarnos con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Empatía:</i> conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. • <i>Habilidades sociales:</i> capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

Fuente: Goleman, 2009

Atendiendo a este agrupamiento se puede especificar la competencia personal, como la intuición y las sensaciones viscerales que componen un catálogo de nuestra destreza para percibir los mensajes almacenados internamente con recuerdos emocionales; siendo nuestro patrimonio personal de sabiduría y sensatez, una virtud clave en tres competencias emocionales:

- Conciencia emocional o destreza para reconocer la manera en que nuestras emociones afectan a nuestras acciones y capacidad de utilizar nuestros valores como guía en el proceso de toma de decisiones.
- Valoración personal adecuada o la apreciación real de nuestros puntos fuertes y débiles, la perspectiva clara de las cuestiones que debemos fortalecer y la capacidad de aprender de la experiencia.
- Confianza en uno mismo o ímpetu que se deriva con la seguridad en nuestras capacidades, valores y objetivos.

En otras palabras, estos conceptos engloban la denominación del auto concepto, que Branden (1993) plantea como no un simple concepto, sino una combinación de imágenes y perspectivas abstractas con respecto a los diferentes rasgos y características, y sean éstas reales o imaginarias. Y según Vereau (1998), es la imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás. Y sostiene, además que tanto los psicólogos sociales como los clínicos estiman que el auto concepto es el ordenador de todas las manifestaciones conductuales relevantes, en la medida en que la imagen que se tiene de sí mismo influencia profundamente la percepción de los otros y del mundo externo en general.

La capacidad de dominar nuestros impulsos y sentimientos conflictivos, depende del trabajo integrado entre los centros ejecutivos de la región pre frontal y los centros emocionales. Estas dos habilidades son fundamentales, el control de impulsos y el hacer frente a los contratiempos, forman cinco competencias emocionales esenciales: Autocontrol o gestión adecuada emociones e impulsos conflictivos personales. Confianza para ser honrado y sincero. Ser responsable con nuestras obligaciones. Capacitación para afrontar los cambios y los nuevos desafíos con la adecuada flexibilidad. E innovación, para permanecer abierto a nuevas ideas, perspectivas e informaciones (Expósito, Olmedo, Pegalajar y Tomé, 2014).

La regulación externa es poco funcional si no se acompaña de la regulación interna de la emoción o autorregulación. Ésta puede definirse, entonces, como el

ejercicio consciente de regular la emoción (Zelazo y Cunningham, 2007; Gross y Thompson, 2007). La modificación de la experiencia se da mediante el ejercicio, también consciente, del control de una serie de elementos relacionados; lo que transforma la situación, la atención, la evaluación, y finalmente la respuesta emocional (Gross y Johnson, 2003; Gross y Thompson, 2007).

La amígdala es la encargada de controlar los circuitos cerebrales globales de la motivación. Por lo tanto, el repertorio de recuerdos, sentimientos y hábitos asociados a nuestras actividades preferidas, determinado por el aprendizaje emocional se almacena en los bancos de memoria emocionales de esta sección neuronal y en sus circuitos asociados. Los circuitos nerviosos de la motivación están ligados a los lóbulos pre frontales, el centro ejecutivo del cerebro que proporciona el contexto y la adecuación necesaria a los impulsos. Así mientras la amígdala nos impulsa a actuar, los lóbulos pre frontales quieren saber antes de que se trata.

Los tres componentes motivacionales fundamentales son el logro o impulso que nos lleva a mejorar o descolgar, el compromiso o capacidad de asumir la visión y los objetivos de la organización o grupo y la iniciativa u optimismo, como conjunto de aptitudes que mueven a las personas para beneficiarse de las oportunidades y superar los contratiempos.

Según Morris y Maisto (2005) las personas con motivación alta hacia el logro tienen una esperanza más fuerte de tener éxito que su temor al fracaso, son corredores de riesgos moderados más que altos o bajos y persisten en el esfuerzo cuando las tareas se vuelven difíciles. Y Robbins y Coulter (2005) exponen como características propias de las personas con alto impulso de logro, su capacidad de lucha por obtener logros personales más que por símbolos y recompensas del éxito, su rechazo a lograr el éxito por casualidad, preferencia por el reto de trabajar con un problema y aceptación de la responsabilidad personal del éxito o el fracaso.

En cuanto a la competencia social, se refiere a aspectos relativos a las diferencias en nuestro grado de dominio de las habilidades sobre las que descansa nuestra conciencia social, que determinan entre otros las correspondientes diferencias en competencias como las laborales, que también dependen de otras variables como la empatía.

Un análisis de los componentes de la empatía incluye aspectos básicos tales como:

- Comprensión de los demás o vivenciar los sentimientos, las visiones de los demás e preocuparse activamente por sus inquietudes.
- Saber anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.
- Desarrollo de los demás al darse cuenta de sus necesidades y favorecer su bienestar.
- Beneficio de la diversidad para servirse de ella y aprovechar las circunstancias que se presenten.
- Conciencia política y social al ser capaz de reconocer las diferentes corrientes subyacentes a toda organización, comprenderlas, criticarlas y/o integrarse en ellas.

La empatía es la capacidad de sintonizar emocional y cognitivamente con los demás y supone una base importante sobre la cual se asientan las relaciones interpersonales positivas. Se podría afirmar que sería una disposición emotiva que favorece la calidad de las relaciones sociales. Para Hoffman (1984) el hecho de compartir la angustia de los que padecen es lo que hace que les ayudemos. Hogan (1969) describía la empatía como la comprensión intelectual o imaginativa de la condición o estado de los otros sin la experiencia real de los sentimientos de la persona, mientras que Mehrabian y Epstein (1972) la definían como la responsabilidad aumentada hacia la experiencia emocional de otros, mientras que

La habilidad social de activar apropiadamente las emociones de los demás necesita de varias competencias, entre las que se destacan las siguientes:

- Influir o manejar tácticas eficaces de persuasión.

- Comunicación para dar informaciones claras y convincentes.
- Resolución y gestión de los percances o negociar y solventar los desacuerdos y conflictos.
- Liderazgo para inspirar y orientar.
- Catalizadores del cambio para iniciar, promover o controlar los cambios.
- Colaboración y cooperación para llevar a cabo una meta común con los demás.
- Habilidades de equipo para crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

Las habilidades sociales son un elemento ampliamente considerado en la literatura especializada con múltiples aportaciones entre las que se pueden señalar las de autores como, Trianes y Fernández (2001), Monjas (2002), Fernández y Ramírez (2002), Frederick y Morgeson (2005), Caballo (2010), Centeno (2011), Gil y León (2011), Ribes (2011), Vallés y Vallés (2013) o Carrillo (2013), Gutiérrez (2013), Gutiérrez y Expósito (2014 y 2015) entre otros.

Tabla IV. Elementos que configuran la IE.

Año	Autores	Elementos constituyentes				
1983	Hatch y Gardner	Habilidad de liderazgo para organizar grupos	El talento mediador para negociar soluciones	La habilidad empática para llevar a cabo conexiones personales	Detectar e intuir los sentimientos, motivos e intereses de otros	
1990	Salovey y Mayer	Conocimiento de las propias emociones	Control emocional	Motivación	Reconocimiento de emociones ajenas	Control de relaciones
1997	Goleman	Conciencia de uno mismo	Motivación	Autocontrol	Empatía	Capacidad de relación
1997	Cooper y Sawaf	Alfabetización emocional	Agilidad emocional	Alquimia emocional		Profundidad emocional
1999	Hein	Autoconciencia	Alfabetización emocional	Empatía	Tomar decisiones inteligentes	Responsabilidad emocional y felicidad personal
1999	Gallego et.al.	Habilidades emocionales	Habilidades cognitivas		Habilidades conductuales	

Fuente: Gallego y Gallego, 2006

A modo de resumen, en la tabla IV, se muestran los elementos constituyentes, dependiendo de la conceptualización que realizan los diversos autores, existiendo interrelaciones continuas entre los diversos elementos registrados, que van desde lo emocional a lo cognitivo y viceversa. Según explican Gallego y Gallego (2006) para reconocer, evaluar, tomar conciencia, controlar y aprender es necesario usar nuestra cognición. Es imposible separar lo cognitivo de lo emocional, ya que las interacciones entre ambos procesos están tan simultaneadas que es muy difícil distinguir uno de otro.

3.3. Importancia de la inteligencia emocional como elemento educativo y dificultades para la escolarización de las emociones

La facultad para gestionar las emociones es un mecanismo innato de adaptación y la IE constituye un factor de protección ante el malestar psicológico y los trastornos mentales. Por tanto, un aprendizaje emocional insuficiente o inadecuado, puede impedir el desarrollo de las habilidades que permiten la adecuada gestión de las emociones y actuar como un factor de vulnerabilidad (Lizeretti, 2012).

El aprendizaje que se produce a lo largo de toda la vida, permite a las personas adaptarse de manera constante a las diferentes situaciones de interrelación en las que continuamente se encuentran. Las respuestas que da una persona en una situación de relación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social (Gutiérrez y Expósito, 2014). Por lo tanto, se producen dos procesos paralelos: el desarrollo de la persona y el proceso de aprendizaje. Existe un entramado de operaciones, religiosas, filosóficas y científicas, que nos han ido constituyendo a lo largo del tiempo tal y como somos, y tal y como nos experimentamos (Íñiguez, 2001).

Los sujetos con índices más altos de inteligencia emocional son capaces de mantener y establecer mejores relaciones interpersonales, tener un mayor número

de amigos, o un mejor reconocimiento social en comparación con individuos con niveles bajos de IE (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001). Cuando una persona se valora y tiene fe en sus propias capacidades, afronta las diferentes situaciones desde una perspectiva real de éxito, enfrentándose a los posibles conflictos o problemas derivados de ellos con confianza en sí misma. Entre los diversos aspectos que influyen en la IE, la autoestima es uno de ellos, ya que dependiendo de los pensamientos que tengamos de nosotros mismos, actuaremos de un modo u otro. Nuestras actitudes, creencias y valores están constituidos por la autoconfianza y autoestima (Fulquez, 2011).

Lamentablemente los estados emocionales no siempre actúan a nuestro favor. Si las emociones negativas nos invaden podemos llegar a actuar con odio y saña, ser terriblemente cobardes o hundirnos psicológicamente. Es lo que se denomina como conflictos emocionales. Es decir, conflictos en los que lo importante no es tanto lo que materialmente está en juego, como las posiciones emocionales encontradas que se producen entre las personas involucradas (Zaccagnini, 2004).

La formación integral de las personas exige la inclusión de contenidos emocionales y sociales en el currículo ordinario (Olmedo et al. 2014). Se han de investigar las acciones que conducen al bienestar y prosperidad de la persona y de la sociedad. El dominio de las emociones favorece el pensamiento flexible y creativo, la toma de decisiones, la toma de conciencia de distintas perspectivas o puntos de vista para afrontar un problema, además de aumentar la atención y la memoria. La toma de conciencia impide que emociones desbordadas interfieran y dificulten el funcionamiento racional al mismo tiempo que permite que las emociones apropiadas lo faciliten (Iriarte y Alonso-Gancedo, 2006).

Existe un marco ciertamente problemático por el que atraviesa el comportamiento infantil y juvenil en el ámbito educativo (Gutiérrez y Expósito, 2015); especialmente en los Centros de Educación Secundaria, caracterizado por problemas tales como:

- Falta de recursos económicos y humanos especializados.
- Ratios que no permiten un adecuado tratamiento a la diversidad del alumnado.
- Problemas didácticos o metodológicos de consenso entre el profesorado.
- Instalaciones inadecuadas.
- Horarios docentes saturados y estrés docente.
- Clima de clase conflictivo mediatizado por factores educativos que a su vez están condicionados por factores motivacionales y emocionales, por una escasa adquisición de competencias y destrezas sociales, falta de control de los impulsos agresivos o escaso nivel de adaptación a las normas, bajo nivel de aspiraciones, bajo auto concepto y escasa autoestima, e inadecuación de rendimiento y/o resultados académicos.
- Influencia negativa de medios de comunicación y actividades inapropiadas durante el desarrollo de tiempo de ocio o espacios de relación social.
- Aspectos negativos en las relaciones sociales como la violencia escolar o *bullying*.

Pese a la negativa caracterización de numerosos escenarios educativos en determinados contextos sociales, el aprendizaje para la vida, la educación emocional, el aprendizaje social en las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como la educación de los procesos cognitivos de autocontrol, están lejos de ser un elemento incluido en la educación de los adolescentes (Vallés y Vallés, 2000). Siendo diversos los autores que proponen la adquisición de habilidades emocionales en estudiantes, ya que antes de comenzar con el material académico tradicional presentado en clase, es necesario dominar competencias socio-emocionales, cuestión que la mayoría de los docentes considera primordial (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007 o Pena y Repetto, 2008). El profesorado tutor ejerce un papel fundamental en el contexto escolar, ya que es el principal referente que tiene el alumnado, y normalmente suele ser el agente escolar con el que pasan más tiempo, por ello, es necesario que los tutores estén a la disposición del alumnado cuando sea necesario facilitándoles su ayuda y sirviéndoles de modelo a seguir en muchas situaciones.

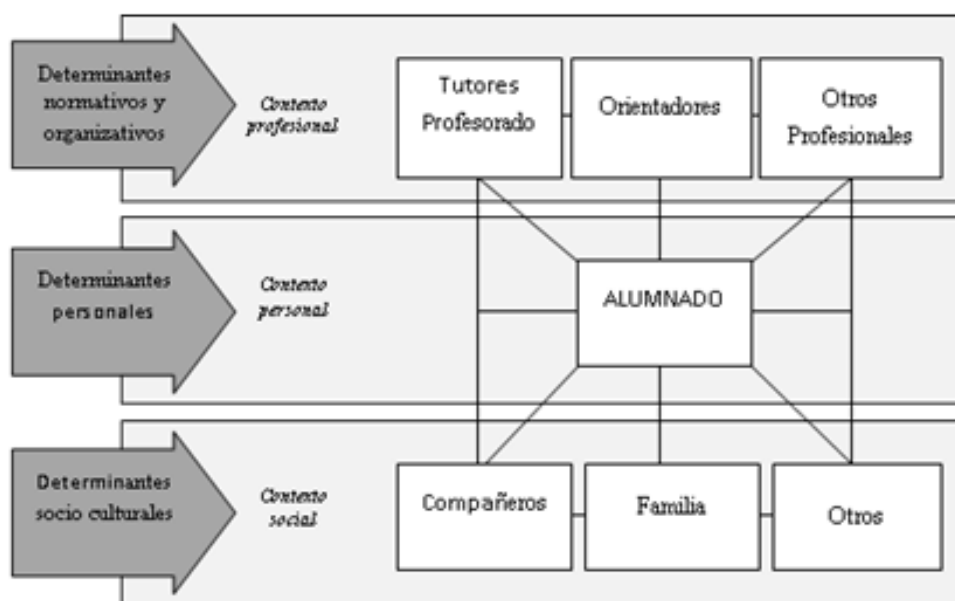


Figura 1. Determinantes, contextos y agentes implicados en la AT.

Fuente: Expósito, 2013

La adolescencia es una etapa de desarrollo biológico, psicológico, sexual y social que generalmente se enmarca desde los 10 o 12 años, hasta los 19 o 20. En la que los sujetos comienzan a independizarse de sus padres y otros familiares adultos, lo que los conduce hacia una ampliación de sus relaciones sociales (Gutiérrez y Expósito, 2014). Ana Freud (1946) definió a la juventud como un fenómeno universal caracterizado por una serie de cambios físicos y psicológicos, por fenómenos de rebelión y diferenciación de la familia de origen que marcaban el pasaje de la infancia a la vida adulta “normal” signada por la conducta heterosexual, la formación de la propia familia y la integración productiva al mundo social (Bonder, 1999).

En este período, el individuo debe desenvolverse en múltiples tareas que implican relaciones interpersonales diferentes a las de la infancia y debe desarrollar habilidades para resolver problemas de manera independiente. Los adolescentes deben de hacer amigos, amigas, compañeros y compañeras, aprender a conversar tanto con sus iguales, como con los adultos, deben participar en diferentes actividades al margen del círculo escolar y principalmente deben sentirse identificados e integrarse en su grupo. Aberasturi (1985) afirma a su vez

que la adolescencia es un período de contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, que se caracteriza por fricciones con el medio familiar y social.

La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas. La calidad de las relaciones con compañeros y amigos tiene un papel muy importante para la formación personal y el ajuste social a lo largo de la vida, por lo que pueden representarse como los años adolescentes más importantes para la conformación del carácter. Los cambios glandulares que producen los cambios fisiológicos, también afectan el funcionamiento psicológico. Se producen conflictos internos que causan ansiedad, así como posibles temores y síntomas neuróticos, que ponen de manifiesto defensas de represión, negación y desplazamiento. Para evitar ser abrumados por impulsos instintivos, los adolescentes emplean mecanismos de defensa del ego, tales como la intelectualización o la auto negación. Aquellos sujetos que carecen de dichas habilidades sufren el rechazo y aislamiento social de los iguales que va a propiciar problemas personales como baja autoestima, locus de control externo o problemas escolares, representados en su rendimiento bajo, absentismo, expulsiones y fracaso escolar. Y puede derivar en problemas de salud mental en la adolescencia o etapa adulta, tales como el alcoholismo, toxicomanías o incluso ciertas tendencias suicidas. (Monjas, 1997).

En todas las aulas hay algún sujeto que experimenta dificultades para relacionarse. Sobre todo por no saber enfrentarse, ni afrontar los insultos o las molestias de los compañeros; otros no responden adecuadamente cuando alguien se acerca a ellos para jugar; hay algunos que no inician una conversación cuando están ante una nueva situación, se aíslan, no hablan, se muestran tímidos o experimentan gran ansiedad cuando tienen un conflicto con otra persona y se doblegan ante ella, etc. (Monjas, 2002).

Entre las principales tareas del joven en el ambiente escolar, se encuentran las de hacer amistades con compañeros del mismo sexo o del sexo opuesto, lograr un buen trabajo escolar, ser admitido en actividades sociales y participar en

diferentes acciones extraescolares. Sin embargo, un número razonable de adolescentes no consigue alcanzar esos objetivos, lo que aumenta el riesgo de generar problemas diversos en el desarrollo futuro. Disponer de una red social es fundamental para que los adolescentes aseguren éxito en el afrontamiento de eventos negativos, los adolescentes en situación de riesgo social perciben un menor apoyo social de su red (Bravo y Fernández, 2003) y se ha descrito un mayor riesgo psicosocial en los hombres que en las mujeres (Weinstein, 2001).

Dificultades de este tipo pueden tener su origen en una educación represiva o restrictiva por parte de los padres y con el paso del tiempo se vuelven más críticas en la escuela, dando lugar a un empobrecimiento de los vínculos afectivos, aislamiento social y preferencia a la participación en grupos con conductas antisociales. Los adolescentes presentan altos niveles de angustia por la presión social en un contexto que los evaluará en función de logros expresados en títulos, trabajo y consumo (Parker, 2000), coincidentemente la motivación al iniciar una actividad laboral remunerada se centra en aspectos de las relaciones interpersonales, en las oportunidades de obtener logros y en el desarrollo personal (García, Barbero, Ávila y García, 2003).

De forma global, el alumnado impulsivo con dificultad para regular sus emociones, suele presentar dificultades de adaptación a su entorno social, la escuela e incluso en su trabajo en la edad adulta. Mientras que el alumnado mejor adaptado socialmente, con mayor capacidad de identificación, comprensión y regulación de sus emociones, han asociado positivamente las habilidades sociales con la calidad de las interacciones sociales, con la conducta pro-social y el rendimiento académico (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006). Siendo además diversos los estudios clínicos han puesto de manifiesto que alrededor del 70% de los adultos con grave inhibición social experimentan un serio deterioro en sus relaciones interpersonales (Turner, Beidel, Dancu y Keys, 1986 o Schneier et al, 1992).

Existen diversas formas de vivir las emociones. Vivir las emociones positivas es altamente satisfactorio, saludable y deseable para el desarrollo personal y la salud psicológica. Sin embargo, con respecto a las emociones negativas hablamos de afrontamiento o estilos de superar el estado de insatisfacción, ansiedad, malestar y coste psicológico que su presencia habitual y su intensidad pudieran ocasionarnos. Aquí radica la importancia de la IE como elemento educativo, es necesario que las emociones se expresen de manera adecuada para preservar la salud psicobiológica y el desarrollo personal del individuo; pero para que esto suceda es necesario el aprendizaje de diversas habilidades y estrategias (Vallés y Vallés, 2000).

La IE tiende a aumentar con la edad y la cultura, es un factor que influye en la percepción que las personas tienen respecto a sus habilidades emocionales, pero no así el nivel de estudios académicos. También existen diferencias en IE entre hombres y mujeres. Objetivamente las mujeres tienen más IE que los hombres aunque se perciben a sí mismas con menos competencias emocionales; afirman prestar más atención a sus emociones pero consideran que son menos capaces de comprender sus emociones y reparar estados emocionales desagradables que ellos (Lizeretti, 2012).

Considerando de forma global las investigaciones realizadas en este ámbito de conocimiento, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Las personas emocionalmente inteligentes son más optimistas, tienen más autoestima y muestran una mayor capacidad empática lo que contribuye considerablemente a su bienestar psicológico (Brackett y Mayer, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002; Shutte et al., 1998).
- La IE está vinculada con las habilidades sociales que nos permiten establecer relaciones interpersonales más satisfactorias (Shutte et al., 2001).
- La IE también predice parte del amor romántico (Zeidner y Kaluda, 2008) y las personas emocionalmente inteligentes ven a sus parejas menos hostiles,

críticas y distantes, de manera que perciben más apoyo de ellas (Amitay y Mongrain, 2007).

- Las personas que saben discriminar con claridad entre sus emociones y son capaces de reparar sus estados de ánimo negativos se sienten mejor consigo mismas, están más satisfechas con su vida (Landa, López-Zafra y Pulido, 2006) y muestran más conductas pro-sociales.
- Por el contrario, una baja IE está relacionada con conductas desviadas y pobres relaciones sociales (Brackett, Mayer y Warner, 2004).

En resumen, la IE está relacionada con la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, más habilidades sociales y conductas pro-sociales, más optimismo, mayor capacidad empática y mayor satisfacción con la vida. Estas investigaciones permiten concluir que el nivel de IE constituye un buen indicador del bienestar psicológico de las personas y que directa o indirectamente contribuye a este bienestar.

Se han hecho investigaciones empíricas muy productivas sobre la IE en el campo de la educación. Los trabajos realizados van desde las destrezas más elementales como la identificación de emociones en rostros faciales hasta las más complejas como regulación emocional en situaciones de estrés. Estas investigaciones han evaluado distintas habilidades como percepción de emociones, identificación de emociones y su relación positiva con la empatía, la emoción como facilitadora del pensamiento, relación entre la tarea y la emoción, conocimiento emocional y regulación de emociones entre otras (Trujillo y Rivas, 2005).

En la Tabla V se muestran los principales estudios internacionales en IE recogidos por Extremera y Fernández - Berrocal (2003) señalando las investigaciones más relevantes, el ámbito de investigación, los autores del estudio, los instrumentos utilizados, los sujetos de estudio de cada investigación, el lugar geográfico donde se llevó a cabo y, en forma muy resumida, los resultados obtenidos.

Los estudios desarrollados sobre educación pueden ser clasificados en tres grandes grupos: ajuste psicológico, rendimiento escolar y comportamiento disruptivo.

Tabla V. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito educativo
Ámbito de investigación sobre ajuste psicológico

Fuente	Instrumento	Muestra	Resultados
Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado depresivo mostró bajas puntuaciones en IE (baja claridad y reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos inconclusos. • Mayor IE en mujeres que en varones.
Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> • Alta IE se asoció con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.
Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>		<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado con alta IE mostró mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, conductas más adaptadas de regulación y mejor identificación emocional.
Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: <i>Trasxzzz</i>	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> • Alta IE se relacionó con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante promovida experimentalmente.
Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)		<ul style="list-style-type: none"> • Alta IE se asoció con menos indicios físicos, niveles más bajo de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor bienestar interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor uso de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de fluctuación y percepción de estrés menos amenazante.
Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	<ul style="list-style-type: none"> • Alta IE se asoció con respuestas al estrés con menos ideas suicidas y menos síntomas de depresión y desesperanza.
Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad (MSCEIT)	Estudiantes universitarios americanos	<ul style="list-style-type: none"> • Alta IE se asoció con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos próximos.

Ámbito de investigación sobre rendimiento escolar			
Fuente	Instrumento	Muestra	Resultados
Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Barchard (2000)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	• Alta IE al comienzo del curso académico pronosticaba significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.
	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	• Controlando habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003)	Medida de autoinforme: <i>Trait-Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	• Alta IE se asoció con menores síntomas de ansiedad y depresión, y menor tendencia a pensamientos intrusivos; justamente los que presentaron menores síntomas depresivos obtuvieron mejor rendimiento académico.
Ámbito de investigación sobre conductas disruptivas			
Fuente	Instrumento	Muestra	Resultados
Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	• Alta IE del alumnado se asoció con menos agresividad en el aula, así como una mejor valoración del profesor en comportamientos pro-sociales.
Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	<ul style="list-style-type: none"> • En varones, alta IE se asoció con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones negativas con los amigos. • Alta IE y mejor ajuste psicológico se relacionaron a menor consumo de tabaco y alcohol.
Trinidad y Johnson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	• El alumnado con menor tendencia a justificar la agresividad tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.
Brackett y Mayer (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT		• Alta IE se relacionó con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, y semanalmente, y menos consumo de alcohol en la última semana.
Extremera y Fernández-Berrocal (2003)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	• El alumnado con menor tendencia a justificar la agresividad tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

Fuente: Extremera y Fernández - Berrocal (2003)

3.3.1. Principales dificultades para la escolarización de las emociones

Tomando como referencia los estudios realizados por Sánchez (2001), hay que considerar diversas cuestiones a tener en cuenta para la inclusión, diseño e implementación de planes educativos sobre la enseñanza de habilidades emocionales en la educación.

La primera de las cuestiones se refiere al rol del profesorado, desde una perspectiva tradicional y limitada de instructor de área de conocimiento, o con un papel adaptativamente adecuado como educador. Ya que además de sabedor de los conocimientos necesarios para impartir su materia, debe saber diseñar, organizar, programar y evaluar la enseñanza, de modo que los alumnos aprendan más y mejor. También debe enseñar a su alumnado unos contenidos que no son los específicos de su materia, sino que están referidos a las capacidades emocionales. Esto no es tarea fácil y exige unos conocimientos y una preparación técnica adecuada. Dado que los alumnos aprenden principalmente en interacción, no sólo con el profesor, sino con los compañeros, los materiales, los espacios o en relación a la propia tipología de los el tipo de contenidos. De forma que el profesor se convierte en mediador del aprendizaje y no en un mero instructor (Extremera y Fernández, 2004).

Otro aspecto de relevancia se refiere a la organización didáctica, ya que por ejemplo la organización y planificación didáctica en educación primaria se centra en el aula. Sin embargo, en Secundaria el núcleo de organización didáctica no es el grupo-aula ni el ciclo, sino los Departamentos Didácticos, que centralizan todos los materiales y organizan la enseñanza de su disciplina sin una conexión clara entre los distintos departamentos. Y en ambos casos se plantean dificultades, ya que ni el aula es un lugar adecuado para plantear un aprendizaje correcto y menos si se habla de aprendizajes referidos a capacidades emocionales, ni la organización por departamentos facilita la ruptura de la concepción educativa instruccional y tradicional. Por lo que parecería más oportuna una organización departamental didáctica y no centrada en las Áreas de Conocimiento, en la que se plantearían

Departamentos de Desarrollo Cognitivo, de Desarrollo Afectivo-Emocional o de Desarrollo de la Competencia Social (Bardisa, 1997).

Por otra parte, la complejidad de la función docente, el seguimiento individualizado de los alumnos y del grupo, parece difícil de conseguir con profesores que tienen dieciocho horas lectivas a la semana y unos doscientos cincuenta alumnos. Esto hace que muchas veces los contenidos transversales o la educación de valores y emociones, se deje en manos de programas puntuales llevados a cabo por agentes externos al centro o, en el mejor de los casos, en manos del orientador como sujeto que se dedica a estos asuntos. Y si además se considera la dedicación a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo ello supone un importante esfuerzo por parte del profesorado, que debe trabajar bastante más de lo que el tiempo y su preparación pedagógica le permiten (Extremera y Fernández, 2004).

Y también pueden presentarse dificultades para la coordinación, ya que trabajar con un grupo de alumnos teniendo en cuenta su desarrollo integral implica una importante coordinación entre los distintos profesores que pasan por ese grupo. En la etapa de Secundaria y Bachillerato, los horarios del profesorado son individuales, el número de profesores que pasan por cada grupo muy alto y la estabilidad en el centro es escasa. Además, no existe un horario de coordinación de los equipos educativos. Ante esta situación, el tutor de un grupo de alumnos asume un trabajo mucho más complejo que el resto de profesores, pero no dispone de ninguna liberación horaria para realizarlo ni de ninguna compensación personal o profesional, lo que plantea un sinnúmero de dificultades para conseguir que los tutores ejerzan su función de verdad. El núcleo conceptual de la educación sigue girando alrededor de las áreas disciplinares de manera aislada y no sobre la educación global de los alumnos. Mientras esta organización de los centros continúe así, en la realidad será muy difícil una correcta educación de capacidades esenciales como las que componen la Inteligencia Emocional, ya que éstas difícilmente encajan en un área disciplinar específica y sí en todas a la vez (Pena, M. & Repetto, E. 2008).

3.3.2. Problemas emocionales

Un aspecto igualmente relevante en la educación de la emociones son la multitud de problemáticas que pueden derivarse desde o hacia el plano de las emocionales, quizás más de los que realmente seamos conscientes. Algunos de ellos pueden ser complejos, derivados o asociados a trastornos psicopatológicos; pero la mayoría son simples, fáciles de afrontar, pero que sin embargo son frecuentemente desatendidos (Lizeretti, 2012). Algunos de ellos se refieren a:

- La presencia de dificultades en la percepción de una o varias sensaciones, lo que impide el normal desarrollo del proceso emocional.
- La negación de la experiencia emocional. En estos casos la energía se desvía hacia otros canales, se produce el desplazamiento de la emoción hacia otros subsistemas como alternativa de la experiencia emocional.
- La represión emocional que supone no actuar o expresar conductualmente las emociones o alguna de ellas aunque se tenga conciencia de ellas.
- La confusión y el descontrol emocional que puede observarse en diferentes trastornos psicopatológicos como la depresión o sentimiento parásito de tristeza, las fobias con miedo desproporcionado e inapropiado a la situación, conductas violentas fruto de una rabia mal gestionada o la euforia maniaca que aparenta una expresión descontrolada de alegría.
- La proyección en el presente de una experiencia emocional del pasado que lleva a identificar erróneamente la realidad afectiva actual (situaciones emocionalmente inacabadas o no resueltas).
- La búsqueda deliberada de sensaciones que corresponden a un tipo de emoción o generar emociones manipulativas.
- El conflicto entre distintas emociones contradictorias, que se da frecuentemente ante emociones complejas, generadas por más de una emoción básica.
- La pseudo-sensibilidad emocional de quien aparentemente dispone sensibilidad emocional, pero desconoce el fondo de sus vivencias emocionales genuinas.

- La dificultad para regular conductualmente la experiencia emocional auténtica de forma que conduzca a la satisfacción de la necesidad que la desencadenó.

En la mayoría de las ocasiones estos problemas o distorsiones se viven de forma inconsciente o semiconsciente y se toman como experiencias básicas y genuinas sin tener consciencia de la alteración que suponen. Cuando las emociones están influidas por alteraciones biológicas o socialización inadecuada pueden dar lugar a desordenes o síndromes emocionales que se manifiestan de forma patológica en la vivencia subjetiva de la emoción o en su expresión. Y en general, las personas se caracterizan por su estabilidad, ya sea positiva o negativa, ante determinadas situaciones, lo que se denominaría su estilo afectivo. Aunque existen varias clasificaciones sobre estos estilos, la que se muestra en la Tabla VI es la planteada por Mayer y Salovey (1990) que los clasifica con respecto a la forma de atender a las emociones propias o lo que puede denominarse como autoconocimiento.

Tabla VI. Estilo emocional: auto-conocimiento

Estilo emocional	Características
Autoconsciente emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de sus estados de ánimo. • Es autónomo. • Se muestra seguro de sí mismo. • Tiene una visión positiva de la vida. • Se sobrepone eficazmente a estados emocionales negativos.
Descontrol emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Personas desbordadas por sus emociones. • Esclavos de sus estados emocionales. • Muy volubles. • Escasamente conscientes de sus sentimientos. • Sienten que no pueden controlar su vida emocional. • No afrontan estados de ánimo negativos.
Aceptación resignada del estado emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptan pasivamente su estado de ánimo. No tratan de cambiarlos. • Son proclives al estado de ánimo negativo. • Presentan una actitud de dejadez emocional.

Fuente: Vallés y Vallés, 2000

Las emociones humanas no influyen en la salud a través de un único mecanismo, sino que pueden ejercer esta influencia de muy diversas maneras, que, además, inciden en diferentes momentos del proceso de enfermar (Fernández Castro, 1993; Fernández Castro y Edo, 1994; Sandín, 1993). De forma, que existen sólidas evidencias epidemiológicas, clínicas y experimentales, que apuntan a que: Las emociones negativas constituyen un riesgo para la salud, los estados emocionales crónicos afectan a los hábitos de salud, los episodios emocionales agudos pueden agravar ciertas enfermedades y las emociones pueden distorsionar la conducta de los enfermos.

3.3.3. Prevención de las alteraciones emocionales

Como señalan Vallés y Vallés (2000) para disponer de una adecuada calidad de vida, se han encontrado indicadores que actúan como protección o prevención de episodios emocionales negativos en el estado de ánimo del sujeto. Lazarus y Folkman (1984) señalaron algunos factores como preventivos como la energía y salud, las creencias positivas, las habilidades sociales y el apoyo social o los recursos materiales. En el caso de los niños pequeños, las habilidades sociales y el apoyo social se revelan como los más básicos, pero también hay que considerar otros factores tales como:

- La estabilidad emocional de los padres.
- La existencia de la figura de apego en niños pequeños.
- La calidad de la relación padres-hijos.
- La flexibilidad, capacidad de resolver problemas, ajustar expectativas, refuerzo del interés escolar.
- El aprendizaje del control emocional.
- La posibilidad de afrontar los cambios de rol como estudiante, hijo, amigo, compañero o miembro de un grupo.

Estos factores de prevención son variables de acuerdo con la edad del sujeto. Así mientras los factores de apego y apoyo familiar son más necesarios en edades más pequeñas, en la medida que se aproxima la adolescencia se hace necesario un mayor aprendizaje emocional.

De acuerdo con Trianes, Muñoz y Jiménez (1997), las estrategias de autorregulación o autocontrol permiten en niños pequeños, y también en adultos, controlar la emoción dentro de los límites manejables, plantearse anticipadamente la adecuación de la respuesta que va a dar y cambiarla por otra en el caso de que la evaluación sea negativa, o diseñar una estrategia adecuada a la situación.

3.4. Educación emocional en España. Aspectos que deberían cambiarse en la sociedad actual

Según la opinión o criterio de autores como Goleman (1997), Epstein (1998) o Bisquerra (2007), parte de la aceptación social y de la popularidad del término IE se debió especialmente a tres causas:

- La sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que, por ejemplo, era el factor básico para seleccionar personal y recursos humanos.
- El desagrado que provocan las personas que carecen de habilidades socio-emocionales que poseen un alto coeficiente intelectual.
- Los numerosos juicios erróneos de los resultados en los tests y evaluaciones de CI sobre el éxito real que el alumnado tendrá cuando se incorporen al mundo laboral, y que tampoco sirven para predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Las afirmaciones más usuales se han relacionado con el efecto y la influencia de la IE en nuestras vidas, o bien con las distintas áreas en las que la IE

podía influir. Así, el fomento de la IE ayudaría a potenciar las relaciones con los hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), favorecería el trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o serían favorables en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros.

En general, los primeros trabajos en nuestro contexto se orientaron a profundizar sobre el término de IE. La idea principal era desarrollar los modelos teóricos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Actualmente, se han desarrollado de manera fiable relaciones de IE con otras variables relevantes. Incluso la línea de investigación vigente se focaliza en el uso de este nuevo constructo con numerosas áreas vitales de las personas.

Los diferentes estudios han mostrado que los déficits socio-emocionales perjudican a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Gran parte de de los estudios realizados han sido con muestras de estudiantes universitarios, pero cada vez más están surgiendo las investigaciones con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Trinidad y Johnson, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003 o Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003).

De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE serían cuatro:

- Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
- Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
- Descenso del rendimiento académico.
- Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Estos problemas afirman la necesidad de incluir habilidades socio-emocionales como elemento educativo en el aula, trabajo aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Al ser una tarea importante el hecho de desarrollar la IE, el contexto escolar parece el lugar idóneo para promover estas

habilidades que ayudarán positivamente al bienestar personal y social del alumno (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Fernández-Berrocal y Ruíz (2008) estudian la IE en educación, realizando observaciones de las fluctuaciones que el término ha ido sufriendo en los últimos años, como se muestra a continuación. Las competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar de forma adecuada las emociones negativas y destructivas que son generadas en este caso en un contexto tan competitivo como el escolar no han sido enseñadas de forma explícita en nuestra cultura. La escuela ha priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos convencidos que los aspectos emocionales y sociales pertenecen al plano privado y, en este sentido, cada individuo es responsable de su desarrollo personal (Evans, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

En España, con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado todo un movimiento educativo que refleja la preocupación de los educadores por cambiar una escuela que se percibe en crisis e incapaz de afrontar los múltiples desafíos de nuestra sociedad. La incorporación de la educación emocional del alumnado en el currículo sería una posible solución a esta problemática (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008).

Dada la importancia de la IE es el momento de que la escuela se ocupe de su educación. Desde hace años se está hablando de la educación integral del alumnado, y todavía se está pensando cómo enfocarlo pedagógicamente de la forma más acertada posible. Todos los contenidos que se aprenden en la escuela tienen una parte emocional; sin embargo en la realidad escolar de cada día, al profesor le resulta muy costoso encontrar contenidos de tipo actitudinal con que trabajar en el aula de forma planificada y consciente, por no estar habituado a recoger este tipo de aspectos emocionales en el currículum escolar tradicional (Gallego y Gallego, 2006).

Están demostradas las asociaciones entre autoconcepto, rendimiento, logro y aprendizaje (Fierro, 1991). El autoconcepto, al igual que las expectativas de autoeficacia y otros aspectos de nuestra personalidad, es producto de nuestra evolución interactuando con nuestro entorno físico y humano, y conforma aprendizajes que nos han quedado fijados con una gran carga emocional.

Para concluir este punto y tras considerar un estudio de Pena y Repetto (2008) sobre la investigación de la IE en España, se puede afirmar que la IE parece aportar cierto grado explicativo en el ajuste socio-escolar del alumnado, especialmente en lo que se refiere a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo y la madurez vocacional. Además, se constata la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en las habilidades o competencias de la IE con el objetivo de fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral.

La Orientación Educativa en España concede un papel relevante a la formación en competencias socio-emocionales de los alumnos (Bisquerra, 2002, 2004; Repetto, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007), poniendo el acento en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención sobre las habilidades y/o competencias de la IE (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2004).

Un paso previo en la aplicación de programas educativos en la escuela para el desarrollo de la IE consiste en la necesidad de formar a los profesores que van a impartirlos (Bisquerra, 2005; Obiols, 2005; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006, Buendía, 2007), pues los datos indican que los docentes están muy sensibilizados ante la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas pero que no han recibido la formación e instrucción necesaria para llevarla a cabo con éxito (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Hué, 2007).

4. Acerca de Las habilidades sociales

Las habilidades sociales conforman una parte fundamental de nuestra vida y poseen una gran utilidad para las personas, ya que mejoran su capacidad de interrelacionar entre si y lograr cubrir sus necesidades. En la sociedad actual nos movemos continuamente en ámbitos de colaboración y trabajo en equipo con aquellas personas que nos rodean en las diferentes facetas de la vida. Cuando una persona es de carácter solitario o vive de manera individualista, será difícil que desarrolle unas adecuadas habilidades sociales para relacionarse con su entorno, es decir, no será emocionalmente competente para tener control en los demás o en sí mismo en las diferentes situaciones que se le presenten (Fulquez, 2011). En este epígrafe se realiza una aproximación conceptual que facilite la descripción de sus principales características y permita señalar sus componentes.

4.1. Aproximación conceptual

No se dispone de una definición única y universal de Habilidades Sociales, pues estas conductas no constituyen un rasgo unitario ni generalizado (Gutiérrez, 2013). Es decir, están determinadas por las características personales del sujeto como su edad, sexo, o familiaridad; y por las del contexto escolar, familiar o del grupo de iguales. De forma que, lo que se considera socialmente válido para un niño, no lo será para un adulto o bien dejará de serlo en otro entorno social (Vallés y Vallés, 1996). Para Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) es difícil definir consistentemente la competencia social ya que ésta depende en cierto modo de un contexto continuamente de cambios. Las habilidades sociales tienen que ser definidas en un marco cultural determinado, y los esquemas comunicativos variarán ampliamente entre diferentes culturas, así como también dentro de una misma cultura.

Cada persona con su individualidad también aporta a las situaciones sus propias creencias, valores, actitudes, capacidades cognitivas y un modo único de interacción (Wilkinson y Canter, 1982). Queda claro que no existe un consenso

definitivo sobre habilidad social, pero parece que todos conocemos qué son las habilidades sociales intuitivamente (Trower, 1984).

Las habilidades sociales son una serie de conductas, de pensamientos y emociones, que aumentan nuestras posibilidades de mantener relaciones interpersonales satisfactorias y de conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos. Son las conductas que se manifiestan en situaciones de relación con otras personas, en las que expresas tus sentimientos, tus actitudes, tus deseos, tus ideas u opiniones, tus derechos; respetando el derecho que tienen también los demás a expresar lo mismo (Roca, 2005).

También podemos puntualizarlas como la capacidad de relacionarnos con otras personas en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo.

Phillips (1978) las define como “el grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta esto derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto”.

Alberti y Emmons (1978) definen habilidad social como “La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás”. Trower, Bryant y Arglye (1978) añaden que “una persona puede considerarse socialmente inadecuada si es incapaz de afectar a la conducta y a los sentimientos de los demás en la forma en que intenta y la sociedad lo acepta”.

Para Kelly (1982) son “un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente”.

Las conductas que realizan las personas en contextos interpersonales expresando de manera adecuada actitudes, deseos, sentimientos, opiniones, derechos, etc., se podrían denominar como conductas socialmente hábiles, ya que estas personas respetan a su entorno y suelen resolver los conflictos inmediatos, disminuyendo la posibilidad de futuros percances. (Caballo, 1986).

Cuando un individuo resuelve situaciones de forma positiva, está llevando a cabo una conducta socialmente hábil siendo aceptada por la propia persona y por el contexto (Trianes, 1996).

García Rojas (2010) explica que “aunque en contextos experimentales se puede demostrar que es más que probable que determinadas conductas logren un objetivo concreto, una respuesta competente es, normalmente, aquella sobre la que la gente está de acuerdo que es apropiada para un individuo en una situación particular. De igual forma, no puede haber una manera correcta de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques que puedan variar de acuerdo con el individuo” (p. 226).

Según Pelechano (1996) cabría diferenciar entre competencia social, referida al éxito social y al reconocimiento social de los méritos personales; y competencia interpersonal, sobre el reconocimiento individual de personas más que de instituciones. Se trata, en este último caso, del logro de una confianza personal, de ayuda hacia los demás y de un referente personal más que social, que McFall (1982) relaciona a un juicio valorativo referido a la calidad del comportamiento social del sujeto en un determinado contexto.

Como ya se ha expresado anteriormente, las habilidades sociales deben de contemplarse en un marco cultural concreto; además de que los modelos comunicativos varían considerablemente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo a su vez de la edad, el sexo, la clase social y la educación. La eficacia que una persona muestre dependerá de lo que se haya planteado alcanzar en el ambiente específico en que se encuentre. “La conducta considerada

apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra” (García Rojas, 2010).

Algunas de las principales características de las Habilidades Sociales, consideradas por diversos autores, son las siguientes:

1. Presentan tres sistemas de respuesta a nivel motor o conductual, cognitivo y fisiológico (Trianes y Fernández, 2001).
 - Conductual: son aquellas conductas referidas a acciones concretas tales como hablar, moverse, hacer... además de los elementos verbales paralingüísticos y los no verbales.
 - Cognitivo: son el auto-lenguaje, los pensamientos, la percepción, interpretación del significado de diferentes circunstancias...
 - Fisiológico: se encuadraría en este sistema los elementos emotivos y afectivos como son los sentimientos, las emociones y los elementos psicofisiológicos como la ansiedad, el ritmo cardiaco, etc., producidos por las habilidades sociales empleadas y el nivel de competencia social exhibida.

2. Las habilidades sociales están específicamente dirigidas a la consecución de reforzamiento social. Es decir, a que nos valoren, disfrutar de las relaciones con los demás, dar a conocer nuestros deseos y sentimientos o a conseguir algo determinado (Fulquez, 2011). Ya que las habilidades sociales se ponen siempre en práctica en función de los contextos interpersonales, son conductas que se dan en relación a otras personas y siempre en busca de una distinta tipología de reforzamientos.
 - Reforzamiento ambiental sobre la consecución de objetivos de carácter material como conseguir algún objeto o favor; y de carácter social, como obtener reconocimiento público o aumentar el número de amigos.

- Auto esfuerzo, el ser socialmente competente, proporciona gratificaciones personales al sentirse capaz de desarrollar determinadas habilidades de manera eficaz en las situaciones de interacción.
3. El carácter cultural de las habilidades sociales. Ya que el grupo cultural de referencia al cual pertenece o en el que se desenvuelve el individuo enseña a sus miembros las diferentes formas de comportamiento en las situaciones sociales (Carrasco, 1991). Estos comportamientos son variables y están determinados por factores situacionales como la edad, el sexo o el estatus del receptor que afectan la conducta social del sujeto.
 4. La especificidad situacional por contemplar las habilidades sociales como respuestas concretas a situaciones determinadas. Hay que tener en cuenta las variables que intervienen en cada circunstancia para demostrar la destreza social. Maciá, Méndez y Olivares (1993) señalan estos factores situacionales: En primer lugar, las áreas o contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto, como son el familiar, el laboral para los adultos y escolar para jóvenes, o las amistades y servicios. Y en segundo lugar, las personas con las que se relaciona el sujeto y sus características influyen en la conducta social: sexo, edad, grado de conocimiento, nivel de autoridad, número de personas, etc.
 5. Las habilidades sociales son de naturaleza interactiva y heterogénea, son flexibles, interdependientes, modulables y ajustadas a las respuestas emitidas por el interlocutor en un contexto concreto. El feedback proporcionado por los interlocutores determina el re-direccionamiento o ajuste en su caso, de las respuestas para adecuarse a las exigencias de la interacción (Combs y Salaby, 1977).
 6. Las habilidades sociales están condicionadas por variables como el locus de control o medida que una persona percibe que las contingencias están controladas por ella misma o por los demás, por la indefensión o expectativas negativas de cambio en el futuro, y por la irracionalidad o creencias

arraigadas que pueden o no estar basadas racionalmente (Seligman, 1975; Visdomine-Lozano y Luciano 2006; Reeve ,2005). Estas variables pueden proporcionar información adicional sobre el pronóstico, así como sobre las posibilidades de corrección de los déficits existentes:

- Locus de control interno, que correlaciona con medidas generales de asertividad, rendimiento escolar, compromiso social, retraso de la gratificación, control del estrés y capacidad para llevar a cabo una acción social.
- Locus de control externo está relacionado con los conceptos de indefensión y desesperanza.
- Estado de indefensión o expectativa de que los sucesos son incontrolados, que puede tener menos probabilidad de cambiar el comportamiento hacia una forma adaptativa.
- Desarrollo de creencias irracionales, como variable relacionada con la competencia social, la desesperanza y el comportamiento desadaptativo.

4.2. Elementos constituyentes de las habilidades sociales

Dentro de las habilidades sociales es conveniente resaltar un componente primordial como es el de asertividad (Gutiérrez y Expósito, 2015). Podemos definirla como una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando, al mismo tiempo, los de los demás.

El constructo asertividad fue propuesto en primer lugar por Wolpe (1958) y posteriormente por Alberti y Emmons (1970) quienes lo definieron de manera operativa como:

El comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar en defensa de los intereses propios, defendernos sin ansiedad injustificada, expresar sincera y agradablemente nuestros sentimientos y poner en práctica nuestros derechos personales respetando los derechos de los demás.

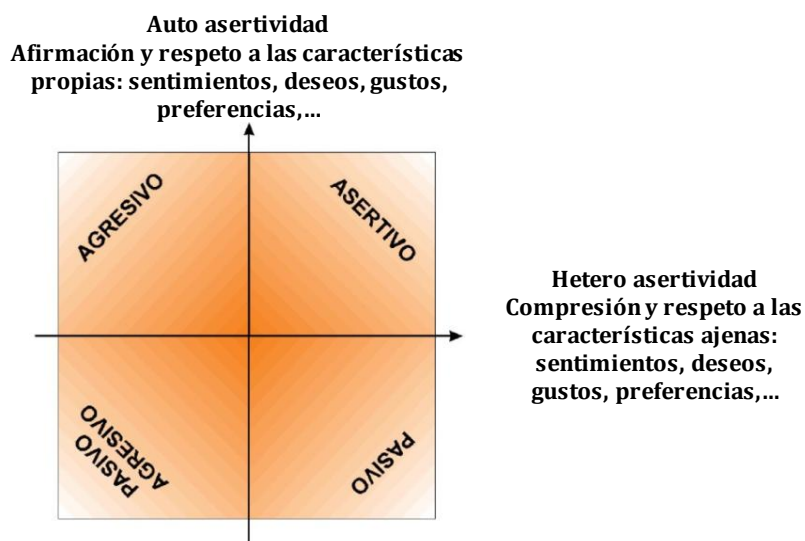


Figura 2. Esquema de los cuatro estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles de Auto y Hetero-asertividad del sujeto.

Fuente: García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A.; 2000.

El objetivo de la asertividad no es lograr lo que uno quiere a cualquier coste; ni menos aún, controlar o manipular a los demás. Lo que pretende es ayudarnos a ser nosotros mismos, a desarrollar nuestra autoestima y a mejorar la comunicación interpersonal, haciéndola más directa y honesta. Desde un punto de vista general, cabe predecir que los sujetos con un buen nivel de auto o hetero-asertividad no presentarán tanta predisposición al estrés ni mantendrán a medio plazo niveles altos de ansiedad, como los sujetos con niveles bajos. Además, cuanto mayores sean su auto y hetero-asertividad, menor será la ansiedad que manifiestan en las relaciones sociales (García y Magaz, 2000), estableciéndose estilos personales que se delimitan en la figura 2.

Aunque se debe mencionar que no hay una definición o concepto universalmente aceptado para la asertividad, numerosos autores han hecho sus

aportaciones sobre el término y han acuñado características destacables y las principales áreas, como se expone a modo de síntesis en la tabla VII.

Tabla VII. Áreas y Características de Asertividad.

Áreas principales	Características	
<ul style="list-style-type: none"> • La autoafirmación, que consiste en defender nuestros legítimos derechos, hacer peticiones y expresar opiniones personales. • La expresión de sentimientos positivos, como hacer o recibir elogios y expresar agrado o afecto. • La expresión de sentimientos negativos, que incluye manifestar disconformidad o desagrado, en forma adecuada, cuando está justificado hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habla fluida, seguridad, ni bloqueos ni muletillas. • Contacto ocular directo, pero no desafiante. • Relajación corporal, comodidad postural. • Expresión de sentimientos tanto positivos como negativos. • Defensa sin agresión, honestidad. • Capacidad de hablar de los propios gustos e intereses. • Capacidad de discrepar abiertamente, de pedir aclaraciones, de decir “no”, para saber aceptar errores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de discrepar abiertamente, de pedir aclaraciones, de decir “no”, para saber aceptar errores. • Conocen y creen en unos derechos para sí y para los demás. • Sus convicciones son en su mayoría “racionales”. • Buena autoestima, no se sienten inferiores ni superiores a los demás. • Satisfacción en las relaciones. • Sensación de control emocional. • Respeto por uno mismo.

Fuente: Galassi (1997)

Las habilidades sociales y la asertividad guardan una estrecha relación con otros conceptos afines a ellas como la autoestima, la inteligencia emocional, la empatía y el auto concepto (Gutiérrez y Expósito, 2015), del que se aportara una amplia explicación ya que ha sido un elemento empleado para la parte empírica.

La autoestima es la confianza en la eficacia de nuestra mente, en nuestra capacidad de pensar. Por extensión es la confianza en nuestra capacidad de aprender, de tomar decisiones y hacer elecciones adecuadas, y de afrontar el cambio (Branden, 1994). Laure, Binsinger, Ambard y Eriser (2004) dicen que es imprescindible una autoestima elevada para un buen funcionamiento adaptativo

del ser humano, y que además influye en la inteligencia emocional ya que dependiendo de lo que uno piense de sí mismo, hará unas conductas u otras. La autoestima y autoconfianza están constituidas por actitudes, creencias y valores que provienen de experiencias. Altos niveles de atención emocional se relacionan con un mayor nivel de implicación empática (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Volviendo a considerar la conceptualización que del término de inteligencia emocional, realizan Mayer y Salovey (1997), ésta se centra en la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, para regular las emociones generando un crecimiento personal e intelectual, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional. También puede considerarse una habilidad social la identificación y conocimiento de las conductas inapropiadas que realizan otros, así como la propia actuación de la persona. Mesmer-Magnus, Viswevaran, Deshpande y Joseph (2010) revelan que la IE y la percepción de estas conductas disruptivas, facilitan destrezas para alcanzar el éxito, al quedar de esta forma mediado por la autoestima.

La empatía o capacidad de una persona para ponerse en el lugar del otro y poder así comprender su punto de vista, sus reacciones o sus sentimientos, es un elemento de la comprensión emocional y se relaciona con las habilidades sociales y relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000). En un estudio con adolescentes realizado por Sobral, Romero, Luengo y Marzoa (2000) se observó en varones, que a más nivel empatía menos conductas antisociales realizaban. El conocimiento emocional comprende la habilidad para percibir las propias emociones, sentimientos y pensamientos, lo que los delimita y sus repercusiones, refiere así mismo, la destreza para etiquetar las emociones y reconocer los vínculos entre la palabra y el estado emocional, también abarca la habilidad para identificar las evoluciones de unos estados emocionales a otros. Por ejemplo, pasar del enfado a la culpa o la aparición de sentimientos simultáneos, como los sentimientos de amor y odio hacia una misma persona (Fulquez, 2011).

Las habilidades sociales están formadas dos componentes principales: los verbales y los no verbales que contribuyen al proceso de interacción social. Ambos componentes son aprendidos y por lo tanto son elementos susceptibles de presentar déficit. El lenguaje no verbal es difícil de controlar, ya que se mueve de forma continua e inconscientemente; se aprende de forma indirecta e informal. Por otro lado, el lenguaje verbal se realiza de forma consciente, directa y puede controlarse fácilmente; los errores que puedan producirse se entienden como una falta de enseñanza y se asimila de forma directa y formal (Ballesteros y Gil, 2002; Gol Ma At Tal y Jarus, 2005).

La comunicación no verbal, se basa en unos componentes difíciles de controlar ya que se puede estar sin hablar, pero no se detendrá formulando mensajes, por lo tanto, se aporta información de sí mismo sin ser consciente. Normalmente se emplea para enfatizar un aspecto del discurso; además, permite sustituir una palabra, por ejemplo moviendo la cabeza se puede afirmar o negar algo. Y por último, puede llegar a contradecir lo que se está diciendo. En la comunicación no verbal podemos incluir la expresión facial como la mirada o la sonrisa, los gestos y la postura corporal así como la cercanía o el aspecto personal

Los componentes de la comunicación verbal, que aparecen principalmente en conversación, son los instrumentos fundamentales que se usan para interactuar con el entorno. Ballesteros y Gil (2000) explican, que la persona competente es la que en una conversación habla alrededor del 50%, da retroalimentación y hace cuestiones mostrando interés. En los componentes verbales, cabe señalar los componentes paralingüísticos, como son la fluidez, la velocidad, el tono y el volumen de la voz.

Uno de los precursores en organizar las principales clases de respuestas conductuales asociadas a la comunicación verbal fue Lazarus (1973). Estableció desde una perspectiva clínica las respuestas que engloban las habilidades sociales, señalando la capacidad de decir no, la capacidad de pedir favores y hacer

peticiones, la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos y la capacidad de iniciar, mantener y terminar una conversación.

Posteriormente, de manera empírica, se han elaborado nuevas clasificaciones, las cuales han girado alrededor de la clasificación hecha por Lazarus. Estas dimensiones son las siguientes (Monjas, 2002; Fernández y Ramírez; 2002; Frederick y Morgeson, 2005):

- Hacer cumplidos.
- Aceptar cumplidos.
- Hacer peticiones.
- Expresar amor, agrado y afecto.
- Iniciar y mantener una conversación.
- Defender los propios derechos.
- Rechazar peticiones.
- Expresar opiniones personales.
- Expresión justificada de molestia o enfado.
- Petición de cambio de conducta del otro.
- Disculparse o admitir ignorancia.
- Afrontar las críticas.

Caballo (2000), tras una completa revisión de estudios sobre habilidades sociales, estableció los componentes que aparecen en la tabla VIII. Pero considerando, que las habilidades sociales son específicas para cada situación, por ello es necesario considerar el componente situacional o ambiental.

La aceptación social o el grado en que un niño es querido por sus iguales es un importante índice del ajuste, y la adaptación actual de ese sujeto un buen predictor de la adaptación futura. El repertorio de habilidades sociales es el mayor determinante de la aceptación social en la infancia, siendo los niños socialmente habilidosos más aceptados y queridos, mientras que los niños menos hábiles son meramente ignorados o activamente rechazados por sus iguales (De La Morena, 1995; Haselager, 1997).

Tabla VIII. Componentes de las habilidades sociales

Componentes conductuales		
Comunicación no verbal	Comunicación paralingüística	Comunicación verbal
Expresión facial	Volumen de voz	Duración
Mirada	Inflexiones	Generalidad
Gestos	Tono	Formalidad
Auto-manipulaciones	Claridad	Variedad
Proximidad	Ritmo	Humor
Orientación	Fluidez	Turnos de palabras
Tono postural	Perturbaciones del habla	
Apariencia		
Componentes cognitivos		
Percepciones	Variables cognitivas del individuo	
Sobre el ambiente de comunicación	Competencias cognitivas	
De formalidad	Estrategias de codificación y constructos personales	
De un ambiente cálido	Expectativas	
Del ambiente privado	Valores subjetivos de los estímulos	
De restricción	Sistemas y planes de autorregulación	
De la distancia		
Componentes fisiológicos		
Tasa cardíaca		
Presión sanguínea		
Flujo sanguíneo		
Respuestas electrodermales		
Respuestas miográficas		
Respiración		

Fuente: Bueno y Garrido, 2012

Las dificultades interpersonales son resultado de la interacción entre factores situacionales como el tipo de conducta social, como por ejemplo la aserción; las características de la otra persona, como el sexo opuesto; el contexto de la relación, como dirigirse a un auditorio (Gutiérrez y Expósito, 2014). Y también de factores personales y variables de personalidad, como la introversión; o las emociones y preocupaciones interferentes, como la ansiedad social (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001).

Peterson y Leigh (1990) detallan tres grandes elementos de la competencia social en la adolescencia. La primera de ellas se refiere a las destrezas internas cognitivas, como el locus de control, la autoestima y habilidades de solución de conflictos. La segunda, al equilibrio entre sociabilidad de estar junto a otros o individualización /autonomía, en la que los jóvenes que se adaptan socialmente expresan auto-conocimiento y se mueven independientemente, aunque se adaptan a la conducta de los demás y aprecian a la familia. Y la tercera referida al éxito de las habilidades sociales en la relación con los iguales, mediante repertorios obtenidos en parte por la familia y van más allá de esos límites de interacción familiar, acomodándose a la aprobación de sus iguales.

Aunque existen numerosas clasificaciones, en la siguiente tabla IX, se ha optado por realizar una síntesis funcional en la que se integran algunas de las principales habilidades sociales propias de la adolescencia y se le asocian aspectos conductuales usuales.

Tabla IX. Habilidades sociales en la adolescencia y aspectos conductuales relacionados

Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer amigos/as. • Aprender a conversar. • Actividades extraescolares. • Integrarse en un grupo.
Carencias en habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima. • Rendimiento bajo, absentismo • Puede derivar en problemas de salud mental.
Aceptación social	<ul style="list-style-type: none"> • Índice del ajuste y adaptación actual del sujeto. • Predictor de la futura adaptación. • Niños habilidosos - aceptados. • Niños menos hábiles – ignorados.
Interacción de factores situacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de conducta social. • Características de la otra persona. • Contexto de la relación y factores personales.

Fuente: Elaboración propia.

Gottman et al. (1975) hicieron un estudio sobre las interacciones entre compañeros de clase, la popularidad y las habilidades sociales. En este trabajo se concluyó que los sujetos populares tenían una capacidad superior para iniciar y formar parte en una interacción positiva con los compañeros, también tenían mayor conocimiento sobre ciertas habilidades sociales y empatía. En la medida en que la habilidad de percepción emocional ayude a los adolescentes a adaptarse a su entorno social, éstos acabarán mostrando menos sentimientos de estrés y tensión en su vida social (Salguero et al., 2011).

4.2.1. El autoconcepto

En psicología, el auto concepto por lo general se refiere a la combinación de ideas, sentimientos y actitudes que la gente tiene de sí misma (Hilgard, Arkinson y Arkinson, 1979). Podría considerarse el auto concepto como nuestros intentos de explicarnos nosotros mismos a nosotros mismos, de construir un esquema que organice nuestros sentimientos, impresiones y actitudes acerca de sí mismos. Sin embargo, este modelo o esquema no es permanente ni inalterable, ni está unificado. Nuestras autopercepciones varían de una situación a otra, y de una fase de la vida a otra.

El auto concepto es la imagen del yo conocido que tiene cada persona. Es decir, la construcción mental de cómo se percibe a sí misma. Sin embargo, auto concepto difiere en su significación de la autoestima, al incluir valoraciones de todos los componentes que son importantes para cada persona. Se valora desde la apariencia física, hasta las habilidades para su desempeño sexual, pasando por nuestras destrezas sociales o intelectuales, entre otras (Marsh y Shavelson, 1985). Y entre sus características esenciales se pueden señalar:

- No es innato, puesto que a través de la experiencia y la imagen percibida en los otros, el auto concepto va formándose. También deriva del lenguaje simbólico.

- Es un todo organizado, pues el individuo suele no tomar en cuenta las variables que percibe de él mismo que no se ajustan al conjunto y tiene su propia jerarquía de particularidades a valorar.
- Es dinámico y puede cambiar con nuevos datos, derivados de una reinterpretación de la propia personalidad o de juicios externos.

Como elemento dinámico, nuestro entono social va retroalimentando el auto concepto positiva o negativamente, siendo determinante las valoraciones u opiniones de las personas de nuestro entorno y con las que tenemos una relación más próxima. La mayoría de los autores lo interpretan como un conjunto de tres factores o actitudes relativos al yo: cognitivos o pensamientos, afectivos o sentimientos, y conativos o comportamientos. Que de considerarlos individualmente, quizás podrían identificarse de la siguiente manera: el primer factor como auto concepto propiamente dicho, el segundo como autoestima y el tercero como autoeficacia.

Epstein (1981), tras hacer una profunda revisión de una serie de autores y para poder tener una idea más clara sobre el auto concepto, destaca como más sobresalientes sus principales características:

- Es una realidad compleja, integrada por diversos auto conceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico.
- Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia.
- Se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas.
- El auto concepto es la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas o comportamientos de las personas.

Muchos estudios revelan que las opiniones y valoraciones de los otros son determinantes importantes de la autoevaluación del sujeto, pero que hay una mayor relación entre la autoevaluación y la evaluación real de los otros. Es decir, que hay discrepancias entre lo que nosotros creemos que los demás piensan de nosotros y lo que realmente piensan (Gutiérrez y Expósito, 2015). Así, el auto

concepto no sería un puro reflejo social, sino que el individuo juega un rol activo en su formación. Está basado en los aspectos cognitivos del sí mismo (Saura, 1996).

Según Rosenberg (1979), el sujeto sólo selecciona o tiende a seleccionar aquellas evaluaciones de los demás que considera positivas para sí mismo, e incluso llega a distorsionar la información recibida de los demás. Hay varios autores que ponen en cuestión la primacía de los otros como fuente de información acerca de uno mismo. Bem (1957), defensor de la Teoría de la Autopercepción, apunta como fuente de autoconocimiento y autoevaluación la propia observación de la conducta.

Por otro lado, la Teoría de la Autoconsciencia Objetiva de Duval y Wicklund (1972), subraya la capacidad del sujeto para tener una autoconsciencia objetiva de sí mismo, sin la medición de los otros, de forma que no es un mero reflejo social, puesto que ciertos procesos internos de la persona contribuyen también a su formación.

El autoconcepto suele estar asociado a diferentes niveles: cognitivo, emocional-afectivo y conductual, y los factores que lo determinan tienen que ver con la actitud, la motivación, el esquema corporal, el concentrado de aptitudes y el conjunto de valoraciones externas a las que tenemos acceso (Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, 2015). Además el autoconcepto de una persona tiene que ver con la identidad que esta construye para su propia consciencia, es decir, los conceptos que las personas tengan de sí mismos, no tienen que estar necesariamente asociados con la realidad. Se va formando a lo largo de la vida de cada uno a través de la interacción con otras personas, primero en ámbitos reducidos como la familia y posteriormente en ámbitos más amplios. El autoconcepto es una colección de sentimientos y creencias sobre uno mismo; no es algo estático, sino que va variando en función de nuestras relaciones y experiencias (Lacort, 2014).

El auto concepto es un elemento imprescindible y decisivo para el óptimo funcionamiento social, personal y profesional (Goñi, Esnaola, Ruíz de Azua,

Rodríguez, y Zulaika, 2003) y en la construcción de este factor participan manifestaciones sobre las relaciones con los demás y se muestra en la autoestima y en la confianza en uno mismo. Estos elementos forman lo que se señala como ajuste personal (González-Marqués, Fernández-Guinea, Pérez-Hernández y Santamaría, 2004). Además, la autoestima y la autoconfianza condicionan los logros sociales (Markus y Wurf, 1987) y el bienestar general ante la vida (Pastor, Garcia-Merita y Balaguer, 2003).

Polo y López-Justicia (2012) explican que se puede hablar de sí mismo desde diferentes perspectivas: personal, académica o profesional, social, etcétera, o como dicen Goñi, Madariaga, Axpe & Goñi (2011) el autoconcepto incluye referencias sobre cómo se ve uno mismo, físicamente y desde una perspectiva académica/profesional y social, además de una visión personal.

A continuación se muestra la tabla X, como resumen de los principales autores que han delimitado el auto concepto, sintetizado las ideas claves de sus aportaciones.

Tabla X. Auto concepto.

Autor y año de publicación	Principales aportaciones
Bem (1957)	<ul style="list-style-type: none"> • La fuente de autoconocimiento es la propia observación de la conducta
Duval y Wicklund (1972)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad del sujeto para tener autoconciencia objetiva de sí mismo, sin la medición de los otros
Hilgard, Arkinson y Arkinson (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de ideas, sentimientos y actitudes que la gente tiene de sí misma
Rosenberg (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • El sujeto tiende a seleccionar aquellas evaluaciones de los demás que considera positivas para sí mismo
Marsh y Shavelson (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Contiene valoraciones de todos los elementos que son importantes para la persona

Epstein (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad integrada por las dimensiones: social, física, emocional y académica • Realidad que se modifica con la experiencia • Se desarrolla a partir de experiencias sociales • Es clave para la comprensión de las personas
Saura (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en los aspectos cognitivos del sí mismo
Goñi, Esnaola, Ruíz de Azua, Rodríguez, y Zulaika (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Decisivo para el óptimo funcionamiento social, personal y profesional
Moreno (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Predominan los elementos que cada uno considera que le diferencian y sirven para identificarle frente a los demás
Lacort (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Varía en función de nuestras relaciones y experiencias
Silva-Escorcía y Mejía-Pérez (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes niveles: cognitivo, emocional-afectivo y conductual

Fuente: elaboración propia

En una persona adulta con una adecuada madurez, el autoconcepto se forja en buena medida gracias a logros de todo tipo (materiales, sociales, intelectuales, emocionales), pero en la adolescencia, uno de los factores primordiales es el aspecto físico. El autoconcepto de los adolescentes puede formarse de manera fluctuante y muy definido por conceptos externos. Los jóvenes necesitan consolidar una base de su autoconcepto sólida, sustentada en lo positivo de sí mismo y, con ello, formular autoapreciaciones que contribuyan a verse en un “espejo” e introduzca más elementos positivos de sí, que negativos (Silva-Escorcía y Mejía-Pérez, 2015). El autoconcepto utiliza predominantemente los elementos que cada uno considera que le diferencian y sirven para identificarle frente a los demás; en este sentido, juega un papel clave en la vida personal (Moreno, 2007). Cuando una persona se ve a sí misma negativamente, espera unos resultados y un trato negativos por parte de los demás.

4.3. Importancia de las habilidades sociales como elemento educativo y necesidades/ dificultades en el alumnado adolescente

Las Habilidades Sociales son primordiales en nuestras vidas ya que las relaciones con otras personas son nuestra principal fuente de bienestar; pero también pueden convertirse en la mayor causa de estrés y malestar, sobre todo cuando tenemos déficits de Habilidades Sociales. Mantener unas relaciones interpersonales satisfactorias facilita la autoestima. Y su falta, nos lleva a sentir con frecuencia emociones negativas, como la frustración o la ira, y a sentirnos rechazados, infravalorados o desatendidos. Las personas con pocas Habilidades Sociales son más propensas a padecer alteraciones psicológicas como la ansiedad o la depresión, así como ciertas enfermedades psicosomáticas. Y ser socialmente hábil ayuda a incrementar nuestra calidad de vida, en la medida en que nos ayuda a sentirnos bien y a obtener lo que queremos, mejorando la capacidad de prevención de conflictos o de solución cuando éstos se presentan (Roca, 2005).

El psicoanálisis, el conductismo, y la perspectiva cognitiva, han aportado los elementos básicos, con sus perspectivas particulares, para conocer el desarrollo social. A estos planteamientos, diversas investigaciones han añadido elementos como las interacciones sociales, la empatía, estilo educativo de los padres, o la educación y cultura que determinan la conducta social. Para las interacciones con los demás, especialmente con los iguales, el desarrollo social juega un papel muy importante, ya que intervienen la negociación, cooperación, discusión, comunicación y compromiso.

Los profesionales de la educación, así como los padres/madres deberían considerar algunos factores para ayudar a sus alumnos o hijos/as a desarrollar conductas sociales. A continuación se muestran algunas sugerencias a tener en cuenta (Vasta, 1996; Martín, 1999; Fernández y Ramírez; 2002; Frederick y Morgeson, 2005):

- Para desarrollar un juicio crítico, en el que se tenga una visión objetiva de las normas y reglas conductuales e interacciones sociales, es necesario desarrollar una actitud y un razonamiento crítico
- Alcanzar un desarrollo moral autónomo y adecuar la conducta a los valores y normas morales.
- Los niños deben aprender a expresarse defendiendo sus valores y puntos de vista, además de saber aceptar las diferentes opiniones y alternativas que se presenten. También deben desarrollar sentimientos de empatía y conductas altruistas.
- Desarrollar apreciaciones de justicia y equidad, a través del conocimiento y aceptación de los derechos y deberes de sí mismo y de los demás. Así como desarrollar respeto y tolerancia por los demás, fomentando el espíritu de cooperación.

En las situaciones escolares, para poder educar conductas sociales, se requiere la implicación de toda la comunidad educativa y desarrollar una enseñanza programada y sistematizada (Gutiérrez y Expósito, 2014). Además es importante que se dirija al desarrollo de la empatía y los sentimientos. En diversas ocasiones las conductas sociales de los niños no son adecuadas porque han podido tener dificultades asimilándolas o en el momento de ponerlas en práctica aunque las hayan observado en la familia y en el contexto escolar.

Cuando aparecen dificultades de interacción social, es posible que el individuo tenga una historia inadecuada de reforzamientos por lo que carecerá de habilidades. También puede deberse a la ausencia de modelos apropiados como por ejemplo los niños que se encuentran en contextos de privación socio-cultural, que además se le añade la carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, existen niños que aunque tengan adquiridas ciertas habilidades, no saben diferenciar en qué momento ponerla en práctica o bien tengan un déficit en su ejecución, o simplemente no tienen motivación para aplicar una habilidad adecuada (Bandura, 1977).

La preocupación e interés por la enseñanza de las habilidades sociales en edad escolar está incrementándose significativamente en estas últimas dos décadas, estando las razones de este creciente interés, como señalan Godstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989) o Trianes, Jiménez y Muñoz (1997), en aspectos relativos a:

- Las relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.
- En el contexto escolar, el profesorado es uno de los principales agentes de socialización en el niño y se ha empezado a admitir la influencia que tienen las habilidades sociales y los comportamientos interpersonales, en el alumnado ya que se consideran estos factores indispensables para una buena adaptación a la vida. Como consecuencia, ha aumentado la demanda para la aplicación de programas de enseñanza de las habilidades sociales en el alumnado de diversas etapas escolares empleando estrategias más sistemáticas y efectivas.
- En los contextos y escenarios educativos existe un número creciente de alumnado que muestra multitud de conductas no éticas o disruptivas. Estas conductas y comportamientos ocasionan frecuentemente malestar en clase que afecta tanto a compañeros como al profesorado, y a otros adultos que rodeen al niño; ocasionando a veces una bajada en el rendimiento académico.

Estas preocupaciones han llevado a diversos profesionales a buscar estrategias terapéuticas y preventivas efectivas, entre las que destaca la enseñanza de las habilidades sociales dentro de los centros educativos (Lazarus y Folkman, 1984; Kazdin, 1995; Spivack y Shure, 1974; Meichenbaum y Genest, 1980). Y a la aplicación de programas de habilidades sociales para la enseñanza en diferentes ambientes o contextos, con la finalidad de mejorar la competencia social y prevenir posibles problemas derivados de comportamientos inadecuados. En este ámbito, el alumnado no suele presentar problemas de índole clínico, por lo que es preferible hablar de programas de enseñanza, en lugar de llamarlo entrenamiento de habilidades sociales, más propio de ámbitos de prevención ya

sea primario o terciaria (Monjas, 1998; McDonald, Seung-Hee, Hindman, Fredericky Morrison, 2005).

4.3.1. Dificultades interpersonales

El constructo de las dificultades interpersonales, queda circunscrito a la valoración del propio sujeto sobre el grado de conflicto experimentado al relacionarse con diferentes clases de personas, independientemente del origen de la dificultad, que puede referirse a déficit en aserción, emociones como ansiedad o ira o creencias irracionales.

Las dificultades interpersonales tienen consecuencias negativas para el adolescente. En primer lugar, repercuten en el rendimiento académico debido a la escasa participación en clase, a la resistencia a presentar trabajos en público y a la tendencia a evitar preguntar al profesor impidiendo la aclaración de dudas (Beidel, 1991; Francis y Radka, 1995; Lawrence y Bennet, 1992). En segundo lugar, la evitación de las relaciones con los compañeros genera aislamiento y sentimientos de soledad (Inderbitz en, Clark y Solano, 1992; Inderbitzen et al., 1997; Walters e Inderbitz en, 1998), y la correspondiente baja tasa de reforzamiento social crea depresión (Francis, Last y Strauss, 1992). Y finalmente, los déficits de habilidades sociales similares conducen a una relación disfuncional con los padres, que impide la comunicación, negociación y resolución de conflictos, efectivas (Openshaw, Mills, Adams y Durso, 1992), y aumentan el riesgo de consumo de drogas legales e ilegales (Clark y Kirisci, 1996; Clark y Sayette, 1993). Por tanto, la investigación de los factores que inhiben o interfieren las relaciones interpersonales del adolescente es relevante en el ámbito de la psicopatología del desarrollo.

Existen diferencias individuales en la predisposición hacia las relaciones interpersonales. Por un lado, la mayor tendencia a la evitación social de los sujetos introvertidos se traduce en menos experiencias de aprendizaje. Y por otro, la superior fragilidad de los sujetos inestables emocionales multiplica la

probabilidad de experiencias de aprendizaje negativas. Ambas vías, pobreza y castigo de las experiencias de aprendizaje, conducen a dificultades en las relaciones interpersonales y al malestar social asociado, constituyendo un factor de riesgo de la fobia social.

Roca (2005) define el conflicto interpersonal como una situación de desacuerdo, entre dos o más personas, en la que cada una de las partes tiene intereses o posiciones contrapuestas. Los conflictos se producen en cualquier relación interpersonal, incluso con aquellos que mejor nos llevamos, con quienes compartimos intereses comunes o con quien más queremos. Esto es algo normal, ya que somos individuos con opiniones, valores, deseos y necesidades diferentes a las de los demás. Por tanto, siempre llega un momento en que esas diferencias en sentimientos, intereses y puntos de vista dan lugar a situaciones conflictivas. Dado que los conflictos son inevitables, la posición más adecuada ante ellos es aceptar su existencia como algo normal y aprender a manejarlos de forma constructiva. Cuando nos habituamos a afrontarlos así obtenemos muchas ventajas, ya que:

- Tenemos más oportunidades de lograr nuestros deseos y objetivos.
- Nuestras relaciones interpersonales mejoran notablemente, dándose un incremento de comunicación eficaz, apoyo y confianza mutua, aprecio y cooperación.
- Mantenemos emociones positivas como: alegría, autoestima, seguridad, confianza, comodidad, relajación, vitalidad o bienestar.

En cambio, si los conflictos interpersonales no se afrontan o se manejan mal, pueden producir sentimientos negativos de ansiedad, impotencia, confusión, soledad, enfado o resentimiento; conductas contraproducentes como la inhibición, el aislamiento o la postergación; pérdida o deterioro de relaciones importantes; reducción de oportunidades e incluso problemas de salud debidos al estrés.

Existen diferentes tipologías de conflictos, aunque centrándose en los que tienen lugar entre dos personas o entre una persona y un grupo, pueden resumirse

en cuatro según Roca (2005): Los que se producen entre personas con intereses competitivos o excluyentes; los que tienen lugar cuando se mantienen posiciones enfrentadas, pero los intereses no son excluyentes; los conflictos de roles; y los generados por las actitudes irracionales de una o ambas partes.

1. Conflictos con intereses excluyentes o competitivos son aquellos que se producen cuando la situación es tal, que el hecho de que una persona consiga lo que quiere implica que la otra no pueda obtenerlo. También se incluyen aquí situaciones en las que la consecución de un beneficio para una de las partes implica una menor recompensa para la otra. La solución a este tipo de problemas suele requerir algún tipo de cesión o contrapartida de una o ambas partes. Pero, en la inmensa mayoría de conflictos interpersonales, los intereses no son totalmente competitivos sino que incluyen aspectos en los que llegar a acuerdos resulta beneficioso para ambos. Sin embargo, en muchas ocasiones, las personas tienden a percibir el conflicto en el que se hallan de forma competitiva, como si la ganancia de uno necesariamente perjudicase al otro, aun cuando se trate de situaciones en las que existan intereses compatibles, como las que se exponen en el siguiente apartado.
2. Conflictos entre personas con posiciones enfrentadas, pero con intereses compatibles, son situaciones en las que los intereses de las personas en conflicto no son excluyentes, es decir, pueden llegar a satisfacerse de forma que ambos obtengan lo que desean sin tener que renunciar a nada. Muchas veces, los implicados parten de posiciones que perciben como excluyentes pero, al analizarlas, descubren que pueden llegar a acuerdos plenamente satisfactorios para todos. Y uno de los problemas más comunes al abordar este tipo de conflictos es que ambas partes suelen centrarse más en sus posiciones que en sus intereses. Es decir, intentan defender y hacer prevalecer su posición, sin darse cuenta de que lo realmente importante es defender sus intereses y de que estos, muchas veces, se consiguen mejor cambiando la posición.

3. Conflictos de roles se refieren a las pautas de comportamiento socialmente determinadas que influyen notablemente en las relaciones interpersonales. Y muchos conflictos interpersonales se producen cuando los implicados esperan cosas diferentes de la relación; es decir, mantienen expectativas discrepantes acerca del comportamiento que esperan uno del otro. La solución a estos conflictos pasa por comprender y modificar de alguna forma las expectativas discrepantes.
4. Conflictos debidos a las actitudes irracionales, de una o ambas partes, son conflictos en los que la causa principal es una percepción de las cosas de forma distorsionada o irracional. Las creencias y distorsiones cognitivas son formas de pensar que producen sentimientos negativos como ira, desconfianza o rechazo. A su vez, cada una de esas emociones lleva a percibir la realidad en forma distorsionada congruente con ella. Cuando las ideas irracionales desempeñan un papel primordial en un conflicto interpersonal, la solución más eficaz es que el afectado se dé cuenta y las modifique.

La forma en que los sujetos se enfrentan a la resolución de estos conflictos tiene relación con los estilos comunicativos que emplean y la tipología de comportamientos que desarrollan.

En la siguiente tabla XI se muestran los tres estilos de comunicación que las personas emplean según nuestras características personales, contexto y aprendizajes adquiridos, que se conforman en estilo agresivo, inhibido y asertivo, los cuales tienen unos aspectos representativos que los definen (Caballo, 1993; 1987; Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro & Silva 1993; González, Ramos, Caballero & Wagner, 2003; Matson, Rotatori & Helsel, 1983).

Tabla XI. Tipos de comportamientos

Inhibido	Asertivo	Agresivo
No se respetan los derechos.	Respetar los derechos del otro.	No respeta los derechos del otro.
Se aprovechan de él.	Puede conseguir sus objetivos.	Se aprovecha del otro.

No consigue sus objetivos.	Se siente bien consigo mismo, tiene confianza en sí mismo.	Puede alcanzar sus objetivos a expensas del otro.
Se siente frustrado, herido, ansioso. Inhibido.	Expresivo (directo).	Está a la defensiva, humillando al otro.
Deja al otro decidir por él.	Elige por sí mismo.	Expresivo (directo o indirecto). Elige por el otro.

Fuente: Camacho y Camacho, 2005

Para García Pérez y Magaz Lago (1994) existen cuatro estilos de conducta muy similares a los explicados en la tabla anterior pero incluyendo aspectos de la asertividad hacia los demás y con respecto a nosotros mismos:

- Pasivo o estilo de interacción social caracterizado por una elevada hetero-asertividad y una escasa auto-asertividad. Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración, pero que sí respetan a los demás.
- Agresivo o estilo de interacción social caracterizado por una elevada auto-asertividad y una escasa hetero-asertividad. Propio de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar.
- Asertivo o estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio de niveles medio o alto entre su auto y hetero-asertividad. Propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí mismas, y a las demás, merecedoras de respeto y consideración.
- Pasivo-Agresivo o estilo de interacción social caracterizado por una escasa auto y hetero-asertividad. Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración y que tampoco respetan a los demás, acumulando ira por las frecuentes experiencias de frustración personal y de agresión por parte de los demás.

El estilo que cada persona utilice no solo dependerá por características personales, sino que influirá mucho el contexto en el que se desenvuelva y las

experiencias anteriores, que determinaran en gran medida la forma de actuar en el día a día.

4.3.2. La influencia de las habilidades sociales

Lo que se considera aceptable a nivel social varía de un contexto a otro y de una cultura a otra. Diferentes contextos sociales se asocian a distintos resultados en la competencia social en la infancia y la adolescencia (Soriano & Soriano, 1994). Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la sólida relación existente entre un adecuado funcionamiento social y el éxito en la vida cotidiana (Hops & Greenwood, 1998; Ladd & Asher, 1985; Sánchez, Cerezo, 2010).

Llinares, Molpeceres & Mucito (2001) afirman que los adolescentes de alta autoestima académica tienden a priorizar los valores pro-sociales. Los sujetos más hábiles socialmente presentarían mayor frecuencia, cantidad y duración en contacto visual, sonrisa y expresión facial general, postura, volumen de voz, duración del habla. Los menos sociables realizan menor contacto visual, sonrisas, gestos, mayor índices de ansiedad y presencia de conductas de consentimiento. El sujeto socialmente hábil es seguro de sí mismo, capaz de autoafirmarse y de responder correctamente a los demás (Caballo, 2007; Camacho y Camacho, 2005).

Bandura realiza aportes valiosos acerca de la importancia de las variables sociales en el aprendizaje en la niñez y en la adolescencia (Bandura y Walters, 1978; Bandura, 2002). Las habilidades sociales se aprenden en un contexto y una determinada habilidad puede ser valorada en un grupo cultural y no en otro.

El contexto impacta sobre los factores de riesgo de dos maneras. O bien aportando factores protectores, a través de un sistema de apoyo referido a normas y valores, que ayudan al niño o al adolescente en la autoafirmación del yo. O debilitando al sujeto, cuando falla en la protección de los factores sociales y culturales hostiles o por procesos de exclusión, ante una sociedad dominante (Roberts, Garritz & Kearey, 1990).

Según Coronel et al. (2011), en el desarrollo social, las distintas culturas imprimen patrones de comportamiento que se consideran distintivos y propios de hombres y mujeres; esto es roles de género. Caballo (2007) sostiene que la literatura sobre habilidades sociales y diferencias de género es inconsistente. Los resultados no apoyan la hipótesis de que el comportamiento social esté influido por los roles de género, sino por el contrario, pareciera estar condicionado por la respuesta de los demás ante un sujeto socialmente habilidoso o no habilidoso.

Las habilidades en las que enfatiza la escolarización formal tienen un valor muy limitado si no pueden ser empleadas en la resolución de problemas de la vida diaria (Stenberg, 1985). Monjas (2000) explica que las habilidades sociales permiten el conocimiento de sí mismo y de los demás y el desarrollo de conductas que denomina de reciprocidad o posibilidad de apreciar lo que se da y lo que se recibe. Alude también al intercambio en el control de la relación, con lo cual quiere significar que el niño/adolescente aprende que en ocasiones él lidera una situación, y en otras le corresponde hacerlo a un par. Se puede afirmar que la relación con los pares es decididamente importante en el proceso de desarrollo del niño y actuaría como un factor protector para el logro de la salud en la adolescencia y adultez.

La conducta está determinada en gran medida por factores externos, pero también, por variables del sujeto. Éste, es capaz de controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas, que denomina auto reforzamiento. Las habilidades sociales son esenciales no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del adolescente. Las habilidades sociales según la Psicología Positiva, operan como un factor protector y, por ende constituyen un recurso salugénico en la adolescencia temprana (Contini, 2008).

4.4. Educación de las habilidades sociales en España. Retos y aspectos para el cambio en la sociedad actual.

Como explica García Rojas (2010) son muchos los autores que han hecho investigaciones publicando los resultados obtenidos de habilidades sociales en diferentes ámbitos y contextos. Pelechano (1996 y 1999) o Verdugo (1997), investigaron el entrenamiento de las habilidades sociales en deficientes mentales; Polaino-Lorente (1987) o García Villamizar (1987 y 1988) pretenden resaltar la mejora de las habilidades sociales en el contexto clínico; Gil y García (1993), Caballo y Carroble (1988) han hecho diferentes investigaciones en España; y en contextos educativos destacan las aportaciones de Monjas (1992 y 1994) o Vallés (1994) entre otros. Aunque son muchos los ámbitos estudiados, en este epígrafe, el ámbito de interés se centra en aspectos educativos.

Los problemas que habitualmente los sujetos deben afrontar han sido clasificados en académicos y prácticos (Neisser, 1979; Sternberg, 1985, 1997; Wagner y Sternberg, 1985). Se puede afirmar que los sujetos frecuentemente tienen que encarar situaciones cuya solución no emerge del conocimiento adquirido en el contexto académico. Estos tipos de problemas se experimentan en la vida diaria.

Existen numerosas investigaciones que constatan la existencia de fuertes relaciones entre el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta (Monjas, 2000; Hops y Greenwood, 1988; Laad y Asher, 1985). El desarrollo de habilidades sociales positivas en la infancia y adolescencia contribuye al logro de una personalidad saludable en la adultez; por otro lado, la incompetencia social se vincula con bajo rendimiento, fracaso, ausentismo y expulsión de la escuela (Monjas, 2000); la escuela tiene gran importancia ya que es un lugar privilegiado para la inclusión social.

El artículo 6 de la LOE definió el currículo como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas”. Cuando hace referencia a las competencias básicas, las define como “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. En otras palabras, son las habilidades sociales que se han estado explicando a lo largo de este trabajo. A nivel normativo queda reflejado su necesidad de inclusión en la educación del alumnado, pero en la práctica falta mucho camino por recorrer (Tiana, 2011).

Inglés et al. (2008) indicaron que los responsables de políticas educativas y, en última instancia las escuelas y los educadores, deberían considerar la elevada prevalencia de jóvenes pro sociales españoles como un recurso preventivo y terapéutico con el fin de promover el aprendizaje y/o mejora de las habilidades sociales, así como tratar a los estudiantes con problemas de agresividad y ansiedad social. Además, la investigación ha demostrado que el modelado de conductas sociales realizado por iguales socialmente hábiles y pros sociales, es una de las técnicas de intervención cognitivo-conductuales que mejoran sustancialmente la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales aplicado a adolescentes o estudiantes de Educación Secundaria (Rosa et al., 2002).

El fracaso escolar ha conducido a profesores, psicólogos educativos, pedagogos, psicopedagogos, responsables de la política educativa e investigadores a reconsidera qué factores están implicados en la falta de interés de los estudiantes por las tareas escolares (Pintrich, 2003). Y considerando este campo de estudio, a modo de síntesis, la mayoría de estudios permiten extraer como consecuencias:

- El éxito académico es un predictor positivo y estadísticamente significativo de la conducta prosocial (Inglés, Benavides et al., 2009).

- Los estudiantes con éxito académico presentan tanto metas académicas, referidas a su aprendizaje y logros; como sociales, en torno a su comportamiento pro social y socialmente responsable. Es decir, metas múltiples (Wentzel, 2005).
- La búsqueda de metas pro sociales y socialmente responsables ha sido relacionada con la búsqueda de metas de aprendizaje y con el logro de buenas calificaciones académicas o metas de logro, y viceversa (Wentzel, 2005).

En un estudio De Giraldo y Mera (2000) se explica que en la escuela, si las normas son flexibles y adaptables, se produce una mayor aceptación, se contribuye a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad. Por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativa mente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Dadas las consecuencias de los niños que generalmente son rechazados, agresivos o incapaces de mantener una relación cercana con otros niños (Hartup, 1992), las relaciones deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación. Es decir, sumada a la lectura, escritura y aritmética. En virtud de que el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales Katz yMcClellan, 1991).

Edel (2003) hace diversas apreciaciones sobre el rendimiento académico unido a diversas cuestiones, entre ellas las habilidades sociales; y recoge una conclusión importante que ya planteaba Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios; al no aceptar “la explicación del fracaso comúnmente reconocida, de que los jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus

hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: La primera porque exige de responsabilidad personal por el fracaso; y la segunda, porque no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas". Finalmente el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: "es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable".

Si bien es cierto que al profesorado en multitud de ocasiones se le presentan situaciones muy complicadas debido al contexto en el que se desenvuelve el alumnado, no es motivo para no dar a estos jóvenes la educación que necesitan recibir. Por ello se hace ineludible una implicación mayor del sistema educativo en estos casos, dotando al profesorado de los recursos y apoyos que requieran para llevar a cabo sus clases, ofreciendo al alumnado una respuesta educativa de calidad. Los programas de inteligencia emocional se convierten en una medida de gran ayuda para los docentes, ya que ofrecen pautas al alumnado para favorecer la comunicación y convivencia tanto en las aulas como fuera de ellas. Hay que captar el interés del alumnado, y es el profesorado quien tiene que hacer el mayor esfuerzo por lograrlo.

5. Intervención por programas para el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales

Los conflictos emocionales se encuentran subyacentes en numerosos procesos de inadaptación escolar, personal y social (Espejo, 1999). En ellos se incluyen los programas de solución de conflictos, auto concepto, habilidades sociales, autocontrol y de inteligencia emocional, entre otros. Hay multitud de programas cada uno enfocado a colectivos diferentes, intentando adecuar el contenido a las características propias de cada grupo de intervención. Se trata de enseñar a los alumnos las habilidades de la vida para ser competentes personal y socialmente en todos los ámbitos (Vallés y Vallés, 2000).

5.1. El marco normativo y organizativo para el desarrollo educativo de la inteligencia emocional

Las leyes de educación son un tema muy polémico que ha estado causando discusiones durante bastante tiempo. Desde 1970, España ha pasado por siete leyes educativas, aunque lo cierto es que ha habido tres leyes que han sido las vertebradoras de la educación española. La de 1970, que tuvo vigencia hasta 1990, la LOGSE que derogó la primera, y la LOE de 2006. La que se está implantando actualmente, la LOMCE, aún está por evaluar; pero muchas son las noticias y artículos de opinión que hacen comparaciones entre todas ellas e indagan en lo positivo o negativo de sus cambios (Muñoz, 2013; Hué, 2007; Elorduy, 2014). Focalizando más el ámbito de este punto en cuanto a la inclusión de las emociones en el marco normativo, se destaca la superficialidad con la que aparece en el currículo del sistema educativo. Se puede leer entre líneas la introducción de aspectos socioemocionales fundamentales para el desarrollo óptimo de todo el alumnado.

El currículo queda estructurado en áreas fundamentales, existiendo además, unas áreas transversales que en la práctica tienen muy poca relevancia en

el mismo. Los fines que el sistema educativo español se propuso en el art. 1 de la LOGSE y que no se modificaron por la LOCE son los siguientes:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno
- b. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos

Tras la aprobación de la LOE, el gobierno elaboró y aprobó los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y la ESO (*Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*). Ambos incluyen un mismo anexo en el que se identifican las competencias básicas que deben desarrollarse a lo largo de la denominada *educación básica*, compuesta por ambas etapas de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.3 de la LOE).

Como aporta Fernández Rodicio (2011), los Reales Decretos que desarrollan la Ley Orgánica de Educación recogen en su Anexo el desarrollo, entre otras, de competencias para las relaciones interpersonales, para la autonomía personal y para aprender a aprender. La educación emocional se está desarrollando preferentemente en las tutorías de aula o en programas específicos de mejora de la convivencia. La finalidad de la educación es promover el desarrollo de los alumnos en sus diferentes vertientes afectiva-cognitiva y social (LOE, 2006).

El sistema educativo se ha preocupado en equilibrar la dimensión cognitiva con la afectiva desarrollando materias transversales: educación en valores, educación para la ciudadanía, etc. Pero no se le ha dado importancia suficiente al aprendizaje o educación de las emociones para dar la oportunidad de desarrollarse como personas. Se trata de intentar conseguir una armonía entre lo cognitivo y lo afectivo, generando un cambio en los estilos de relación y comunicación (Fernández Rodicio, 2011).

La educación emocional es una innovación educativa que tiene su justificación en que las necesidades sociales no están suficientemente atendidas en el currículum (Gutiérrez y Expósito, 2014). Un porcentaje importante de la juventud se implica en situaciones de riesgo, y en el fondo subyace un desequilibrio emocional, por ello es necesario adquirir competencias básicas para la vida (Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006). Los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal, al sentirse competentes, es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, procuraran tener buena salud y logran un buen rendimiento académico.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como “aquel proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p.243).

El éxito en la sociedad actual ya no depende sólo de los títulos académicos sino fundamentalmente de las habilidades personales hasta el punto de poder afirmar, como señalaba Goleman (1995), que el 75% del éxito en la vida corresponde a un adecuado manejo de las competencias emocionales.

5.2. Principales programas de intervención en el ámbito de la inteligencia emocional y las habilidades sociales

En el momento que un autor se propone elaborar un programa de intervención se encuentra con diversas dificultades. Se podría decir que el mayor obstáculo es el acceso a los centros para realizar un análisis necesario previo de la población a la cual se va a dirigir el programa. Por lo tanto, para la realización de estos programas es necesario contar con la ayuda de los profesores y hay que basarse en diferentes modelos teóricos. Con los elementos necesarios para la enseñanza de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, se han creado multitud de programas, de los cuales los más relevantes se muestran a continuación a modo de resumen en la tabla XII.

Tabla XII. Resumen principales programas de inteligencia emocional y habilidades sociales

Programa y autores	Aspectos más relevantes
El currículo de SELF SCIENCE (Stone y Dillehunt, 1978)	Está constituido por 13 componentes desde el autoconocimiento hasta la solución de conflictos pasando escalonadamente de un componente a otro.
El programa de Aprendizaje estructurado, (Goldstein et al., 1980)	Programa de habilidades sociales que incluye dos módulos de carácter emocional.
El programa de educación emocional (Vernon, 1989)	Sus bloques son: 1.Autoaceptación. 2. Sentimientos. 3. Creencias y comportamientos. 4. Solución de problemas y toma de decisiones. 5. Relaciones interpersonales.
El programa PIEL (Hernández y García, 1992)	Es un programa cuyo contenido es de naturaleza eminentemente afectiva, dirigido al desarrollo de la dimensión social y afectiva de los alumnos comprendidos en el tramo de edad cronológica de 10-15 años. Los contenidos de este programa de orientación socio-afectiva se estructuran en el aspecto personal, social, escolar y familiar del alumno. Está compuesto por 13 unidades, cada una de las cuales está constituida por diversas secciones. La metodología que emplea se fundamenta en actividades de presentación de historias, reflexión individual, discusión en grupo, psicodrama y ejemplificación, y realización de compromisos.

El programa PIECAP (Hernández y Aciego, 1992)	El programa está dirigido a los alumnos a partir de los 10 años y desarrolla los aspectos afectivos y sociales como el entusiasmo, proyectos, ideales, altruismo, amor y preocupación social en los jóvenes, la prevención de conductas negativas, evasivas y de drogodependencias. Se desarrollan en situaciones de enseñanza-aprendizaje, y se fundamenta en criterios y estrategias psicopedagógicas.
VIVIR CON OTROS (Aron y Milicic, 1996).	El programa consta de doce bloques, creados con la colaboración del profesorado. La finalidad es que estos contenidos sirvan para apoyar a los docentes y les aporten ideas sobre posibles actividades a llevar a cabo.
El programa de Educación Social y Afectiva (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997)	Está orientado a dotar al alumno de estrategias para la resolución de problemas cognitivos personales e interpersonales. El marco teórico está fundamentado en los postulados de Spivack y Shure (1974) sobre las fases de resolución de conflictos. El programa abarca a todos los sectores de la Comunidad Educativa (alumnos, profesores y padres). Módulo 1. Mejorar el clima de clase. Módulo 2. Solucionar los problemas sin pelearnos. Módulo 3. Aprender a ayudar y a cooperar.
D.S.A. Programa de Desarrollo Afectivo (De la Cruz y Mazaira, 1997)	El programa está dirigido al desarrollo de la sociabilidad y la afectividad para alumnos a partir de los 12 años. Estimula el desarrollo afectivo y social de los escolares a través de actividades que se integran en la programación habitual del aula de clase. Desarrolla pautas de colaboración social y los procesos de pensamiento.
El programa D.I.E. Desarrollando la Inteligencia Emocional. (Vallés y Vallés, 1998)	El programa está dirigido a alumnos de primaria, secundaria y bachillerato. Esta constituidos por 6 contenidos. 1. Evaluando tus emociones. 2. las emociones. Conociéndolas. 3. las emociones negativas. 4. las emociones positivas. 5. la empatía. 6. habilidades emocionales y habilidades de comunicación. Sus objetivos son: lograr una autoconciencia emocional, conseguir un adecuado control de las emociones, desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás, mejorar las relaciones interpersonales.
El programa de la educación emocional (Diez de Ulzurrun y Marti, 1998)	Es pionero en España en el ámbito de la educación infantil, primaria y secundaria. Los contenidos que trabaja son: el autoconocimiento, autocontrol de sentimientos, motivación, empatía y habilidades sociales.

<p>El programa S.I.C.L.E. Siendo Inteligentes con las Emociones (Vallés, 1999)</p>	<p>Está dirigido a educación primaria y secundaria obligatoria. El programa SICLE o siendo inteligentes con las emociones, tiene como objetivo principal el enseñar a los alumnos habilidades emocionales, que les permitan enfrentarse a las dificultades de la vida diaria que se dan en el ámbito escolar.</p>
<p>El programa de Educación Emocional (Traveset, 1999)</p>	<p>Dirigido al alumnado de educación secundaria obligatoria. Se enmarca dentro de una labor de enseñanza-aprendizaje cognitiva, afectiva y social. Se estructura en forma de crédito de acuerdo con los siguientes ejes: 1. educación emocional. 2. yo y el mundo. 3. habilidades cognitivas. 4. habilidades sociales.</p>
<p>AVANCEMOS (Magaz, A., 1999)</p>	<p>Es un programa muy eficaz dirigido al alumnado de secundaria. Los materiales que aporta están destinados a que los adolescentes aprendan la manera de relacionarse con los demás evitando conflictos. AVANCEMOS se compone de siete bloques en los que se incluyen varias sesiones. En cada sesión se pueden realizar una o varias actividades, en función de las características del alumnado.</p>
<p>El programa de conócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000)</p>	<p>Se trata de un programa de alfabetización emocional desarrollado en niveles educativos de la ESO. Sus objetivos abordan la autoestima, autoconocimiento, empatía, habilidades comunicativas, autocontrol emocional, el estrés, relaciones interpersonales, asertividad, toma de decisiones.</p>
<p>La educación emocional (Bisquerra, 2000)</p>	<p>Es un excelente manual que engloba desde el concepto de las emociones, estrategias para controlarlas, relaciones interpersonales y calidad de vida entre otras.</p>
<p>El programa para el desarrollo y mejora de la inteligencia emocional (Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000)</p>	<p>Dirigido a educación secundaria obligatoria consta de tres bloques divididos en habilidades emocionales, habilidades cognitivas y habilidades conductuales.</p>
<p>PEHIA (Inglés Saura, 2000)</p>	<p>Está diseñado para adolescentes, tanto sin problemas aparentes como los que se encuentran en situaciones de riesgo social, como alumnado de programas de PCPI o internos en centros de menores; con problemas internalizantes, como aislamiento y retraimiento social, timidez y baja autoestima; o con problemas externalizantes, como agresividad, hostilidad, etc.</p>

PEHIS (Monjas, 2002)	Este programa fácil y sencillo de llevar a cabo en el aula ya que está compuesto por técnicas y estrategias factibles de aprender. Este modelo de enseñanza es un resumen de diferentes técnicas efectivas y adecuadas para aplicarse en clase sin obstaculizar el ritmo escolar ni la actividad diaria, ya que no requiere de elementos complejos ni registros complicados.
Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. (Fernández Gálvez y Ramírez Castillo, 2002)	El programa se compone de tres bloques cuyos títulos responden a los objetivos que se desea lograr. Estos objetivos están encaminados a mejorar las relaciones disruptivas o agresivas, y principalmente, a eliminarlas siempre que sea posible: 1. Conocerse a sí mismo y a los otros. 2. Comunicación y 3. Resolución de conflictos y toma de decisiones.
Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria. (Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2002)	El programa está formado por ocho sesiones de trabajo: 1. La mejora del rendimiento, motivación e interés del alumno. 2. La mejora de las relaciones en el grupo clase. 3. El desarrollo del sentido de la responsabilidad social. 4. El incremento de la autoestima y el autocontrol. 5. La integración de los alumnos problemáticos. 6. El aumento del tiempo de permanencia en la tarea. 7. La atribución de los éxitos y fracasos del propio alumno. 8. Y la superación del egocentrismo y el desarrollo de la empatía.
Educación Responsable. Fundación Botín (2004)	Es un programa desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria que favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias. El programa ayuda a los niños y jóvenes a: Conocerse y confiar en sí mismos; Comprender a los demás; Reconocer y expresar emociones e ideas; Desarrollar el autocontrol; Aprender a tomar decisiones responsables; Valorar y cuidar su salud; Mejorar sus habilidades sociales.
Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia (2º ciclo de ESO). Caruana (2005).	El programa pretende ser una respuesta a los problemas de agresividad que se registra en los centros de Secundaria obligatoria. Busca entrenar y desarrollar en los alumnos habilidades adecuadas para el afrontamiento de situaciones conflictivas y en la resolución de problemas.

Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS). Monjas (2007)	El libro está dividido en dos partes: fundamentación y descripción del programa y una descripción del PAHS. Éste último se centra en 5 áreas específicas: comunicación; asertividad; emociones; interacciones sociales positivas e interacciones difíciles. Que trabajan por medio de 10 habilidades sociales.
Desarrolla tu inteligencia emocional. Fernández-Berrocal y Ramos (2007)	Se centra en 6 habilidades emocionales que son el eje de la Inteligencia Emocional: atención y percepción de nuestras emociones; conocimiento de nuestras emociones; regular nuestras emociones; percepción emocional interpersonal; comprender a los demás: empatía; regular las emociones de los demás.

Fuente: elaboración propia

Estos programas obedecen a la concepción de nuestro sistema educativo en el que se debe integrar las dimensiones cognitivas con los aspectos afectivo-emocionales de los alumnos. Con estos programas se pretende mejorar o modificar comportamientos conflictivos, muchos de estos con un origen emocional. Cada uno aporta algo diferente pero sus objetivos son similares (Vallés y Vallés, 2000).

5.3. Elementos y competencias de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Los programas formativos

Según un estudio de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), existe evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Estos autores conciben la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

La mayoría de las clasificaciones incluyen diferentes clases de competencias que, ponen el acento en dos dimensiones que se pueden denominar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal (Gutiérrez y Expósito, 2014).

Las competencias de desarrollo técnico-profesional se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral. Las competencias de desarrollo socio-personal incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal. En el marco de las competencias socio-personales es donde se incluye el subconjunto de las competencias emocionales.

Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Y pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2003).

Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk et. al. (2000), Payton et.al. (2000) y Casel (2006), se pueden resumir en los siguientes términos:

1. Toma de conciencia de los sentimientos o capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. Manejo de los sentimientos o capacidad para regular los propios sentimientos.
3. Tener en cuenta la perspectiva o capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. Razonamiento de normas sociales o habilidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. Sentido constructivo del yo o *self* y sentirse optimista y potente o *empowered*, al afrontar los retos diarios.

6. Responsabilidad o intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. Cuidado o intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. Consideración por los demás o propósito de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. Identificación de problemas o habilidad para reconocer situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. Fijar objetivos adaptativos o capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. Solución de problemas o capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. Comunicación receptiva o capacidad para considerar a los demás en la comunicación verbal y no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. Comunicación expresiva o capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, en la comunicación verbal y no verbal, así como demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. Cooperación o capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. Negociación o capacidad para resolver conflictos en paz, teniendo en cuenta la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. Negativa o capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
17. Buscar ayuda o capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Existen habilidades que forman parte de la competencia social. En cualquier relación, afectiva, laboral o escolar, hay momentos en los que producen malentendidos o tensión, apareciendo los conflictos interpersonales. Resolverlos conlleva tiempo para pensar en qué hacer y cómo actuar, mediante un proceso mental casi automático. Para mesa (2008), estas estrategias de resolución se pueden especificar en cinco aspectos

- El pensamiento causal o la capacidad de definir cuál es el problema en una situación interpersonal. Es concretar qué es lo que está pasando entre las dos personas.
- El pensamiento alternativo o la capacidad de pensar el mayor número posible de soluciones y alternativas a un problema interpersonal.
- El pensamiento consecuencial o la capacidad de pensar antes de actuar, para sopesar las consecuencias de cada una de las alternativas antes de elegir la más adecuada. Esta habilidad permite a la persona, una vez haya elegido la solución más adecuada, teniendo en cuenta sus posibles consecuencias, asumir dichas consecuencias. Y esto supone una gran madurez personal.
- El pensamiento de perspectiva o la capacidad de ponernos en el lugar de la otra persona. De comprender su perspectiva y, si además somos capaces de sintonizar con sus sentimientos, entonces aparece la cualidad emocional de la toma de perspectiva o la empatía.
- El pensamiento medios-fin o la capacidad de planificar, lo que se va a decir o hacer a la otra persona. Es planificar para alcanzar nuestros objetivos de la manera más adecuada, barajando diferentes opciones, sopesando las consecuencias de cada una de las opciones y teniendo en cuenta el punto de vista de la otra persona.

5.3.1. Cómo debería ser un programa formativo de desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

La revisión de la literatura realizada en epígrafes anteriores e incluso el análisis evaluativo realizado por los mismos autores que en sus trabajos de investigación diseñan, implementan y evalúan sus propios programas formativos en este ámbito, permite establecer las líneas de ejemplaridad que debería poseer una intervención para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales (Gutiérrez y Expósito, 2014).

En coherencia con el trabajo de Monjas (1998), un buen programa debe estar adaptado a las características del grupo sobre el que se aplica, es decir, las habilidades sociales y emocionales como se ha explicado a lo largo de este trabajo, engloban diferentes características y no todos los adolescentes tienen los mismos déficits (algunos adolescentes serán inhibidos, otros no serán empáticos, tendrán conductas agresivas... etc.).

Por lo tanto, los objetivos que se expongan en el programa se basarán en las características de los alumnos para que puedan ser alcanzados, y no estar citados de forma genérica (Vallés y Vallés, 2000).

El contenido de dicho programa debe ser motivador para el grupo, además de tratar temas familiares o cercanos a ellos. El aprendizaje es más significativo y se generaliza con mayor facilidad cuando se trabaja de manera lúdica (Gallego y Gallego, 2006).

No es socialmente más competente el sujeto que tiene un repertorio conductual más amplio, sino el que capta los matices que indican en qué momento hay que poner en juego las distintas habilidades, es decir el que adapta su comportamiento a la variedad de situaciones, personas, escenarios y momentos (Monjas, 1998). De este modo, el programa debe tener presente en todo momento que las habilidades que pretende enseñar vayan acompañadas del desarrollo de la habilidad dentro de un contexto en concreto y saber extrapolarlo a otras situaciones similares... saber adaptarse a distintas situaciones y personas.

El programa debe ser para orientar y no para exigir al alumno lo que debe hacer en cada momento (Gutiérrez y Expósito, 2014). Los alumnos con fuertes problemas de inhabilidad social necesitaran una instrucción más directa y ejemplos muy concretos de la habilidad, mientras que los niños con un alto funcionamiento social, solo necesitaran mínimas sugerencias. El aprendizaje de estas competencias no depende tanto de la instrucción verbal como de la práctica y el entrenamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Otro aspecto a tener en cuenta del programa es el momento de llevarlo a cabo, se debe adaptar al horario del grupo y el profesor debe estar de acuerdo en dicho horario seleccionado. Sería aconsejable llevarlo durante las primeras horas del día, ya que es cuando los alumnos están menos cansados y más receptivos (Expósito, 2010).

En cuanto a la planificación, hay que tener presente la posible aplicación de actividades alternativas en el caso de que las tareas propuestas no estén captando el interés de los alumnos, o el grupo esté poco colaborativo; por lo que habrá que dar un giro a la sesión, y en estos casos hay que estar prevenido para que la sesión no quede vacía o sin sentido (Luca de Tena, et al., 2002).

Las sesiones también deberían ser variables en función de las características del grupo. Lo ideal sería poder dedicar más sesiones a los déficits más acentuados, en lugar de proponer el mismo tiempo para cada aspecto de los que se componen. En vez de plantear un horario prefijado, debería de existir flexibilidad para alargar algunas sesiones y acortar otras. También, para esta flexibilidad es necesario disponer de un espacio adecuado, ya que habrá que llevar a cabo actividades que exijan romper la estructura del grupo-clase (Jiménez y Porras, 1997).

Otro aspecto a tener en cuenta es la edad de aplicación del programa. Como se ha hecho referencia a lo largo del trabajo, lo recomendable sería que desde muy pequeños se enseñen qué son estas habilidades y cómo utilizarlas, pero la edad donde se suelen acentuar las dificultades interpersonales es en la adolescencia, por lo que las etapas idóneas para aplicar estos programas sería en 1º y 2º de ESO; incluso en los cuatro cursos de la enseñanza secundaria (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001).

Cuando existe un problema, el programa debe adaptar la propuesta en sí, el vocabulario y las actividades a la edad de los alumnos. Como por ejemplo, en los grupos de PCPI, que son alumnos con una clara dificultad, se debe indagar y

proponer soluciones en sus conflictos y no aplicar un programa ya hecho o estandarizado. Lo ideal sería hacer propuestas a nivel preventivo (Gutiérrez y Expósito, 2014).

También sería beneficioso que el programa lo llevara a cabo una persona conocida por el grupo, ya que ambas partes se conocen y da lugar a mayor confianza y facilidad en las sesiones. Aunque hay que tener en cuenta que la persona que desarrolle el programa debe estar formada y cualificada para ello (Jiménez y Porras, 1997). Es muy importante que el grupo sepa en todo momento que con ese programa no están siendo evaluados académicamente, para que puedan estar relajados a lo largo de las sesiones.

El material que se utilice debe ser una herramienta que capte la atención de los destinatarios, como por ejemplo los videos o PowerPoint que se utilicen deben de ser claves para ganarse al grupo y seguir motivados. Lo ideal es evitar lo máximo posible la clase magistral, el alumno debe ser el protagonista, y debe reflexionar extrayendo por el mismo la esencia de las sesiones (Expósito, 2010). Es muy importante dar lugar a que los alumnos se expresen y sugieran ideas para el programa. Al final de cada sesión se debería dejar unos minutos para conocer su opinión y sugerencias de mejora.

Para terminar con este punto, es importante destacar a Dryfoos (1994), quien ha identificado las características que habitualmente estaban presentes en los programas más eficaces, fundamentado la evaluación de programas preventivos de conductas inadaptadas en adolescentes (Buendía, 2007). Estas características hacen referencia a los aspectos individuales de los jóvenes y a los del contexto donde se encuentran:

- Identificación e intervención temprana. Los programas que demuestran mayor eficacia son los que se anticipan en la medida de lo posible a la aparición del problema, ya que en determinadas edades se asocia con más probabilidad conductas negativas o de riesgo. Atención individualizada.

- Colaboración y coordinación por parte de todos los agentes e instituciones de la comunidad. Los programas deben involucrar de manera activa a todos los profesionales de la comunidad para poder atender las necesidades y problemas que afecten a los jóvenes.
- Participación y cooperación del grupo de iguales y de los padres. Los compañeros adquieren un papel relevante en la adolescencia, por ello es necesario que participen en la intervención. Por otro lado, la familia es un modelo conductual a seguir desde edades muy tempranas, por lo que es importante su cooperación.
- Localización dentro y fuera el marco escolar. Normalmente, los programas más eficaces se han encontrado en el contexto escolar, debido a que las expectativas y el rendimiento escolar son variables fundamentales en la iniciación de conductas de riesgo. Aunque hay que considerar que algunos temas no se pueden tratar en el contexto escolar, así que no se pueden descartar los programas dirigidos a otro ámbito.
- Administración de programas escolares por agentes externos al ámbito escolar. Los programas más eficaces fueron aquellos que se localizaron en la escuela pero eran dirigidos por agencias comunitarias ajenas a la misma, ya que los organismos comunitarios son de gran importancia y es necesario realizar intervenciones interdisciplinarias.
- Planes de entrenamiento. los programas más eficaces proponían entrenamiento en habilidades tanto personales como sociales entre los jóvenes. Es beneficioso incluir orientaciones y ejercicios de entrenamiento en habilidades concretas como por ejemplo en el entrenamiento en habilidades sociales.

Como reflexiona Justicia et al. (2006) en un artículo sobre comportamiento antisocial, "Sólo a través de la detección temprana de los factores que originen el problema será posible la construcción de programas de intervención eficaces que eviten el desarrollo de conductas violentas y la necesidad de invertir esfuerzos en programas dirigidos a remediar los efectos negativos de las mismas" (p.146).

5.4. Estrategias y técnicas específicas para el desarrollo de la inteligencia socio- emocional

Las estrategias son un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento (Derry y Murphy, 1986). Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias como técnicas utilizadas durante el proceso de aprendizaje, que son conductas o actividades cognitivas que se realizan mientras se aprende con el propósito de influir sobre el procesamiento de la información (Expósito y Manzano, 2013).

Existen emociones positivas y emociones negativas. Las estrategias de afrontamiento están dirigidas a estas últimas, considerando diversos procedimientos de amortiguar el impacto psicológico que pudieran producir si no son eficazmente gobernadas (Vallés y Vallés, 2000).

Es importante tomar conciencia de las emociones y los estados afectivos, para aprender a controlarlas en lugar de suprimirlas (Olmedo, Berrocal, Olmos y Expósito, 2014). El objetivo es alcanzar el autocontrol emocional manejando adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos que pueden producir daño psicológico. Las estrategias al igual que las técnicas se utilizan para intentar aumentar la conducta adaptativa y pro social enseñando las habilidades necesarias para una interacción social exitosa (Kelly, 1982), con el fin de conseguir la satisfacción interpersonal (Brown y Brown, 1980; Expósito, 2014).

Existen diversas clasificaciones sobre las estrategias de afrontamiento de este control emocional, especificándose en la tabla XIII una basada en el criterio de adecuación, positivas no o negativas, con respecto a superar el estrés emocional que las situaciones produzcan.

Tabla XIII. Estrategias de control emocional.

Control	Tipología de las estrategias	Estrategias
Positivo	Estrategias basadas en el autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener el equilibrio y regulación emocional. • Manejar la sensación de competencia personal. • Solución de la situación-problema.
	Estrategias de corte cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Detención del pensamiento. • Cambiar los pensamientos distorsionados.
	Estrategias de actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Tomárselo con humor. • Estrategias de distanciamiento. • Estrategias de confrontación. • Estrategia de apoyo social. • Estrategia de escape/evitación.
	Estrategia de cambio de valencia afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Sustituir un estado de ánimo por otro.
Negativo	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontamiento resignado. • Perder el control emocional. • Evitar la expresión emocional. • Crear un ánimo negativo. 	

Fuente: Elaboración propia basada en Vallés y Vallés (2000).

Las técnicas son la manera de utilizar los recursos didácticos para la efectivizar el aprendizaje en el educando; la adaptación adecuada al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta (Regalado, 1999). El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se utilizó antes en el contexto clínico que en el escolar, pero en los últimos años se está llevando a cabo en multitud de centros, preocupados por los comportamientos inadecuados de su alumnado, o como por ejemplo, en el caso de grupos de PCPI con unas características principalmente conflictivas, los orientadores ofrecen pautas a sus tutores intentando dar solución a los conflictos de clase (Expósito y Manzano, 2011). Las habilidades que se enseñan pueden variar en función de las características del sujeto; edad, problemas que plantea o situación social (García Rojas, 2010).

Desde una perspectiva eminentemente práctica, el siguiente aspecto a tratar se refiere al formato del entrenamiento, tipo y clasificación de las técnicas de entrenamiento de las habilidades sociales. En un proceso que debería, como

señalan Martínez y Marroquín (1997), Monjas (1997) o Trianes *et.al.* (1999), considerar al menos cuatro elementos:

1. Entrenamiento en habilidades, para enseñar conductas específicas que se practican hasta que se integran en el repertorio conductual más básico y específico del sujeto, mediante instrucciones, modelado y ensayo.
2. Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, ya que el alto nivel de ansiedad puede llevar a dar respuestas inadecuadas, y se hace necesario reducirlo, mediante técnicas indirectas como la relajación.
3. Reestructuración cognitiva para modificar valores, creencias, cogniciones y/o actitudes. La adquisición de nuevas, modifica las cogniciones del sujeto.
4. Entrenamiento en solución de problemas. Aunque usualmente se desarrolla en programas independientes al del entrenamiento de las habilidades sociales, es especialmente relevante aprender a buscar soluciones distintas a problemas diversos.

El entrenamiento puede ser individual, referido a un único sujeto; o grupal, que cada vez está siendo más utilizado (Olmedo et al. 2014). Pudiendo emplearse también una modalidad mixta, para intentar paliar las desventajas de los dos sistemas y aunar sus ventajas. Y según Vallés y Vallés, (1996), las técnicas de entrenamiento pueden clasificarse en psicológicas y pedagógicas. La tipología de técnicas psicológicas específicas de entrenamiento de habilidades sociales son diversas, aunque se pueden destacar:

- Instrucciones, que consiste en explicar de forma clara y concisa la conducta que se desea que lleve a cabo el sujeto. El sujeto debe saber cómo debe actuar, qué debe decir y cómo hacerlo.
- Información conceptual o presentación verbal de la habilidad que se va entrenar; y presentación de componentes y pasos conductuales de la habilidad, analizando los pasos conductuales que conforman cada habilidad para guiar y facilitar la ejecución adecuada.
- Modelado, que consiste en exponer al sujeto a modelos en vivo o no, que realicen los comportamientos requeridos. La gente aprende por

imitación, pero sólo en determinadas circunstancias. En la enseñanza de las habilidades sociales a través del modelamiento deben tenerse en cuenta diversas etapas referidas a la atención, la retención, la reproducción y la consecuencia.

- *Role playing* o dramatización, en el que el alumnado representa escenas que simulan situaciones de la vida real. En primer lugar se le pide al actor principal, el alumno, que describa brevemente la situación problema real. Las preguntas qué, cómo, cuándo y dónde son útiles para enmarcar la escena, así como para determinar la manera específica en que el sujeto quiere actuar.
- Reforzamiento positivo, que se refiere al proceso a través del cual las respuestas aumentan en frecuencia porque son seguidas por una recompensa o suceso favorable para el sujeto que las ha emitido. Esto significa que si queremos incrementar los comportamientos sociales, éstos deben ir seguidos de consecuencias reforzantes positivas, mediante tres tipologías no excluyentes de refuerzos: Material, social y auto-refuerzo. Y se puede decir que el alumnado tendrá un rendimiento mucho mayor cuando reciba refuerzos inmediatos, adecuados, en abundancia y de manera contingente en programas intermitentes.
- Retroalimentación, que consiste en ofrecer al sujeto información concisa y correcta sobre su actuación para que pueda mejorarla modificando parcialmente sus respuestas. En algunos casos la retroalimentación se mezcla con el refuerzo y puede realizarse de dos formas (Gil y García Saiz, 1993; Vallejo et.al., 1993): mediante retroalimentación verbal, con comentarios del entrenador o compañeros; o mediante retroalimentación video gráfica, visionando un video que recoja la actuación del sujeto siendo más fácil un análisis.
- Tareas para casa, que pretenden lograr que el sujeto practique las habilidades aprendidas dentro de su entorno natural, en su familia, con sus amigos, en la escuela o en el trabajo para que sea posible una generalización y transferencia de los aprendizajes llevados a cabo.

- Reducción de la ansiedad, mediante la relajación muscular progresiva de Jacobson o bien a otras técnicas. La desensibilización sistemática es un tratamiento efectivo para combatir fobias clásicas, miedos crónicos y algunas reacciones de ansiedad interpersonal. El dominio de la técnica es un proceso simple de aprendizaje distribuido en cuatro etapas: Aprender a relajarse y relajar los músculos a voluntad, hacer una lista con todas las situaciones que producen temor, establecer una jerarquía de escenas ansiógenas y visualizar de manera progresiva las diferentes situaciones.
- Reestructuración cognitiva, ya que las emociones y las conductas son producto de las creencias del individuo y su interpretación de la realidad (Ellis, 1961). Por lo que será necesario identificar las creencias erróneas y lograr que sean sustituidas por pensamientos correctos, racionales, para poder lograr así unas relaciones interpersonales más adecuadas.
- Entrenamiento en resolución de problemas, considerando que las habilidades sociales deficientes son el resultado de estrategias cognitivas inapropiadas que los sujetos aplican en sus situaciones interpersonales. Sigue cinco fases: Orientación hacia el problema, definición y formulación del problema, generalización de soluciones alternativas, toma de decisiones y ejecución y verificación de la solución. Pretende por tanto dotar al sujeto de estrategias para resolver cualquier conflicto que surja en las relaciones interpersonales.

Y en cuanto a la tipología de técnicas pedagógicas de entrenamiento de habilidades sociales se pueden destacar:

- Aprendizaje cooperativo, mediante actividades del aula que pueden estructurarse de manera individualista, competitiva y cooperativa. Al utilizar el aprendizaje cooperativo se trabajan capacidades sociales como saber escuchar, respetar el turno de la palabra, ponerse en el punto de vista del otro, aceptar ayuda o prestarla adecuadamente.

- Técnica de dinámica de grupos, que implican la puesta en marcha de habilidades de escucha, respeto, capacidad para mantener conversaciones o formular peticiones. Las dinámicas no son un juego, aunque tengan mucho de lúdico, destacando entre ellas la mesa redonda, el simposio o las dos columnas.
- Estrategias de compañero-tutor, que consiste en la utilización de los compañeros como agentes de enseñanza de las conductas de relación interpersonal. Los compañeros pueden adoptar los roles de modelo, tutor, co-terapeuta y observador. Generalmente se utiliza como tutores a los alumnos socialmente más hábiles, a los que tienen el status socio-métrico más alto. El profesor debe estimular, incitar y reforzar a los iguales-ayudantes por su correcta actuación y ayuda a los alumnos más inhábiles.
- Diálogo entre profesor y alumnado, como una estrategia de distanciamiento, de toma de perspectiva, en la que las preguntas cerradas y abiertas del profesor crean en el niño una tensión, discrepancia o conflicto que le lleva a realizar un esfuerzo mental de distanciarse en el tiempo, cuando está intentando resolver los problemas de relación interpersonal que se plantean en un programa de entrenamiento.

Muñoz et al. (2004), sugieren que la intervención sobre las relaciones interpersonales puede contribuir a la reducción de los comportamientos disruptivos en clase. Además, los resultados de un estudio realizado en secundaria, sugieren que las intervenciones han de tener en cuenta la variable género: mientras que la mejora de las relaciones interpersonales en los chicos se vería favorecida por estrategias dirigidas a disminuir el número de peleas, entre las chicas los programas deben dirigirse al fomento de las relaciones de amistad, de este modo, la intervención ofrecería mejores resultados.

Pero además, el diseño de estrategias de intervención orientadas a la modificación de los componentes más directamente relacionados con la conflictividad escolar necesita tener en cuenta los perfiles diferenciales de chicos y chicas, disruptivos y no disruptivos (Olmedo *et al.* 2013).

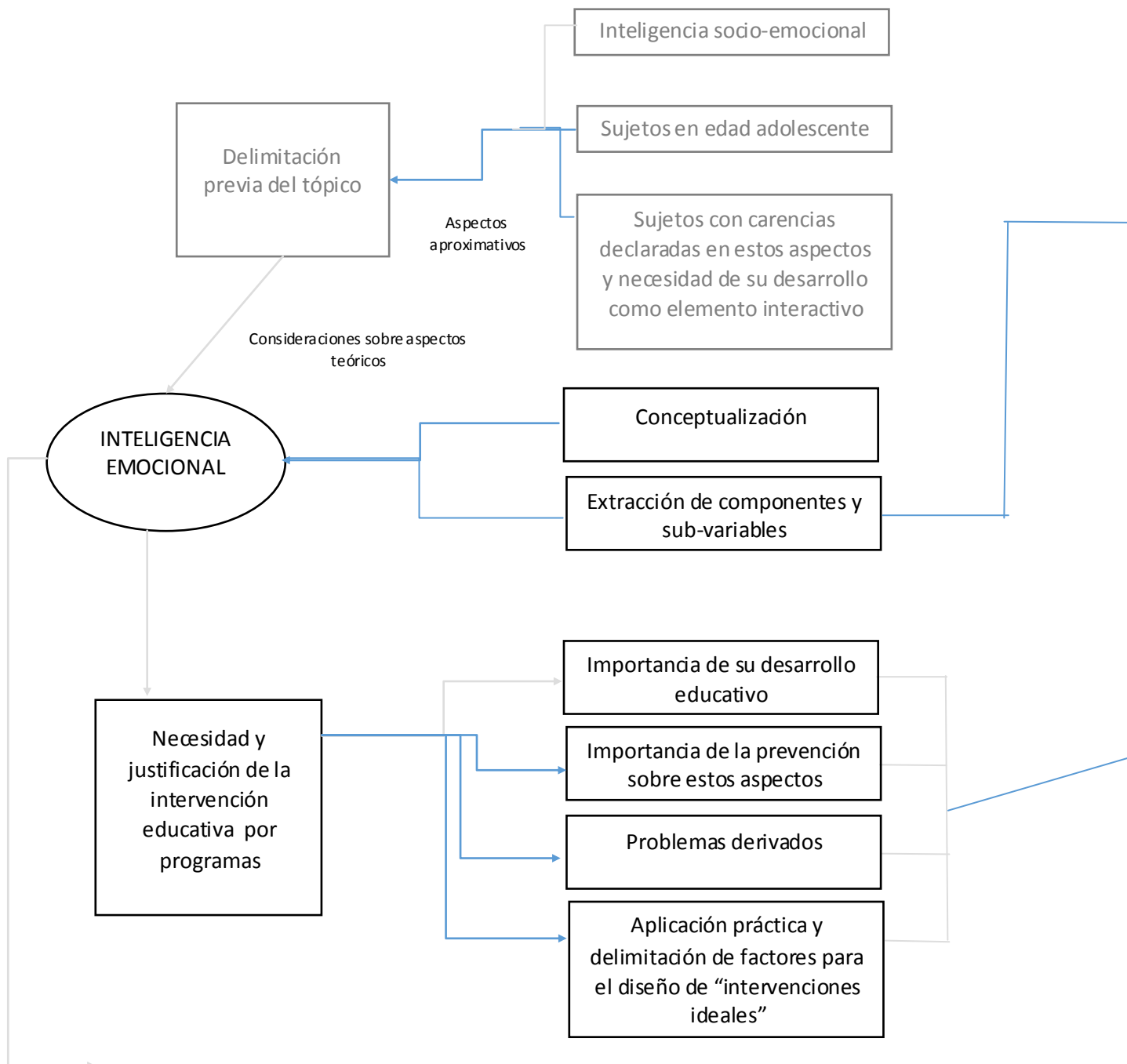
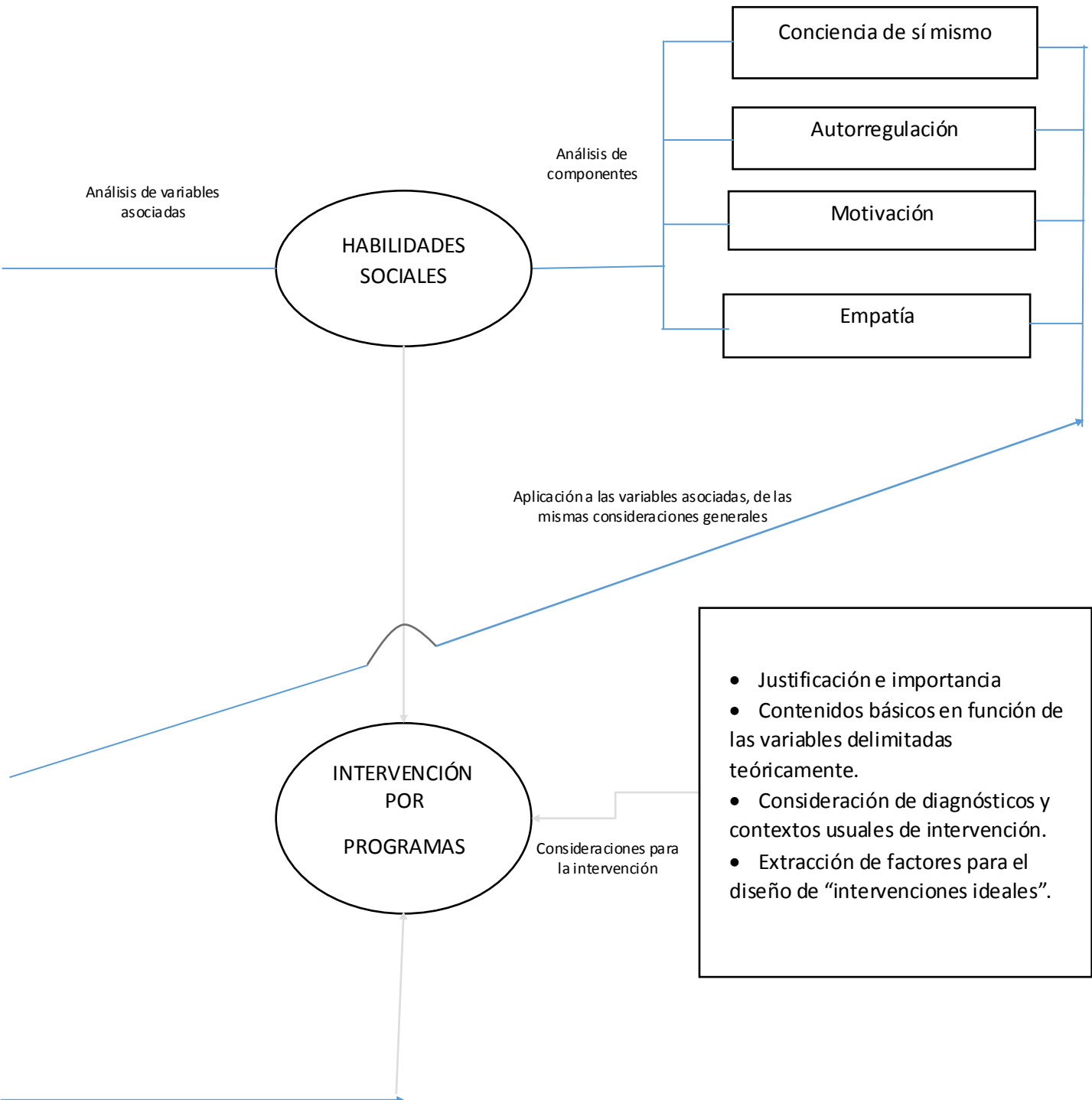
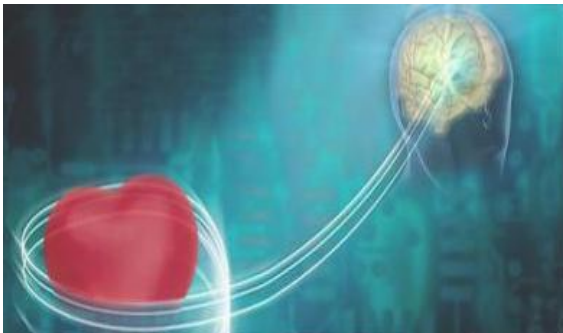


Figura 3. Resumen de aspectos teóricos

Fuente: elaboración propia





B. Diseño de la intervención

6. Introducción e ideas previas sobre el programa de intervención

La sociedad actual ha cambiado de forma cualitativa en cuanto a recursos tecnológicos, medios de comunicación o técnicas de proceso y análisis de datos, de tal manera que se impone la necesidad de adquirir una serie de habilidades, recursos y técnicas para poder ser competentes en este mundo tecnificado y cambiante. Estos cambios nos llevan a hacer un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y replantear sus finalidades, lo que implica modificaciones en el currículo (Expósito y Manzano, 2013). Pero esta transformación curricular no deben centrarse solo en los contenidos, sino que debe contemplar los procesos y las actitudes que serán las que determinarán los comportamientos frente al aprendizaje, la formación y el desarrollo y la futura adaptación (Comellas, 1998). Este aspecto, posee cierta carga emocional y de relaciones sociales, ya que las personas se enfrentan a la variedad de circunstancias y situaciones con diferentes actitudes influidas por su carácter, personalidad o su estado de ánimo.

Como explican Repetto, Pena y Lozano (2007), la implantación a nivel europeo de planes de formación basados en competencias, plantea la necesidad de diseñar programas que favorezcan el aprendizaje de competencias socio-emocionales entendidas como el resultado de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de personalidad (Pereda y Berrocal, 2001), a la vez que implican cinco niveles de funcionamiento humano (Repetto, 2006): saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer. Sin embargo, se constata la ausencia de investigaciones científicas sobre evaluación de programas socioemocionales; de ahí la necesidad de diseñar, desarrollar, y sobre todo, de evaluar intervenciones psicopedagógicas en la línea propuesta.

Dada la importancia de la enseñanza de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, es conveniente entrenarlas lo más tempranamente posible, ya que el ser humano es un ser social por naturaleza y desde que nace esta expuesto a

continuas interacciones sociales y comunicativas con el entorno; aunque la edad donde se debe hacer más hincapié es en la adolescencia porque es un periodo de múltiples cambios tanto físicos como psicológicos (Olmedo et al., 2013).

Existen multitud de estudios que demuestran la relación entre conductas conflictivas y aspectos socio-emocionales. Los resultados de la investigación de López y López (2003) con adolescentes de población normal confirma la existencia de relaciones significativas entre determinados rasgos de personalidad como psicoticismo, impulsividad, falta de autocontrol, despreocupación, atrevimiento y la conducta antisocial y delictiva. Niños y adolescentes con alto auto concepto manifiestan pocas conductas antisociales (Calvo et al., 2001; Garaigordobil et al., 2004), los adolescentes con baja autoestima tienen más conductas amenazantes e intimidatorias hacia otros (O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby y Slee, 1993), así como que distintas dimensiones de la autoestima muestran una asociación negativa con la conducta desviada y que bajos niveles en ciertos componentes de la autoestima se revelan como consecuencia de la implicación en actividades delictivas (Romero, Luengo, Carrillo y Otero, 1994).

Otros trabajos han evidenciado que niños con trastornos emocionales-conductuales puntúan más bajo en competencia social y más alto en conducta antisocial (Lund y Merrell, 2001) así como la existencia de relaciones directas entre temperamento emocionalmente negativo y conducta antisocial (Steward, 2000; Taylor, 2000).

Gracias a la posibilidad de poder analizar *a priori* los rasgos de la población, se pudo construir un programa adaptado a las características más deficitarias de este grupo (Gutiérrez y Expósito, 2014). Así se eliminan las barreras usuales en este tipo de intervenciones, con un máximo ajuste del trabajo al alumnado destinatario, intentando realizar actividades motivadoras para captar su atención y, dentro de lo posible, teniendo en cuenta la individualidad de cada uno.

La elección intencionada de alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial, se justifica en su tradicional historial de malas conductas y problemas socio-emocionales. En este grupo destaca la heterogeneidad del alumnado, ya que existen un desajuste muy amplio entre cada miembro del grupo debido a su procedencia: suele haber un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes, su nivel académico varía de un alumno a otro aunque predomina el fracaso escolar, y sus características personales son variadas en cuanto a su estilo conductual, autoestima o relaciones interpersonales (Gutiérrez y Expósito, 2015). Estas características dificultan tanto el diseño como la puesta en práctica de cualquier programa educativo, ya que captar la atención e interés de este alumnado en el ámbito escolar es complicado, y se requiere de una especial complicidad “profesor-alumno”.

Una de las mayores dificultades en la planificación e implementación de la intervención, se refiere a las dificultades de desarrollo de las sesiones consideradas circunstancias problemáticas de los centros formativos, con una escasa predisposición a integrar en el horario ordinario actividades de esta tipología y destinadas al desarrollo de esta temática. Incluso considerando a priori que son aspectos que serían deseables desarrollar. Y como consecuencia los resultados e impacto del programa quedan limitados por una intervención que sin duda debería plantearse a más largo plazo y su proceso de evaluación limitado a momentos y situaciones escasas (Buendía, Expósito, Aguaded y Sánchez, 2015). Además, el propio alumnado pone resistencia a la realización de actividades si no están enfocadas de forma lúdica, ya que sus características de fracaso escolar le predisponen a tener actitudes negativas ante tareas escolares, aunque en este caso no se considere asignatura del currículum.

Otros aspectos importantes sobre la intervención por programas, trascendiendo su diseño, se refieren a su evaluación, que debe plantearse de forma adecuada, coherente y estructurada (Expósito y Olmedo, 2006). En este sentido se plantea una evaluación diagnóstica previa a la intervención del programa/pretest y otra evaluación posterior/postest. Aunque finalmente como elemento de mejora

y carencia del programa, y con un carácter formativo se han ido realizando actividades evaluativas que facilitan la toma de decisiones en la adecuada gestión del proceso de implementación del programa de intervención.

Todos estos procesos evaluativos se ajustan a modelos específicos y se apoyan en marcos epistemológicos y técnicas en coherencia con la praxis desarrollada; e involucran la descripción, análisis e interpretación de la realidad educativa; evitando de esta forma, una usual debilidad en el desarrollo de los procesos evaluativos (Exposito, 2000), los cuales nos permiten acceder a una valiosa información para mejorar el proceso educativo.

7. Análisis diagnóstico

Por diferentes motivos, alguna parte del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria presenta, al final de la etapa, dificultades o retrasos en aprendizaje que pueden poner en riesgo el alcance de las competencias básicas y de los objetivos previstos y, en consecuencia, la obtención de la titulación correspondiente. A día de hoy, el fracaso escolar no preocupa solo al ámbito educativo sino que se ha extendido al ámbito social, ya que la sociedad está entendiendo que esta falta de rendimiento escolar que tienen ciertos alumnos o alumnas se asocia a un mal funcionamiento del sistema educativo (Martínez y Álvarez, 2005; Sánchez, Buendía y Expósito 2011). La no graduación en la ESO es un serio problema, ya que priva a las personas del derecho a un bagaje de herramientas intelectuales, personales y sociales, necesarias para labrarse un presente y un futuro dignos (Escudero y Martínez, 2012).

Para Fullana (1998) existen algunos factores preventivos del fracaso escolar que ayudan a los individuos a enfrentarse y superar todo tipo de dificultades potenciando sus habilidades personales, disminuyendo la probabilidad de que se desarrolle el problema. Martínez y Álvarez (2005) analizaron esos factores, destacando los siguientes factores como más determinantes:

- Aspectos actitudinales. Entre estos destaca la autoestima y valoración positiva del alumnado, amplias dosis de autonomía, capacidad de autocontrol o el desarrollo de unas expectativas positivas hacia el centro escolar.
- Aspectos cognitivos. Se incluyen aquí la capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas.
- Aspectos afectivos. El alumnado que manifiesta una estabilidad emocional destacada, una capacidad de empatía y unas buenas interacciones con los otros será más capaz de afrontar con éxito su proceso educativo.
- Aspectos vinculados a la familia y al entorno social. El papel que juega la familia en el éxito escolar de sus hijos se expresa, entre otras formas, a través del apoyo escolar que les prestan, de las expectativas académicas que

desarrollan hacia ellos y de los contactos que mantienen con el centro académico. Por su parte, este éxito educativo también está condicionado por la cantidad y calidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantienen los jóvenes con personas significativas del mismo.

Muchos jóvenes abandonan sus estudios ya que, como argumentan Vega y Aramendi (2010), su autoestima está fuertemente dañada por sus negativas experiencias vividas en la educación obligatoria y tienen grandes dudas e inseguridades sobre sus propias capacidades. Por ello, es necesario que desde la educación obligatoria se trabajen diversas competencias como: saber abordar retos, superar dificultades, desarrollar la motivación de logro y la capacidad de superación y perseverancia; para darles las medidas necesarias para enfrentarse a la difícil etapa de la adolescencia y de los problemas de la vida (Buendía, 2007). Estas competencias deberían ser obligatorias en la educación, y más, en la etapa de la adolescencia.

Pese a estas dificultades, este alumnado posee capacidades que es necesario potenciar a través de medidas adecuadas. El artículo 30 de la LOE, con el fin de evitar el abandono escolar temprano y facilitar el acceso a la vida laboral, establece los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) destinados al alumnado mayor de 16 años que no hayan obtenido el título en ESO. Aunque excepcionalmente pueden incluirse alumnado de 15 años, siempre que hubiesen agotado las vías ordinarias de atención a la diversidad, aporten informe psicopedagógico favorable, establezcan un compromiso explícito del alumno o de sus padres si son menores y no hayan superado otro PCPI (Domínguez, 2011).

Los programas de cualificación profesional inicial tienen como objetivos ampliar las competencias básicas del alumnado para proseguir estudios de las diferentes enseñanzas, permitir al alumnado alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y dotarles de posibilidades reales para una inserción laboral satisfactoria (Sánchez, Buendía y Expósito, 2011).

Para alcanzar los objetivos, los programas de cualificación profesional inicial perseguirán los siguientes fines:

- Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.
- Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y posibilitar la obtención de la titulación correspondiente.
- Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales.
- Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado.
- Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación socio-laboral personalizados del alumnado.

Actualmente existe un mercado de trabajo que exige unas mayores competencias y calidad en el trabajo desempeñado. Cada día se da más importancia a habilidades concretas como, saber trabajar en equipo, expresar bien las ideas, saber cooperar, afrontar y resolver conflictos, saber negociar, dirigir un grupo, una buena relación interpersonal, tomar decisiones, ser proactivo (Sánchez, Buendía y Expósito, 2011). Es por eso, que tener una buena comunicación se considera un elemento esencial en nuestra vida personal, profesional y social (Jurío, 2014).

Si bien el perfil de los alumnos de PCPI es muy variado, y no se refiere específicamente a la presencia de alumnos conflictivos en exclusiva, si que la mayoría de sus integrantes representan características deficitarias. Evidentemente, el planteamiento de la metodología de trabajo para estos grupos debe de tener en cuenta las especiales características de los mismos (Expósito et al.

2014). Debemos ser conscientes que plantear una clase con estos alumnos al estilo de la que se plantea con otro grupo de secundaria, implicará de entrada el fracaso con los mismos sin ni siquiera haber comenzado el trabajo con el grupo. La búsqueda de un equilibrio de fuerzas con los líderes, la inclusión de una educación enfocada a la socialización y a incrementar la autoestima y el desarrollo personal de estos alumnos debe de ser el objetivo prioritario a conseguir (Reina, 2009).

Dentro de la heterogeneidad de grupo al que se hacía referencia antes, nos encontramos ante un tipo de alumnado o subgrupos con características similares en cuanto a personalidad, impulsivos con limitaciones para regular sus emociones, dificultades de adaptación a su entorno social y resultados académicos muy deficitarios. En total el muestreo se realiza de forma intencional sobre 142 estudiantes de PCPI, lo que supone un estudio casi censal en la provincia de Granada. Y siguen sus estudios en siete centros diferentes en los que se observa un mal desarrollo de habilidades sociales, y un escaso aprendizaje en cuanto a factores emocionales. Se han detectado una serie de conflictos, producidos principalmente por las aulas compuestas por el alumnado de PCPI. La presencia de malestar y emociones negativas en varios alumnos y alumnas de estos grupos, está dificultando el desarrollo de las clases con algunos de los profesores. Además, estos profesores requieren en multitud de ocasiones la ayuda del orientador para que les asesore tanto a los alumnos, como a ellos mismo para saber llevar la clase.

En los PCPI como ya se ha explicado, el nivel de cada uno es totalmente distinto, por lo tanto sus necesidades también lo son. Los tutores deben repartir el tiempo entre todos, y si a esto le añadimos las horas que se van en regañinas y charlas por estos comportamientos inadecuados, el nivel de clase es difícil que aumente.

En las sesiones hay que buscar el equilibrio entre solucionar los conflictos que aparecen en el grupo-clase en su día a día y los que aparecen en el momento de la sesión en sí, buscar la motivación que lleve al alumnado a realizar cambios en sus conductas, y la enseñanza de habilidades para el desempeño favorable de su

vida personal y laboral fuera del ambiente escolar. Numerosos factores a tener en cuenta, considerando que los grupos de PCPI son usualmente poco receptivos a la hora de realizar actividades.

7.1. Contextualización

La información recogida sobre los contextos es proporcionada por un análisis documental de informaciones provistas por los diversos centros educativos, siendo algunas informaciones muy escasas. Los siete centros son de la provincia de Granada, aunque con alumnos/as de la propia ciudad y de pueblos de alrededor.

El centro 1 está situado en la zona centro de la ciudad, dentro de un recinto Universitario. Las familias pertenecen a la clase media-alta con niveles de estudios elevados. La inmensa mayoría del alumnado del centro, entorno al 95%, tiene ordenador en casa y acceso a Internet. Las edades del alumnado, excepto el alumnado adulto, se encuentran entre 12 y 18 años, por lo que la mayoría son adolescentes, etapa de sus vidas en que se producen cambios importantes tanto físicos como fisiológicos y psicológicos. Respecto a las características cognitivas y psicológicas, en esta etapa sus estructuras mentales cambian del pensamiento concreto al pensamiento abstracto o formal, pero como este cambio no se produce por igual, aumenta la heterogeneidad del aula. La incidencia de alumnado inmigrante no es significativa, y su integración en el centro es absolutamente normal.

El centro 2 está situado en el barrio granadino del Zaidín. Esta ubicación le confiere unas características asociadas al entorno socio-económico del barrio, que tienen un claro reflejo en las particularidades de su alumnado. La mayor parte del alumnado del centro no es de nacionalidad española; tiene como particularidad acoger una población muy variada desde el punto de vista de su procedencia tanto social como económica y de expectativas de vida: padres de distintas profesiones,

con trabajos fijos o eventuales; hijos de madres solteras o separadas con trabajo fijo o eventual; niños procedentes de casas de acogida; niños subsaharianos en régimen de acogimiento por la Consejería de Asuntos Sociales; hijos de inmigrantes de otras culturas o razas, etc. Como consecuencia de lo anterior son muchos los problemas que presenta un sector bastante importante de su población escolar: retrasos en la maduración, graves retrasos escolares, desconocimiento del español, absentismo, desinterés por la cultura y educación, desmotivación por las actividades escolares, actitudes negativas en clase, muestras de falta de respeto hacia el profesorado y compañeros/as, indisciplina o conductas disruptivas.

El centro 3 está situado en el barrio Zaidín-Vergeles con una situación socioeconómica muy variable, oscilando entre niveles medio-bajos a niveles medio-altos o incluso altos. Es un centro con certificación AENOR y academia y tiene una oferta educativa con gran variedad de niveles educativos. Se suelen matricular alrededor de 1700 alumnos /as distribuidos en turnos de mañana, tarde y noche. Las familias proceden, además del barrio del Zaidín, de distintos pueblos del cinturón de la ciudad, por lo que las características socioeconómicas de las mismas es muy variada.

El centro 4 se encuentra en el Distrito Norte de la ciudad, concretamente en el barrio Polígono de la Cartuja. El Distrito Norte de Granada es, en la actualidad, un conjunto de barrios muy heterogéneos. Algunos de ellos presentan un aspecto moderno, de amplias avenidas con árboles y edificios de pisos nuevos o casas adosadas. Sin embargo, algunas de sus zonas muestran la pobreza de hace años: casas apiñadas, de pequeñas dimensiones donde habitan varias familias, bloques de pisos antiguos en los que hace años que no se efectúa mantenimiento.... Este contraste establece diferencias en el poder adquisitivo de las familias pero, el hecho de existir centros educativos concertados en la zona hace que la población escolar de familias más humildes se concentre en Cartuja. Existe pues una población básicamente trabajadora, donde la mujer no accede al mercado de trabajo o tiene una cualificación baja, gran parte de las madres que trabajan lo hacen como trabajadoras del hogar o limpieza, con nivel cultural medio o bajo y en

algunos casos con una valoración escasa de la importancia que la educación tiene como elemento de progreso y formación. En los últimos años está aumentando la población inmigrante en este distrito de la ciudad.

El centro 5 se encuentra situado entre el barrio del Albaicín, más concretamente, en el Campus Universitario de Cartuja, y limitando con la Zona Norte de la capital, conglomerado urbano que integra núcleos residenciales muy diversos en el plano económico, cultural o étnico-social. Según esta descripción, el entorno circundante del instituto incluye, por tanto, una población muy numerosa y distribuida en sectores sociales diversos: clase trabajadora de nivel adquisitivo bajo y medio, población universitaria, etc. El instituto además de albergar a estudiantes del distrito, donde asimismo hallamos chicos inmigrantes; también acoge a alumnos de la zona marginal del Polígono de Cartuja. Esto obliga a que la docencia sea diversificada y a la vez equitativa para con todo el alumnado; a menudo tarea difícil para el profesorado, que como consecuencia, provoca frecuentes bajas de éstos.

El centro 6 también se ubica en el barrio del Zaidín. Este centro cuenta en la actualidad con 633 alumnos y 59 profesores y, aunque su oferta formativa también incluye Bachillerato, la mayoría de los estudiantes cursan Hostelería y Turismo. Como se ha citado anteriormente, existe una situación socioeconómica muy variable.

El centro 7 está situado en el distrito ronda y es uno de los más grandes de toda la provincia, con más de 1.600 alumnas y alumnos, que cursan diferentes estudios de Educación Secundaria, Bachillerato y un amplio abanico de Formación Profesional.

7.2. Aspectos grupales y relaciones interpersonales

En el contexto escolar y familiar se producen relaciones de atracción, amistad, liderazgo, popularidad, conformismo, relaciones basadas en el poder

social y la sumisión. Estas relaciones pueden ser de conformismo o, como lamentablemente estamos viendo en los últimos años, de agresividad o violencia. En las interacciones con los demás, hay continuas influencias de unos a otros, hecho que se plasma en los procesos de socialización. La socialización es el medio mediante el cual las personas aprendemos un conjunto de normas, valores y repertorio de conductas que nos son de utilidad para desenvolvernos eficazmente dentro de nuestra estructura social. Estos procesos son fruto de nuestras interacciones en nuestro medio que, a su vez, están mediatizados por la cultura. El ser humano como ser social que es, necesita interactuar con otros para crecer, para construirse como persona (Bueno y Garrido, 2012).

Las relaciones sociales se desarrollan principalmente en un grupo social, dentro del cual las personas desempeñan roles recíprocos y actuarán conforme a las mismas normas, valores y fines. Hoy día se siguen manteniendo las ideas y concepciones sobre aspectos grupales y sociales de diferentes autores de hace varias décadas como recoge Ferrer, Pérez y Montero (2014). Enrique Pichón Riviere (1975), consideró al grupo como el “conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen, en forma explícita o implícita, llevar a cabo una tarea, que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles”. Este autor, articula gran parte de su pensamiento de las relaciones humanas al de Friederic Allen (1967) para quien estas relaciones, se definen a partir de toda experiencia vivencial que se desempeña a través de roles, según su agrupación y adaptación social; de forma análoga, toma de Krech & Crutchfield (1948) la idea que la familia y otros grupos, pueden ser analizados desde tres niveles: psicológico, sobre conductas, creencias, actitudes, relaciones; dinámica grupal, para la medición de rigidez y maleabilidad al interior de cada familia; e institucional o evoluciones de la unidad familiar, ya que a partir de estas categorías, el grupo construye sus criterios de inclusión y exclusión, en cuyo fin busca apropiarse, remitir, sublimar, negar o proyectar el síntoma, generando sinergia y retroalimentación constante.

Varios autores han manifestado la dificultad que supone la heterogeneidad de los miembros sobre los procesos y dinámicas grupales. Aunque en otras ocasiones, la variedad es lo que hace que un grupo funcione al tener cada componente unas características diferentes (Jackson, 1996; Jackson y Ruderman, 1995; Schruijer y Vansina, 1997; Alcover, 1999; Ferrer, Pérez y Montero, 2014). Así, cuanto mayor es la diversidad entre los miembros de un grupo, menor tiende a ser el volumen y la frecuencia de comunicación entre ellos, aumentando también el carácter formal de ésta. Estos problemas de comunicación suelen ser el origen de malentendidos y de falta de coordinación que, a su vez, tienen como principal consecuencia la aparición de conflictos interpersonales y percepciones distorsionadas acerca del comportamiento de las personas.

El incremento de la heterogeneidad o la diversidad entre los miembros también hace más probable la formación de subgrupos compuestos por aquellos individuos que comparten características comunes, los cuales tienden a aislarse por sí mismos o a ser relegados por el resto, provocando sentimientos de ostracismo y de alienación, con el consiguiente aumento de reacciones de agresividad y hostilidad, especialmente si los miembros de estos subgrupos resultan estigmatizados o sufren un trato denigrante (Ferrer, Pérez y Montero, 2014).

A nivel grupal, estas situaciones pueden provocar la aparición de conflictos intergrupales dentro del propio grupo, desembocando en la escisión o en la disolución del grupo, mientras que, a nivel individual, suelen tener como consecuencia el incremento de la insatisfacción, la disminución del compromiso, la aparición de conductas de absentismo e incluso el abandono del grupo (Expósito et al. 2014). Por último, la mayor heterogeneidad en cuanto a características de personalidad, capacidades, actitudes, etcétera, suele tener como efecto la disminución de la cohesión entre los miembros (Alcover, 1999).

En los grupos también existe un espacio grupal, una zona que rodea a los miembros del grupo para protegerse de los “intrusos”. Este comportamiento depende de la percepción que se tenga sobre la permeabilidad de los límites (se refiere a la percepción de la posibilidad de pasar de un grupo a otro o movilidad social) (Knowles y Brickner, 1981). Esta permeabilidad depende de varios factores, como el tamaño del grupo, la distancia interpersonal, la actividad realizada, el estatus (Gil, 1999), etc. A grandes rasgos, se presenta una tabla con las diferentes zonas interpersonales en las que nos movemos a diario, de las cuales salen las relaciones interpersonales con los que nos rodean.

Tabla XIV. Zonas interpersonales

Zona	Distancia	Actividades	Características de la zona
Íntima	Tocando los 45 centímetros	Procreación, masaje, confortar, empujón accidental, apretón de manos, danza lenta	Información sensorial, considerando que el otro es detallado y diverso; la persona estímulo domina el campo perceptual
Personal	De 45 centímetros a 1,2 metros	Discusiones amigables, conversaciones, viajes en coche, ver televisión	Otra persona puede ser tocada si lo desea, pero también evitada; la mirada fija puede ser desviada por la otra persona con facilidad
Social	De 1,2 metros a 3,65 metros	Cenar, encuentros con colegas de negocios, interactuar con un recepcionista	Inputs visuales comienzan a dominar sobre otros sentidos; niveles de voz son normales; distancia apropiada para aglomerados sociales informales
Publica	3,65 metros o más	Lecturas, actuaciones, recitales de danza	Todos los inputs sensoriales comienzan a tornarse menos efectivos; la voz puede requerir amplificación; expresiones faciales poco claras
Remota	Localizaciones diferentes	Discusiones electrónicas, citas para conferencias, llamadas telefónicas, correo electrónico	Inputs primariamente verbales; pistas faciales o de otros comportamientos no verbales no están disponibles.

Fuente: Hall, 1966

Centrándonos en nuestro trabajo, la intervención se ha puesto en práctica en 12 grupos de PCPI de diferentes modalidades en el que el número de alumnos/as varía de un grupo a otro, pero que en total suman 142.

En la mayoría de las clases se aprecia la existencia de subgrupos donde hay algunos alumnos conflictivos que adoptan roles de liderazgo y arrastran a otros compañeros a compartir sus ideas ocasionando problemas en las relaciones del resto de clase, e instaurando actitudes agresivas en alumnos aparentemente no problemáticos. Esto genera un ambiente de malestar en el grupo, que no es constante como un hecho diario pero que aparece con cierta frecuencia empeorando el clima de clase, así pues, ante esta situación el grupo queda fragmentado (Expósito *et al.* 2014).

En general, las relaciones interpersonales de estos grupos no son satisfactorias, esto explica el clima de malestar establecido ya que las relaciones interpersonales satisfactorias son la principal fuente de bienestar. Se producen, como en cualquier otro ámbito de la comunicación interpersonal, conflictos que pueden ser abordados de diferentes formas: inhibida, agresiva o asertivamente. Este tipo de alumnado suelen afrontarlos de manera inhibida o agresiva.

Los docentes se ven desbordados en estas situaciones y en la mayoría de las ocasiones emplean el castigo como solución, y lo único que hace es empeorar el ambiente. Es mejor utilizar el diálogo como proceso mediante el cual las partes implicadas en un conflicto analizan sus diferentes puntos de vista para buscar soluciones. Por lo general, se observan grupos bastante indisciplinados, que faltan el respeto continuamente a las personas de su alrededor; y normalmente presentan escasa motivación ante cualquier reto personal.

7.3. Aspectos individuales

Es difícil resaltar aspectos individuales en un grupo tan numeroso, por lo que los aspectos individuales se explicaran genéricamente según las características observadas de cada grupo. El programa se va a implementar en todos los alumnos de igual forma, aunque se observan ciertas actitudes desafiantes, causantes de conflictos repetidamente, inflexibles ante ideas u opiniones ajenas, son los alumnos que necesitan más entrenamiento en habilidades sociales y emocionales.

En todos los grupos estudiados existe al menos una persona marginada por el resto de clase. En algunos grupos se trata de un problema serio, donde el sujeto tiende a aislarse y no querer relacionarse por miedo o vergüenza, pero en otros se podrían considerar simples bromas entre compañeros, donde el problema comienza con la focalización hacia la misma persona para realizar chistes. También se suele observar en los diferentes grupos un líder de clase, que es muy participativo y espontáneo. Aparentemente no tiene problemas con el resto de compañeros, pero se aprecia como impone sus opiniones y pensamientos consciente o inconscientemente. Y por el contrario también hay varias personas con problemas de excesiva timidez, probablemente muy relacionado con su auto concepto y autoestima. Cuando se les pregunta algo en clase siempre contestan que no lo han hecho bien, o incluso que no saben hacerlo. Además, existe otro perfil de alumno, como es el alumno de conductas impertinentes y agresivas, que se presenta frecuentemente en los PCPI, aunque no en todos los grupos estudiados en este trabajo.

De manera genérica y siguiendo a Pichon Riviere (1975), en el inter juego de roles propiamente dicho, que tiene un carácter estructurante en el grupo; destaca especialmente tres roles que se pueden presentar como prototípicos:

- el portavoz o miembro que en un momento denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo; por lo tanto, no habla por sí solo, sino por todos. Se articula en una

fantasía inconsciente individual entrecruzada con el acontecer grupal. Hace referencia a los registros horizontal y vertical de toda situación grupal en donde confluirán la historia personal del individuo (vertical) y el proceso actual en el que el grupo está inserto (horizontal). Toda interpretación deberá develar la situación de todos los miembros del grupo, en relación con la tarea, ejemplificando el problema enunciado por el portavoz.

- el chivo emisario, sobre el que se depositan aspectos negativos o atemorizantes del mismo o de la tarea apareciendo mecanismos de segregación frente a dicho integrante.
- el líder, sobre el que se depositan los aspectos positivos; destaca distintos tipos de liderazgos: *laissez-faire*, autocrático, democrático, etcétera.

Ambos roles, el de líder y el de chivo emisario, están íntimamente relacionados, ya que uno surge como preservación del otro, en virtud del denominado proceso de disociación que todo grupo implementa en sí tarea de discriminación. Agrega, además, el rol de saboteador, que será aquel integrante que en determinado momento asume el liderazgo de la resistencia al cambio. Estos roles no son fijos o estereotipados sino funcionales y rotativos; es decir que en cada situación grupal un individuo tomará tal o cual rol de acuerdo a su situación individual y a la situación generada en el aquí y ahora grupal.

Las diferencias individuales son muy destacables en los PCPI. Además de la existencia de estos roles, se aprecian diferencias a nivel intelectual, de personalidad, contextual, familiar, socioeconómica, edad o motivaciones, al juntar todas las individualidades, surgen las peculiares características que se han explicado con respecto a estos grupos, que influyen en su manera de reaccionar ante diferentes situaciones. Existen dos tipos de factores que determina la manera en la que las personas se “mueven” (Ferrer, Pérez y Montero, 2014):

- Factores exógenos o características externas de la persona que configuran su entorno y su manera de ser, por ejemplo: familia, vida social o tiempo libre.

- Factores endógenos o características de la persona que definen su manera de ser, son personalidad, edad, motivaciones, formación, actitudes y aptitudes.

7.4. Definición conceptual de la situación problemática

Esta intervención práctica pretende mejorar y entrenar las Habilidades Sociales y Emocionales del alumnado. Considerando su conceptualización definida como una serie de conductas, pensamientos y emociones, que aumentan nuestras posibilidades de mantener relaciones interpersonales satisfactorias, de conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos (Roca, 2007). Y por otro lado, la conciencia emocional permite reconocer las emociones en el momento en que aparecen, ser consciente de su funcionamiento y consecuencias. Esto posibilita poder ejercer control sobre los estados emocionales, buscando el equilibrio o idoneidad emocional tanto en su duración e intensidad como en su adecuación a la situación personal y real del momento (Goleman, 2009).

Tener un elevado coeficiente intelectual no es una condición suficiente que garantice el éxito en la vida, es necesario algo más para poder solucionar los problemas personales derivados que la emocionalidad, y de los problemas de relación con las personas. Para ello es necesario desarrollar unas capacidades de conocimiento y control de las propias emociones, y de quien nos rodea (Vallés y Vallés, 2003; Goleman, 2009).

Muchos adolescentes presentan comportamientos antisociales, que son definidos como el conjunto de conductas que infringen las normas o leyes establecidas (Olmedo et al. 2013; Expósito et al. 2014). Farrington (2005) señala los siguientes indicadores del comportamiento antisocial en la infancia y la adolescencia: trastornos de conducta, impulsividad, robo, vandalismo, resistencia a la autoridad, agresiones físicas y/o psicológicas, maltrato entre iguales, huída de casa, absentismo escolar, crueldad hacia los animales, entre otras. En tanto que en

la adultez, señala los comportamientos delictivos y/o criminales, el abuso de alcohol y/o drogas, las rupturas maritales, la violencia de género, la negligencia en el cuidado de los hijos, la conducción temeraria, etc. como los principales indicadores.

Diversas teorías han intentado señalar los factores que provocan la aparición del comportamiento antisocial y su posterior desarrollo para así poder diseñar programas de intervención preventivos. Unas teorías se centran en el análisis de las diferencias individuales (problemas de aprendizaje, conciencia, impulsividad, inteligencia, etc.) mientras que otras han prestado mayor atención a variables externas al individuo (contexto social, contexto familiar, exposición a la violencia, oportunidades para delinquir, etc.) (Timmerman y Emmelkamp, 2005; Ferrer, Pérez y Montero, 2014; Expósito et al. 2014). En la siguiente tabla XV se muestran diversos factores que según Justicia (2006) se consideran de riesgo para ocasionar problemas de conducta en la adolescencia.

Tabla XV. Factores de riesgo durante la adolescencia

Problemas de conducta y factores de riesgo		
Individuales	Familiares	Escolares / G. iguales
-Pobres destrezas en manejo de conflictos-Ataques de ira	-Bajo nivel económico	-Conductas agresivas en clase
-Pobres habilidades sociales	-Actividades inadaptadas de los padres	-Rechazo de los iguales
-Modelo atribucional externo	-Estilo educativo ineficaz	-Asociación con iguales desviados
-Experiencias de humillación o rechazo	-Baja supervisión o control	-Destrucción de la propiedad o vandalismo
-Patrón de amenazas/maltrato a otros	-Alto conflicto familiar	-Respuestas ineficaces del profesorado
-Ser víctima de abuso o negligencia (físico, emocional o sexual)	-Bajo apoyo emocional	-Clima de clase inadecuado
-Relaciones pobres/aislamiento	-Disciplina inconsistente	
-Dificultades de aprendizaje		

Fuente: Justicia *et al.* (2006)

Como exponen estos autores, una de las primeras características de las personas con comportamiento antisocial es que difieren en la forma de procesar la información social que les llega. El estilo de solución de problemas sociales, acompañado de agresividad y temperamento impulsivo, parece contribuir al patrón de comportamiento antisocial. Las investigaciones con alumnos agresivos proporcionan información útil sobre los estilos de resolución de conflictos (Expósito et al. 2014).

Dodge (1986) estudió los estilos de procesamiento de información y los comportamientos en un escenario de grupos de trabajo y situaciones provocativas ambiguas. Los alumnos identificados como alumnos no agresivos por sus profesores, fueron comparados con aquellos identificados como alumnos agresivos mediante preguntas sobre vídeos que describían tales situaciones. Los resultados del estudio mostraron que los alumnos agresivos tendían a mostrar atribuciones hostiles cuando se encontraban en situaciones sociales ambiguas, y que percibían como intencionalmente negativas para ellos.

De forma similar, Deluty (1981) encontró que incluso alumnos altamente agresivos eran capaces de encontrar diferentes soluciones alternativas para solucionar un problema, aunque todas las soluciones tenían una fuerte connotación agresiva.

La figura que se presenta a continuación representa, según Justicia et al. (2006), como se desarrollaría el comportamiento antisocial de los adolescentes según los factores que los rodean.

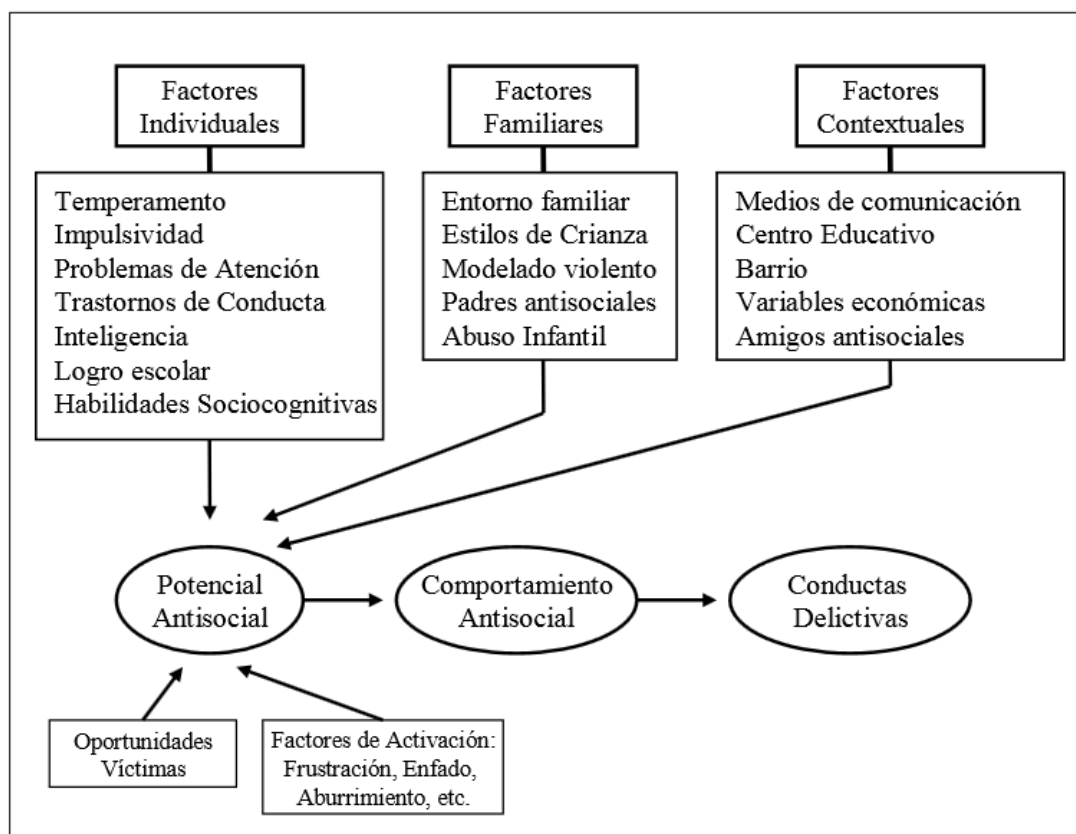


Figura 4. Modelo de Desarrollo del Comportamiento Antisocial

Fuente: Justicia et al. (2006)

En el diagnóstico de este estudio, se ha determinado que las principales problemáticas del grupo vienen ocasionadas por conductas no asertivas como son agresividad e inhibición social, lo que genera ese clima de malestar en la clase. Roca (2007) señala la asertividad como un componente primordial de las Habilidades Sociales y la define como una actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales. Por lo tanto cuando se habla de no asertividad no nos estamos ayudando a ser nosotros mismos, a desarrollar nuestra autoestima y a mejorar nuestra comunicación interpersonal. Conceptualizando las conductas detectadas se puede decir que:

- La inhibición es una forma de comportamiento caracterizado por la sumisión, la pasividad, el retraimiento y la tendencia a adaptarse excesivamente a las reglas externas o a los deseos de los demás sin tener

suficientemente en cuenta los propios intereses, sentimientos, derechos, opiniones y deseos. Las personas inhibidas tienden a pensar, sentir y actuar de formas contraproducentes (Roca, 2005). Rodríguez y Serralde (1991) consideran que las personas inhibidas son como seres mutilados, porque se creen insuficientes, creen tener mil razones para no actuar y viven la vida según las reglas y caprichos de los otros. Kagan, Reznick y Snidman (1988) definen la inhibición conductual como la tendencia temperamental caracterizada por la presencia de marcados comportamientos de miedo y retraimiento ante estímulos o situaciones novedosas o ante personas desconocidas, y estiman que presenta una incidencia aproximada del 10 al 15% de los niños y muestra una moderada estabilidad desde la infancia.

- La agresividad es otra forma de conducta no asertiva de carácter opuesto a la inhibición. Consiste en no respetar los derechos, sentimientos e intereses de los demás y, en su forma más extrema, incluye conductas como ofenderlos, provocarlos o atracarlos. La conducta agresiva puede ser física o más frecuentemente verbal. A su vez la agresividad verbal puede ser directa o indirecta, y puede ir acompañada de conductas agresivas no verbales como gestos hostiles, tono de voz elevado, etc. (Roca, 2005). Otro autor como Ellis (1961) cita algunos problemas producidos por la agresividad: alteraciones emocionales, deterioro o pérdida de relaciones interpersonales, problemas laborales, problemas de salud física y violencia.

Coloquialmente estas dos actitudes se pueden denominar “ganas pierdo” en el caso de la inhibición y “gano pierdes” en el caso de la agresividad. Las habilidades sociales deben vincularse con las emocionales, de tal modo que las tres dimensiones del comportamiento: pensar, sentir y hacer (respuestas cognitivas, afectivas y conductuales) queden integradas (Vallés y Vallés, 2003).

8. Planteamiento de la intervención

Dentro de las diversas áreas de intervención psicopedagógica, se ubica la orientación en procesos de enseñanza-aprendizaje, que ha centrado su atención en la adquisición de técnicas y estrategias de aprendizaje, desarrollo de estrategias meta cognitivas y motivación.

La intervención psicopedagógica ha recibido diversas denominaciones: intervención psicoeducativa, educativa, pedagógica, psicológica, intervención en contextos educativos, y actualmente, sin que haya un total consenso hay una referencia más común a lo psicopedagógico para referirse a un conjunto de actividades que contribuyen a dar soluciones a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general (Bautista, 1992; Buendía, 2007; Martínez, Krichesky & García, 2010).

En el ámbito psicopedagógico existen actuaciones cuyo desarrollo precisa, por un lado, del análisis individualizado o en grupo, diagnóstico, valoración de situaciones e intervención psicológica. Y por otro, detección de necesidades, formación, desarrollo de programas, modificación de elementos contextuales, orientación para la toma de decisiones, etc. (Buendía, Colas y Hernández, 1998; Del Rincón y Manzanares, 2004).

Son múltiples los programas que pueden ser desarrollados en los centros educativos, los más trabajados están relacionados con: el área de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el área de desarrollo personal y el área de orientación profesional (Buendía, 2007). Algunos contenidos que pueden ser trabajados mediante programas se recogen en la siguiente tabla XVI.

Tabla XVI. Áreas de la orientación: finalidades y contenidos

Tipo	Finalidades	Contenido
Desarrollo personal	<p>Desarrollo de competencias cognitivas que conducen a una adecuada salud mental y con las que afrontar situaciones complicadas, riesgos, dificultades, problemas.</p> <p>Desarrollo de la capacidad de tolerancia hacia sí mismo y hacia los demás.</p> <p>Desarrollo de competencias sociales con las que interactuar adecuadamente con los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Autoestima • Auto-aceptación • Habilidades sociales • Gestión de conflictos • Resolución de problemas • Convivencia pacífica • Inclusión • Interculturalidad • Drogadicción • Embarazos no deseados • Violencia doméstica • Sida, etc.
Orientación profesional	Desarrollo de competencias necesarias para elegir adecuadamente la carrera, enfrentarse al mundo laboral y adquirir formación profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Vías de formación • Demandas laborales • Destrezas requeridas en distintas profesiones • La toma de decisiones
Procesos de aprendizaje	<p>Prevención de problemas de aprendizaje.</p> <p>Desarrollo de competencias para estudiar y aprender de manera adecuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de estudio • Hábitos de estudio • Procesos intelectuales básicos: atención, percepción, memoria, análisis, síntesis... • Técnicas de aprendizaje cooperativo • Técnicas de aprendizaje

Fuente: Adaptado de Sanchiz, 2009

El programa que se propone es de tipo personal, aunque se ha orientado ligeramente al ámbito profesional conectando estas dos áreas por las características de los PCPI. La principal idea era mejorar las habilidades sociales en el ámbito profesional como por ejemplo la soltura que una persona presenta en una entrevista de trabajo. Por otro lado, los PCPI muestran muchas dificultades a la hora de solucionar conflictos de manera adecuada, así que es importante tener un

autoconocimiento personal y emocional en diferentes situaciones. Este planteamiento se va a llevar a cabo con la colaboración del orientador y el tutor (Expósito, 2014). Indirectamente participarán en el programa el resto de profesores especialistas, que informarán de cambios o sucesos relevantes en las clases con el transcurso del programa. La elaboración de programas en general, permite satisfacer los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como el carácter educativo de la orientación (Santana, 2007).

La elaboración de cualquier programa requiere una fase previa de contacto inicial en la que sería prescriptivo realizar un diagnóstico y valoración de las necesidades y expectativas de los participantes (Shertzer y Stone, 1972; Hill, 1973). Esta fase previa es central para el buen desarrollo del programa (Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Espinar, 1993). En la fase de exploración sería prescriptivo establecer el grado de implicación de los distintos subsistemas personales, en cuanto al profesorado, alumnado, padres o comunidad; así como, el reparto de responsabilidades (Expósito, 2014). En esta intervención ha sido complicado el contacto inicial y aproximación al alumnado y posterior análisis de necesidades, que se ha llevado a cabo con la realización del pretest y pequeñas charlas con el profesorado de cada grupo, sin intervención alguna de las familias. Rodríguez Espinar (1986) presenta un esquema bastante exhaustivo de las fases y las distintas dimensiones a considerar dentro de ellas, reflejadas en la tabla XVII.

Tabla XVII. Fases y dimensiones del diseño, desarrollo y evaluación de programas.

Fases	Dimensiones a considerar
Planeamiento del programa	<ul style="list-style-type: none"> • La identificación de los posibles agentes de intervención. • La selección de un marco teórico que fundamente la intervención. • Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa. • Delimitación de las metas. • Determinación de los logros esperados en los participantes del programa en relación con las metas. • Evaluación de los resultados esperados. • Establecimiento de prioridades de los logros en relación con cada etapa o nivel evolutivo.

Diseño del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Especificación de los objetivos. • Selección de las estrategias de intervención. • Evaluación de los recursos humanos y materiales. • Selección y organización de los recursos disponibles. • Desarrollo de nuevos recursos. • Lograr la implicación de los participantes. • Establecer el programa de formación pertinente para los componentes del programa.
Ejecución del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Temporalización. • Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar. • Seguimiento de las actividades (directo e indirecto). • Logística necesaria. • Relaciones públicas.
Evaluación del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiones a contestar por la evaluación. • Diseño de evaluación. • Instrumentos y estrategias de evaluación. • Puntos de toma de decisiones a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación. • Técnicas de análisis de los datos de la evaluación. • Comunicación de los resultados de la evaluación (destinatarios, momento, procedimiento y forma de comunicación).
Coste del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Coste personal. • Coste material. • Fuentes de financiación (análisis de las estrategias para la aprobación).

Fuente: Adaptado de Santana, 2007

La intervención, según Marín y Rodríguez (2001), debe analizar el desarrollo y la conducta de los destinatarios en el marco de los sistemas que actúan sobre la persona a través de procesos de socialización en valores, normas, expectativas y metas (Expósito y Manzano 2013). Y diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

La intervención se llevará a cabo durante un periodo de diez semanas tras las cuales se evaluarán los logros alcanzados, teniendo lugar la revisión o mejora del programa si éstos lo indican.

Para realizar esta evaluación, previamente se habrá pasado la Escala de Habilidades Sociales, el Cuestionario de Dificultades Interpersonales para Adolescentes “CEDIA”, el cuestionario Autoconcepto Forma5 “AF5” y el Auto-informe de Conducta Asertiva/ADCA de García Pérez y Magaz Lago (1994) en la etapa de pretest.

Habrá una sesión de una hora de duración cada semana, que puede variar según la disposición del alumnado y será en la hora de tutoría preferentemente, aunque se modificará en función de cada centro y su disponibilidad horaria. El programa se adaptará a las fechas que cada centro proponga, por lo tanto cada grupo terminara en diferentes momentos, y los contenidos impartidos también serán diferentes teniendo en cuenta las principales características que más destaquen en cada centro y/o grupo. Al finalizar el programa, se volverán a pasar los cuestionarios mencionados anteriormente para comprobar los cambios que ha provocado la intervención.

8.1. Fundamentación normativa

Tras la aprobación de la LOE, el gobierno elaboró y aprobó los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y la ESO (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria). Ambos incluyen un mismo anexo en el que se identifican las competencias básicas que deben desarrollarse a lo largo de la denominada educación básica, compuesta por ambas etapas de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3.3 de la LOE).

Basándonos en el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación

Secundaria Obligatoria, el concepto de Habilidades Sociales y emocionales aparece varias veces como una competencia a adquirir a través de las diferentes asignaturas, principalmente mediante la Educación para la Ciudadanía. Y considerando algunos de sus fragmentos referidos a estos aspectos:

- *“la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales”.*
- *“aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía”.*
- *“habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible”.*
- *“La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social”.*
- *“Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos.”*
- *“Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas,*

como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos”.

- *“En el bloque 3, Expresión corporal, se hallan incorporados los contenidos destinados a aprender a expresar y a comunicar mediante el cuerpo, emociones, sentimientos e ideas a través de diferentes técnicas. La orientación lúdica y emocional facilita su utilización como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.”*
- *“El bloque 2, Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional, se centra en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones.”*

Además el concepto de desinhibición viene reflejado entre alguno de los bloques de contenidos y criterios de evaluación en la asignatura de Educación Física como se expone a continuación: *“Se valorará la adecuación de la secuencia al ritmo, así como la capacidad creativa y la desinhibición personal en la preparación y ejecución de la actividad. (Criterio de evaluación). Y una “Disposición favorable a la desinhibición en las actividades de expresión corporal”. (Contenido 1º ESO)*

El artículo 6 de la LOE definió el currículo como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas». Se trata de una formulación similar a la que habían adoptado anteriormente tanto la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), pero introduciendo como novedad la referencia expresa a las competencias básicas que, de ese modo, entraban a formar parte de los currículos de la educación española.

8.2. Fundamentación psicopedagógica

La acción psicopedagógica está directamente vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos (Coll, 1996 Buendía, 2007). La concepción de intervención psicopedagógica como un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige; diferentes autores (Repetto, 2002; Santana, 2003; Bisquerra, 1998; Martínez, 1998; Buendía, Colas y Hernández, 1998) han aportado una propuesta de principios en la acción psicopedagógica: principio de prevención, principio de desarrollo y principio de acción social.

Los modelos de intervención psicopedagógica configuran un marco de referencia sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan. Su función consiste en sugerir de que manera intervenir y diseñar el proceso de orientación (Domínguez, 2011). Un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica (Pantoja, 2004).

Tabla XVIII. Tipología de modelos de orientación psicopedagógica.

Modelos teóricos	Modelo de Super (1951), modelo tipológico de Holland(1973, 1985), el modelo de Gelatt (1962), etc.	
Modelos de intervención	Básicos	Clínico. Programas. Consulta.
	Mixtos	Modelos aplicados resultantes de una combinación de modelos básicos. El modelo psicopedagógico.
Modelos organizativos	Modelos institucionales	MEC Comunidades autónomas INEM Países de la UE

		...
	Modelos particulares	Centros educativos particulares. Equipos sectoriales. Gabinetes privados de orientación. ...

Fuente: Bisquerra, 1998

En este trabajo, la intervención psicopedagógica debe aplicarse a todas las personas implicadas en el grupo, no solo a los individuos con problemas. Aunque en este caso la intervención va a ser reactiva, lo ideal es que se realice de forma preventiva. La intervención reactiva se centra en las necesidades explícitas, de carácter principalmente correctivo o remedial. La atención a las dificultades de aprendizaje y de adaptación social, así como el tratamiento de las necesidades educativas especiales, son situaciones habituales de intervención reactiva (Bisquerra, 1998).

En el extremo opuesto estaría la prevención y el desarrollo, lo cual supone una intervención proactiva. Entendemos por intervención proactiva aquella que se inicia antes de que se haya detectado ningún tipo de problema. Es una intervención dirigida a todo el alumnado para potenciar la prevención, antes de que surjan los problemas y para dinamizar el desarrollo de su personalidad integral de cara a favorecer su autorrealización.

La intervención psicopedagógica no solo debe ser reactiva o terapéutica, sino también proactiva, es decir, tener una finalidad preventiva y de desarrollo. Son variados los tipos de intervención proactiva que dan sentido a la orientación, entre los que podemos citar los que se dirigen a:

- Facilitar la entrada a la escuela o la transición al mundo laboral.
- Hacer más funcionales las normas institucionales.
- Crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo.
- Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más activos, significativos, personalizados y gratificantes.

- Diseñar un currículo que promueva verdaderamente el desarrollo integral de capacidades relativas a conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Favorecer los procesos de socialización a través de la dinámica de grupos y del funcionamiento democrático y solidario de los grupos sociales de referencia.

Los conceptos relacionados con la intervención que propone Álvarez y Bisquerra (1998) y adaptado por Expósito (2013), como ejes vertebradores en los que se basa el trabajo son:

- Individual / Grupal, ya que las intervenciones pueden referirse a aspectos individuales o a planificaciones del profesor, tutor u orientador desde diversos agrupamientos como grupos de tarea, pequeños grupos, grupos clase o grandes grupos; que igualmente pueden referirse a distintos colectivos de las comunidades educativas como alumnado, familias, profesorado u otra tipología de profesionales.
- Directa / Indirecta. Considerando la intervención directa como aquella en la que el orientador o tutor está cara a cara con el grupo, centrando su acción en el destinatario directo de su intervención, como la forma habitual de intervención. En la intervención indirecta, el orientador o tutor actúa a través de un mediador, que recoge las sugerencias del orientador para ponerlas en práctica, siendo de esta forma el profesorado mediador por excelencia, pero también pueden ser los padres.
- Preventiva /Reactiva. La primera se refiere a intervenciones previas a la aparición de una problemática, basándose en el uso de problemas estereotípicos propios de la etapa educativa o colectivos, o detectados de manera específica desde un análisis diagnóstico predictivo. Y la segunda, sobre el problema ya existente, no se trata de un programa de prevención. El programa está diseñado con sesiones específicamente

pensadas para desarrollar las habilidades sociales y emocionales del grupo, concretamente para mejorar la agresividad e inhibición.

- Interno / Externo. Dependiendo de la tipología del personal que lleva a cabo las intervenciones y su pertenencia a la comunidad educativa. La evidencia demuestra que las intervenciones internas tienden a ser más efectivas a largo plazo. Lo cual no significa que ciertas intervenciones externas con carácter puntual no sean positivas. Para potenciar los modelos centrados en intervenciones internas es necesaria la implantación de los departamentos de orientación en todos los centros educativos.

El modelo de intervención psicopedagógica en el que está fundamentado este diseño es el modelo de programas cuyas características son: contextualizado, directo, grupal y de desarrollo. Aunque en este trabajo el programa solo iba dirigido a un grupo concreto, el modelo de programas agrupa a la mayor parte de la comunidad educativa y se dirige de forma proactiva a la totalidad del alumnado; algunos autores consideran incluso que es el único modelo que puede dar cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social y de garantizar el carácter educativo de la Orientación (Rodríguez Espinar t al. 1993). Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998) definen el programa como una “acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias”.

Hervás Avilés (2006), basándose en los trabajos de varios autores (Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Repetto, Rus y Puig, 1994; y Martínez Clares, 2002), considera que los aspectos que caracterizan y diferencian el modelo de programas se pueden sintetizar en los puntos siguientes:

- Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.
- El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.

- La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
- El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.
- Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- Los programas se organizan por objetivos a los largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando.
- A través de los programas se desarrollan actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados, estableciéndose un currículum propio de orientación.
- El programa determina las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores dando así vías para los adecuados programas de formación.
- La evaluación es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa. Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- La orientación por programas favorece la interrelación currículum-orientación.
- Es necesaria la implicación y cooperación voluntaria de todos los agentes educativos socio-comunitarios así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.
- Los profesionales de la orientación forman parte, como un miembro más, del equipo que ha de desarrollar los programas de orientación, desempeñando los roles que la situación y el propio programa le requiera.
- La intervención es interna, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
- Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.

- El modelo de programas hace operativa de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.
- Requiere un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación que deben asumir un mayor protagonismo e implicación para lo que necesitan tanto información como formación.

La intervención empleando el modelo de programas se estructura en las siguientes fases principales: Análisis del contexto para detectar necesidades, formular objetivos, planificar actividades, realizar actividades y evaluación del programa (ver figura 5). La implantación de programas en un centro educativo no es una tarea fácil. En cualquier momento pueden surgir dificultades que no se habían previsto en el momento de la planificación. Para ir salvando los obstáculos a veces se tendrá que empezar por poco e ir añadiendo en la medida de las posibilidades (Bisquerra, 1998).

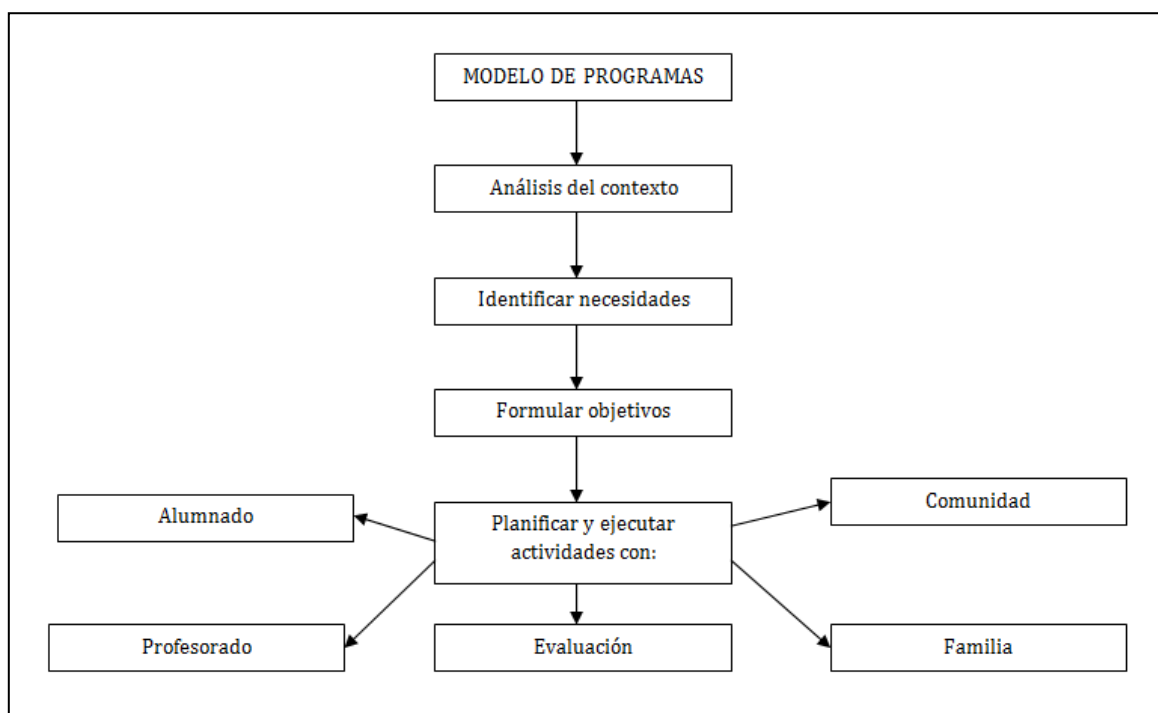


Figura 5. Fases del modelo de programas

Fuente: Bisquerra, 1998

Diversos autores (Morrill, 1989; 1990; Barr y Cuyjet, 1985; Rodríguez Espinar, 1993; Montané y Martínez, 1994; Bisquerra, 1998; Repetto, 2002) indican

fases diferentes de los programas. A continuación se exponen de manera clara y sintetizada las fases de Rodríguez Espinar (1993) que previamente se ha expuesto:

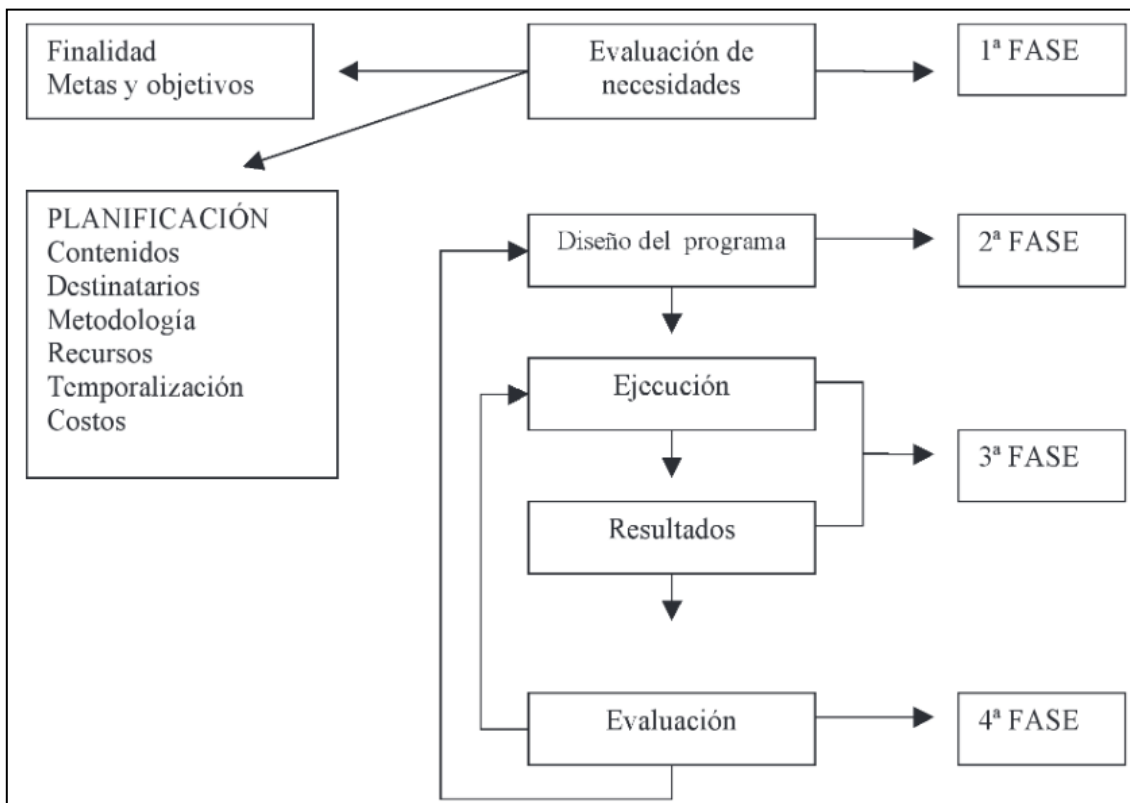


Figura 6. Fases del modelo de programas

Fuente: Rodríguez Espinar (1993)

Bisquerra y Álvarez (1998) utilizan la expresión “modelo psicopedagógico” para referirse a un modelo mixto de intervención cuyas coordenadas en los ejes de referencia son las siguientes: intervención prioritariamente indirecta (consulta), grupal, interna, proactiva cuya intervención directa se hace por programas. Es una intervención prioritariamente grupal, sin embargo, se reconoce que en ciertos momentos, será necesaria una atención individualizada. La integración curricular de los contenidos de la orientación (información académica y profesional, estrategias de aprendizaje autónomo, temas transversales, prevención y desarrollo personal etc.) es el objetivo último a conseguir como estrategia de intervención.

En general, la finalidad de la intervención debe ser triple (Bisquerra, 1998), en un sentido terapéutico, como intervención en las dificultades en la relación

interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o correctiva; preventivo, con objeto de evitar problemas futuros; y de desarrollo, para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos. En la actualidad, se considera que la orientación de carácter preventivo, comprensivo, ecológico, global, crítico y reflexivo, es condición imprescindible para poder hablar de calidad en la escuela y para darle a la Orientación un carácter educativo (Rodríguez Espinar et al., 1993; Álvarez Rojo, 1994; Bisquerra, 1996; Sanz Oro, 2001; Martínez Clares, 2002). Uno de los modelos que mejor parece ajustarse a esta exigencia de la orientación es el modelo de programas.

8.3. Objetivos de la intervención

Todo programa de intervención se propone alcanzar unos objetivos generales que enmarquen todo el trabajo de la propuesta. Los objetivos son el marco de referencia y la “ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo” (Zabalza, 1991). En este caso, se han planteado dos objetivos como foco central de la investigación (que se analizarán más adelante):

- Realizar un análisis sobre déficits formativos de inteligencia emocional, en el ámbito de las habilidades sociales, en alumnado de PCPI.
- Y diseñar, implementar y evaluar un Programa de Intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en este tipo de alumnado.

De forma específica, la intervención propone fomentar un cambio en cuanto a las habilidades socio-emocionales del alumnado de esta intervención, en cuanto a las siguientes dimensiones o aspectos concretos:

- Mejorar la capacidad para expresar ideas.
- Aceptar críticas por parte de los demás.
- Saber ponerse en el lugar de los demás.
- Hablar con claridad y coherencia en determinadas situaciones.
- Saber afrontar situaciones nuevas.

- Aprender a dialogar con adultos y compañeros.
- Respetar los turnos de palabra.
- Comprender las ideas y opiniones de los demás.
- Lograr una autoconciencia y control emocional.
- Mejorar las relaciones interpersonales
- Comprobar los efectos del programa.

Las acciones a las que se refieren estos objetivos suelen estar presentes en el día a día de cada persona, por lo tanto, en un principio no parecen excesivos en su cuantía. Aunque para el trabajo de las sesiones, hay que plantear pocos, siendo conscientes de la dificultad añadida que algunos de ellos tienen. Las actividades que se propongan lleven implícitos sus propios objetivos que por lo general recogerán los que se acaban de presentar en este punto. En algunos casos será necesario repetir el objetivo marcado con diferentes actividades, mientras que en otros no será necesario, considerando la evaluación que se realice sobre ello.

8.4. Contenidos de la intervención

Los contenidos de esta intervención están muy relacionados con los que aparecen en el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* de la materia de Educación para la ciudadanía en la que se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas.

Los contenidos propuestos se intentarán recoger de manera adecuada y coherente a los objetivos del programa y en función de las capacidades del alumnado, y son los siguientes:

- Conocimiento de cada compañero/a, haciendo una comparación de la visión personal y externa de la propia imagen a través de diálogos y juegos definiendo a los demás.
- Vivencia de diferentes situaciones cotidianas para los alumnos/as, a través de escenificaciones teatrales, y se cambiará el grado de dificultad dependiendo del nivel de partida.
- Realización de críticas constructivas a través de tarjetas para debatirlas en grupo.
- Se pedirá a los alumnos que exterioricen o cuenten sus propias experiencias en las que no saben cómo reaccionar y entre todos los compañeros se darán soluciones a dichas experiencias.
- Vivencia de una entrevista de trabajo delante de todos los compañeros.
- Realización de juegos para mejorar la autoestima y auto concepto.
- Aprendizaje de nociones básicas sobre las técnicas comunicativas.

Tal y como se menciona en este Real Decreto, los contenidos de Educación para la ciudadanía tiene bloques comunes en cada curso que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática.

8.5. Metodología, actividades y recursos para su implementación

El aprendizaje es un proceso complejo donde cada persona adquiere una serie de conocimientos en función de la realidad que le rodea y de su estilo de aprendizaje. El alumnado de este estudio presenta unas características similares en cuanto a su fracaso escolar, por lo tanto, para la enseñanza de las habilidades propuestas, es necesario conocer bien su contexto y estilo de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que no bastará con la simple visualización, en este caso de

conductas adecuadas entre otros contenidos, sino que también habrá que vivenciar por ellos mismos cada actividad propuesta, para que sean capaces de interiorizarla más fácilmente. En este sentido, es muy importante la participación activa de todos los agentes que rodeen al alumnado.

La forma idónea de trabajar estos programas en el ámbito escolar es insertándolos en el currículum, en lo que Expósito (2014) denomina modalidad integrada o infusa de intervención. Es decir, integrando aspectos de la orientación en las áreas de aprendizaje o en los cursos programados con el fin de desarrollar objetivos del currículum que hacen referencia al desarrollo personal, los valores, etc. En este caso hay una gran implicación del profesorado y de miembros de la comunidad educativa, lo cual tiene repercusiones muy beneficiosas para todos los implicados. Otra forma de llevar a cabo la implementación de los programas es hacerlo de manera puntual. En este caso la implicación del profesorado es menor y mayor la responsabilidad ejecutoria del orientador. Ambas opciones no son excluyentes entre sí. Cualquier iniciativa surgida en la institución que vaya encaminada a mejorar la situación de partida, resultará beneficiosa para todos (Sanchiz, 2009).

La metodología que se empleará en la intervención será grupal cooperativa, participativa, global y generalizable; dando feed-back después de cada actividad. Se utilizará para las actividades la técnica del role playing. Además se considera importante el uso de los reforzamientos positivos para afirmar las conductas deseables que se pretenden alcanzar, por lo tanto las técnicas apropiadas, cuya efectividad está demostrada para el desarrollo de las sesiones son: instrucción, modelado, representación conductual, retroalimentación del rendimiento, reforzamiento y generalización o fase de tareas (Wilkinson y Canter, 1982; Caballo, 2009).

Para Lange (1981, Lange, Rimm y Loxley, 1978), el entrenamiento en HHSS ha de pasar por cuatro etapas, que fueron las consideradas en el entrenamiento, éstas son: Desarrollar en el individuo unas creencias de respeto hacia sus propios

derechos personales y de los demás; distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas; reestructuración cognitiva; y ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas. Para Lange (1981) la instrucción, el modelado, el ensayo conductual, el *feedback*, el reforzamiento y la generalización son técnicas de la cuarta etapa, mientras que en este programa se han utilizado en todas ellas.

Las actividades se han organizado según lo establecido para cada sesión, es decir, intentar trabajar cada día aspectos diferentes, aunque intentado reforzar o recordar lo trabajado en la sesión previa (Expósito 2014). Se han utilizado actividades ya diseñadas previamente de otros manuales o programas, fundamentalmente del “Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia” (Caruana et al., 2005) y la mayoría de estas actividades han sido adaptadas al grupo. También hay que destacar que las tres sesiones llevadas a cabo se han enfocado directamente con el ámbito profesional para darle mayor motivación al alumnado. Las sesiones previstas se han organizado de la siguiente tabla XIX. Los medios necesarios para llevar a cabo las distintas actividades son de uso habitual en los centros y no exigen ningún material extraordinario; pero hay que preparar con antelación los materiales, sobre todo fotocopias, imágenes u otras cosas necesarias para la puesta en práctica de las distintas dinámicas.

Tabla XIX. Sesiones del programa de intervención y principales temáticas.

Sesión	Principales temáticas.	Recursos
1	¿Qué son las habilidades sociales? ¿Y las emocionales? Contar experiencias propias.	a,b,c,d,f
2	Representación de casos o situaciones propias de cada modalidad de PCPI.	a,c,d,f,g
3	Simulacro de una entrevista de trabajo.	a,b,c,f
4	Controlar los impulsos y anticipar consecuencias. Empatía	a,,c,d,f,g
5	Auto concepto y auto estima.	a,b,c,f,g
6	Enseñanza de técnicas comunicativas. Habilidades emocionales y de comunicación.	a,b,c,d,f
7	Relajación.	a,c,d,e,

8	Control de pensamientos. Automotivación. Emociones negativas y positivas.	a,c,d,f,g
9	Hablar en público.	a,b,c,d,g
10	Trabajo en equipo.	a,b,c,d,e,g
Tipología de recursos empleados: a. Especialista interventor b. Profesorado del centro colaborador c. Aula o sala de recursos d. Recursos digitales		e. Material fungible aportado por el centro educativo f. Material fungible aportado por el especialista interventor g. Otros: libros, fichas y materiales aportados por el alumnado, recortes de prensa, etc.

A continuación se muestran algunos ejemplos de **Actividades** para la realización del programa. No se muestran siguiendo un orden de sesiones, sino que se escogen en función de cada grupo, del tiempo disponible y lo que sea más relevante trabajar ese día. Las actividades relacionadas con el ámbito laboral aparecen en anexos recogiendo la ficha utilizada para contar situaciones conflictivas (Anexo 2), las situaciones profesionales de PCPI a través de role playing (Anexo 3-10), y las sugerencias para la entrevista de trabajo (Anexo 11, 12 y 15). Además, en un grupo existía un grave conflicto con su tutora, y una parte de la última sesión se dedicó a formalizar un contrato de convivencia tutora-grupo (Anexo 16). Estas actividades se realizaron incluyendo en cada grupo algunas de las siguientes en función de sus necesidades, mostrándose algunas como ejemplo en las siguientes tablas XX, XXI, XXII y XXIII (Anexo 17).

Tabla XX. Ejemplo 1 de actividad

Nombre de la actividad	Este soy yo
Finalidad	Esta actividad sirve para darse a conocer entre los compañeros y el profesor, en este caso el grupo ya lleva un trimestre conociéndose, por lo tanto se adaptará para que la persona que imparta la sesión conozca mejor al grupo.
Justificación de su inclusión en el programa.	Útil como actividad previa a la realización de otras actividades ya que sirve para que el grupo se desinhiba en una primera toma de contacto con el programa. Trabaja la importancia de atender a los demás y respetarlos.
Objetivos	Conocer al grupo.

	<p>Favorecer el conocimiento de los nombres</p> <p>Fomentar la unión del grupo</p> <p>Potenciar la desinhibición personal y la creatividad e imaginación.</p>
Descripción	<p>Consiste en decir el nombre y hacer un gesto, que repiten el resto compañeros. Los participantes se ponen en círculo. Uno comienza diciendo su nombre y haciendo un gesto original, a continuación repiten todos mientras se presentan. Después cada uno va diciendo algo que le guste, representando al mismo tiempo de forma gestual aquello que ha elegido. Por ejemplo: soy Ramón y me gusta jugar al baloncesto (y este hace los gestos propios de jugar a este deporte). Entonces, todos simularán estar jugando al baloncesto; y así hasta que todos presenten ante los demás sus gustos. A continuación se les dice que deben representar aquello que les gustaría ser de mayor; ante lo cual todos van representando su profesión y el resto intentará adivinar de qué se trata; cuando lo han logrado, todos repiten el nombre del compañero y la profesión elegida. Por ejemplo: Ramón quieres ser mayor pintor.</p>
Estructuración grupal	Gran grupo.
Metodología	Expresión verbal y gestual.
Materiales	Una pelota si se desea que el orden lo elijan los compañeros.
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Tabla XXI. Ejemplo 2 de actividad

Nombre de la actividad	Dibujando al dictado (Brunet y Negro, 1982).
Finalidad	Esta actividad sirve para darse a conocer entre los compañeros y el profesor, en este caso el grupo ya lleva un trimestre conociéndose, por lo tanto se adaptará para que la persona que imparta la sesión conozca mejor al grupo.
Justificación de su inclusión en el programa.	Útil como actividad previa a la realización de otras actividades con contenidos más íntimos y/o personales ya que: Su contenido es totalmente neutro; Trabaja la importancia de mantener una actitud de escucha activa; Pone en evidencia cómo mejorar la comunicación cuando se ofrece y recibe feedback.
Objetivos	<p>Mostrar las dificultades de la comunicación.</p> <p>Analizar la importancia del feedback en la comunicación.</p> <p>Mostrar la importancia de la actitud de escucha activa.</p>

<p>Descripción</p>	<p>Fase de preparación. El tutor/a selecciona a dos estudiantes y les prepara previamente dándoles las instrucciones necesarias. Así, se les presenta un dibujo a cada uno y se les pide que, primero uno y después el otro, traten de explicar al grupo cómo realizar ese dibujo.</p> <p>1ª Fase. Ejercicio de comunicación sin feedback. El primer estudiante que dicta se sitúa delante de la clase, de espaldas al grupo y sentado. Su tarea consiste en explicar el dibujo que tiene de manera que el resto del grupo pueda reproducirlo con exactitud. La tarea del resto del alumnado consiste en reproducir en una hoja lo que va dictando. Debe hacerse con la mayor perfección posible. Se explica su dibujo despacio, con pausas suficientes para que todos sigan sin dificultad sus instrucciones. No se le puede interrumpir ni hacer preguntas, tampoco puede enseñar el dibujo ni hacer ningún gesto. Sólo debe utilizar la palabra.</p> <p>El tutor/a anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea. Una vez terminado el dibujo, pide a la clase que de la vuelta a la hoja.</p> <p>2ª Fase. Ejercicio de comunicación con feedback (con preguntas). Se hace inmediatamente después de la primera fase. El siguiente alumno/a explica su dibujo a sus compañeros/as, pero en esta ocasión se sitúa al frente de la clase, de cara a los demás y sentado/a. Explica su dibujo despacio y con pausas suficientes. Se le puede interrumpir y preguntar cuántas veces se quiera. Lo único que no puede hacer es enseñar el dibujo ni dibujar en la pizarra. Todas sus intervenciones deben ser orales. El tutor/a anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea.</p> <p>3ª Fase. Reflexión en grupo</p> <p>Guías para la reflexión:</p> <p>Al alumnado que ha dictado: ¿Cómo os habéis sentido, con comodidad, con inseguridad? ¿Por qué?</p> <p>Al conjunto del aula: ¿Cuándo ha sido mejor el rendimiento? ¿Cómo influye el feedback en la comunicación? ¿Qué pasa cuando una persona habla sin esperar a recibir información del interlocutor? ¿Qué pasa cuando una persona no escucha activamente cuando le hablan?</p> <p>Normalmente, los dibujos de la fase con feedback se ajustan más a</p>
--------------------	---

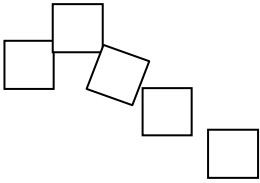
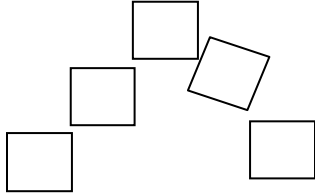
	la realidad que los dibujos de la primera fase, sin embargo, la comunicación con feedback requiere más tiempo.	
Estructuración grupal	Gran grupo.	
Metodología	Expresión verbal (dictado). Reproducción de lo que se dicta. Debate.	
Materiales	Un lápiz, una goma y dos hojas para cada alumno.	
	Dibujo 1: Ejercicio sin feed-back. 	Dibujo 2. Ejercicio con feedback. 
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13	

Tabla XXII. Ejemplo 3 de actividad

Nombre de la actividad	El trueque de un secreto (Fritzen, 1988).
Finalidad	Esta actividad sirve para auto-conocerse mejor además de valorar y respetar las diferencias individuales
Justificación de su inclusión en el programa.	La actividad trabaja la capacidad de hablar de los sentimientos lo cual es un factor básico de la educación emocional. Sin embargo, resulta muy impactante hablar en gran grupo de los sentimientos y de las dificultades que uno encuentra en las relaciones. Esta actividad les permite por un lado hablar de sentimientos desde una perspectiva más neutra, ya que no es su propio problema el que van a relatar, y por otro lado les brinda la posibilidad de que cada estudiante exprese sus necesidades de relación, bien con el grupo bien en otros aspectos que el alumno desee relatar. A su vez, la actividad requiere que el alumnado se ponga en el lugar de la persona que ha escrito el problema y que el resto escuche activamente su exposición. En la medida en que desarrollemos la escucha activa en los alumnos/as y sean capaces de ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus necesidades (empatía), las tensiones y los conflictos en el aula tenderán a decrecer. Por último, al tener que exponer ellos mismos, en gran grupo, están desarrollando habilidades

	comunicativas. Conforme adquieran más destrezas en la comunicación tenderán a recurrir con menor frecuencia a la violencia para la resolución de sus problemas.
Objetivos	Desarrollar la capacidad de empatía en los miembros del grupo. Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos. Promover hábitos de escucha activa.
Descripción	El docente distribuye una papeleta a cada alumno. Escribirán en la papeleta una dificultad que encuentran en la relación y que no les agrada exponer oralmente en público. El docente puede poner un ejemplo para facilitar la comprensión del ejercicio. Se recomienda que disimulen la letra para que no se sepa de quién es, o bien pueden escribir con mayúsculas. Se doblan de forma idéntica las papeletas, se mezclan y se distribuyen aleatoriamente entre los alumnos/as. Cada cual lee el problema que le ha tocado en voz alta, utilizando la primera persona (yo), viviendo el problema y haciendo como si fuera el autor/a. No se permite debate ni preguntas durante la explicación. Al finalizar, si lo considera conveniente, puede aportar una solución a su problema. Por último, el profesor, dirigirá el debate sobre las reacciones provocadas, utilizando, entre otras, las siguientes preguntas: <p style="padding-left: 40px;">¿Cómo te sentiste al describir tu problema?</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Cómo te sentiste al exponer el problema de otra persona?</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Cómo te sentiste cuando otra persona relataba tu problema? A tu parecer, ¿comprendió bien esa persona tu problema?</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Consiguió ponerse en tu situación?</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Crees que llegaste a comprender el problema del otro/a?</p> <p style="padding-left: 40px;">Como consecuencia de este ejercicio, ¿crees que vas a cambiar tus sentimientos hacia otras personas?</p>
Estructuración grupal	Trabajo individual. Trabajo en gran grupo. Es importante que durante la exposición al grupo el alumnado esté situado en círculo de forma que todos puedan verse de frente.
Metodología	Reflexión personal. Exposición oral. Debate.
Materiales	Bolígrafos y papeletas.
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Tabla XXIII. Ejemplo 4 de actividad

Nombre de la actividad	Una situación conflictiva (Grup Xibeca, 1995; Pascual, 1988).
Finalidad	Esta actividad sirve para reflexionar sobre posibles situaciones conflictivas que pueden darse, y como solucionarlas.
Justificación de su inclusión en el programa.	Desarrollar en los alumnos y alumnas el aprendizaje práctico de técnicas para afrontar los conflictos sociales de forma constructiva y no violenta, no tanto para hacerlos desaparecer como para buscar respuestas lo más satisfactorias posibles a las situaciones problemáticas, contando con la implicación y las necesidades de todos los afectados por cada conflicto.
Objetivos	<p>Desarrollar la capacidad de reflexionar ante un problema moral.</p> <p>Fomentar el respeto hacia las opiniones y emociones de los demás compañeros/as.</p> <p>Fomentar la capacidad de expresar las propias decisiones de forma adecuada para la resolución de un conflicto.</p>
Descripción	<p>Preparar al grupo: motivar, establecer normas de intervención y discusión.</p> <p>Ofertar dilemas: escoger aquellos que sean significativos para el alumnado. Presentar el dilema: de forma narrada o escrita. Es importante constatar que han comprendido los elementos centrales. Pedirles que adopten una posición inicial: escribirán su postura y una o dos razones del porqué. Después manifestarán a mano alzada su opinión.</p> <p>Discusión en pequeños grupos: de cuatro o cinco estudiantes. Pueden agruparse en función de la opción tomada o bien entre los que toman diferente opción. Han de llegar a una decisión.</p> <p>Discusión en el grupo-clase: los/las portavoces informan sobre las opciones de los grupos pequeños y sus razones.</p> <p>Intervenciones individuales espontáneas en el gran grupo.</p> <p>Resumen final del docente: de las razones y opciones aportadas por los grupos.</p> <p>Reconsideración individual de las posiciones iniciales: es interesante solicitarles que manifiesten al grupo si el debate ha modificado su opinión inicial y en qué.</p> <p style="text-align: center;">Situación conflictiva nº 1: "Un caso de robo".</p> <p>Preguntas sonda: ¿Debe callarse María?</p>

	<p>¿Es superior el bien general a cualquier otro bien?</p> <p>¿Estaría bien acusar a su amigo?</p> <p>¿Es justo pagar entre todos los daños del centro?</p> <p>Valores enfrentados:</p> <p>Amistad - revelar la verdad.</p> <p>Respeto a la propiedad – libertad.</p> <p>Seguridad personal – civismo.</p>
Estructuración grupal	Individual, grupo de trabajo, grupo clase.
Metodología	Lectura y reflexión individual. Posicionamiento individual razonado. Discusión en pequeño grupo y grupo clase. Puesta en común. Consenso grupal.
Materiales	<p>Hoja fotocopiada para cada alumno/a con la situación conflictiva planteada.</p> <p>Situación conflictiva nº 1: UN CASO DE ROBO.</p> <p>En el Instituto se están cometiendo toda una serie continuada de robos. Los afectados son estudiantes de 1º Bachillerato, que han sido amenazados con daños mayores si hacen algo. Padres y madres y profesorado están indignados por lo que ocurre, pero nadie dice nada sobre los/as agresores/as y por tanto las medidas para tomar son variadas. Han amenazado con cerrar el instituto y con hacer registros a todo el alumnado. María, alumna de 3º, conoce a los ladrones. Son estudiantes de 3º de ESO y de 2º de bachillerato, y quien los capitanea es amigo de ella. Ha comentado con su amigo que está muy mal que les roben y, sobre todo, que les amenacen; el jefe le ha dicho que se meta en sus asuntos si quiere que sigan siendo amigos. María se está planteando si debe decir lo que sabe para que termine de una vez esta situación desagradable para todos. Pero si los denuncia, su amigo, que está considerado como un buen alumno, será expulsado, dada la gravedad de los hechos; si calla el daño puede ser aún mayor.</p>
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

8.6. Evaluación de los logros alcanzados, la implementación y el propio programa de intervención

Para realizar la evaluación de los logros alcanzados, se utilizará en la fase del postest las mismas escalas que el pretest (EHS, AF5, CEDIA y ADCA). Se compararán los resultados con los datos iniciales y se comprobará si se han producido cambios, desarrollándose estos aspectos con más detalle en la tercera sección de este trabajo, denominado evaluación empírica (Gutiérrez y Expósito, 2015).

Para evaluar la implementación se pedirá a los profesionales implicados en la intervención su opinión personal acerca de las actividades propuestas y su valoración sobre ellas para saber su grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa propuesto. Por lo general, dan una opinión favorable al programa, aunque lo ven insuficiente para apreciar cambios en este tipo de alumnado; debido a que las circunstancias personales de cada alumno, no favorece la puesta en práctica de lo trabajado en el aula. Afirman que son muchos los temas que tienen que trabajar, y es imposible dedicarle el tiempo necesario a cada ámbito para apreciar la evolución.

Para evaluar el propio programa de intervención se analizarán los datos obtenidos anteriormente y se estudiará la adecuación de la intervención respecto a los problemas detectados en este curso. Además, cada alumno/a realizará un cuestionario anónimo para ofrecer su opinión del programa y evaluar a la persona que lo ha llevado a cabo (Anexo 13).

Debido al tiempo que ofrece cada centro y la dificultad que conlleva la participación del grupo, el programa se ha reducido. Por este motivo no será posible llevar a cabo la evaluación del programa en sí, para ver si provoca efectos en el alumnado o comprobar si es adecuado para el grupo. Los cambios conductuales no se producen de un día para otro, hace falta, primero, asimilar los

nuevos conceptos, y segundo, tener tiempo para generalizarlos a la práctica y/o situaciones personales reales. A pesar de ello, los cuestionarios de valoración personal realizados por el alumnado son por lo general bastante positivos dejando entre ver la utilidad que tendría si se llevara a cabo al completo. Han valorado muy positivamente ponerse en situaciones reales y aprender algunas herramientas para desenvolverse en dichas situaciones.

La fusión entre el ámbito académico y laboral ha sido lo que muchos alumnos han valorado del programa, ya que mientras que algunos compañeros/as dificultaban el desarrollo de la sesión con sus comportamientos disruptivos y faltas de respeto, otros se mostraban muy interesados por aprender las habilidades necesarias en nuestro día a día, y concretamente en el ámbito laboral que este alumnado ha elegido al cursar un PCPI.

8.7. Ejemplos de fichas de sesiones

A continuación se muestran las fichas propuestas para este programa (Anexo 1). Son muchos los grupos en los que se ha llevado a cabo, y dada la flexibilidad del programa, con ningún grupo se han llevado a cabo las mismas actividades; la duración la determinaba la motivación y participación del grupo. Se ha intentado plasmar de manera genérica lo más relevante de cada sesión. Además, se pretendía que las sesiones abordaran el mayor número posible de conceptos. Por lo tanto, todas las fichas de las sesiones son susceptibles de modificación tanto en contenido como en duración para adaptar el programa lo máximo posible a las necesidades de cada grupo.

El esquema que sigue es: título de la sesión, temporalización, lugar de desarrollo, temas a tratar, objetivos, metodología, desarrollo, evaluación y comentarios/ observaciones. Para la implementación del programa, la base debe procurar una estructura en la cual se ofrezcan los fundamentos básicos y las sesiones tipo, pero son los usuarios los que deben implicarse, para de forma colaborativa, desarrollar específicamente cada sesión en base a qué quieren hacer y cómo lo quieren hacer, es por ello que las fichas quedan abiertas para que pueda adaptarse a todos los alumnos y sus necesidades.

Tabla XIV. Ejemplo de ficha de sesión

Sesión número	1	Título de la sesión	¿Qué son las habilidades sociales? ¿Y las emocionales? Contar experiencias propias.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Aula habitual		
Temas a tratar en la sesión	Presentación de cada miembro del grupo ¿Qué son las habilidades sociales? ¿Por qué son necesarias? Debate grupal		
Finalidades y objetivos	Mejorar las relaciones interpersonales. Mejorar la capacidad para expresar ideas. Hablar con claridad y coherencia en		

	determinadas situaciones. Respetar los turnos de palabra.
Metodología general	A través de fichas (Anexo 2), los alumnos redactarán experiencias propias en las que no supieron cómo actuar o saben que lo hicieron inadecuadamente. Se verán videos como ejemplos. Se escribirán críticas constructivas de cada persona a través de tarjetas.
Desarrollo de la sesión	
Minutos	Actividad
1 a 10	Introducción y/o motivación
	Cortometraje Validation https://www.youtube.com/watch?v=7ar_TSI2mP4
10 a 110	Actividad de desarrollo
	Actividad 1: Ver ficha de actividad 1 Ver video sobre habilidades sociales Anexo 2
	Actividad 2: Ver ficha de actividad 2
	Actividad 3: Ver ficha de actividad 3
	Actividad 5: Ver ficha de actividad 5
110 a 120	Actividad de cierre, conclusión y reflexión
	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.
Evaluación de la sesión	
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?	No se han alcanzado, solo se ha dado un pequeño paso para las siguientes sesiones
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?	Si eran adecuados pero el alumnado estaba poco receptivo
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?	Ha habido muchas interrupciones, y el desarrollo ha sido lento.
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?	Ha sido muy difícil captar la atención del alumnado, se mostraban poco habladores y con poco interés.
Comentarios y mejoras	
Para realizar determinado tipo de actividades es importante conocer al alumnado, y mostrarle confianza para que sean más desinhibidos durante las sesiones.	

Afrontar una sesión con esta tipología de alumnado es todo un reto ya que desde el primer momento nos vamos a encontrar con una actitud negativa o de rechazo ante las actividades. Hay que fijar unos límites claros en la sesión,

intentando que el alumnado no se ponga en contra; por ello se debe crear un compromiso que sea respetado en la medida de lo posible durante las sesiones. Los grupos de PCPI están muy habituados al castigo como norma general, por lo que para que las sesiones tengan éxito, los refuerzos deben ser positivos en lugar de negativos. Se proponen empezar las sesiones con una o varias actividades de motivación o captación de interés creando una rutina de inicio rápido empezando con preguntas cortas incompatibles con la distracción o algún video relacionado con la temática que ayude a explicar en qué va a consistir la sesión. “El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimiento como contagiar ganas, especialmente a los que no las tienen” (Vaello, 2007).

Para lograr nuestros objetivos, debemos llevar a cabo actividades dinámicas e ir cambiando en el momento que se desvíen de nuestros propósitos. Además debemos ser conscientes de que los avances serán lentos y durante las primeras sesiones será complicado alcanzar las metas previstas.

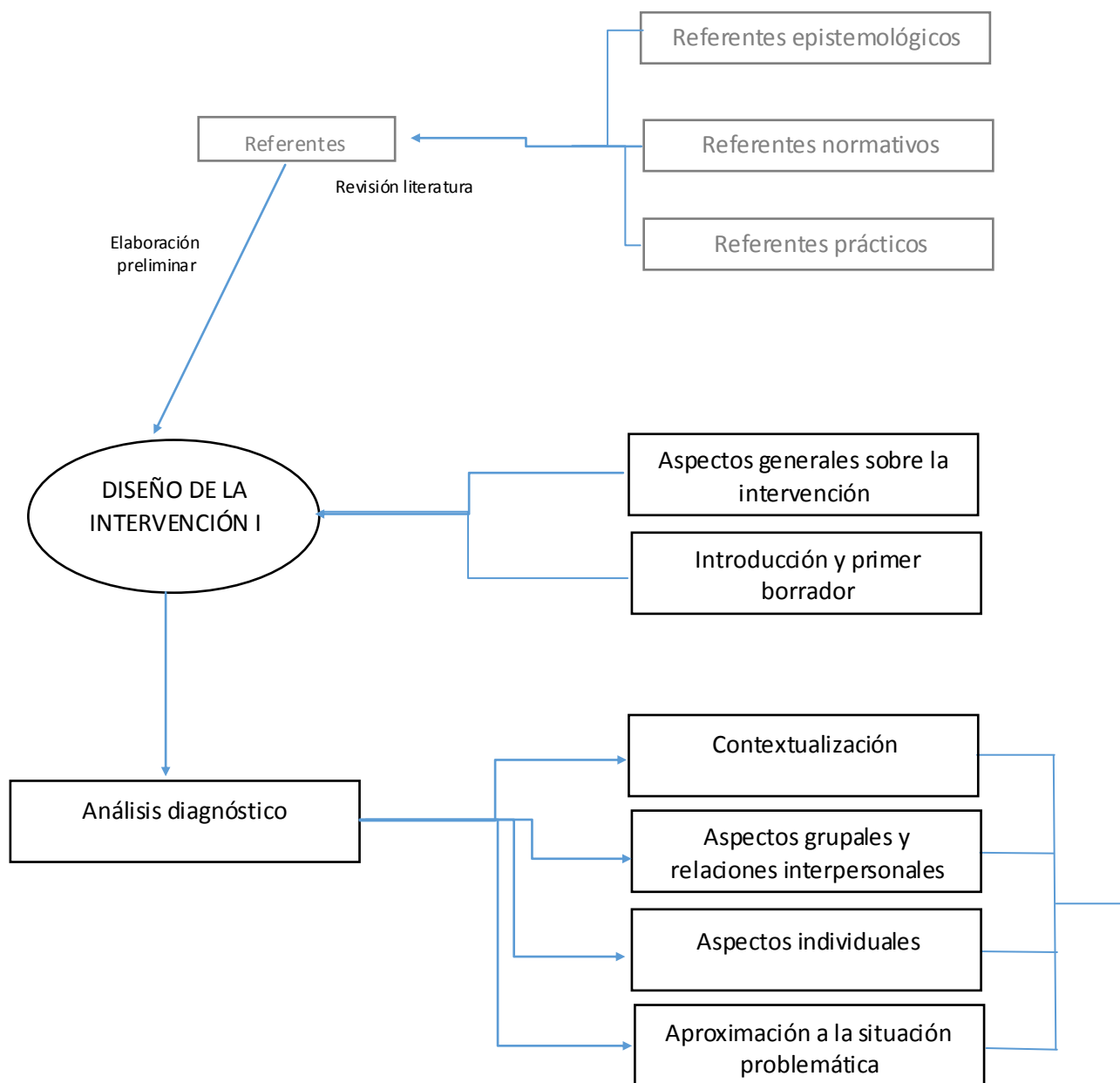
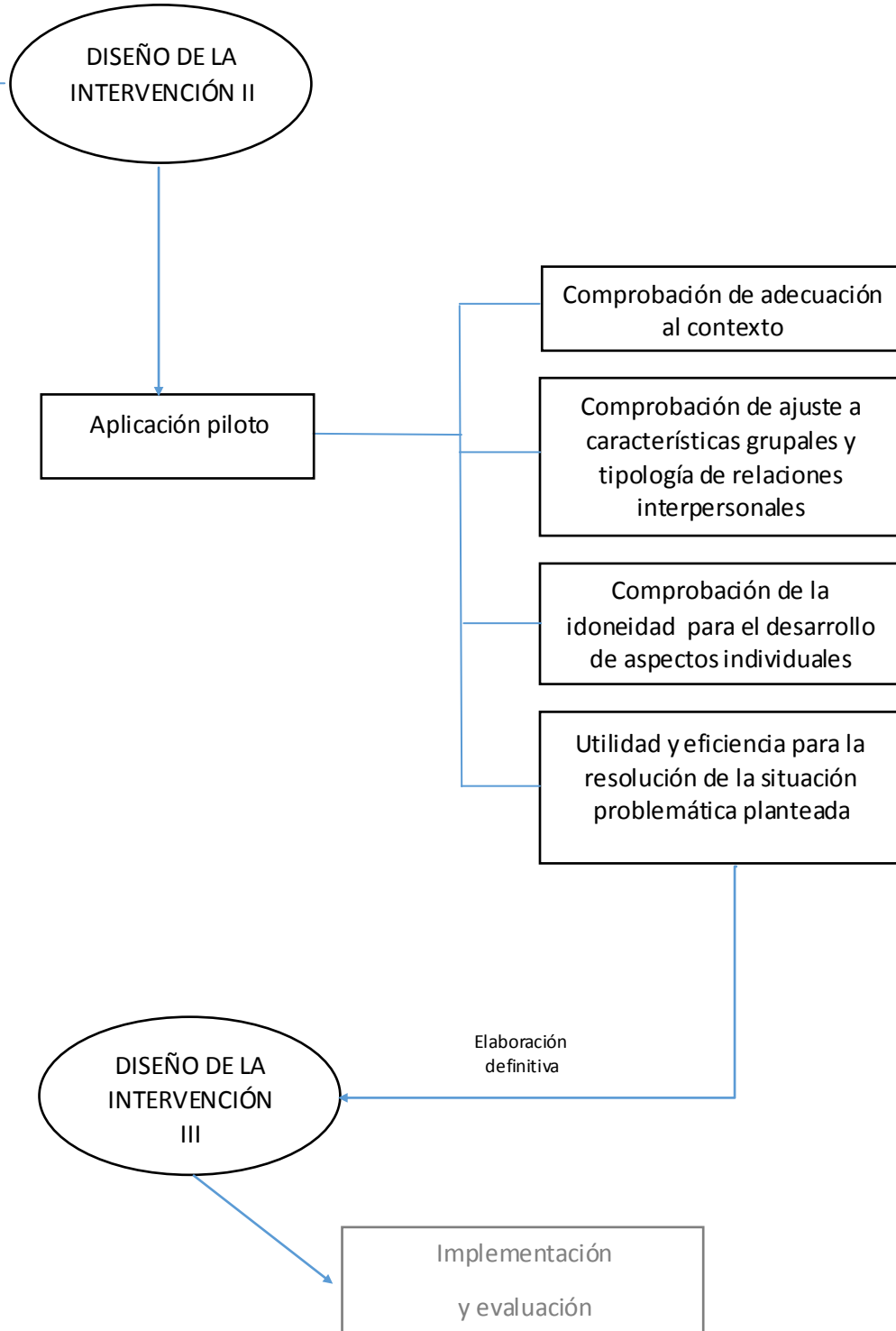
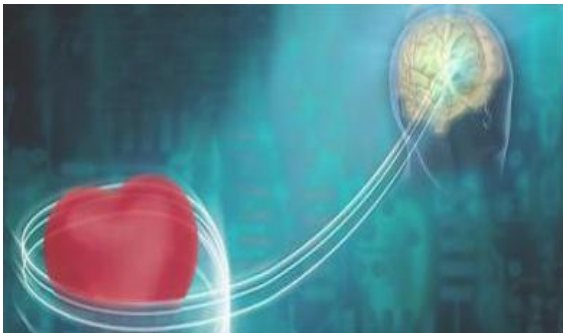


Figura 7. Resumen Diseño de la Intervención

Fuente: elaboración propia

Elaboración piloto





C. Aspectos empíricos

9. Introducción y aspectos metodológicos generales sobre el proceso de evaluación empírica

Como explica Sanchiz (2009), el término investigación ha estado durante mucho tiempo asociado al campo teórico. En nuestro país no abundan los profesionales que consideran que la investigación debe formar parte de sus tareas cotidianas. Más bien parece que esto sea algo lejano, destinado al profesorado universitario o a “los teóricos”. Sin embargo, como afirma Muntaner (2001) “la relación entre la investigación y la práctica debe ser estrecha a fin de que del conocimiento extraído de las mismas se deriven posibilidades de intervención y mejora de la realidad estudiada, debemos transformar esta realidad y ello sólo es posible en la interacción entre Teoría y Práctica”.

Tradicionalmente hemos podido distinguir dos tipos de investigación, según el grado de abstracción de los problemas prácticos con los que trata: *la investigación básica o pura*, en la que el investigador centra su interés en los conocimientos en sí, en el saber por la adquisición de conocimientos, y *la investigación aplicada*, en la cual predomina la finalidad inmediata, centrada en la resolución de problemas concretos, vitales, prácticos, de la vida diaria. En esta última categoría es donde debemos ubicar, generalmente, al profesional de la psicopedagogía, y este trabajo en concreto. Este punto sobre aspectos metodológicos, está dedicado a las cuestiones de tipo empíricas, es decir, al proceso de investigación en sí, a definir el problema y los objetivos que nos plantea, describir el contexto y los sujetos que participan en la investigación, el análisis de datos extraídos, en este caso, de pruebas estandarizadas, y las conclusiones a las que llegamos una vez terminado este análisis. Es importante realizar este proceso de manera rigurosa, ya que cualquier error nos puede llevar a conclusiones equivocadas, quitando valor a todo el trabajo realizado.

9.1. Problema y objetivos de investigación

La adolescencia es periodo de importantes cambios, tanto a nivel físico como psicológico. A causa de estos cambios y lo que ello conlleva, los comportamientos sociales y la conciencia emocional adquieren gran relevancia. Estas conductas y pensamientos manifiestan un importante papel en la identificación de psicopatologías, sobre todo en esta fase de la vida. Por ejemplo, la mayoría de las categorías diagnósticas incluidas en el sistema de clasificación DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) que son aplicables a niños y adolescentes, incluyen el funcionamiento social como criterio de patología. Aproximadamente el 45% de los síndromes clínicos del Eje I, y casi todos los problemas de personalidad del Eje II, presentan problemas en el funcionamiento social como un posible criterio, y la mayoría de los demás trastornos tienen implicaciones a nivel social (Hansen, Giacoletti y Nangle, 1995).

Cuando un niño llega a la adolescencia, se enfrenta a nuevas situaciones y relaciones. Para alcanzar el ajuste y funcionamiento con éxito en la sociedad, es necesario tener habilidades sociales e interacciones sociales competentes (Buendía et al., 2015). Una mayor IE se ha relacionado con una mejor percepción de competencia social y un menor uso de estrategias interpersonales negativas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Lopes et al., 2004), una mayor calidad de las relaciones sociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), o mejores relaciones familiares y de pareja (Brackett et al., 2005); además, las personas con una mayor IE son percibidas por los demás como más agradables, empáticas y sociables (Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005).

Es muy frecuente encontrarse con adolescentes que manifiestan déficit en habilidades sociales cuando presentan problemas de comportamiento disruptivo y externalizantes, como la delincuencia (Hansen, Lawrence y Christoff, 1988), y además se asocia con problemas internalizantes como depresión o ansiedad (Christoff, Scott, Kelley, Schlundt, Baer y Kelly, 1985; Hansen, Nangle y Meyer,

1998). Otros problemas añadidos que se relacionan con el déficit en habilidades sociales incluyen abuso de sustancias, ofensas sexuales, soledad, embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (Hansen *et al.*, 1995).

Estas habilidades son ineludibles para la creación de unas buenas relaciones sociales y de amistad durante la adolescencia, y a su vez, estas relaciones han mostrado ser significativas para la autoestima y el sentimiento de satisfacción vital del adolescente (Chou, 2000; Buendía, 2010). Gracias a las emociones podemos obtener información relevante acerca de los pensamientos e intenciones de otras personas y nos permiten dirigir de forma efectiva nuestros encuentros sociales (Keltner y Haidt, 2001; Lopes *et al.*, 2004). En este sentido, la habilidad para detectar y comprender las señales emocionales ajenas se considera un requisito importante a la hora de determinar un comportamiento social competente (Izard, 2001; Salovey y Mayer, 1990; Expósito *et al.*, 2014). No todas las personas tienen la misma capacidad para desarrollar esta habilidad pero con entretenimiento puede desarrollarse.

Las dificultades interpersonales también pueden derivar del bajo rendimiento académico, ya que originan poca participación en clase, negación para explicar trabajos en público, evitación de preguntas hacia el profesor.... (Francis y Radka, 1995; Expósito y Manzano, 2011); además, la evitación de las relaciones con los compañeros genera sentimientos de aislamiento (Walter e Inderbitzen, 1998), y la correspondiente baja tasa de reforzamiento social origina depresión (Francis, Last y Strauss, 1992).

Para afrontar estos múltiples problemas, las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual los niños y los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000).

Para resolver problemas específicos, se puede distinguir entre *investigación cualitativa* e *investigación cuantitativa*, cada una de ellas con sus métodos correspondientes. Numerosos autores (Anguera, 1985; Arnal, 1989; Salomón, 1991; García Hoz, 1994) se han pronunciado en el sentido de la necesidad de buscar la compatibilidad y complementariedad en lo referente a los métodos de investigación. Cook y Reichardt (1986) señalan tres razones para utilizar de manera conjunta y complementaria métodos de carácter cuantitativo y cualitativo:

- La investigación puede tener múltiples propósitos, ello implica a menudo el empleo de distintos métodos (Expósito, 2014).
- El empleo conjunto y con el mismo propósito de varios métodos permite obtener percepciones que no se tendrían si se trabajasen por separado (Buendía, 2010;
- Ningún método está libre de prejuicios, de ahí que sólo sea posible llegar a la “verdad subyacente” a través de diferentes procedimientos y sus correspondientes triangulaciones.

En la siguiente tabla aparecen las características de estos dos tipos de investigación (Pérez Serrano, 1994):

Tabla XV. Investigación cualitativa y cuantitativa.

Punto de comparación	Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Foco de la investigación (centro de interés)	Cualidad (naturaleza, esencia)	Cantidad (cuánto, cuántos)
Raíces filosóficas	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis	El positivismo, el empirismo lógico
Conceptos asociados	La fenomenología, la interacción simbólica	Experimental, empírica, estadística
Objetivo de la investigación	Trabajo de campo, etnografía, naturalista	Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis
Características del diseño	Flexible, envolvente, emergente	Predeterminado, estructurado

Marco o escenario	Natural, familiar	Desconocido, artificial
Muestra	Pequeña, no aleatoria, teórica	Grande, aleatoria, representativa
Recogida de datos	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones, diarios, fotografías, videos...	Instrumentos inanimados (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios)
Modalidad de análisis	Inductivo (por el investigador)	Deductivo (por métodos estadísticos)
Hallazgos	Comprehensivos, holísticos, expansivos	Precisos, limitados, reduccionistas

Fuente: Pérez-Serrano (1994)

La naturaleza del problema de investigación planteado, determina el método y metodología más adecuada para su estudio (Buendía, Colas y Hernández, 1998). En este estudio se plantea una metodología cuantitativa con una finalidad descriptiva; aunque en ciertos momentos ha sido necesario tener en cuenta aspectos cualitativos como la observación o la visión de los profesores implicados con el alumnado para tener una mejor aproximación al problema.

Dos cuestiones se plantean en este estudio como foco central de investigación: ¿El déficit en habilidades sociales es una característica del alumnado que cursa PCPI? y ¿Mejoran las habilidades sociales tras un programa de intervención específico? Y por lo tanto, en función de estos problemas se formulan los siguientes objetivos: Realizar un análisis sobre déficits formativos de inteligencia emocional, en el ámbito de las habilidades sociales, en alumnado de PCPI. Y diseñar, implementar y evaluar un Programa de Intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en este tipo de alumnado (Gutiérrez y Expósito, 2014 y 2015). Para ello, se ha realizado una revisión teórica a través de multitud de definiciones, estudios y autores que han trabajado en este campo para después trabajar en este proyecto (Miñana y Vallés, 1998; Raga y Rodríguez, 2001; Yovany y col. ,2009; Delgado Rodríguez ,2010; Orejón y González ,2010; Sánchez, 2010; Obiols ,2005; Jiménez y López-Zafra, 2009).

A la hora de definir qué es una conducta socialmente habilidosa ha habido grandes problemas pero se deduce que lo importante sería la necesidad de sentirse seguro de uno mismo y a la vez ser capaz de autoafirmarse, de responder correctamente a los demás, de no ser torpe socialmente. Todo esto se resumirá en una palabra: “asertividad”. Y es que el que una interacción nos resulte satisfactoria depende de que nos sintamos valorados y respetados, y esto, a su vez, no depende tanto del otro, sino de que poseamos una serie de habilidades para responder correctamente y una serie de convicciones o esquemas mentales que nos hagan sentirnos bien con nosotros mismos (Camacho y Camacho, 2005).

Tal como indica Aguilar Kubli (2002): ninguno de nosotros está exento de la imperiosa necesidad de aprender a vivir mejor, ni puede ufanarse de ser una especie de “producto terminado” que nada tiene que mejorar o aprender. Por el contrario, los déficits de habilidades de aprendizaje para la vida son enormes, la ignorancia sobre nuestro propio comportamiento es a veces alarmante y los excesos de conducta destructiva son evidentes.

9.2. Contexto de intervención

El proyecto se ha llevado a cabo en siete Institutos de Granada; concretamente en los grupos de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

Los programas de cualificación profesional inicial se establecen como una medida de atención a la diversidad que contribuirá a evitar el abandono escolar antes de finalizar la educación secundaria obligatoria, y que abrirá nuevas expectativas de formación y dará acceso a una vida laboral cualificada a jóvenes desescolarizados, manteniendo la posibilidad de obtención de titulación básica para ellos (Sánchez, Buendía y Expósito, 2011).

El alumnado de PCPI presentan como características comunes: El alto porcentaje de procedencia de familias desestructuradas y/o con importantes carencias; un historial de continuo fracaso escolar que ha determinado una baja autoestima; la baja tolerancia ante la frustración; la falta de habilidades sociales y dificultades en sus interrelaciones; un desarrollo de ocio inadecuado; el bajo nivel de competencia lingüística y desarraigo cultural; la falta de hábitos relacionados con el mundo académico, como la concentración, la atención o la planificación de las tareas, entre otros; un desfase curricular de varios cursos, un alto índice de absentismo recurrente; o el abandono temprano de la escolarización formal y de otro tipo de programas, debido a su baja motivación y a su rechazo hacia todo lo académico.

Este alumnado es muy diverso, cada uno tiene unas características personales, familiares y sociales diferentes; unas capacidades distintas, una idea de futuro,... pero tienen un aspecto en común: su paso por la ESO han sido una experiencia negativa para cada uno de ellos. En la época de secundaria su autoconcepto, su motivación y sus ideales han sido reducidos a cenizas por un sinnúmero de fracasos escolares y personales (Beatriz García, 2013).

9.3. Fuentes de información e informantes

Las fuentes de información son las que proporcionaran los datos para orientar el estudio y centrar el trabajo de dicho estudio evitando desviaciones del planteamiento original. Proveen un marco de referencia para interpretar posteriormente los resultados de la investigación (Buendía, 2007).

Entre estas fuentes de información se distinguen dos tipos: primarias y secundarias. Las fuentes primarias son las que se obtienen de primera mano; en este caso son los resultados de los test y escalas pasadas a los alumnos para ver su nivel en habilidades sociales, asertividad, su autoconcepto, o dificultades interpersonales. Las fuentes secundarias son las informaciones que ya están

procesadas; como por ejemplo las que provienen de los informes de evaluación, que proveen datos sobre el rendimiento o fracaso escolar. También puede aportar información sobre el alumno los listados de faltas o los partes de faltas por conductas inadecuadas, que quedaría reflejadas al existir expulsiones o una tasa considerable de absentismo. Otras informaciones que podemos extraer directamente, es a través de la observación del propio alumno. Podemos intuir la motivación que tiene en distintas tareas o actividades, el locus de control, el retraimiento o timidez que muestre... etc.

Esta información se obtienen en distintos momentos (Buendía, 2007): el rendimiento académico se aprecia a través de los boletines de notas cada trimestre. El fracaso escolar de un alumno se observa a final de curso cuando está en la situación de repetir curso por no haber desarrollado todas las competencias previstas para ese curso. El aislamiento es una información que se obtiene de la observación en momentos puntuales a la hora de realizar actividades grupales o juegos en el recreo. El absentismo se aprecia durante el trimestre cuando existe un número reiterado de faltas a clase, y las expulsiones de un alumno se pueden ver a lo largo del curso o del trimestre cuando ha tenido varios episodios de conductas inapropiadas. La motivación, el locus control, y la autoestima se aprecian en momentos puntuales que el tutor u orientador crean conveniente, o bien por hacer un seguimiento, o bien porque se aprecian conductas anómalas. Por lo tanto es preciso buscar información en las personas: alumnos, profesores, personal no docente... etc; documentos del centro y población, informes diversos...; en otros centros semejantes o paralelos, entorno... Y podemos conseguir esta información: confeccionando cuestionarios; pasando tests; entrevistando; observando (registros o cuadros de observación); estudiando, analizando casos, anécdotas, etc; consultando (archivos, notas, etc.); preguntando directamente, etc. (Riart, 2002). La tabla XVI muestra de manera sintética los aspectos más relevantes de la recogida de información, aunque hay que resaltar que este estudio los principales análisis se han hecho a través de cuestionarios estandarizados pasados en un momento puntual.

Tabla XVI. Fuentes de información e informantes.

¿Qué?	¿Dónde?	¿Cuándo?	¿Cómo?
Rendimiento	Informes de evaluación	Cada trimestre	Análisis de contenido
Fracaso escolar	Informes de evaluación	Cada curso	Análisis de contenido
Aislamiento	Alumno	En la realización de actividades grupales y en el recreo diariamente	Observación del alumno
Absentismo	Faltas a clase	A lo largo del trimestre	Tasa de absentismo
Expulsiones	Conductas inadecuadas	A lo largo del curso	Análisis del registro o partes
Locus de control	Alumno	En momentos puntuales, aunque pueda ser lo habitual	Analizando los intereses del alumno, comprobar si se mueve por factores internos o externos
Autoestima	Alumno /test	Al principio y final de curso	Test de autoestima
Motivación	Alumnos /test	Al principio y final de curso	Test de motivación

Fuente: elaboración propia

La observación es un elemento esencial a la hora de extraer información en el ámbito escolar, y a pesar de la dificultad de aportar datos cuantificables, en numerosas ocasiones nos permite contrastar los datos extraídos de cuestionarios, como por ejemplo en los test sobre habilidades sociales.

9.4. Proceso de investigación

Siguiendo el esquema general del proceso investigación que propone Hernández Pina en el manual de *Métodos de Investigación en Psicopedagogía (1998)*; la investigación es una actividad o proceso que tiene una serie de

características que determinan su naturaleza. Estas características podemos sintetizarlas en las siguientes:

La investigación es empírica en cuanto que los datos se basan en la información obtenida en el proceso de la investigación. Las evidencias derivadas de la investigación adoptan la forma de algún tipo de datos (cualitativos o cuantitativos) y el investigador basa su trabajo en dichos datos.

La investigación adquiere formas diversas. Es decir, la investigación puede ser cualitativa o cuantitativa adoptando métodos diversos en función del fenómeno bajo estudio. En general todas las investigaciones están orientadas a uno o ambos fines: a crear conocimientos (dimensión creativa y acumulativa de la investigación) y/o a la solución de problemas (dimensión de toma de decisiones) (Hernández Pina, 1995). Ambos fines no son excluyentes sino complementarios.

La investigación debe ser válida. La validez de la investigación se relaciona con la exactitud de la interpretabilidad de los resultados (validez interna) y la generalización de sus conclusiones (validez externa).

La investigación debe ser fiable. Este concepto se refiere a la consistencia y a la replicabilidad de métodos, condiciones y resultados (Buendía, 2010). La fiabilidad es una característica necesaria pero no suficiente. De un estudio que carezca de fiabilidad será difícil extraer una interpretación de los resultados y generalizarlos a otras poblaciones y a otras condiciones.

Tanto la fiabilidad como la validez establecen la credibilidad de la investigación (Hernández Pina, 2014). Mientras que la fiabilidad se centra en la replicabilidad, la validez lo hace en la exactitud y generalizabilidad de los resultados.

Algunos autores como Kerlinger (1986) definen la investigación como un proceso sistemático, controlado y empírico. McMillan y Schumacher (1984) la definen también como un proceso sistemático de recogida y análisis de la información (datos) con algún propósito o fin.

Para que la investigación educativa podamos considerarla como tal, debemos recurrir al método científico consistente en una secuencia de pasos aceptados y adoptados por la comunidad científica. Estos pasos generales del método científico adaptados a la investigación educativa son los siguientes:

- El primer paso se refiere a la identificación del problema y a la identificación del conocimiento relacionado con este problema con el fin de enmarcarlo teórica y empíricamente.
- El segundo paso es la recogida de la información acerca de cómo otros investigadores han abordado problemas similares. La revisión de la literatura es la fuente que suministra tal información.
- El tercer paso es la recogida de los datos relevantes al problema. Esta recogida hay que organizarla y controlarla para que no se convierta en una tarea al azar.
- El cuarto paso, el análisis de los datos, deberá estar en estrecha relación con el problema y no con las novedades informáticas o la técnica estadística más novedosa.
- El quinto paso es la extracción de conclusiones y su generalización. Estas deberán basarse en los datos y en el análisis de los datos disponibles y en el marco general del estudio.

Este proceso es sistemático y ordenado, aunque hay que señalar que algunos pasos pueden, en determinadas investigaciones, superponerse e integrarse. Las condiciones específicas del estudio pueden afectar a algunos pasos del proceso de la investigación, pero toda la investigación se desarrolla dentro de un marco de sistematicidad (Buendía, Colas y Hernández, 1988).

El modelo de investigación que se propone consta de cuatro fases representadas en el siguiente esquema:

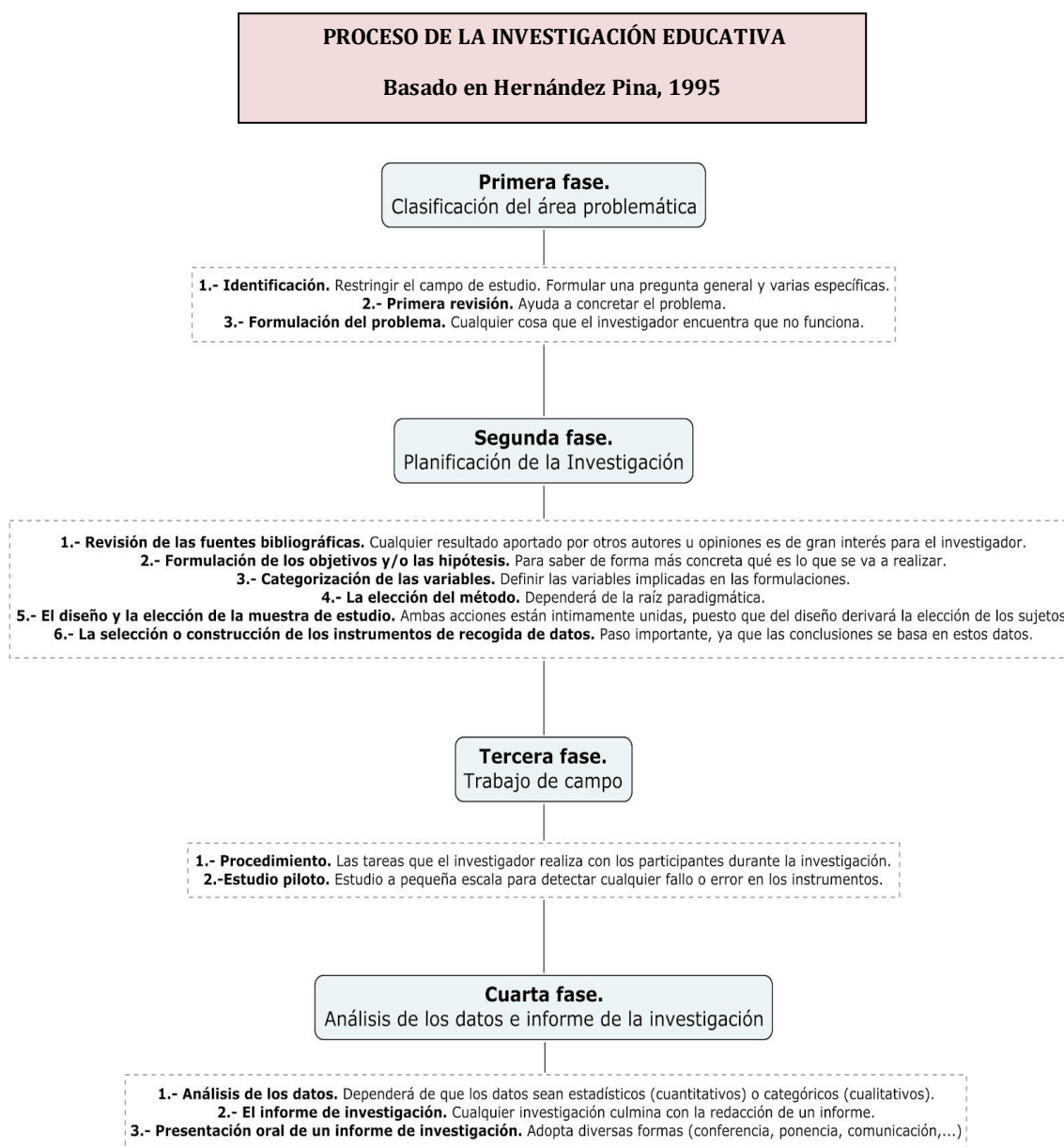


Figura 8. Proceso de investigación educativa

Fuente: Hernández Pina (1995)

PRIMERA FASE. Clarificación del área problemática

- Identificación del área problemática

En un primer momento, el tema general planteado fue “Habilidades Sociales”, sin delimitar aspectos más concretos. A medida que se empezó a profundizar en esta materia, se fue especificando que el problema de investigación sería “el déficit en inteligencia emocional centrado en habilidades sociales en adolescentes que cursan PCPI (programas de cualificación profesional inicial)”.

- Primera revisión bibliográfica

Una vez concretado el problema de investigación, es necesario recopilar información sobre otros estudios y trabajos ligados a este tema. Es importante leer diversos autores y diversas perspectivas para poder empezar. Después de seleccionar alguna o algunas investigaciones de referencia, se pensará en como modificar o mejorar esos trabajos en el propio proyecto.

- Formulación del problema de investigación

El problema de investigación es el foco central de la investigación y expresa lo que se quiere hacer. Debe añadir algo al conocimiento ya existente, o contribuir a la mejora y al cambio de forma significativa. Viene expresado en forma de pregunta. En este proyecto, se han cuestionado:

- ¿El déficit en habilidades sociales es una característica del alumnado que cursa PCPI?
- ¿Mejoran las habilidades sociales tras un programa de intervención específico?

SEGUNDA FASE. Planificación de la investigación

- Revisión de fuentes bibliográficas

Tras haber hecho una revisión de la literatura relacionada, se empieza a recopilar toda esa información para crear el marco teórico, es decir, se reúne toda la información pertinente al tema elegido, destacando los puntos centrales del trabajo y aportando diferentes visiones de autores e investigaciones.

Se establece un índice con todos los puntos importantes a tratar y se buscan libros e información para cada apartado. En este caso, se recopilaron algunos manuales y programas de habilidades sociales, inteligencia emocional, libros sobre adolescencia, artículos e investigaciones sobre autoconcepto...y se revisaron tesis de temática similar.

- Formulación de los objetivos

Para saber de forma más concreta que es lo que se va a realizar se formulan los siguientes objetivos.

- Realizar un análisis sobre déficits formativos de inteligencia emocional, en el ámbito de las habilidades sociales, en alumnado de PCPI.
- Y diseñar, implementar y evaluar un Programa de Intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en este tipo de alumnado.

- Definición y categorización de las variables

Las variables implicadas en el trabajo son:

Por un lado las variables cuantitativas: edad del grupo analizado en la investigación y los resultados obtenidos en los cuestionarios que valoraban los siguientes aspectos:

- Dificultades interpersonales (aserción, relaciones con el otro sexo, relaciones con los iguales, hablar en público, relaciones familiares).
- Autoconcepto (académico, laboral, social, emocional, familiar, físico).
- Habilidades sociales (autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto).
- Asertividad (auto-asertividad y hetero-asertividad).

Y por otro lado la variable cualitativa de género: hombre/mujer.

- La elección del método

Dada la naturaleza del problema, el método más adecuado es uno cuantitativo; y la metodología más idónea será la descripción. En un primer momento solo interesa conocer la realidad, describir las características que poseen los alumnos de PCPI con respecto a su nivel de habilidades sociales.

Una vez analizadas sus características, se propondrá un programa de intervención para esos datos extraídos de los cuestionarios (pretest). Tras llevar a cabo el programa se pasaría los cuestionarios nuevamente (postest) para ver los cambios que ha provocado.

- El diseño y la elección de la muestra de estudio

Se establece un diseño pretest y postest de grupo único. En la fase de pretest se aplican cuatro cuestionarios recogidos en el siguiente epígrafe; el tratamiento y/o intervención se fundamenta en el diseño de un

programa específico en colaboración con el profesorado habitual de estos centros educativos y se implementa; y en el posttest se vuelve a evaluar las competencias objeto de estudio mediante la misma tipología de instrumentos de recogida de información.

El muestreo es intencional al considerar unas condiciones específicas de alumnado en un contexto concreto. Los sujetos elegidos para este proyecto han sido de 12 grupos que cursan PCPI de diferentes modalidades. El total de alumnos/as suman 142 (89 chicos y 53 chicas) de edades comprendidas entre los 15 y 21 años que asisten diferentes centros públicos de la provincia de Granada. Se han elegido estos grupos gracias a la disponibilidad que se tenía para acceder a ellos.

- La selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos

En esta fase se debe escoger los instrumentos cuidadosamente (Olmedo et al. 2014), dependiendo de cuales sean los datos que se necesitan conocer (nivel de habilidades sociales).

Se deben plantear los interrogantes de cuándo y dónde recoger los datos. En este caso, los datos recogidos han sido en grupos de PCPI; y se han recogido cuando el orientador y tutor han sugerido que es el mejor momento. Los instrumentos seleccionados para recabar dichos datos han sido el "AF5", la "EHS", "ADCA" y el "CEDIA", que se explicarán más adelante.

TERCERA FASE. Trabajo de campo

- Procedimiento

Primero fue importante localizar a los orientadores de cada centro para comunicarles el trabajo y propósito del mismo. Éstos lo pusieron en

conocimiento de los correspondientes tutores del grupo, quienes no pusieron ningún impedimento para poder llevarlo a cabo.

Una vez obtenido este permiso para acceder a los grupos, se prosiguió con la recogida de datos. Se pasaron los test mencionados anteriormente para conocer el nivel inicial del grupo y semanas más tarde se comenzó con el programa de intervención. Este programa por motivos de temporalización no se ha podido finalizar; solo se llevaron a cabo tres sesiones de 60 minutos de duración cada una, y se aplicó a todo el grupo.

El programa se expone detenidamente en un apartado dedicado a este aspecto del trabajo; aunque hay que resaltar que antes de diseñarlo, el propósito fue que se adaptara lo máximo posible a las características del grupo y estuviera compuesto por actividades gratas para ellos (Tomé, 2010). Era fundamental que además de entretenido fuera educativo, ya que el objetivo del programa es que los alumnos aprendan a desenvolverse de forma habilidosa en situaciones sociales.

CUARTA FASE. Análisis de datos e informe de la investigación

- Análisis de los datos

Con los cuestionarios pasados al grupo, se comienza el análisis de los datos extraídos. Se clasifican las dimensiones a evaluar para hacer una comparación y comprobar cuáles son los déficits de los que se parte. Con las variables que se han contado en este análisis han sido el género y la edad, por lo que los resultados han sido en función de estas características y en comparación con una puntuación normativa. Por lo general se ha encontrado que los chicos presentan menos dificultades en habilidades sociales que las chicas; aunque el análisis se explicará más exhaustivamente más adelante.

- El informe de la investigación

Después de terminar todo el proceso de investigación, se plasman todos los datos y resultados en un informe final, dando a conocer los pasos seguidos, datos, variables y conclusiones obtenidas en dicho proceso.

9.5. Revisión de la literatura

Sobre la temática escogida hay gran cantidad de estudios e investigaciones; en los últimos años ha sido un tema que ha captado el interés de muchos profesionales, intentando buscar respuestas ante la aparición determinados comportamientos y actitudes en diferentes contextos. El constructo de habilidad o inteligencia socio-emocional se ha relacionado con varios conceptos, encontrándose en algunas investigaciones relaciones directas entre ellos. A continuación se resumen algunos trabajos que han analizado las habilidades sociales e inteligencia emocional en algún/os aspectos.

Miñana y Vallés (1998) escribieron: “¿Habilidades sociales para la integración o integración para la competencia social?: una experiencia de integración de adolescentes ciegos y deficientes visuales”; donde se presenta un programa de entrenamiento en habilidades sociales, orientado tanto a mejorar la competencia social de un grupo de adolescentes con discapacidad visual, alumnos de un centro educativo de la ONCE, como a favorecer su integración social con compañeros videntes. El programa se aplicó en dos fases; la primera, al grupo de alumnos ciegos, y la segunda, conjuntamente con el grupo de alumnos videntes. Los resultados muestran una mejora significativa tanto en relación con el aprendizaje de habilidades de competencia social por los alumnos ciegos, como respecto al contexto de integración social. Esta experiencia demuestra que un nivel adecuado de competencia social es indispensable para lograr la integración social,

y que la competencia social de los adolescentes ciegos aumenta como consecuencia de la interacción grupal.

Raga y Rodríguez (2001) escribieron: “Influencia de la práctica de deporte para la adquisición de habilidades sociales en los adolescentes”. El objetivo de esta investigación es el de conocer la influencia que puede tener la práctica de deporte en adolescentes en la adquisición de habilidades sociales. Para ello se seleccionó una muestra de 1.136 sujetos de Gijón, entre los que figuraban deportistas y no deportistas, a los que se les aplicó la batería de socialización (Bas-3) de Silva y Martorell (1995). Los datos se introdujeron en el paquete estadístico SPSS, y para su tratamiento se aplicaron, dependiendo del tipo de variable y de su distribución, el test de la "t" de Student, el análisis de la varianza, la prueba de Mann Whitney, la de Kolmogorov Smirnov o la de Kruskal Wallis para más de dos muestras. De los resultados obtenidos se desprende que el deporte facilita la adquisición de ciertas habilidades sociales en los adolescentes, de forma más acusada en chicos que en chicas.

Yovany y col. (2009) escribieron: “Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle”. En el estudio llevado a cabo presenta como objetivo fortalecer el desarrollo de habilidades de defensa asertiva de derechos, escucha y respuesta eficaz ante la crítica, en un grupo de 40 adolescentes (20 de cada género) en situación de calle de la ciudad de Bucaramanga. Siguió un diseño pre-experimental de un solo grupo con medidas pre y post intervención. Aplicamos una escala likert antes y después del entrenamiento. El procedimiento incluyó el desarrollo de cuatro sesiones de trabajo semanales de 120 minutos durante un año. Procesamos los datos estadísticos en el paquete SPSS versión 13.0. Los resultados reportan efectividad en la intervención con un puntaje t de Habilidades sociales ($t = -4,1$), mayor al t esperado (2,0), con $p = 0,0003$. Este es un estudio con alcance preliminar que requiere un trabajo experimental que pueda atribuir de manera definitiva los cambios al programa ejecutado.

Delgado Rodríguez (2010) escribió: “Relaciones interpersonales en la adolescencia: Implementación de un programa de entrenamiento en asertividad y habilidades sociales para adolescentes de 1º y 2º de la ESO.” Objetivo: Mejorar el nivel de habilidades sociales en adolescentes con déficits en esta área, y su autoconcepto a través de la implementación de un programa de asertividad y habilidades sociales ajustado a sus necesidades. Material y métodos: Se ha evaluado los déficits en las relaciones sociales y autoconcepto, de una muestra de 78 alumnos de dos Institutos distintos (de las provincias de Granada y Almería).

A partir de los déficits detectados, se ha creado un programa de entrenamiento en asertividad y habilidades sociales, y se ha aplicado a alumnos del IES de Granada. Se ha empleado un diseño cuasi-experimental pre-post con grupo control. Resultados: En relación a los distintos instrumentos de evaluación utilizados, podemos observar una relación inversa entre el EHS y el CEDIA (correlación de Pearson = -0.384 , $p= 0.001$) y una relación directa entre EHS y la escala Emocional del AF5 (correlación de Pearson= 0.303 , $p= 0.007$). En cuanto a los beneficios del entrenamiento, se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones pre y post del Grupo tratamiento: aumenta significativamente la puntuación en la escala EHS ($t = -6.25$, $p= 0.001$); sin embargo aunque en tres dimensiones del AF5 (académica, emocional y física) y CEDIA se observa una mejora, las diferencias no son significativas. Conclusión: A la vista de los resultados obtenidos, tras la aplicación del programa se producen mejoras significativas en la conducta asertiva y habilidades sociales de los alumnos, si bien no hemos obtenido una mejoría significativa del autoconcepto. Posiblemente es necesario un proceso más largo para poder observar cambios.

Orejón y González (2010) escribieron: “Los adolescentes con mejores resultados académicos y más habilidades sociales tienen menos conductas de riesgo en sus relaciones sexuales”. Conclusiones de los autores del estudio: las

capacidades cognitiva, social y conductual pueden ser factores de protección en los resultados de salud sexual y reproductiva.

Comentario de los revisores: los adolescentes tienen comportamientos en las relaciones sexuales que conllevan riesgos de enfermedades y embarazos. Esta revisión sistemática de estudios observacionales, describe que determinadas capacidades cognitivas y sociales podrían actuar como factores de protección en algunos resultados de salud sexual (primera relación sexual, uso de anticoncepción, embarazo en adolescente). Sin embargo, aspectos como la variabilidad de los estudios incluidos o la falta de descripción de la magnitud de la asociación, hacen difícil conocer de forma fiable la asociación entre la presencia de las capacidades descritas con determinadas conductas sexuales.

Sánchez (2010) escribió: “La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial”; donde realiza una propuesta de desarrollo curricular de la competencia emocional en la Educación Infantil y Educación Primaria en Castilla-La Mancha. Primeramente, se realiza un análisis conceptual y normativo de la competencia emocional en las dos etapas mencionadas; y, en segundo lugar, se desarrolla una propuesta organizativa de tipo dimensional y criterial de la competencia emocional a partir de niveles de dificultad en su adquisición. Este trabajo se justifica por la importancia del desarrollo emocional en educación, así como por el carácter prescriptivo de esta competencia en los Decretos de Currículum de Castilla-La Mancha que, a las ocho competencias propuestas por la Unión Europea y refrendadas en la LOE, se une una novena: la emocional. Su novedad radica en ser un conjunto de saberes que todo alumno tiene que haber desarrollado al finalizar la etapa educativa correspondiente.

García Fernández y Giménez-Mas (2010) escribieron: “La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador”. Esta investigación ha explicado el concepto inteligencia emocional, a partir de

diferentes definiciones y principios observados en la literatura. A partir de aquí, el objetivo de este trabajo es realizar un modelo integrador sobre inteligencia emocional en base a la literatura. El modelo aporta la multidisciplinariedad de uso, entre otras: educación, empresa, ONG's. Como metodología, se ha realizado una revisión de la literatura a partir de la búsqueda de datos secundarios; libros y artículos en revistas, utilizando la base de datos ABI Inform y la información referente a la inteligencia emocional recabada del seminario de inteligencia emocional, realizado por la Universidad Miguel Hernández de Elche y el sindicato ANPE. Los resultados obtenidos, explican que el modelo de inteligencia emocional propuesto, tiene dimensiones internas y externas. Las dimensiones internas son: la responsabilidad, el sentido común, la persuasión y la capacidad de aprender. Por otro lado, las dimensiones externas son: empatía, la capacidad para relacionarse, la capacidad para comunicarse, habilidad de crear modelos mentales, la voluntad, y la capacidad para adaptarse al entorno.

Obiols (2005) escribió: "Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo". Este artículo describe el proceso de desarrollo de un programa de Educación Emocional en las etapas de infantil, primaria y secundaria del Colegio La Salle Bonanova, situado en Barcelona. Esta investigación resulta totalmente innovadora dentro del ámbito educativo y en estos momentos se está potenciando la formación del profesorado y la aplicación del programa con el alumnado de dichas etapas. La investigación presenta hoy en día una base que podemos considerar estable y sólida, y muestra una buena perspectiva de futuro, puesto que se ha aceptado como una línea a consolidar en este centro y en los centros que forman parte de la misma institución en el resto de Cataluña.

Fernández Rodicio (2011) escribió: "*La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva*". La educación inclusiva es, sin duda, uno de los temas estrellas que ocupa las agendas de la política educativa. Temas como la atención a la diversidad, la intervención social, conlleva a que el sistema educativo

defina las estrategias para el desarrollo integral de la persona, desde la concepción de la integración que implique la intervención fundamental de la familia, la escuela, la comunidad y las instituciones en general. En este contexto educativo, adquiere una especial significación la educación emocional que enriquece las capacidades adaptativas, el desarrollo sano de los niños y reduce la violencia.

Salguero *et al.* (2011) escribió: “*Percepción emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia*”. La inteligencia emocional (IE), definida como la habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones, se ha mostrado como una variable importante a la hora de explicar el ajuste psicosocial de las personas. Pese a ello, la mayor parte de la investigación en torno a la IE ha sido realizada con muestras de población adulta y son escasos los trabajos que, utilizando medidas de ejecución, exploren su papel en la adolescencia. El objetivo del presente estudio fue el de analizar la influencia de la percepción emocional, una de las habilidades recogidas dentro de la IE, sobre el ajuste personal y social de una muestra de adolescentes españoles. Un total de 255 alumnos completaron una tarea de ejecución diseñada para evaluar la percepción emocional en la adolescencia así como diferentes medidas de ajuste social y personal. Los resultados de los análisis de correlación y regresión mostraron cómo los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informaron de mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus relaciones sociales, así como de un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar los efectos de la edad, el sexo y la personalidad. Se discuten los resultados en el contexto de la investigación sobre la inteligencia emocional y se proponen implicaciones prácticas para el diseño de programas de prevención y tratamiento.

Jiménez y López-Zafra (2009) escribieron: “*Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión*”. Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años, dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel que juegan las

emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar. En los últimos años, se han realizado numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Sin embargo, los resultados se muestran inconsistentes debido a la falta de consenso en cuanto a la definición, operacionalización del constructo y la metodología tan diversa que presentan los estudios. En este trabajo, analizaremos la relación entre IE y el rendimiento académico así como los objetivos y beneficios de la implementación de programas de alfabetización emocional en los centros educativos.

Iriarte et al. (2006) escribieron: “Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención”. En el marco de la Orientación para la prevención y el desarrollo se hace necesario investigar y aportar materiales para la práctica educativa muy especialmente en las áreas menos desarrolladas como es el caso de la educación socioafectiva y moral. La formación integral de las personas exige la inclusión de estos contenidos en el currículo ordinario. En la actualidad están proliferando los estudios y programas sobre competencia emocional. En este artículo se aportan las últimas investigaciones sobre la que se ha dado en denominar la condición primera para que dicha competencia se desarrolle adecuadamente: la conciencia emocional y sobre las importantes repercusiones de ésta en el comportamiento moral. A partir de estos estudios, los autores del artículo han diseñado y evaluado un programa educativo de crecimiento emocional y moral del que se hace una presentación sintética.

Tabla XVII. Resumen Principales trabajos en la Revisión de la literatura.

Título	Autor/a (Fecha)
¿Habilidades sociales para la integración o integración para la competencia social?: una experiencia de integración de adolescentes ciegos y deficientes visuales	Juan José Miñana Estruch, Antonio Valles Arandiga (1998)
Influencia de la práctica de deporte para la adquisición de habilidades sociales en los adolescentes	Jorge Raga Díaz, Raquel Rodríguez González (2001)
Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales	Claudia Cecilia Llanos Baldivieso (directores: M ^a Carmen Pichardo Martínez, Fernando Justicia Justicia, Trinidad García Berben (2006)
Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle	Leonardo Yovany Álvarez Ramírez, Carola Saldaña, Julie Andrea Muñoz Ardila, Viviana Portela Meza (2009)
Relaciones interpersonales en la adolescencia: implementación de un programa de entrenamiento en asertividad y habilidades sociales para adolescentes de 1º y 2º de la ESO.	Rafael Fco. Delgado Rodríguez (directores: M ^a Nieves Pérez Marfil, Humbelina Robles Ortega) (2010)
Los adolescentes con mejores resultados académicos y más habilidades sociales tienen menos conductas de riesgo en sus relaciones sexuales	Gloria Orejón de Luna, M.P. González Rodríguez (2010)
La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial	José Sánchez Santamaría (2011)
La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador	Mariano García-Fernández, Sara Isabel Giménez-Mas (2010)
Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo Revista: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Merixell Obiols Soler (2005)
La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva	Clara Isabel Fernández Rodicio (2011)
Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional	José M. Salguero, Pablo Fernández-Berrocal, Desireé Ruiz-Aranda, Ruth Castillo y Raquel Palomera (2011)

Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión	María Isabel Jiménez Moral, Esther López Zafra (2009)
Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención	Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención (2006)

Fuente: elaboración propia

Esta tabla recoge una simplificación, es decir, solo muestra título y autor/es de los principales trabajos recogidos anteriormente en la revisión de la literatura. El interés de esta revisión se ha centrado en conocer los resultados en el ámbito educativo, principalmente en jóvenes de secundaria, pero se ha comprobado que existen investigaciones en campos muy diversos, como el ámbito laboral o familiar entre otros.

10. Análisis de necesidades e intervención

Considerando las aportaciones de Sanz (1990) y Pérez Campanero (1995), podríamos definir el Análisis de Necesidades como el procedimiento sistemático para establecer prioridades y tomar decisiones sobre programas y sobre asignaciones de recursos. Implica, pues:

- Recoger información del contexto.
- Analizar los datos.
- Consultar fuentes diversas.
- Coordinar y sintetizar puntos de vista diferentes.
- Recoger percepciones de los grupos o de los usuarios objeto del Análisis de Necesidades.
- Dar pie a la fase de planificación de un programa.
- Priorizar criterios para llevar a cabo un programa.

Así, pues, un Análisis de Necesidades se constituye en una parte indispensable e integral de un programa de intervención psicopedagógica. Es el paso inicial de una planificación que abarca:

- El paso Inicial, el Análisis.
- Identificar y priorizar las necesidades.
- Búsqueda de soluciones alternativas.
- Selección de una o más soluciones.
- Objetivos y diseño del programa.
- Ejecución y realización del programa.
- Y evaluación del programa.

Resumiendo, un Análisis de Necesidades es la fase previa a la implementación de un programa que lo podríamos estructurar en cuatro grandes bloques (Riart, 2002):

Necesidades => Programa => Evaluación => Meta-reflexión del proceso

La mayoría de autores coinciden en esta apreciación, aunque hay diversidad de matices, por ejemplo: Stufflebeam (1971) situaba el análisis de necesidades como un componente más de la evaluación del contexto. Y Gysbers (1988) lo sitúa después de haber seleccionado un modelo de programa de desarrollo y establecido las competencias que se quieren alcanzar.

Una vez aclarados estos aspectos, a continuación se expone el proceso general para el análisis de necesidades, se conceptualizan los términos, se explican los instrumentos para la recogida de datos y se hace un análisis de dichos datos.

10.1. Planteamiento, proceso general del análisis de necesidades y resultados

El planteamiento propuesto en este trabajo consta de tres partes; la primera “el análisis de necesidades” se ha dividido en tres fases: una primera fase de obtención de datos a través de los cuestionarios, se pasaron los tres cuestionarios en distintos días y se siguieron las instrucciones dadas en cada uno de ellos; una segunda fase de clasificación y resumen de datos, se organizaron todos los datos, se agruparon los ítems de los cuestionarios según la dimensión a la que correspondieran, se obtuvieron las puntuaciones y se clasificaron los datos según las tablas adjuntadas en cada escala dando así el nivel de competencia o destreza que corresponde a dicha evaluación; y la tercera fase de conclusión con los resultados y comparación de los mismos, que da paso a la propuesta de un programa de intervención. La segunda parte se compone del diseño del programa en función de los resultados obtenidos y su puesta en práctica. En la tercera parte, para finalizar la intervención, se vuelven a pasar los cuestionarios para analizarlos y compararlos nuevamente con los que se realizaron al inicio del análisis de necesidades. Con todo esto se puede pasar a la etapa de conclusiones.

El proceso seguido para el análisis de necesidades ha consistido en la conceptualización de términos como son habilidades sociales, asertividad, autoconcepto, inhibición... después se ha especificado y explicado los instrumentos empleados para la recogida de datos y por último se ha hecho el análisis propiamente dicho.

10.2. Conceptualización de términos

Para plantear la intervención, es necesario conocer los términos que se van a tener en cuenta. En la inteligencia emocional influyen diversos factores que, depende de unos autores u otros, los engloban dentro del concepto. En el ámbito educativo, los principales términos que interesan analizar son los siguientes:

- Inteligencia emocional:

La inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Goleman (1995), considera que la inteligencia emocional difiere de las capacidades para los estudios académicos y que, al mismo tiempo, es un factor clave para lograr el éxito en el aspecto práctico de la vida. La define como las habilidades, tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza. También la considera como la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro. A

continuación se explica detenidamente las habilidades que conlleva la inteligencia emocional recogidas por Fernández-Berrocal y Extremera del Modelo de Mayer y Salovey (1997).

La *percepción emocional* es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

La *facilitación o asimilación emocional* implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que es realmente importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo. Es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.

La *comprensión emocional* implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica un actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones. Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo,

las generadas durante una situación. Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios.

La *regulación emocional* es la habilidad más compleja de la IE. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás.

- **Habilidades sociales:**

Las habilidades sociales son una serie de conductas, de pensamientos y emociones, que aumentan nuestras posibilidades de mantener relaciones interpersonales satisfactorias y de conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos. Son las conductas que se manifiestan en situaciones de relación con otras personas, en las que expresas tus sentimientos, tus actitudes, tus deseos, tus ideas u opiniones, tus derechos; respetando el derecho que tienen también los demás a expresar lo mismo (Roca, 2005).

Capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás (Combs y Slaby, 1977) o según Caballo (1986), conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas

conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas .

Implica la especificación de tres componentes:

- La dimensión conductual.
- Las variables cognitivas.
- El contexto ambiental

Según Pelechano (1996), cabría diferenciar entre competencia social (éxito social, reconocimiento social de los méritos personales) y competencia interpersonal (reconocimiento individual de personas más que de instituciones). Se trata, en este último caso, del logro de una confianza personal, de ayuda hacia los demás y de un referente personal más que social. Según McFall (1982) la competencia social alude a un juicio valorativo referido a la calidad del comportamiento social del sujeto en un determinado contexto.

▪ Asertividad:

Se entiende por asertividad la posibilidad que tiene un sujeto de expresar adecuadamente las emociones en las relaciones sociales, es decir que al manifestarse deben estar ausentes signos de agresividad o ansiedad (Estrada, 2010). Caballo (2000) puntualiza que la asertividad es la capacidad de un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado.

Actitud de autoafirmación y defensa de nuestros derechos personales, que incluye la expresión de nuestros sentimientos, preferencias, necesidades y opiniones, en forma adecuada; respetando, al mismo tiempo, los de los demás (Roca, 2005).

La falta de asertividad puede entenderse de dos formas; por un lado, serán poco asertivas aquellas personas consideradas tímidas, prestas a sentirse pisadas y no respetadas y por otro lado, también lo serán, las personas que se situarían en el otro polo opuesto: la persona agresiva, que pisa a los demás y no tiene en cuenta las necesidades del otro. Por tanto, tanto unos como otros tendrán déficit en habilidades sociales y será importante contemplar que solo quien posee una alta autoestima, quien se aprecia y valora así mismo, podrá relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a los que son mejores en alguna habilidad, pero no sintiéndose inferior ni superior a otros. La asertividad es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás (Camacho y Camacho, 2005).

▪ Autoconcepto:

Es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; es “la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto” (Rosemberg, 1979).

Generalmente, se reconoce a William James como el primer psicólogo que desarrolló una teoría sobre el autoconcepto (Marsh y Hattie, 1996). Su teoría se articula, según Harter (1996) en base a cuatro aspectos fundamentales:

- La distinción entre el *yo* y el *mí*.
- La naturaleza multifacética y jerárquica del autoconcepto.
- El conflicto de los diferentes *mis*.
- La definición de autoestima como la relación entre los éxitos y las pretensiones del individuo.

Para que un individuo pueda tener un concepto de sí mismo ha de ser capaz de tomarse a sí mismo como objeto de análisis, es decir, ha de ser capaz de verse a sí mismo desde el lugar del otro (Sanchiz, 2009). Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de

autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Cardenal y Fierro (2003) definen el autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, consideran que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma, matizando que aunque a menudo se usan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo dentro del autoconcepto y del autoconocimiento.

▪ Autoestima :

Para Rogers (1994) la autoestima constituye el núcleo básico de la personalidad. Entiende que cada uno de nosotros posee un yo positivo, único y bueno, que, en ocasiones, por presiones externas o internas, no puede llegar a desarrollarse. Avellaneda (1985) plantea que la autoestima es esencial para la supervivencia psicológica, es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida.

Esta es la imagen y el valor que se da el niño a sí mismo. Es una dimensión afectiva y se construye a través de la comparación de la percepción de sí mismo y del yo ideal, juzgando en qué medida se es capaz de alcanzar los estándares y expectativas sociales. La autoestima se basa en:

- significación: que es el grado en que el niño siente que es amado y aceptado por aquéllos que son importantes para él.

- competencia: es la capacidad para desempeñar tareas que consideramos importantes.
- virtud: consecución de los niveles morales y éticos.
- poder: grado en que el niño influye en su vida y en la de los demás.

La opinión que el niño escuche acerca de sí mismo, a los demás va a tener una enorme trascendencia en la construcción que él haga de su propia imagen. La autoestima tiene un enorme impacto en el desarrollo de la personalidad del niño. Una imagen positiva puede ser la clave del éxito y la felicidad durante la vida (Piaget, 1984).

Una forma clara de entender el concepto de autoestima es la que plantea Branden (1993), correspondiente a "una sensación fundamental de eficacia y un sentido inherente de mérito", y lo explica nuevamente como la suma integrada de confianza y de respeto hacia sí mismo.

Un adolescente con autoestima aprende más eficazmente, desarrolla relaciones mucho más gratas, está más capacitado para aprovechar las oportunidades que se le presenten, para trabajar productivamente y ser autosuficiente, posee una mayor conciencia del rumbo que sigue; un adolescente con autoestima adecuada (Branden, 1993):

- actuará independientemente
- asumirá sus responsabilidades
- afrontará nuevos retos con entusiasmo
- estará orgulloso de sus logros
- demostrará amplitud de emociones y sentimientos
- tolerará bien la frustración
- se sentirá capaz de influir en otros

Se observa cierta confusión conceptual, ya que se utilizan de un modo intercambiable las denominaciones autoconcepto, auto-imagen, autoestima,

autoaceptación... aunque los términos más utilizados son autoconcepto y autoestima. Algunos autores asocian el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos.

▪ Inhibición:

El término inhibición se toma a veces en un sentido muy amplio: así, S. Freud recuerda que se puede dar el nombre de inhibición a la limitación normal de una función; abstenerse, dejar de actuar, etc. (Freud 1963). Este concepto se puede relacionar con el de timidez, las características más relevantes del término son:

- Evitan relaciones con los extraños.
- Muestran nerviosismo, ansiedad, rubor.
- Esquivan la mirada.
- Les cuesta dirigirse a otros.
- No preguntan sus dudas.
- Pasan desapercibidos.
- Les cuesta saludar, etc
- Les cuesta iniciar una conversación.
- Comportamiento pasivo.

No se debe catalogar a una persona como tímida si en alguna circunstancia actúa de manera cohibida, ya que lo habitual es que todas las personas tiendan a ser más reservadas con personas desconocidas o situaciones nuevas.

▪ Aislamiento:

El aislamiento está muy relacionado con el concepto de soledad, sin embargo hay ciertas diferencias como explican algunos autores (Carpentino 2003;

Killeen, 1998): Existe el aislamiento social con elección, es “estar solo”, y el aislamiento social sin elección, es la soledad.

Aislamiento social: estado en el cual el individuo experimenta una necesidad o deseo de contacto con otros, pero es incapaz de realizar ese contacto. Incluye sentimientos expresos de soledad y deseo de contacto con otros. En el aislamiento social se observan manifestaciones de inseguridad en situaciones sociales. No es una respuesta, es más bien una causa o factor contribuyente a la soledad. Tiene características como: sentimientos de inutilidad, de rechazo, falta de ánimo, escaso contacto ocular, hipoactividad, fracaso en la interacción social con otros.

El término de aislamiento también está muy relacionado con el concepto de marginación, que es el hecho de prescindir o hacer caso omiso de alguien. Hay muchos tipos de marginados, y todos los tipos son combinables entre sí, formando diferentes marginados. Los tipos de marginados los podemos diferenciar por: 1) Problemas físicos, 2) Problemas psicológicos. Cuando un niño tiene estos problemas presentan problemas a la adaptación, incidiendo todo ello en su desarrollo personal, social y académico. Estas dificultades pueden ser debidas a diferentes factores que deben ser analizadas con profundidad en el momento que se detecten con la finalidad de poner solución a estos aspectos. Otras de las causas pueden ser un mal entendimiento con el profesor, unas exigencias escolares excesivas y problemas con los compañeros. Sin embargo resulta importante tener en cuenta que el momento en que se produce la inadaptación escolar, las dificultades anteriormente presentadas se ven incrementadas de forma sensible (Herrero, 1992).

- **Absentismo:**

Se denomina absentismo escolar a la reiterada ausencia de los centros docentes de niños y adolescentes en edad de enseñanza obligatoria (Uruñuela, 2005). El absentismo escolar es entendido como la falta de asistencia continuada a

la escuela de alumnos en edad de escolarización obligatoria, ya sea por voluntad del mismo o bien por reiteradas expulsiones de la clase. El indicador que se utiliza habitualmente para cuantificar el absentismo es el número de faltas a la escuela sin justificación (Gargallo, 1987).

Tipos de absentismo:

- Desescolarización: cuando el alumnado en edad de escolarización obligatoria no está matriculado en ningún centro educativo.
 - Absoluto: cuando el alumnado, en edad de escolarización obligatoria, está matriculado, pero no asiste nunca al centro.
 - Crónico: cuando el alumnado matriculado no asiste de forma habitual al centro.
 - Puntual o intermitente: cuando el alumnado no asiste al centro determinados días o a determinadas áreas.
 - De temporada: cuando el alumnado no asiste al centro en determinadas épocas del curso escolar.
 - Pasivo: cuando el alumno/a asiste al centro pero manifiesta una conducta de ruptura y/o boicot en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Motivación:

La motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo. La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta (Woolfolk, 2006). La mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993; Bueno, 1995, etc.).

Pekrun (1992) estudió los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas.

Motivación intrínseca: La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse. Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una *motivación intrínseca positiva*. Las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una *motivación extrínseca negativa* opuesta a la motivación extrínseca positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas negativas. Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también producen motivación intrínseca negativa.

Motivación extrínseca: La motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas.

- **Locus de control:**

El Locus de Control es la emoción de una persona de lo que determina (controla) el rumbo de su vida. Es el grado en que un sujeto percibe que el origen de eventos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él (Manrique, 1999).

La definición de locus de control fue establecida por Rotter (1966) considerando que “si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta o sus propias características relativamente permanentes, se ha dicho que es una creencia en el control interno”; en cambio, sostiene que “cuando un

refuerzo es percibido como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella, es típicamente percibido, en nuestra cultura, como el resultado de la suerte (...), y en este sentido se ha dicho que es una creencia en el control externo”.

La percepción de contingencia entre la propia conducta y la aparición de determinados resultados, entendida como una predisposición o tendencia sistemática a realizar este tipo de valoraciones, constituiría el Locus de Control Interno. Por el contrario, la tendencia o predisposición a presentar la expectativa de que los eventos dependen del azar o la acción de otras personas constituiría el Locus de Control Externo.

- Fracaso escolar:

Se entiende normalmente el hecho de no lograr el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo. En el caso español, se habla de fracaso escolar para referirse a quienes no obtienen el título final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se obtiene tras cursar con éxito 10 cursos de educación obligatoria. Previamente, se consideraba fracaso escolar a quienes no obtenían el título de Graduado Escolar, que se lograba tras cursar con éxito ocho cursos de Educación General Básica (EGB). No debe confundirse con el abandono escolar temprano, indicador que también incluye a quienes terminan la educación obligatoria con aprovechamiento, pero no siguen estudiando (en el caso español el abandono escolar incluye a quienes fracasan en la Educación Secundaria Obligatoria y además, a quienes logran el título y no estudian FP, Bachillerato o cualquier otro tipo de enseñanza) (Navarrete,2007).

Para José Saturnino (2007) el fracaso escolar es “el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos, tal y como se definen en los estudios de PISA”. Para Marchesi (2003), el término de “fracaso escolar” es muy discutible por diversas razones: “En

primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. Y en tercer lugar, porque centra el problema del fracaso del alumno y parece obviar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela.” Mena et al (2010) explican que este fracaso escolar es el resultado de un proceso de desenganche y desvinculación hacia el sistema educativo, que comienza en la primaria pero que se intensifica en la secundaria con la etapa de la adolescencia. Como describen Martínez y Álvarez (2005) esta etapa está marcada por notables cambios y alteraciones psico-físicas, cognitivas, sexuales, emocionales, sociales, que da paso progresivamente a la adquisición de la autoestima e independencia personal y a la adaptación social.

10.3. Instrumentos

A continuación se explican con mayor detalle en qué consisten los cuatro cuestionarios utilizados en este trabajo y se resumen en una tabla para recoger lo más relevante de manera sintetizada.

10.3.1. Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000).

El EHS es una escala que evalúa conducta asertiva y habilidades sociales. Está compuesto por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Se contesta en formato Likert de 4 puntos, desde “No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría” (A) a “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos” (D). La puntuación total oscila entre 33 y 134, donde no hay puntos de corte, sino que a mayor puntuación global, más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos.

Este instrumento evalúa las diferentes dimensiones del constructo de la conducta asertiva / habilidades sociales (Caballo, 1989; Caballo y Buela, 1988; Carrasco, Clemente y Llavona, 1983; Galassi y Galassi, 1980, Gismero, 2000). En concreto, se han aislado 6 factores: 1) autoexpresión en situaciones sociales, 2) defensa de los propios derechos como consumidor, 3) expresión de enfado o disconformidad, 4) decir no y cortar interacciones, 5) hacer peticiones, y 6) iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Se ha constatado que el EHS presenta una alta consistencia interna, tal y como se expresa en un coeficiente de fiabilidad alto ($\alpha=0.88$), y adecuada validez convergente (Gismero, 2000).

10.3.2. Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García y Musitu, 1999).

El AF5 evalúa el autoconcepto de la persona en sus 5 dimensiones (académico/laboral, social, emocional, familiar y físico), considerando 6 reactivos por dimensión. La escala que presenta este instrumento se distribuye del 1 al 99, donde los participantes tienen un gran rango para responder según lo de acuerdo que estén con cada ítem. No existe una puntuación total en la escala que nos indique el autoconcepto de la persona, por el contrario, éste se calcula por las diferentes dimensiones que lo forman, haciendo referencia a la teoría de la dimensionalidad del autoconcepto (modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), en la que se basa la construcción de esta escala. El AF5 presenta una estructura dimensional, formada por las 5 dimensiones más representativas del autoconcepto. No existe punto de corte para las puntuaciones de cada dimensión, sino que a mayor puntuación mejor autoconcepto.

Se ha constatado que los ítems presentan una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la escala total, lo que facilita su aplicación en diversos contextos (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver,

2004). La consistencia interna de los 30 reactivos fue de 0.84, de la dimensión académica/laboral, 0.89, de la social, 0.73, de la emocional, 0.73, de la familiar, 0.80, y del físico, 0.78.

La validez de esta estructura multidimensional definida *a priori* se ha constatado empíricamente con análisis factoriales exploratorios en muestras de España (García y Musitu, 1999), lo que permite concluir, que la escala tiene, a las luces de la evidencia empírica analizada, una buena calidad psicométrica (Tomás y Oliver, 2004).

10.3.3. Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA) (Ingles Saura, Méndez e Hidalgo, 2000).

Se trata de una medida de autoinforme destinada a detectar el nivel de dificultad que presentan los adolescentes de entre 12 y 18 años en sus relaciones interpersonales. Está compuesta por 39 ítems distribuidos en 5 factores: 1) Aserción, 2) Relaciones con el Otro Sexo, 3) Relaciones con Iguales, 4) Hablar en Público, y 5) Relaciones Familiares. Estos factores son los considerados por muchos investigadores como los más importantes durante la adolescencia (Bracken y Crain, 1994; Cavell y Felley, 1994). Las preguntas muestrean una amplia gama de relaciones interpersonales con personas de diferente edad, género, nivel de autoridad y grado de conocimiento o confianza, en diversos contextos, hogar, colegio, compañeros del mismo o de distinto sexo y situaciones de calle, comerciales o de servicios. El adolescente valora su grado de dificultad de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos (0= ninguna dificultad; 4= máxima dificultad). La puntuación total oscila entre 0 y 156, de modo que una mayor puntuación es signo de una mayor dificultad interpersonal.

Ingles Saura, Méndez e Hidalgo (2000) demostraron que el CEDIA presenta una consistencia interna en la puntuación total de una α de Cronbach= 0.91, y una

fiabilidad test-retest de 0.78 (en un intervalo de dos semanas). La consistencia interna de los factores de la prueba es de 0.86 para Aserción, 0.82 para las Relaciones con el Otro Sexo, de 0.75 para Relaciones con Iguales, de 0.78 para Hablar en Público, y de 0.69 para las Relaciones Familiares. Por lo tanto, esta escala posee adecuadas propiedades psicométricas, elevada fiabilidad y estructura dimensional (validez de constructo), así como viabilidad, ya que el tiempo de aplicación se reduce a 15-20 minutos.

10.3.4. Los Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales: ADCAs (García Pérez y Magaz Lago ,1994)

Los ADCAs están constituidos por dos escalas. La primera escala, incluye 20 elementos, mediante los cuales se evalúa la variable denominada "*Auto-Asertividad*" (AA), o grado en que una persona se respeta a sí misma; esto es, acepta sus propias ideas, sentimientos y comportamientos. La segunda escala la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad respecto a los demás: "*Hetero-Asertividad*" (HA) o grado en que una persona respeta a los demás: acepta sus opiniones, sentimientos y comportamientos. Las actitudes de respeto a la conducta propia y ajena, basadas en un sistema de valores asertivos, se han hecho explícitas tradicionalmente en forma de "derechos asertivos" (Smith, 1986; García Pérez y Magaz Lago, 1993, 1998).

La fiabilidad del ADCA-1 se ha establecido mediante dos procedimientos: el método test-retest, o consistencia temporal y el método de Kuder-Richardson o consistencia interna. Los coeficientes de correlación test-retest obtenidos fueron los siguientes: Auto-Asertividad =0.87; Hetero-Asertividad=0.83. En ambos casos, el análisis realizado proporcionó un nivel de significación de $p < 0.001$. Los índices de consistencia interna obtenidos mediante el programa estadístico "reliability",

del paquete SPSS-8, en cada una de las escalas fueron los siguientes: Auto-Asertividad =0.90; Hetero-Asertividad =0.85.

Para valorar la validez de contenido del ADCA-1 se empleó el método de jueces, solicitando a seis expertos en el tema. En todos los casos la respuesta resultó afirmativa de manera unánime.

Tabla XVIII. Instrumentos.

Instrumento	Autor	¿Qué mide?
Escala de habilidades sociales	Gismero, 2000	Conducta asertiva y habilidades sociales
Autocconcepto forma 5	García y Musitu, 1999	Autocconcepto académico, laboral, social, emocional, familiar y físico
Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia	Inglés Suaura, Méndez e Hidalgo, 2000	Dificultades en: aserción, relaciones con el otro sexo, relaciones con los iguales, hablar en público y relaciones familiares
Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales	García Pérez y Magaz Lago, 1994	"Auto- Asertividad" y "Hetero-Asertividad"

Fuente: elaboración propia

Esta tabla simplifica los instrumentos empleados en la recogida de datos, resaltando los aspectos más importantes de cada uno como son los factores que se miden.

10.4. Análisis de datos

El análisis de datos se centra en los aspectos más relevantes de los resultados obtenidos de los cuatro cuestionarios empleados en los siete centros educativos participantes, tanto en el pretest como en el postest. Además de las

comparaciones por centros, se realizan comparaciones por género y por edad (Gutiérrez y Expósito, 2015).

La escasez de rango en cuanto a la edad de la muestra considerada establece dos grupos de edad: el alumnado menor de 17 años con unas características específicas de acceso inicial o relativamente temprano a esta tipología de estudios por su fracaso en el currículo o estudios tradicionales; y el alumnado mayor de 17, que suelen referirse a alumnado reingresado en el sistema formativo.

La distinta tipología de cuestionarios requiere igualmente que en algunos análisis, cuyos datos se muestran en tablas para facilitar su comprensión, se realicen en base a puntuaciones directas (PD) o su equivalencia en puntuación centiles (PC), ya que el estudio de las puntuaciones directas no permite la comparación adecuada de los grupos y centros. Y como plantean los autores de este tipo de cuestionarios, se requiere el estudio de las puntuaciones en cuanto a los centiles que adoptan, realizándose un análisis de datos por cada dimensión, donde se muestran los cambios entre el pre y posttest de cada centro.

10.4.1 Análisis de datos del cuestionario AF5

El AF5 está compuesto por 30 ítems, donde cada uno adquiere un valor entre 1 y 99. Dichos ítems están divididos en cinco dimensiones:

Tabla XIX. Comparación Centros / Cuestionario AF5

IES	PRE/POST	AF1 PD	AF2 PD	AF3 PD	AF4 PD	AF5 PD
CENTRO 1	PRE	6,18	7,82	6,01	9,03	6,57
	POST	6,30	7,95	4,25	9,09	7,40
CENTRO 2	PRE	7,17	7,67	6,81	8,05	6,85
	POST	6,46	8,10	6,59	7,54	7,63
CENTRO 3	PRE	4,65	8,39	5,39	7,56	6,89
	POST	5,90	8,54	5,49	8,35	6,26

CENTRO 4	PRE	6,40	7,40	5,00	8,20	6,21
	POST	7,22	7,40	5,81	8,82	6,78
CENTRO 5	PRE	5,81	7,84	6,21	8,19	5,70
	POST	5,70	6,97	4,98	7,71	5,82
CENTRO 6	PRE	6,45	8,13	6,31	7,93	6,55
	POST	6,51	8,11	6,14	8,49	6,73
CENTRO 7	PRE	5,38	7,53	6,35	7,56	6,53
	POST	5,14	7,14	6,01	7,10	6,75
TOTAL	PRE	5,83	7,77	6,19	7,89	6,43
	POST	5,95	7,65	5,82	7,92	6,70

IES	PRE/POST	AF1 PC	AF2 PC	AF3 PC	AF4 PC	AF5 PC	GLOBAL PC
CENTRO 1	PRE	50	55	75	70	75	65
	POST	55	60	40	70	90	63
CENTRO 2	PRE	70	50	75	45	55	59
	POST	60	65	70	30	75	60
CENTRO 3	PRE	20	60	65	30	80	51
	POST	45	80	65	50	75	63
CENTRO 4	PRE	60	45	35	45	40	45
	POST	75	45	50	65	55	58
CENTRO 5	PRE	40	55	75	45	65	56
	POST	40	35	55	35	65	46
CENTRO 6	PRE	60	65	65	40	50	56
	POST	60	65	60	55	55	59
CENTRO 7	PRE	35	50	65	30	50	46
	POST	35	40	60	25	55	43
TOTAL	PRE	45	55	60	35	45	48
	POST	50	55	50	40	55	50

Fuente: elaboración propia

Estos datos analizados se obtienen mediante el cuestionario AF5, como se muestra en la Tabla XIX. Los datos reflejan que cuatro de los centros mejoran la media global en el postest, otros dos se quedan prácticamente igual, y un centro baja la puntuación.

La primera dimensión de auto concepto académico/laboral se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Exceptuando el centro 2, en los demás institutos hay

una pequeña evolución en cuanto a esta percepción académica, o se mantiene las mismas puntuaciones del pretest. Se perciben algo mejor en cuanto a la calidad de su desempeño académico y responsabilidad que esta tarea requiere; alejándose de los conflictos. (Lila, 1991; Musitu y Allatt, 1994). El mayor cambio se observa en el centro 3 que a pesar de no llegar a la puntuación media, sube del centil 20 al 45.

La segunda dimensión de auto concepto social se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. En esta dimensión mejoran la puntuación el centro 1, 2 y principalmente 3 (60-80). Se han mantenido el centro 4 y el 6, y han bajado el centro 5 y 7. Los resultados han sido muy dispares por lo que algunos grupos se han percibido con una buena socialización, comprensión y apoyo; mientras que en otros ha predominado la coerción, la negligencia y la indiferencia (Musitu y Allatt, 1994; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996).

La tercera dimensión de auto concepto emocional hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Es extraño como en esta dimensión apenas se aprecian cambios positivos; solo en el centro 4 se observa un cambio positivo considerable. Los demás bajan sus puntuaciones, mostrando una percepción negativa en cuanto al afecto, comprensión, inducción y apoyo. De algún modo podría decirse que es la dimensión menos tangible o más abstracta y las emociones son complicadas de valorar (Pinazo, 1993; Gracia, 1991; Lila, 1995; Herrero, 1992, 1994; Cava, 1995, 1998; Llinares, 1998; Musitu, 1993).

La cuarta dimensión, auto concepto familiar, se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El centro 1 mantienen la misma puntuación; centro 2, 5 y 7 bajan las puntuaciones y se observan cambios positivos en el centro 3, 4 y 6. Nuevamente hay mucha diversidad en las puntuaciones y es muy similar a la dimensión emocional

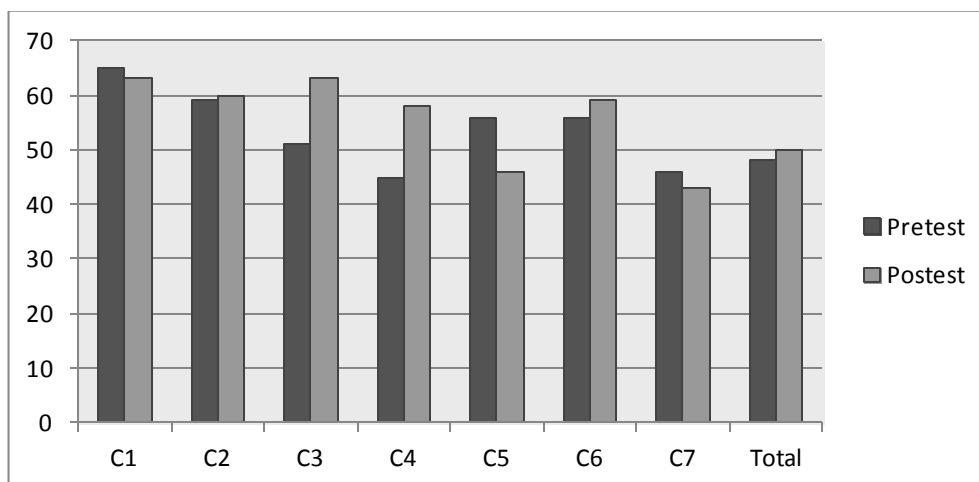
relacionándose con afecto, comprensión y apoyo; y, negativamente con la coerción, violencia, indiferencia y negligencia (Gracia, Herrero y Musito, 1995; Gracia, 1991; Agudelo, 1997; Arango, 1996).

Y por último, la dimensión de auto concepto físico hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Los resultados son bastante positivos en esta dimensión ya que suben de Centil la mayoría, se mantiene el centro 5 y solo baja el centro 3. Así que en general mejora su percepción sobre la salud, el rendimiento deportivo, la motivación... (García, 1993; Herrero, 1994; Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Ayora, 1997).

De manera global, este grupo de adolescentes ha subido la puntuación del pretest (centil 48) al postest (centil 50). Por lo que podría decirse que el programa ha tenido un pequeño efecto en su autoconcepto; aunque no podría determinarse hasta qué punto se ha generalizado.

No existen diferencias entre las puntuaciones del pretest y postest ya que el cambio de conducta es un proceso lento que requiere de mucho tiempo. Al ser un programa llevado a cabo en tres sesiones, es muy difícil apreciar un cambio en las conductas de estos grupos (adolescentes) debido a que el punto de partida en estas competencias, por lo general suele ser malo y necesitan más tiempo para generalizar los nuevos aprendizajes. El Gráfico 1 ilustra las cifras en centiles (globales) que anteriormente se han explicado para apreciar de una manera más visual las diferencias entre cada centro, mostrando en diferente tonalidad el pretest y el postest.

Gráfico 1. Comparación centros AF5.



Fuente: elaboración propia

Una vez comparadas las puntuaciones que tiene cada centro, se muestran a continuación una tabla comparando a los 142 alumnos/as por edad y otra por género.

Tabla XX. Medias edad pre/postest AF5

	<17		≥17	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
AF1_PD	5,66	5,90	6,14	6,03
AF2_PD	7,70	7,63	7,88	7,74
AF3_PD	6,16	5,86	6,13	5,90
AF4_PD	7,65	7,84	8,34	8,08
AF5_PD	6,26	6,51	6,79	6,98
AF1_Centil	40	50	50	50
AF2_Centil	55	50	60	55
AF3_Centil	60	50	60	55
AF4_Centil	35	40	50	45
AF5_Centil	45	50	55	60

Fuente: elaboración propia

Distinguiendo las puntuaciones por edad, hay una pequeña diferencia entre los dos rangos de edad, los mayores de 17 puntúan levemente más positivo. Y en cuanto a la puntuación global, los menores de 17 mejoran su autoconcepto, mientras que los mayores bajan sutilmente.

Tabla XXI. Medias genero pre/postest AF5.

	Pretest			Postest		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
AF1_PD	5,64	6,22	5,84	5,93	6,02	5,96
AF2_PD	7,90	7,54	7,77	7,68	7,59	7,65
AF3_PD	6,56	5,51	6,20	6,30	4,94	5,82
AF4_PD	7,65	8,34	7,89	7,62	8,50	7,93
AF5_PD	6,75	5,85	6,44	6,91	6,31	6,70
AF1_Centil	40	50	45	50	50	50
AF2_Centil	60	50	55	55	50	55
AF3_Centil	65	65	60	65	55	55
AF4_Centil	30	50	40	35	55	40
AF5_Centil	55	65	50	60	75	55

Fuente: elaboración propia

Por otro lado en las diferencias de género, las mujeres puntúan ligeramente más positivo tanto en el pre como en el postest, aunque el aumento de puntuación es más notorio en los varones que pasan del centil 50 al 53, mientras que las mujeres pasan del 56 al 57.

10.4.2 Análisis de datos del cuestionario ADCA

Este cuestionario evalúa dos variables: autoasertividad (AA) y heteroasertividad (HA). La primera incluye 20 items y la segunda la forman 15 items. Las respuestas a elegir son entre las cuatro opciones siguientes: Nunca o

Casi Nunca, A Veces, A Menudo y Siempre o Casi Siempre. Las respuestas adquieren valores del 1 al 4 respectivamente.

TABLA XXII. Comparación Centros/ Cuestionario ADCA

IES	PRE/POST	AAPD	AAPC	HAPD	HAPC
CENTRO 1	PRE	55,83	39,17	31,17	18,33
	POST	61,33	53,33	31,17	20,83
CENRO 2	PRE	66,00	70,50	45,10	70,00
	POST	68,50	79,38	48,63	82,50
CENTRO 3	PRE	61,30	55,50	39,80	50,00
	POST	57,71	47,14	38,14	47,14
CENTRO 4	PRE	63,80	68,00	44,20	66,00
	POST	60,00	53,00	37,80	45,00
CENTRO 5	PRE	60,27	50,23	39,32	46,82
	POST	59,00	48,08	39,46	46,15
CENTRO 6	PRE	63,19	60,81	44,45	65,00
	POST	62,37	57,17	42,40	58,30
CENTRO 7	PRE	63,02	60,12	41,32	53,66
	POST	60,53	51,41	41,28	55,94
TOTAL	PRE	62,37	58,32	41,55	55,08
	POST	61,34	54,80	40,97	54,25

IES	PRE/POST	GLOBAL PC	ESTILO ASERTIVO
CENTRO 1	PRE	28,75	Déficit ¹
	POST	37,08	Mejora ²
CENRO 2	PRE	70,25	Notable
	POST	80,94	Notable
CENTRO 3	PRE	52,75	Normal
	POST	47,14	Normal
CENTRO 4	PRE	67	Normal
	POST	49	Normal
CENTRO 5	PRE	48,52	Normal
	POST	47,11	Normal
CENTRO 6	PRE	62,90	Normal
	POST	57,73	Normal
CENTRO 7	PRE	56,89	Normal
	POST	53,67	Normal
TOTAL	PRE	56,7	Normal
	POST	54,52	Normal

1: no alcanza una puntuación establecida dentro del rango de la normalidad
2: mejora en todas las puntuaciones de pretest a posttest, pero sin alcanzar un resultado Suficiente.

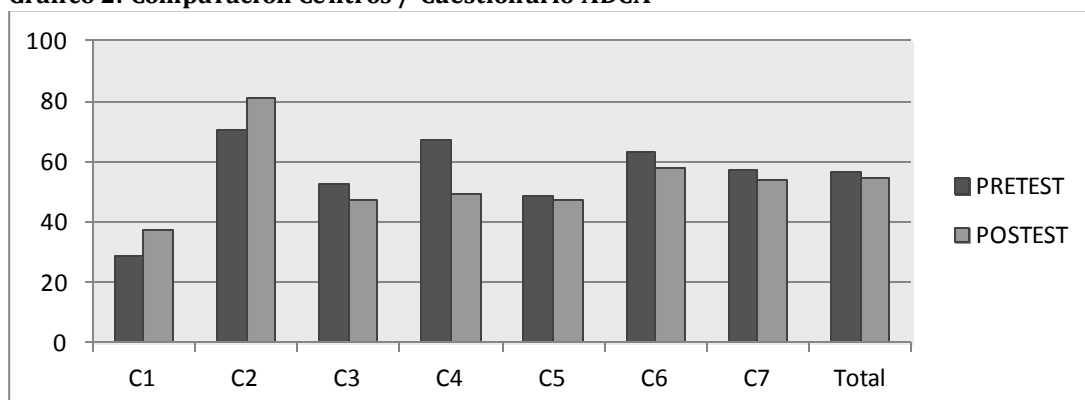
Fuente: elaboración propia

Este cuestionario se han diseñado con la finalidad de identificar los estilos cognitivos: actitudes y valores ante las interacciones sociales, adquiridos y consolidados por las personas a partir de la adolescencia. La presencia de actitudes y valores asertivos, tanto en auto, como en hetero-asertividad, correlaciona negativamente con niveles de ansiedad, estrés, presencia de problemas de ansiedad relacionados con situaciones escolares y con situaciones sociales en general.

Como se muestra en la Tabla XXII, los centros 1 y 2 han mejorado la puntuación considerablemente en el postest mostrando un efecto positivo en ellos; pero en el resto de centros, el resultado de la media total desciende mínimamente del pre al postest. Esto podría indicar una toma de consciencia por parte del alumnado en cuanto a su inicial asertividad. El hecho de haber trabajado actividades directamente relacionadas con el estilo asertivo, y haber trabajado con ejemplos de sus propias vivencias, les ha hecho recapacitar y explorarse más profundamente a sí mismos.

Al no disponer del suficiente tiempo para realizar el programa completo, las sesiones han sido una toma de contacto, e insuficientes para apreciar cambios reales en su estilo asertivo. A pesar de ello, el resultado total de los percentiles (AAPC y HAPC), se encuentran dentro de un perfil con asertividad normal. De la misma forma que se mostró un gráfico para el AF5, en el Gráfico 2 también se detalla por colores las diferencias en centiles del pretest y postest de los centros (C1, C2, C3...).

Gráfico 2. Comparación Centros / Cuestionario ADCA



Fuente: elaboración propia

Las tablas que se presentan a continuación reflejan resultados similares en cuanto a la comparación por edad y género.

Tabla XXIII. Medias edad pre/postest ADCA

Edad	Pretest		Postest	
	<17	>=17	<17	>=17
Auto-assertividad P. Directa	62,487	62,369	62,143	61,027
Auto-assertividad P. Centil	58,846	58,333	57,143	53,904
Hetero-assertividad P. Directa	40,308	41,964	42,750	40,288
Hetero-assertividad P. Centil	50,385	56,548	62,143	51,219

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la edad, no existen grandes diferencias, estando las puntuaciones próximas al Centil 50 equivalente a la normalidad, pero las diferencias de género son más evidentes como se muestran en la tabla.

Tabla XXIV. Medias género pre/postes ADCA

	Pretest			Postest		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Auto-asertividad P. Directa	63,20	60,93	62,37	61,54	61,00	61,34
Auto-asertividad P. Centil	61,52	52,83	58,32	55,40	53,82	54,80
Hetero-asertividad P. Directa	41,97	40,83	41,55	41,84	39,53	40,97
Hetero-asertividad P. Centil	57,28	51,30	55,08	58,02	48,00	54,25

Fuente: elaboración propia

Los varones puntúan más alto que las mujeres en ambas dimensiones, tanto en el pre como en el postest. Como se ha explicado anteriormente, el ADCA consta de dos escalas, la primera evalúa el grado en que una persona se respeta a sí misma, como la aceptación de sus propias ideas, sentimientos y comportamientos; y la segunda escala, permite evaluar el grado en que una persona respeta a los demás, aceptando sus opiniones, sentimientos y comportamientos. Por lo que se deduce que los chicos se conceden más derechos asertivos al mostrar más respeto a sí mismos y a los demás que las mujeres.

10.4.3. Análisis de datos del cuestionario CEDIA

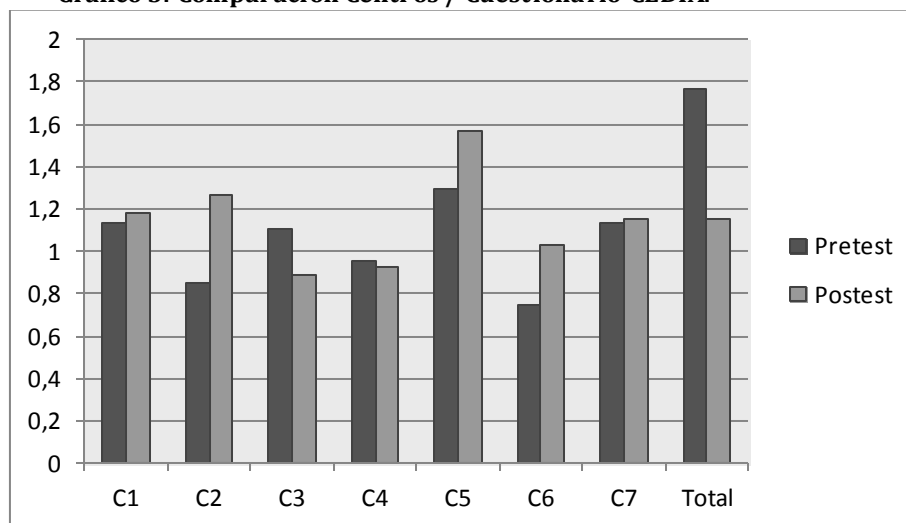
En la Tabla XV aparecen los resultados obtenidos con el CEDIA. Las respuestas pueden oscilar entre 0 y 4, siendo el 0 ninguna dificultad, 1 poca dificultad, 2 mediana dificultad, 3 bastante dificultad y 4 máxima dificultad. En este caso se muestra la puntuación total (PT) de los 36 ítems, y el resultado (R); no siendo necesario para este instrumento las puntuaciones centiles mostradas en los anteriores; la puntuación directa ofrece la información necesaria para analizar el cuestionario.

Tabla XV. Comparación centros / Cuestionario CEDIA.

IES	PRE/POST	PT	R
CENTRO 1	PRE	40,83	1,13
	POST	39,16	1,18
CENTRO 2	PRE	30,88	0,85
	POST	46,62	1,27
CENTRO 3	PRE	40,10	1,11
	POST	32,57	0,89
CENTRO 4	PRE	34,60	0,95
	POST	34,00	0,93
CENTRO 5	PRE	46,90	1,29
	POST	56,69	1,57
CENTRO 6	PRE	27,13	0,75
	POST	37,41	1,03
CENTRO 7	PRE	40,72	1,13
	POST	41,68	1,15
TOTAL	PRE	37,94	1,77
	POST	41,53	1,15

Fuente: elaboración propia

Este cuestionario evalúa las dificultades interpersonales que tienen los adolescentes en sus relaciones diarias, y todos los centros obtienen una puntuación equivalente a poca dificultad. Por lo general, este colectivo no muestra o no se auto perciben, dificultades en sus relaciones con otras personas. Se podría decir que no tienen timidez o retraimiento, por lo que sería más indicado evaluar la forma en que se dirigen socialmente con su entorno, evaluar el respeto y tolerancia con otras personas, en lugar del grado de dificultad. El Gráfico 3 compara las puntuaciones de los centros en una escala del 0 al 4, aunque dadas las respuestas del alumnado, solo aparece hasta la puntuación 2 equivalente a mediana dificultad.

Gráfico 3. Comparación Centros / Cuestionario CEDIA.

Fuente: elaboración propia

No hay nada destacable en cuanto al análisis por edad y genero, ambos grupos mantienen la puntuación de poca dificultad en sus relaciones sociales, tal y como se observaba en la comparación por centros.

Tabla XVI. Medias edad pre/postest CEDIA

	<17		≥17	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
PT	38,753	39,837	36,514	46,035
R	1,072	1,109	1,014	1,271

Fuente: elaboración propia

Tabla XVII. Medias género pre/postest CEDIA

	Pretest			Postest		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
PT	35,0274	43,2750	37,9469	38,9846	46,0270	41,5392
R	2,0945	1,1980	1,7772	1,0763	1,2897	1,1537

Fuente: elaboración propia

Con estos resultados, se puede deducir que hubiera sido más idóneo realizar otro cuestionario en cuanto al “modo” de relacionarse con otras personas, en lugar de preguntar por la dificultad que esas relaciones conllevan.

10.4.4. Análisis de datos del cuestionario EHS

La EHS está compuesta por 33 ítems, donde cada respuesta adquiere un valor entre 1 y 4, siendo 1 el valor más negativo (dificultad para las conductas asertivas) y 4 el valor más positivo (facilidad/capacidad para comportarse asertivamente). La EHS está dividida en seis dimensiones:

- I: Autoexpresión en situaciones sociales
- II: Defensa de los propios derechos como consumidor
- III: Expresión de enfado o disconformidad
- IV: Decir no y cortar interacciones
- V: Hacer peticiones
- VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Tabla XVIII. Comparación Centros / Cuestionario EHS

IES		DI PD	DII PD	DIII PD	DIV PD	DV PD	DVI PD	Glo PD
C1	PRE	18,67	13,50	8,83	15,00	13,50	12,00	81,50
	POST	18,83	15,83	9,33	13,50	14,33	12,50	86,50
C2	PRE	24,20	16,50	11,6	18,30	15,10	14,10	99,80
	POST	23,63	15,00	12,00	16,75	14,25	16,13	97,75
C3	PRE	23,40	16,60	12,80	16,50	15,60	14,00	98,90
	POST	22,86	16,14	12,43	17,29	14,86	16,00	99,43
C4	PRE	23,80	16,20	12,00	14,60	15,20	13,20	95,00
	POST	24,60	14,80	11,60	17,00	14,60	12,40	95,00
C5	PRE	23,55	13,50	10,68	16,14	13,27	12,95	89,64
	POST	22,31	14,85	11,77	17,23	13,08	12,85	92,38
C6	PRE	23,13	13,65	10,94	16,10	13,94	13,58	91,71
	POST	24,40	14,27	11,27	17,60	13,23	17,87	94,77
C7	PRE	22,71	14,63	11,27	17,02	13,68	13,80	93,12
	POST	23,31	15,06	11,09	17,78	13,5	13,25	94,06
T	PRE	22,98	14,50	11,14	16,50	13,99	13,53	92,67
	POST	23,30	14,90	11,32	17,25	13,62	13,71	94,32

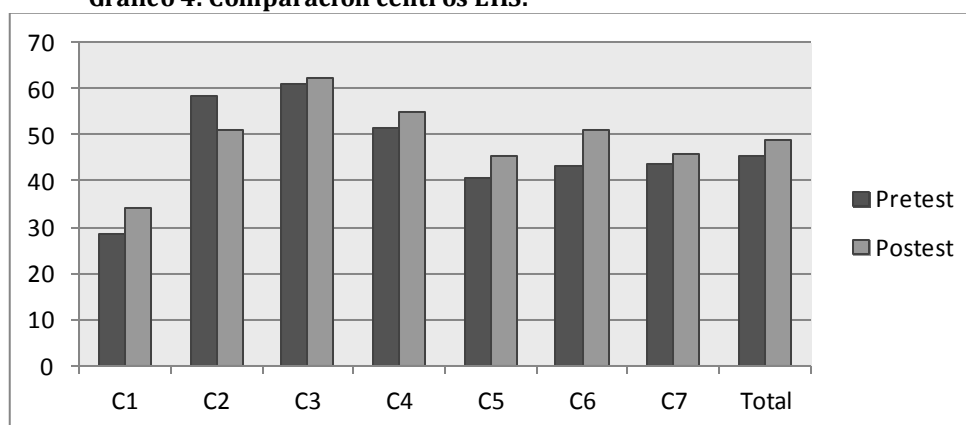
IES		DI PC	DII PC	DIII PC	DIV PC	DV PC	DVI PC	Glo PC
C1	PRE	20,83	45,83	23,00	49,67	35,83	42,83	28,67
	POST	30,00	68,00	24,17	38,67	40,83	34,00	34,17
C2	PRE	37,60	66,60	64,50	67,10	41,80	52,50	58,40
	POST	38,75	49,88	68,00	51,38	33,25	71,13	51,25
C3	PRE	37,60	71,80	68,30	55,00	56,60	57,50	61,00
	POST	47,43	66,00	66,43	60,43	51,43	73,29	62,14
C4	PRE	46,00	68,00	56,60	45,00	50,00	51,00	51,60
	POST	55,00	57,60	56,00	61,00	41,00	46,00	55,00
C5	PRE	49,23	45,50	39,86	49,55	36,95	53,45	40,50
	POST	43,38	55,54	51,85	58,15	34,69	51,85	45,38
C6	PRE	41,74	39,10	48,65	49,81	35,48	52,74	43,42
	POST	49,67	47,67	53,23	62,17	28,70	55,03	51,10
C7	PRE	38,54	47,12	54,76	52,93	30,15	51,68	43,85
	POST	40,41	50,72	56,03	60,06	29,59	46,56	46,06
T	PRE	40,51	49,15	51,03	52,38	36,78	52,34	45,27
	POST	44,00	52,79	54,44	58,55	33,02	52,78	48,73

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos con el cuestionario EHS, con respecto a las 6 dimensiones, no se aprecian grandes diferencias entre el pretest y posttest de cada centro. Exceptuando el Centro 2 que baja de 58,40 a 51,25; el resto de centros mejora la puntuación centil en el posttest, aunque en ninguno de los casos los

resultados son significativos. La puntuación más alta la obtiene el centro 3 (61,00 y 62,14) y la más baja el centro 1 (28,57 y 34,17). Tres centros están con una puntuación inferior a la media y los otros cuatro por encima. La media global no supera el centil 50 lo cual indica que los alumnos de PCPI muestran un nivel bajo de habilidades sociales. El hecho de que la mayoría de los centros hayan subido (aunque mínimamente) la puntuación demuestra que las sesiones han causado un efecto beneficioso en el alumnado, y que probablemente trabajando con un programa más amplio, se obtendrían los resultados deseados para este colectivo.

Gráfico 4. Comparación centros EHS.



Fuente: elaboración propia

El gráfico 4 muestra a modo resumen lo explicado en el párrafo anterior considerando solo las diferencias centiles entre el pretest y postes; se observa que por lo general apenas llegan al centil 60, siendo la mayoría de las puntuaciones insuficientes para apreciar buenas habilidades sociales. Tras el programa se aprecian sutiles cambios de mejora en esta área.

Tabla XXIX. Medias edad pre/post EHS

	<17		≥17	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
DI_PD	22,46	22,18	23,32	23,73
DII_PD	14,79	14,89	14,42	14,90
DIII_PD	10,97	10,79	11,26	11,52
DIV_PD	17,08	15,79	16,32	17,81
DV_PD	14,77	13,18	13,71	13,79
DVI_PD	13,15	13,21	13,71	13,90
PGlobal_PD	93,23	90,14	92,77	95,92
DI_Centil	38,31	35,32	42,06	47,33
DII_Centil	52,26	53,07	48,23	52,68
DIII_Centil	49,46	49,29	52,08	56,41
DIV_Centil	57,64	44,50	50,83	63,95
DV_Centil	42,49	28,71	34,87	34,67
DVI_Centil	48,95	50,36	54,20	53,71
P.Global_Centil	45,69	39,57	45,86	52,25

Fuente: elaboración propia

Estadísticamente no se muestran diferencias significativas entre los dos grupos de edad. El alumnado que tiene una edad igual o mayor a 17, muestra que en el postest mejora la puntuación excepto en la sexta dimensión; mientras que los menores de 17 tienen tendencia a bajar la puntuación. En el resultado global los menores bajan de centil (45,69 y 39,57); mientras que el grupo de mayores de 17 obtiene mejores resultados situándose por encima del centil 50 (45,86 y 52,25).

Tabla XXX. Medias género pre/post EHS

	Pretest			Postest		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
DI_PD	23,08	22,83	22,98	23,37	23,18	23,30
DII_PD	14,78	14,02	14,50	14,87	14,95	14,90
DIII_PD	11,18	11,09	11,14	10,97	11,89	11,32
DIV_PD	16,48	16,54	16,50	17,29	17,18	17,25
DV_PD	14,06	13,87	13,99	13,49	13,84	13,62
DVI_PD	13,82	13,02	13,53	14,14	13,00	13,71
P.Global_PD	93,41	91,41	92,67	94,41	94,16	94,32
DI_Centil	37,47	45,74	40,51	41,51	48,13	44,00
DII_Centil	47,84	51,41	49,15	48,84	59,34	52,79
DIII_Centil	54,95	44,30	51,03	54,78	53,87	54,44
DIV_Centil	50,24	56,07	52,38	56,33	62,24	58,55
DV_Centil	33,33	42,72	36,78	29,22	39,32	33,02
DVI_Centil	51,37	54,00	52,34	51,94	54,18	52,78
P.Global	44,23	47,07	45,27	46,46	52,50	48,73

Fuente: elaboración propia

Por lo general, los resultados según el género muestran que tanto en el pretest como en el postest, las chicas obtienen mejores resultados que los chicos, además de que ambos grupos mejoran su puntuación en el postest.

Ya de partida contamos con el inconveniente de que los cambios conductuales se producen a largo plazo, pero a pesar de ello, se han apreciado ligeros cambios tras analizar los cuestionarios; donde se muestran algunas diferencias entre el pretest y el postest. Por otro lado, sería interesante evaluar si otro tipo de alumnado diferente al que se encuentra cursando PCPI, presentaría cambios más significativos o se mantendrían con sus conductas iniciales tras acabar las sesiones del programa.

11. CONCLUSIONES

La finalidad de la investigación se refería a poner de manifiesto mediante un análisis diagnóstico, una necesidad declarativa planteada habitualmente por el profesorado, la falta de inteligencia emocional en el alumnado de PCPI y la dificultad que conlleva aplicar un programa de intervención (Gutiérrez y Expósito, 2014). Aunque este ha sido siempre un tema relevante, en los últimos años se ha considerado de manera habitual en los Centros educativos españoles, aunque queda un amplio camino por recorrer en la formación docente, el uso e institucionalización de programas específicos y el impacto sobre esta tipología de alumnado profundamente y a largo plazo.

La enseñanza de las emociones no depende de instrucciones verbales, es mucho más influyente ponerlas en práctica y entrenarlas para su perfeccionamiento (Monroy, 2014); de este modo, podrán convertirse en parte de nuestro repertorio emocional (Fernández y Extremera, 2000). Por lo tanto, el programa llevado a cabo, ha sido diseñado de manera que la mayor parte de actividades sean prácticas, para un mejor aprendizaje/entrenamiento de las habilidades sociales.

Autores como Salovey y Mayer (1997) conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Esta es la idea principal de la que se partía a la hora de hacer esta investigación, poner en marcha un programa que de algún modo generalizara la aplicación de las emociones en nuestra vida diaria.

Son muchos los programas creados para niños y adolescentes sobre inteligencia emocional centrados en las habilidades sociales. Todos esos programas son muy parecidos y genéricos (Gutiérrez y Expósito, 2014); es decir, no se adaptan a todos los adolescentes ya que no se hacen en función de los resultados obtenidos de pruebas específicas para conocer el nivel de habilidades

sociales del grupo al que se le aplica. Dicho esto, se ha creído conveniente crear un programa adaptándolo todo lo posible a un grupo específico.

Se ha observado la impulsividad de estos adolescentes, además de la dificultad de crear cambios de conducta a corto plazo. Con este grupo es de gran importancia ser flexible a la hora de plantear o planificar cualquier intervención (Vaello, 2007), ya que en las sesiones pueden surgir obstáculos y sería necesario darle un giro sin vaciarla de contenido. Además sería beneficioso que el programa lo llevara a cabo una persona conocida por el grupo (como por ejemplo su tutor/a), que infunda mayor confianza y facilidad en las sesiones, permita la libre expresión de ideas y opiniones de los usuarios, dejando al final de cada sesión, unos minutos para conocer su opinión y sugerencias de mejora (Samaniego, 2001).

Los resultados de los cuatro cuestionarios realizados ponen de manifiesto el déficit en habilidades sociales que se intuía para este grupo (Gutiérrez y Expósito, 2015). Los datos están en general por debajo de la media del grupo normativo; en la EHS la media global no supera el centil 50 lo cual indica que los alumnos de PCPI muestran un nivel bajo de habilidades sociales; las puntuaciones de las cinco dimensiones del AF5 se sitúan entre el centil 40 y el 60, lo que refleja que el autoconcepto del grupo es mejorable en todas las dimensiones; el cuestionario ADCA no muestra datos relevantes, simplemente destacar la toma de conciencia que han tomado los alumnos en asertividad (constructo que la mayoría no conocía), y la importancia que tiene para relacionarnos con los demás. El cuestionario les ha hecho recapacitar y explorarse más profundamente a sí mismos. Desde la observación de estos grupo en el transcurso de las tres semanas que ha durado el programa, se podría afirmar que no todos los alumnos/as han contestado con sinceridad a los ítems, sino más bien dando respuestas que son socialmente deseables o aceptables. La deseabilidad social hace referencia a la necesidad del individuo sometido a observación de proporcionar una buena imagen de sí mismo, inflando o falseando la misma en un sentido socialmente deseable (Rogers & Bender, 2003). No se podría decir si ha sido un manejo de la

impresión voluntaria y conscientemente o más bien autoengaño sin tener conciencia de estar dando esa imagen socialmente deseable (Sackeim y Gur, 1978; Paulhus, 1984).

Un dato a tener en cuenta ha sido el resultado obtenido en el cuestionario CEDIA, mientras que en los demás instrumentos queda claro el nivel insuficiente de destrezas del área evaluada; en lo que se refiere a la dificultad de relación con los demás, tienen una gran seguridad y facilidad. Desde esta experiencia, se aporta que esa facilidad no viene respaldada por destrezas sociales como la empatía, el respeto o la comprensión, sino más bien, por una actitud (generalmente) fuera de lugar de exigencia, y poca reflexión de las palabras. Es un colectivo que no se caracteriza por su timidez sino por lo que podría denominarse brusquedad; esta puede ser una de las causas por las que tienen bajas puntuaciones en los demás cuestionarios, no se paran a pensar, incluso puede que les de igual a quien se dirigen y la forma en que se dirigen con su entorno. Es importante que los alumnos/as mejoren estas particularidades ya que están muy relacionadas con el fracaso escolar, el ajuste social, la calidad del trabajo que realicen, la aceptación de compañeros... (Francis y Radka, 1995; Inderbitzen et al., 1997; Francis, Last y Strauss, 1992; Buendía, 2007).

A mayor puntuación en los cuestionarios, mayor madurez en aspectos como la responsabilidad, la resolución de conflictos, la integración social y escolar; y mientras obtengan puntuaciones más negativas habrá mayor desajuste escolar, presencia de ansiedad, problemas con los iguales o conductas violentas. Por lo que de forma general, se puede afirmar que la enseñanza de las emociones tiene un papel muy importante en la educación de los adolescentes, principalmente adolescentes que se encuentren en contextos conflictivos, u otro tipo de colectivos con riesgo de exclusión como pueden ser personas con alguna discapacidad que tienen mayores dificultades para la integración (Olmedo et al., 2013).

En la adolescencia, las personas se enfrentan a nuevas situaciones y relaciones en las que deben alcanzar el ajuste y funcionamiento exitoso en la sociedad, por lo que es necesario tener habilidades sociales e interacciones sociales competentes (Expósito et al., 2014). El entrenamiento es para aquellos sujetos que carecen o poseen un pobre repertorio de conductas sociales y emocionales, pero en los casos en los que la dificultad interpersonal es resultado de creencias irracionales o de elevada activación vegetativa están indicadas las técnicas de reestructuración cognitiva y de reducción de la ansiedad.

Teniendo como referencia los programas existentes y haciendo adaptaciones de las actividades que proponen, se ha creído oportuno crear un programa más específico acorde con los resultados obtenidos de las pruebas mencionadas y las características del grupo (Expósito y Manzano, 2013).

El programa es flexible y abierto a cualquier tipo de modificación marcada por las necesidades y el ritmo de los sujetos. Es relevante destacar la importancia de incluir en el programa, la necesidad de la generalización de las conductas socialmente adecuadas. De ahí la importancia de haber creado las sesiones con vivencias o experiencias propuestas en relación a su situación personal.

Las formas de relacionarse son aprendidas de forma permanente durante toda la vida; sin embargo, las aprendidas en los primeros años de vida marcan probablemente las pautas más importantes en nuestras relaciones. Pero, en la etapa adolescente, no siempre se discrimina las formas favorables o saludables de relacionarse socialmente, de las que no lo son. Por lo tanto, los adolescentes deben de conocer las habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación); y habilidades para manejar emociones (estrés y ansiedad) (Olmedo et al. 2009).

Otro detalle a mencionar en cuanto a la ejecución de este programa es la dificultad que conlleva trabajar con alumnado de PCPI. Ha sido muy complicado llevar las sesiones a cabo, incluso en algunos grupos, el propio tutor “da por caso perdido” el trabajo con ciertos alumnos (Expósito, 2014). El trabajo con adolescentes requiere una especial dedicación en cuanto a búsqueda de sus intereses formas de plantear las actividades; no se ha podido captar la atención o interés de todos los alumnos/as, no todos/as han asistido a todas las sesiones y no todos los cuestionarios se han contestado de manera adecuada. A pesar de ello, algunos alumnos/as han participado activamente en las sesiones y han manifestado entusiasmo e interés en las actividades realizadas.

Solo queda decir que los resultados de este estudio son muy similares a los de otras investigaciones (Trianes, 1996; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Garaigordobil, 2004; Torrente y Rodríguez, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011) que ponen de manifiesto la importancia de enseñar habilidades sociales, principalmente a adolescentes que se encuentren en contextos conflictivos, o grupos con riesgo de exclusión como pueden ser personas con alguna discapacidad que tienen mayores dificultades para la integración; incluso existen algunos autores que proponen la inclusión de la educación socio-emocional como una asignatura más de currículo (Bisquerra, 2000; Vallés, 2008).

Como explican Pena y Repetto (2008) se constata la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en las habilidades o competencias de la inteligencia emocional con el objetivo de fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral. La propuesta de actividades para el desarrollo de las habilidades de la inteligencia en el ámbito escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Gallego y Gallego, 2004; Vallés, 2008) ha sido motivo de atención y reflexión por parte de la comunidad científica española.

12. Limitaciones y extensiones de la investigación

La mayor limitación con la que se ha contado en esta investigación ha sido el acceso a los centros para recoger información, y principalmente para llevar a cabo el programa.

A pesar de lo positivo que tiene esta propuesta de estar totalmente adaptada al alumnado, conlleva el inconveniente de no poder aplicarlo a otro tipo de grupos por su especificidad de las sesiones; y por tanto la escasa generalización de características y resultados a otros/as adolescentes. Si se quisiera aplicar este programa de habilidades sociales a otro grupo, sería necesario cambiar las sesiones para adaptarlas a las nuevas características que se pudieran presentar.

Los propios profesores aseguran que en los grupos de PCPI, cada alumno tiene características peculiares muy diferentes a las del resto del grupo, por lo que esto a su vez supone que no todas las sesiones propuestas están dirigidas para todo el grupo.

Otro de los inconvenientes con los que se ha contado ha sido la falta de datos para contextualizar al grupo, las únicas variables que ha sido posible analizar han sido las diferencias de género y la edad. No se han tenido en cuenta las variables socio-demográficas, económicas, entre otras...

Este trabajo puede ser el comienzo de un programa diseñado para adolescentes que cursan PCPI. Sería necesario analizar el mayor número de grupos con este nivel académico y también partir de las características contextuales que los rodean. Para poder hacer un programa lo más genérico posible hay que analizar un número elevado de grupos, aunque como se ha dicho anteriormente, la finalidad de este trabajo no era crear un programa genérico, sino el de hacer un programa muy específico para cada grupo en cuestión.

No obstante, para comprobar la generalización de los resultados de los programas de intervención en IE al comportamiento en la vida cotidiana será necesario un seguimiento de los programas seis meses después en un segundo posttest que incluya medidas de cambio comportamental y de los hábitos de los alumnos, y no sólo de sus actitudes o de sus conocimientos porque son predictores insuficientes de su comportamiento futuro (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Vallés, 2003).

Como mencionan Lopes y Salovey (2004) se necesitará de un largo curso de investigaciones para responder a todas las preguntas sobre el alcance real de la IE en el ámbito educativo.

Como reflexión a resaltar de este trabajo, me gustaría concluir con la siguiente frase de Miguel de Unamuno, en la que de algún modo refleja una idea recurrente en este estudio: *“Siente el pensamiento, piensa el sentimiento”*. Pues no se aprende sin pensar. No es realmente pensar si no se aprende. Confucio decía que aprender sin pensar es tiempo perdido, y pensar sin aprender es peligroso. Todos debemos pensar y ser conscientes de nuestros pensamientos.

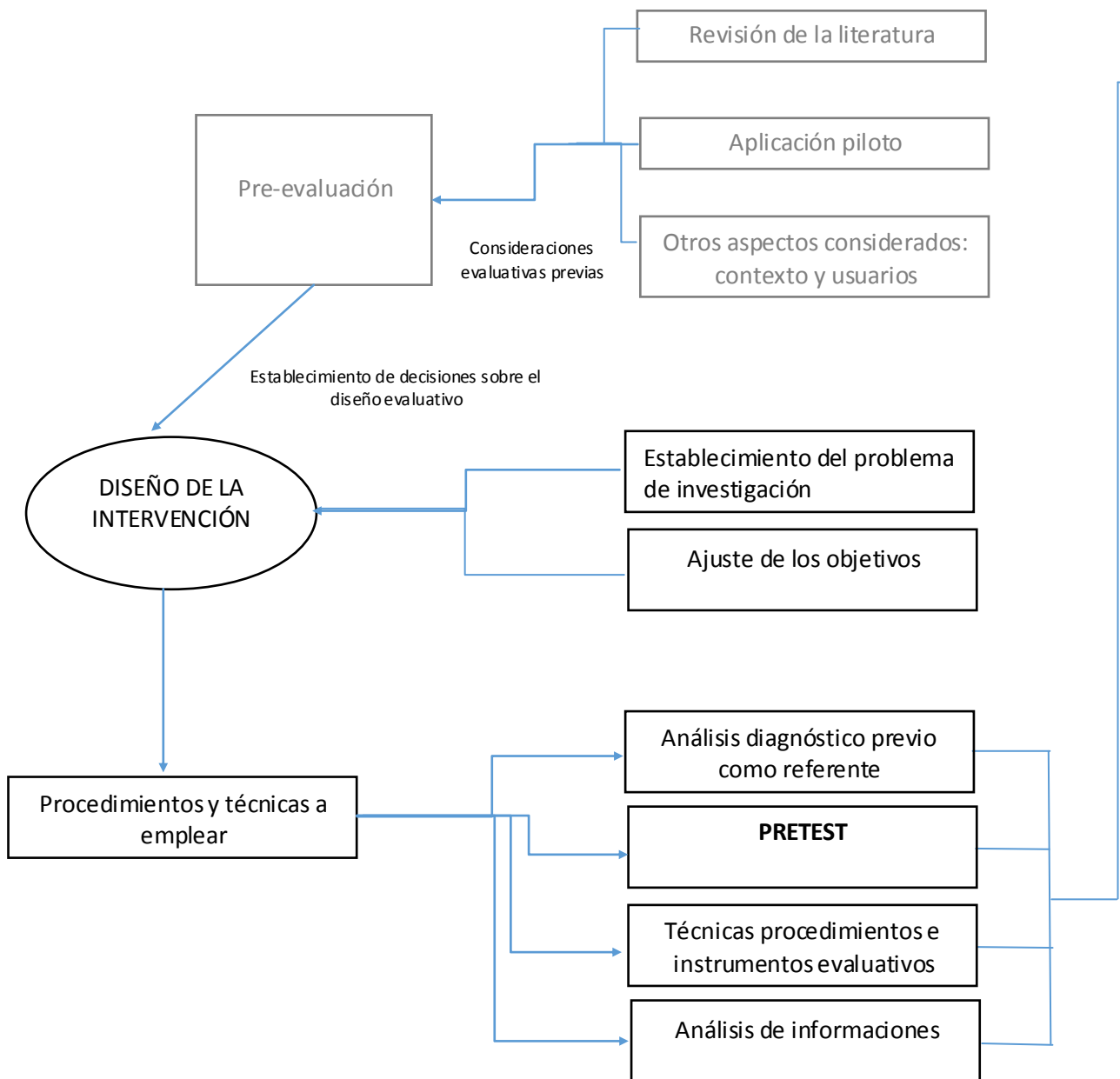
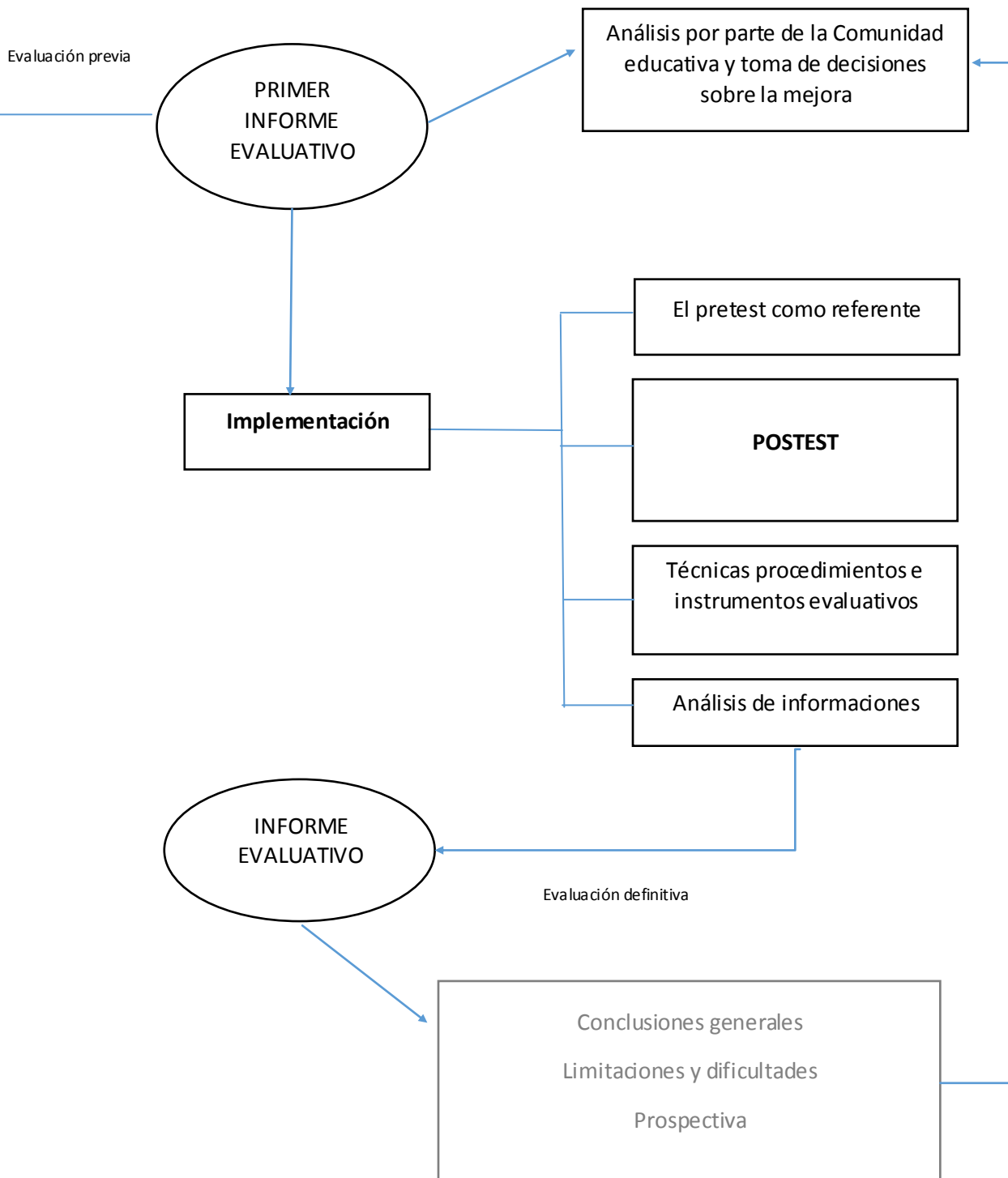
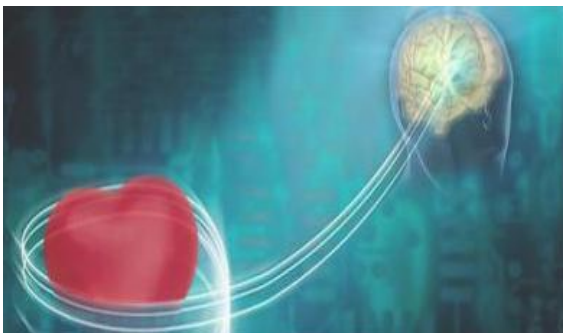


Figura 9. Resumen del proceso metodológico y evaluativo

Fuente: elaboración propia





D. Bibliografía, Anexos e Índices

13. Bibliografía y fuentes documentales

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. Bordón, 54, (4) 505-518.
- Aberásturi, A. y M. Knobel (1985). *La adolescencia normal*. Paidós: México.
- Abril, J. (1996). *El ajuste y bienestar en poblaciones en alto riesgo psicosocial: Un análisis desde la perspectiva del apoyo y el marketing social*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Agudelo, A. (1997). *Valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1970). *Your Perfect Right*. California: Impact Publishers.
- Alcover, C. M. (1999). *El entorno personal y social de los grupos*. En F. Gil, and C. M. Alcover (Eds.), *Introducción a la psicología de los grupos* (pp. 161-190). Madrid: Pirámide
- Allen, D. (1967). *Spearheads for Reform: The Social Settlements and the Progressive Movement, 1880-1914*. New York: Oxford University Press
- Álvarez, J. (1997). *Habilidades sociales 1 y 2*. Madrid: escuela española.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Amitay, O. y Mongrain, M. (2007). *From emotional intelligence to intelligent choice of partner*. *Journal of Social Psychology*, 147, 325-343.
- Anguera, M. T. (1985). *Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa*. *Revista Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- Arango, C.M. (1996). *Apoyo social, autoestima, eventos vitales y depresión: Un estudio longitudinal con muestras colombianas*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu, Enrique Gracia y Juan Herrero. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Arnal, J. (1989). *La fiabilidad de la ciencia experimental*. *Educación*, 14-15, 107-119.
- Avellaneda, M. (1985). *Concepto de sí mismo y de la propia habilidad académica y su elección con el rendimiento estudiantil de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas: Tesis de Maestría U.C.V.
- Ayora, D. (1997). *Factores psicológicos, sociales, estructurales y de rendimiento de la educación físico-deportiva en adolescentes*. Tesis Doctoral. Dir.: Ángel García y Fernando García. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.

- Ballesteros, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2002). *Social Cognitive Theory in Cultural Context*. *Applied Psychology*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A. y Walters, R. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I)*: Technical Manual, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bardisa, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 15
- Barr, M. J. y Cuyjet M.J. (1985). *Developping Effective Student Services Programs*. San Francisco, Ca.: Jossey Bass
- Barraca, J y Fernández-González, A. (2006). *La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo: resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid*. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 427-438.
- Bautista, J. M., Ovejero, A. M., San José Garrote, A. I. (2002). *Programa de prevención para tutorías. Aprender a ser autónomo*. Madrid: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.
- Bautista, R. (Ed.). (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Beck, S., y Forehand, R. (1984). *Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies*. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- Bello Gómez, A. y Crego Díaz, A. (2003). *Automanejo emocional*. Pautas para la intervención cognitiva con grupos. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis
- Beltrán, P. (1995). *Tutoría 4. Segundo ciclo de la ESO*. Barcelona: Castellnou.
- Beltrán, J., y Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Marcombo.
- Benedito, A (1992). *La comunicación y el conflicto en las organizaciones*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Valencia.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria-Marcombo
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*. En M. Álvarez y R. Bisquerra. Manual de orientación y tutoría (pp.69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2004). *Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional*. En M.J. Iglesias (ed.): El reto de la educación emocional en nuestra sociedad, (pp. 121-161). A Coruña, Universidad de Coruña.
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Inter-universitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). *Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional*. Revista de Investigación Educativa (RIE), 24 (1), 187-203.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Boccardo, F., Sasia, A.R. y Fontenla, E.G. (1999). *Inteligencia emocional*. En A. Vallés, El desarrollo de la inteligencia emocional, Benacantil.
- Bonano, G.A. (2001). *Emotion self-regulation*. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), Emotions, Current sigues and future directions. New Cork: The Guildford Press.
- Bonder, Gloria (1999). *La construcción de las mujeres jóvenes en la investigación social*. VI Anuario de Investigaciones. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept*. Nex York: John Wiley y Sons.
- Brackett, M. A., y Mayer, J.D. (2003). *Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence*. Personality and Social Psychology Bullein, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., y Mayer, J.D. y Warner, R. M. (2004). *Emotional intelligence and its relation t everyday behavior*. Personality and Individual Differences, 36, 1387-1402.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). *Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*. Journal of Personality and Social Psychology, 91, 780-95
- Brackett, M.A., Warner, R.M. y Bosco, J. (2005). *Emotional intelligence and relationship quality among couples*. Personal Relationships, 12, 197-212
- Branden, N. (1993). *El respeto hacia uno mismo*. Baelona: Paidós Ibérica.
- Branden N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós
- Bravo, A. y Fernández, J. (2003). *Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección*. Un análisis comparativo con población normativa. Psicothema 15(1), 136-142.
- Broderick, C. B. (1993). *Family process*. London: Sage.

- Brunet, J.J. y Negro, J.L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid. Ediciones San Pío X.
- Buendía, L. (2007). Evaluación de un programa para la inserción laboral. En Varios: *Orientación Educativa en Andalucía*. Sevilla. Consejería de Educación. Junta de Andalucía
- Buendía, L. (2007). Valores Interculturales para la convivencia. En Soriano, E.: *Educación para la convivencia Intercultural*. Madrid. La Muralla, 127-148
- Buendía, L. (2010). Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural. En Boza, A. Méndez, J. M., Monescillo, M. y Toscano, M.O.: *Educación, investigación, y desarrollo social*, Madrid: Narcea, 15-31
- Buendía, L. Colas, P. y Henández,F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Macgraw-Hill.
- Buendía, L., Colás, M.p. y Hernández, F. (2010). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill
- Buendía, L.; Expósito, J.; Aguaded, E.M . y Sánchez, Ch. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*. (En prensa).
- Bueno, J.A. (1995). *Motivación y aprendizaje*. En Beltran y Bueno: *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo, 227-255.
- Bueno, M. R. y Garrido, M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide
- Cáceres, M.A. (2010). *Las habilidades sociales en la edad escolar y los problemas de las relaciones interpersonales en la infancia y la adolescencia*. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza.
- Caballo, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. (1993). *Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales*. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caballo, V. E. y Carroble, J. A. (1988). *Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales*. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 6, 93-114.
- Caballo, V. (2000, 2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España, México, Argentina: Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (2010). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: SIGLO XXI
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). *Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género*. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.

- Camacho, C. y Camacho, M. (2005). *Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención*. Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual 3, 1-27.
- Cándido J. Inglés, Méndez, F. X. & Hidalgo, M. D. (2001). *Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿factor de riesgo de fobia social?* Revista de Psicopatología y Psicología Clínica 6, (2), 91-104
- Cardenal, V., y Fierro, A. (2003). *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris*. Estudios de Psicología, 24 (1), 101-111.
- Carpenito L. (2003). *Diagnósticos de enfermería. Aplicación para la práctica clínica*. McGraw-Hill-Interamericana.
- Carrasco, I. (1991). *Tratamiento de un problema de aserción en el área laboral*. En A.D., Macià y F.X. Méndez (Eds). *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta: estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Carrillo, G.B. (2013). *JAHSO, programa jugando y aprendiendo habilidades sociales*. Manual del educador. Madrid:CEPE
- Caruana Vañó, A (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia* (2º ciclo de ESO). Valencia: Grupo Aprendizaje Emocional.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: expresión de una clara autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Castro, M., Cufino, E., Rodríguez, M. P., & Calvo, S. (2004). *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*. UNICEF
- Cava, M. J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Cava, M. J. (1998). *Elaboración y evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Centeno, C. (2011). *Las habilidades sociales: elemento clave en nuestras relaciones con el mundo*. Alcalá la Real: Formación Alcalá
- Cheal, D. (1991). *Family and the state of theory*. London: Harvester.
- Chou, K-L. (2000). *Intimacy and psychosocial adjustment in Hong Kong Chinese adolescents*. Journal of Genetic Psychology, 161, 141-152.
- Christoff, K.A., Scott, W.O.N., Kelley, M.L., Schlundt, D., Baer, G. & Kelly, J.A. (1985). *Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents*. Behavior Therapy, 16, 468-477.
- Ciarrochi, J; Chan, A, & Bajgar, J. (2001). *Measuring emotional intelligence in adolescents*. Personality and Individual Differences, 31, 1105-1119.

- Cognición, historia y desarrollo cerebral (Imagen). (2013). Recuperado de <http://optometriayterapiavisual.blogspot.com.es/2013/09/cognicion-historia-y-desarrollo-cerebral.html>
- Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional*. In C. Monereo & I.Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Colombo, J.A. & Lipina, S. (2005). *Hacia un programa público de estimulación cognitiva infantil*. Fundamentos, métodos y resultados de una experiencia de intervención preescolar controlada. Buenos Aires: Paidós.
- Combs, M. L. y Slaby, D. A. (1977). *Social skills training with children*. En B. B. Lahey y A. E. Kazdin (eds.) *Advances in clinical child psychology* (vol. I). Nueva York: Plenum Press.
- Comellas, M.J. (1998). *La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. En Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.
- Contini, E.N. (2008). *Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva*. Revista Psicodebate 9: Psicología, Cultura y Sociedad. Universidad de Palermo
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos*. En Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coronel, C. P.; Levin, M. & Mejail, S. (2011). *Social skills: an investigation with young adolescents from different socioeconomic contexts*. Electronic Journal of research in Educational Psychology, 9 (1), 241-262.
- De Giraldo, L.; Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Colombia Médica, 31, (1), 2000, pp. 23-27.
- De La Morena, M.L. (1995). *Estrategias de interacción social en la infancia*. En A.M. González, M.J. Fuentes, M.L. De La Morena y C.Barajas (Eds.) *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Del Rincón, B y Manzanares, A. (2004). *Intervención psicopedagógica en contextos diversos*. Barcelona: Praxis
- Deluty, R. H. (1981). *Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children*. Cognitive Therapy and Research, 5, 309-312.
- Derry, S.I. & Murphy, D. A. (1986). *Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice*. Review of Educational Research, 56 (1). Pittsburgh, University of Pittsburgh, pp. 1-39.
- Dodge, K. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Domínguez, M. M. (2011). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universidad de las palmas de gran canaria.
- Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Dryfoos, J.G. (1994). *Full Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children youth and Families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE - Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1, (2).
- Edel, R. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico?* Recuperado de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>
- Ellis, A. y Harper, R.A. (1961). *A guide to rational living*. En Glenwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Enríquez Vereau, J. (1998). *Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger.
- Erikson, E. (1963). *Infancia y Sociedad*. Nueva York: Norton.
- Escudero Muñoz, J. M. y Martínez Domínguez, B. (2012). *Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?* Revista de Educación, número extraordinario 2012, pp. 174-193.
- Expósito, J. (2000). *La investigación sobre evaluación de programas educativos en España 1975-2000. Aspectos cuantitativos*. Granada: Autor.
- Expósito, J. (2014). *Las I.C.T. en la acción tutorial actual*. En J. Expósito (Ed.), *La Acción Tutorial en la Educación actual* (pp. 247-268). Madrid: Síntesis.
- Expósito, J.; Olmedo, E.M.; Pegalajar, M. & Tomé, M. (2014). *Pseudo conflicts in intercultural E.S.O. (mandatory secondary education) classroom from the point of view of students and teachers*. Procedia, 1-7.
- Expósito, J. y Manzano, B. (2010). *Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en educación primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías*. Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información, 11, (1).
- Expósito, J. & Manzano, B. (2011). *New digital models in educational process*. Acta Humanica, 4/2012, 1-25.
- Expósito, J. & Manzano, B. (2013). *ESCUELA TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de Primaria en contextos socio educativos y familiares*. Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 46, 1-12.

- Expósito, J. y Olmedo, E.M. (2006). La evaluación de programas. Teoría, investigación y práctica. Granada: GEU
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia*. En Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. Corazones inteligentes. Barcelona: Kairos.
- 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). *Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios*. Clínica y Salud, 15, 117-137
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión con los estudios con el TMMS. Ansiedad y Estrés, 11(2-3), 101-102.
- Estrada, B. (coord) (2010). *Avances en investigación y tratamiento sobre fobia social, depresión y competencia social*. Barcelona: Libro Electrónico. Psiquiatría.com.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Farrington, D. (2005). *Childhood origins of Antisocial Behavior*. Clinical Psychology and Psychotherapy, 12, 177-190.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). *Inteligencia emocional y depresión*. Encuentros en Psicología Social, 1 (5), 251-254.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2007). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Fernández, J. y Ramírez, A. (2002). *Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5). En M. Moreno (Ed.). Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo.

- Fernández, P. y Ruiz D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, (15), 421-436.
- Fernández Rodicio, C.I. (2011). *La inteligencia emocional*. Innovación educativa, 21, 133-150
- Ferrer, S., Pérez, C. y Montero, M. (2014). Nivel de dependencia sobre la presión de grupo en el adolescente de educación media general. *Encuentro Educativo*, 21 (2), 233 – 243
- Fierro, A. (1991). *Desarrollo de la personalidad en la adolescencia*. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1991). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Francis, G., Last, C.G., & Strauss, C. C. (1992). *Avoidant disorder and social phobia in children and adolescents*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1086-1089.
- Francis, G., & Radka, D.F. (1995). *Social anxiety in children and adolescents*. En M.B. Stein (Ed.), *Social phobia: Clinical and research perspectives* (pp. 119-143). New York: Guildford Press.
- Frederick y Morgeson (2005). *Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge*. *Personnel Psychology*. 58, 583–611.
- Freud, A. (1946). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. American Edition., N.Y.: I.U.P.
- Fritzen, S.J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Salterrae.
- Fulquez Castro, S. C. (2011). *La Inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. Tesis doctoral: Universidad Ramón Llull. Barcelona. Recuperado en <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/9284?show=full>
- Fullana Noell, J. (1998). *La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos*. *Revista de Investigación Educativa*, 16, (1), 47-70.
- Galassi, M. (1977). *Assert yourself: How to Be Your Own Person*. Human Sciences Press.
- Gallego, D.J. y Gallego, M.J. (2004, 2006). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC
- Garaigordobil Landazabal, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial en niños*. *Psicothema*, 16 (3), 429-435.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). *Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras*. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.

- Garaigordobil, M y García del Galdeano, P. (2006). *Empatía en niños de 10 a 12 años*. *Psicothema*, 2, 180-186.
- García, A. (1993). *Autoeficacia, socialización y práctica deportiva*. Tesis Doctoral. Dir.: Amparo Escartí y Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- García, M., Barbero, M., Ávila, I. y García, M. (2003). *La motivación laboral en los jóvenes en su primer empleo*. *Psicothema* 15(1), 109-113
- 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*, 3(6), 43-52.
- García Hoz, V. (1994). *La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad*. En García Hoz, V. (Ed.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, B., Pozo, M. T. y Martínez, M. C. (2013). *Los programas de cualificación profesional inicial: un estudio de casos*. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, 264-273
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, Traducción española en Ed. Paidós.
- Gargallo, B. (1987). *La reflexividad como objetivo educativo*. En J.L. Castillejo, B. Gargallo, C. Baeza, M^a.D. Peris y A. Toledo, *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*. Madrid: Santillana.
- Gelatt, H.B. (1962): *Decision-making a conceptual frame of reference for counselling*. *Journal of Counseling Psychology*, 9 (3), 240-245.
- Gil, F. y García Sáiz, M. (1993). *Entrenamiento en habilidades sociales*. En F.J. Labrador, J.A. Gruzado y M. Muñoz (Eds). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pag 796-827). Madrid: Pirámide.
- Gil, M. (1997). *Salud y fuentes de apoyo social: Análisis de una comunidad*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Gil, F., Y Alcover, C. M. (1999). *Introducción a la psicología de los grupos*, caps. 4 y 5, Madrid: Pirámide.
- Gil, F. y León, J.M. (2011). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis
- Gismero, E. (2000). *EHS: escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA ediciones.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J., Martorell, M., Navarro, A. y Silva, F. (1993). *Escalas de Lugar de Control en Situaciones Académicas (ELC-A)*. En F. Silva y C. Martorell (Dir.), *EPIJ: Evaluación de la personalidad infantil y juvenil* (pp.37-79).Madrid: Mepsa

- Gol MA OT, D y Tal, J. (2005). *Effect of a social skills training group on everyday activities of children with attentiondeficit-hyperactivity disorder*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 539–545.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y auto-control en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1997). *La Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantman.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (1998; 2009). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez, M^a. T., Mir, V. y Serrats, M^a.G. (1997). *Propuestas de intervención en el aula*. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase. Madrid: Narcea.
- González, C., Ramos, L., Caballero, M. y Wagner, F. (2003). *Correlatos psicosociales de depresión, ideación suicida e intento suicida en adolescentes mexicanos*. *Psicothema*, 15(4) ,524-532.
- González-Márquez, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E. y Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Goñi, A., Esnaola, I., Ruíz de Azua, S. Rodríguez, A. y Zulaika, L.M. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 7-62.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I. & Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) Questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 509-522
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Gottman, J., Gonso, J. y Rasmussen, B., (1975). *Social interaction , social competence and friendship in children*. En *Child Development*, 48. Págs. 709-718.
- Gracia, E. (1991). *Maltrato infantil: Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J.W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- Gresham, F.M. (1988). *Social skills*. Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. En J.C. Witt (Eds.), *Handbook of behavior therapy in Education*. New York: Plenum Press.

- Gross, J. y Thompson, R. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. y John, O. (2003). *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Grup Xibeca. (1995). *Los dilemas morales*. Un método para la educación de valores. Valencia: Nau Llibres.
- Grupo Aprendizaje Emocional (2004). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia*. Metodología, marco teórico y actividades de la primera parte. En: Caruana Vañó, A. (Coord.) *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). *Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales*. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y variables escolares*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu, Antonio Clemente. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Gutiérrez, M. (2013). *Habilidades sociales. Análisis de necesidades e intervención formativa para alumnos de un programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)*. XX Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Grecia: University of Aegean
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2014). *Habilidades sociales. Análisis de necesidades e intervención formativa para alumnos de un programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)*. *Revista Internacional de Formación Profesional, Adultos y Comunidad*, 1, (1), 11-24. Recuperado en http://www.researchgate.net/profile/Jorge_Lopez43/publication/272484057_Habilidades_sociales_Analisis_de_necesidades_e_intervencion_formativa_para_alumnos_de_un_Programa_de_Cualificacion_Profesional_inicial_%28PCPI%29/links/54e5a4440cf276cec17470ea.pdf
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). *Autoconcepto, Dificultades Interpersonales, Habilidades sociales y Conductas Asertivas en adolescentes*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26 (2), En prensa.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo*. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós
- Gysbers, N.C. y Col. (1990). *Comprehensive Guidance Programs that Work*. Michigan: ERIC/Caps Select Publications.

- Hansen, D. J., St. Lawrence, J. S., & Christoff, K. A. (1988). *Conversational skills of inpatient conduct disordered youths: Social validation of component behaviors and implications for skills training*. Behavior Modification, 12, 424-444.
- Hansen, D. J., Giacoletti, A. M., & Nangle, D. W. (1995). *Social interactions and adjustment*. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), Handbook of adolescent psychopathology: A guide to diagnosis and treatment (pp.102-129). New York: MacMillan.
- Hansen, D.J., Nangle, D.W. y Meyer, K.A. (1998). *Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents*. Education and Treatment of Children, 21, 489-513.
- Harter, S. (1996). *Historical roots of contemporary issues involving self-concept*. En B. Bracken. Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations. New York: Wiley.
- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Urbana, Il: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Haselager, G. (1997). *Classmates*. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.
- Hernández-Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32.
- Herrero, J. (1992). *Estructuras familiares y socialización*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste biopsicosocial*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu y Enrique Gracia. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Hervás Avilés, R.M^a (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Higgins, E.T., Grant, H. & Shah, J. (1999). *Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences*. En Kahneman, Diener y Sxhwarz (Eds.), Well-being: the foundations of hedonic psychology. New York: Rusell Sage Foundation.
- Hill, S. (1973). *Orientación escolar y vocacional*. Buenos Aires: Pax.
- Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Self Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoffman, M. (1984). *Empathy, Social Cognition, and Moral Action*. En Kurtines, W. y Gerwitz, J. Eds., Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research and Applications. New York: John Wiley and Sons

- Hogan, R. (1969). *Development of an empathy scale*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33, 307-316.
- Hops, H. & Greenwood, C. R. (1988). *Social skills deficits*. En E. J. Mash y L. G. Terdal (Eds.) *Behavioural assessment of childhood disorders*. New York: Guildford Press, 2nd ed., 263-314.
- Hué, C. (2007). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Wolters Kluvert.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Proed.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). *Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria*. Anales de Psicología, 25,93-101.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G. et al. (2008). *Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo*. Infancia y Aprendizaje, 31, 449-461.
- Íñiguez, Lupicinio (2001). *Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual*. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (p. 209-225). Madrid: Catarata.
- Izard, C.E. (2001). *Emotional intelligence or adaptive emotions?* Emotion, 1, 3, 249-257.
- Jackson, S. E. (1996). *The consequences of diversity in multidisciplinary work teams*. En M. A. West (ed.), *Handbook of Work Group Psychology*, 53-76, Chichester, John Wiley & Sons.
- Jackson, S. E., Y Ruderman, M. N. (eds.) (1995). *Diversity in work teams*. Research paradigms for a changing workplace, Washington, DC, American Psychological Association.
- Jurío, A. (2014). *Programa de habilidades sociales en la escuela taller de fontanería del Ayuntamiento de Pamplona*. Trabajo Fin de Máster en Intervención con Individuos, Grupos y Familias
- Justicia, F. et al. (2006). *Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9, 4 (2), 131-150.
- Kagan, J., Reznick, S., y Snidman, N. (1988). *Biological bases of childhood shyness*. Science, 240, 167-171.
- Katz, L.G.; McClellan (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, Il: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Kazdin, A.E. (1995a). *Terapia de habilidades de solución de problemas para niños con trastornos de conducta*. Psicología Conductual, 3, 231-250.
- Kelly, J. A. (1982). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao:DDB.

- Keltner, D. y Haidt, J. (2001). *Social functions of emotions*. En T.J. Mayne y G.A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Currents issues and future directions. Emotions and social behavior* (pp. 192-213). New York: Guilford.
- Killeen C. (1998). *Loneliness: an epidemic in modern society*. J Adv Nurs, 28 (4), 762-70.
- Knowles, E.S. y Brickner, M.A. (1981). *Social cohesion effects on spatial cohesion*. Personality and Social Psychology Bulletin, 7, 309-13.
- Knut, G y Frode S. (2005). *Evaluation of a Norwegian postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Trainin*. Psychology, Crime and Law, 11, 435- 444.
- Krech, D. y Crutchfield, R. (1948). *Teoría y Problemas de la Psicología Social*. New York: Editorial McGraw-Hill.
- Lacort, C. (2014). *La identidad del alumnado en la práctica docente diaria actual en un Colegio Rural Agrupado (Trabajo fin de grado inédito)*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Ladd,G. L., y Asher, S. R. (1985). *Social skills training and children's peer relations*. En L'Abate, y Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. (pp. 219-244). New York: John Wiley and Sons.
- Lago, F., Presa, I., Pérez, J., y Muñoz, J. (2003). *Educación socioafectiva en secundaria*. Madrid: CCS.
- Lamb, M. E., Ketterlinus, R. D., y Fracasso, M.P. (1992). *Parent-child relationships*. En Bernstein, M.H. y Lamb, M.H. (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook*. (3ª Ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landa, J.M., López-Zafra, E., de Antoñana, R. y Pulido, M. (2006). *Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers*. Psicothema, 18, 152-157.
- Laure, P., Binsinger, C, Ambard, M.F. & Friser, A. (2004). *L'intention des pre-adolescents de consommer des substances psychoactives*. Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale, 62, 89-95
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer (Traducción: Martínez Roca, 1986).
- Lazarus, A.A. (1973). *On assertive behavior: a brief note: behavior therapy*. 4, 607-699.
- Lecannelier, F. (2004). *Buenas, Malas y no tan Malas Intervenciones Tempranas: Explorando el camino hacia la eficacia terapéutica*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Chileno sobre Investigación Empírica, SPR, agosto del 2004.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta. (The emotional brain. Nueva York: Simon & Schuster, 1996).
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). *The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students*. Journal of Moral Education, 32 (1), 51-66.

- Lila, M. S. (1991). *El autoconcepto: una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu. Universidad de Valencia. Valencia.
- Lila, M.S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu. Universidad de Valencia. Valencia.
- Lizeretti, N. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional*. Lleida: Milenio.
- Llinares, L. (1998). *Un análisis contextual de los estilos de socialización familiar y sus relaciones con los valores y el autoconcepto*. Tesis Doctoral. Dir.: Gonzalo Musitu y M.A. Molpeceeres. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Llinares, L.; Molpeceeres, M. y Musitu, G. (2001). *La autoestima y las prioridades personales de valor*. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 189-200.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). *Emotional intelligence and social interaction*. *Personal Social Psychological Bulletin*, 30 (8), 1018-1034
- Lopes, P. & Salovey, P. (2004). *Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills*. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). *Emotion regulation abilities and the quality of social interaction*. *Emotion*, 5 (1), 113-118.
- López, C. y López, J. R. (2003). *Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva*. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3,5-1
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R.I. y Sureda, I. (2004). *Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?* Archidona: Aljibe.
- Luna, R. (2002). *La naturaleza de las emociones desde la perspectiva sociológica*. En: Palacio Montiel, C. (coord.). *Cultura, comunicación y política*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- Lund, J. y Merrell, J. (2001). *Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: Construct validity of the Home and Community Social Behavior Scales*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19, 112-122
- Macià, D.; Méndez, F.X. y Olivares, J. (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Valencia: Promolibro.
- Maier, H. (1979). *Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Manrique, M. (1999). *Estudio sobre locus de control en pacientes farmacodependientes*. Tesis para optar al grado de Psicólogo, Universidad Inca Garcilazo de la Vega. Lima, Perú.
- Marchesi, Á., y Hernández Gil, C. (2003). *El Fracaso Escolar: Una Perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza.

- Marchesi Ullastre, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Laboratorio de Alternativas
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di sé/relazioni familiari e valori*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Augusto Palmonari. Facultad de Psicología. Universidad de Bolonia. Bolonia.
- Marín, M. A. y Rodríguez, S. (2001). *Prospectiva del diagnóstico y la orientación*. Revista de Investigación Educativa, 19, (2), 315-362.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). *The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective*. Annual Review of Psychology, 38, 299-337.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). *Theoretical perspectives on the structure of self-concept*. En B.A. Bracken (Ed.), Handbook of Self-Concept: Developmental, social and clinical considerations. New York: Wiley.
- Martínez, P. (1994). *El autoconcepto: un programa para el desarrollo personal y social*. Murcia: Chefer.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS
- Martínez, A. y Marroquín, M. (1997). *Programa "Deusto 14-16"*. I. Desarrollo de habilidades sociales. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, G.; Krichesky y García, B. (2010). *El orientador escolar como agente interno de cambio*. Revista Iberoamericana de Educación, 54, 107-122.
- Martínez García, J. S. (2007). *Fracaso escolar, clase social y política educativa*. Revista Viejo topo, 44-49.
- Martínez González, M^a de C. (1998). *Orientación escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). *Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares*. Aula Abierta, 85, 127-146.
- Martineaud y Engelhart (1996). *El test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca
- Matson, J., Rotatori, A. y Helsel, W. (1983). *Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY)* Behavior Research Therapy, 21 (49), 335-340
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. Intelligence, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*. Intelligence, 27, 267-298.

- Mayer, J. D y Cobb, C. D. (2000). *Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?* Educational Psychology Review, 12(2), 163-183.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *The intelligence of emotional intelligence*. En Intelligence, 17 (1993), pp. 433-442. "What is emotional intelligence" en P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. New York, Basis Books, 1997, pp. 3-31
- Mc Fall, R. (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*. Behavioral assessment, 4,1-33.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). *A measure of emotional empathy*. Journal of Personality, 40, 525-543.
- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emocional Empathy Scale (BEES)*. Alta Mesa. Monterrey, CA: Mehrabian.
- Meichenbaum, D., Butler, L. and Grudson, L. (1981). *Toward a conceptual model of social competence*. En J. Wine y M. Smye (Comps.), Social competence. Nueva York, Guilford Press.
- Meichenbaum, M. and Genest, M. (1980). *Cognitive behavior modification: An integration of cognitive and behavioral methods*. En E.H. Kanfer, and A.P. Goldstein (Eds.), Helping people change. New York, Pergamon Press.
- Mena Martínez, L.; Fernández Enguita, M. y Riviére Gómez, J. (2010). *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de abandono y del fracaso escolar*. Revista de Educación, número extraordinario 2010, 119-145.
- Mesmer-Magnus, J., Viswevaran, C., Deshpande, S. and Joseph, J. (2010). *Emotional intelligence, individual ethicality, and perception that unethical behavior facilitates success*. Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 26 (1), 35-45.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). *Emotional intelligence and social and academic adaptation to school*. Psicothema, 18, 112-117.
- Mestre, J., Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2004). *Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria*. R.E.M.E (Revista Electrónica de Motivación y Emoción), 7(16).
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistema de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Monjas, M^a I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social"*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca.
- Monjas, M^a I. (1994). *Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar*. En M.A. Verdugo (Dir.). Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. (pp. 423- 497). Madrid: Siglo Veintiuno.

- Monjas, M^a I. (Dir). (1998). *Programa de sensibilización en el ámbito escolar contra el maltrato infantil*. Valladolid: REA y Junta de Castilla y León.
- Monjas, M.I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Para niños/as y adolescentes. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., y González, M. ^a T. (1997). *La literatura infantil y juvenil: Un potencial recurso para el acercamiento a las personas con discapacidad*. Siglo Cero, 28(6), 41-46.
- Monjas, I. (2007). Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales. Madrid: CEPE
- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2)
- Montané, J. y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria*. Madrid: PPU
- Moreno, B. (2007). *Psicología de la personalidad: procesos*. Madrid: Thomson
- Morrill, W. H. (1989). *Program Development*. En U. Delworth Student Services: A Handbook for the Profession (2^a ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Morris, Charles y Maisto, Albert (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson Prentice Hall.
- Muntaner, J. J. (2001). *La investigación en Educación Especial*. En J. J. Bueno y otros (coords.) Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. A Coruña: Universidad da Coruña.
- Muñoz, J.M., Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). *Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria*. Anales de psicología, vol. 20, n^o 1, 81-91.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). *Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula*. Ansiedad y estrés, 12 (2-3), 401-412.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., y Kagan, J. (1969). *Desarrollo del Niño y su Personalidad*. New York: Harper y Row.
- Musitu, G., y Allatt, P. (1994). *Psicología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (1997). *AFA: Autoconcepto forma-* A. Madrid: Tea.
- Musitu, G., Herrero, J., y Lila, M.S. (1993). *Comunicación y apoyo*. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Musitu, G., Román J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.

- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y Fracaso Escolar En España*. Madrid: Instituto de la Juventud
- Neisser, U. (1979). *The concept of intelligence*. *Intelligence*, 3, 217-227.
- Núñez, L.; Bisquerra, R.; González, J. y Gutiérrez, M^a C. (2006). *El papel de la institución educativa en la educación emocional*. En: J. M. Asensio; J. García Carrasco; L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). *Self-esteem and its relationship to bullying behaviour*. *Aggressive-Behavior*, 27, 269-283.
- Obiols, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo*. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 137-152.
- Olivares, J., Martínez, M., y Lozano, M. (1997). *Estudio de los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a madres e hijos*. *Psicología Conductual*, 5(2), 277-293.
- Olmedo, E.M.; Aguaded, E.M. ; Berrocal, E.; Carmona, M.; Exposito, J.; Pegalajar, M.; Sanchez, Ch. & Tome, M. (2013) *Construcción de un Instrumento de Evaluación de la Convivencia en Aulas de Secundaria Interculturales*. *Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*. 1. 65-76.
- Olmedo, E.M.; Berrocal, E.; Buendía, L; Carmona, M.; Exposito, J.; Pegalajar, M.; Sanchez, Ch. & Tome, M. (2014) *Constructing An Instrument For Evaluating Group Relations In Intercultural Secondary School Classes*. *The International Journal Of Assessment And Evaluation*. 21, (1), 11-21.
- Olmedo, E.M; Berrocal, E.; Olmos, M.C. & Expósito, J. (2014). *Structural Equations Model (SEM) of a questionnaire on evaluation of intercultural secondary education classrooms*. *Suma Psicológica*, 21, 107-115.
- Openshaw, D.K., Mills, T.A., Adams, G.R., y Durso, D.D. (1992). *Conflict resolution in parent-adolescent dyads: The influence of social skills training*. *Journal of Adolescent Research*, 7, 457-468.
- Palomera, R., Gil-Olarte P. y Brackett, M.A. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS
- Papalia, D.E., Wendkos, S. (1993). *Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. México: Mc Graw-Hill.
- Parker, C. (2000). *Los jóvenes chilenos: cambios culturales; perspectivas para el siglo XXI*. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago.
- Pastor, Y., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2003). *El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género*. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.

- Paulhus, D. L. (1984). *Two-component models of socially desirable responding*. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 508-609.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., and Weissberg, R. P. (2000). *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth*. Journal of School Health, 70, 179-185.
- Pekrun, R. (1992). *The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators*. Applied Psychology: An International Review, 41, 4, p.359-376.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V. (1999). *Habilidades interpersonales: Antecedentes, sentido y operacionalización*. Análisis y Modificación de conducta, 25 (100), 171-195.
- Pelechano, V., Báquena Puigcever, M. y García Pérez, L. (1996). *Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). *Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 400-420.
- Pereda, S. Y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios de Ramón Areces.
- Pérez Campanero, M.R (1995). *Cómo detectar las necesidades de intervención Socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Fuentes, M.C, Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J. y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39, (2), 81-90
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- Peterson, G. W. y Leigh, G. K., (1990). *The family and social competence in adolescence*. En T. P. Gullotta y otros, (Eds.). *Developing social competency in adolescence*. California: Sage publications.
- Phillips, E. L., (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Londres: Grune and Stratton.
- Piaget, J. (1984). *Seis Estudios de Psicología*. Barral Editores S.A. España.
- Pichón, R. (1975). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pinazo, S. (1993). *Consumo de drogas en niños en edad escolar*. Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu y Enrique Berjano. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Pintrich, P. R. (2003). *Motivation and classroom learning*. In Reynolds & Miller (Eds), *Handbook of Psychology. Educational Psychology (Vol. 7, pp.103-122)*. New Jersey, NJ: Wiley.
- Polaino-Lorente, A. (1987). *Educación para la salud*. Barcelona: Ed. Herder.

- Polo, M.T. y López-Justicia M.D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (2), 87-98.
- Pons, J. (1989). *Autoconcepto, comunicación familiar y consumo de drogas en alumnos de segundo ciclo de E.G.B.* Tesis de Licenciatura. Dir.: Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Valencia.
- Reeve, J. (2005). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.
- Reina, J. (2009). *El aula de convivencia, propuestas de mejora y optimización*. Revista digital innovación y experiencias educativas. Nº 25. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/JUAN_REINA_1.pdf
- Regalado, L. (1999). *Métodos y técnicas de estudio*. Ecuador: Abya-Yala.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol 2 Madrid: UNED
- Repetto, E. (2003). *La competencia emocional y las intervenciones para su desarrollo*. En Repetto, E. (Ed.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol. 2, 454-482. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (2006). *Social and Emotional Competences: importance and training tool*. *Journal and Vocational Guidance* (en prensa).
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). *El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE)*. XXI Revista de Educación, 9, 35-41.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. y Uribarri, M. (2007). *Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5 (1), 159-178.
- Repetto, E., Rus, V. y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED
- Riart, J. (2002). *Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica*. *Orientación/intervención psicopedagógica en los contextos educativos, comunitarios y empresariales*, 5, 139-151
- Ribes, M.D. (2011). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. Sevilla: MAD
- Ribes, M.D. (2012). *Habilidades sociales: Técnico superior en educación infantil*. Sevilla: Eduforma
- Rigby, K. y Slee, P. T. (1993). *Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being*. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42
- Robbins, Stephen P. y Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Education.
- Roberts, L., Garritz, B. & Kearey, K. (1990). *Shaping your school's culture to improve student learning*. Los Ángeles, CA: California School Leadership Academy.

- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus Habilidades Sociales*. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. Valencia: ACDE.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona (documento inédito).
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echevarría, B. y Martín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1974, 1994). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, R. y Bender, D. (2003). *Evaluation of the malingering and deception*. En A. M. Golstein & I. B. Weiner (eds), *Handbook of psychology*. Vol. 11: Forensic psychology (pp. 109-129). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Publishing.
- Romero, E., Luengo, M. A., Carrillo, M. T. y Otero, J.M. (1994). *Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes*. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 645-667
- Rorty, A. O. (1980). *Explaining emotions*. En: Rorty, A. O. (ed.). *Explaining emotions*. Berkeley: University of California Press.
- Rosa, A. I., Inglés, C. J., Olivares, J., Espada, J. P., Sánchez-Meca, J. y Méndez, F. X. (2002). *Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más*. *Psicología Conductual*, 10, 543-561.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic.
- Rosler, R. (2013). *Neurobiología y el arte de la persuasión (imagen)*. Recuperado de <http://asociacioneducar.blogspot.com.es/2013/02/articulo-neurociencias-neurobiologia-y.html>
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs*, 80.
- Rovira (1998). *Como saber si un és emocionalment intelligent*. *Aloma*, 2, 57-68.
- Sackeim, H. A. & Gur, R. C. (1978). *Self-deception, self-confrontation and consciousness*. En G. E. Schwartz y D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research*, Vol. 2, pp. 139-197.
- Salguero et al. (2011). *Percepción emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia*. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 4, N° 2, 143-152.
- Salomón, G. (1991). *Trascending the qualitative-quantitative debate: the analytic and systemic approaches to educational research*. *Educational Researcher*, 20 (6), 10-18.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). *Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale*. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence: Conceptualization and measurement*. En G.J.O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* 279-307. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Sánchez, M; Buendía, L. y Expósito, J. (2011). *Detección de Nuevos Yacimientos de Empleo y evaluación de la formación profesional para el empleo en la comarca de Alhama de Granda*. Granada . Emgraf
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). *Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de educación primaria*. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 8 (3), 1015-1032.
- Sánchez, O. (2001). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. *Psicología Educativa*, 7, (1), 5-27
- Sanchiz, M.L. 2009. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/modpsico.pdf>
- Santana, L. (2003,2007). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. *Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Murcia: EDITUM.
- Schruijer, S., y Vansina, L. S. (1997). *An introduction to group diversity*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 6. 129-138.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a higher EQ*. Nueva York: Harper Collins.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Buenos Aires: Paidós
- Schneier, F.R., Johnson, J., Hoving, C.D., Liebowitz, M.R., y Weissman, M.M. (1992). *Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiology sample*. *Archives of General Psychiatry*, 49, 282-288.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Shutte, N. et al., (2001). *Emotional intelligence and interpersonal relations*. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Shutte, N. et al., (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Silva-Escorcía, I. y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
- Sobral, J.; Romero, E.; Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). *Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales*. *Psicothema*, 12 (4), 661-670.
- Soriano, M. y Soriano, F. (1994). *School violence among culturally diverse populations: Sociocultural and institutional considerations*. *School Psychology Review*, 23 (2), 216-235.
- Spivack, G., and Shure, M.B. (1974). *Social adjustment in young children: A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York: Avon.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*: New York: Cambridge University Press
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. London: Sage.
- Steward, J. N. (2000). *Temperament and antisocial behavior in adolescence: Genetic and environmental influences*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (9-B), 4912
- Stufflebeam, D.L. y col. (1971). *Educational Evaluations and Decision Making*. Illinois, Itaca: Peacock.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self- concept. *Occupations*, 30, 88-92
- Super, D.E. (1963). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 147, 663- 682.
- Taylor, J. E. (2000). *Early and late starting delinquency: Correlates, outcomes, and influences*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (9-B), 4913.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón* 63 (1), 63-75.
- Timmerman, I. y Emmelkamp, P. (2005). *An Integrated Cognitive-Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence*. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 167-176
- Tomás, J.M. y Oliver, A. (2004). *Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español*. *Revista Internacional de Psicología*, 38, 285-293.
- Tomé, M. (2010). Necesidad de adaptar los materiales y recursos para atender a la diversidad intercultural. En M.C. Domínguez, *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- Torrente, G. y Rodríguez, F. (2004). *Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes*. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 99-115.

- Trianes, M. (1996). *Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V; de la Morena, M.L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir*. Un programa para secundaria. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V., Muñoz A.M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). *The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use*. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Trower, P. (1984). *A radical critique and reformulation: From organism to agent*. En E. Trower (Ed.) *Radical approaches to social skills training*. London: Croom Helm.
- Trower, P., Bryant, B., y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Trujillo, M.M. y Rivas, L.A. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. *INNOVAR*, revista de ciencias administrativas y sociales, 25, 9-24
- Turner, S.M., Beidel, D.C., Dancu, C.V., y Keys, D.J. (1986). *Psychopathology of social phobia and comparison to avoidant personality disorder*. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 389-394.
- Uruñuela, P.M. (2005). *Absentismo escolar*. Jornadas de menores en edad escolar.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2007). *Como dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid. Pirámide.
- Vallés, A y Vallés, C. (1995). *Habilidades sociales*. Madrid: Marfil.
- Vallés, A y Vallés C. (1994). *Método EOS, Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Madrid: Graficas naciones.
- Vallés, A y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Una propuesta curricular. Madrid: EOS
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional*. Aplicaciones educativas. Madrid: EOS
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A., Vallés, C. y Vallés, A. (2013). *Habilidades sociales y emocionales 2, Educación primaria, 9-11 años*. Valencia: Promolibro
- Veiga, F. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens*. Tesis Doctoral. Dir.: Ester Luisa Rodrigues y Gonzalo Musitu. Facultad de Psicología. Universidad de Lisboa. Lisboa.

- Vega Fuente, A. y Aramendi Jauregui, P. (2010). *Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial*. Revista Educación XX1, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 39-63, UNED.
- Vereau, J. (1998). Relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales*. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales. Salamanca: Amarù.
- Visdomine-Lozano, J. C. y Luciano, C. (2006). *Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental*. International Journal of Clinical and Health Psychology, 6, 3, 729-751.
- Vopel, K. (2000). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes*. Vol. 2.
- Wagner, R. y Sternberg, R. (1985). *Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge*. Journal of Personality & Social Psychology, 49, 436-458.
- Walters, K.S., e Inderbitzen, H.M. (1998). *Social anxiety and peer relations among adolescents: Testing a psychobiological model*. Journal of Anxiety Disorders, 12, 183-198.
- Weinstein, J. (2001). *Joven y alumno*. Desafíos de la Enseñanza Media. Última Década, 15,99-119
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: McMillan.
- Weisinger, H. (1998,1997). *Emotional intelligence at work*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Wentzel, K. R. (2005). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*. In J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), Handbook of Competence and Motivation (pp. 279-296). Nueva York: Guilford Press.
- Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.
- Wolpe, J. y Lazarus (1958). *Fundamentals of interpersonal behavior: A social-psychological perspective*. En A.S. Bellack y M. Hersen (eds.), Research and practice in social skills training. New York: Plenum Press.
- Woolfolk, Anita (2006). *Psicología Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Zabalza, M. A. (1991). *Currículum y reforma educativa*. Prólogo a la cuarta edición de la obra Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
- Zaccagnini, J.L, (2004). *Que es inteligencia emocional*. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana. Madrid: Biblioteca nueva

Zeidner, M. y Kaluda, I. (2008). *Romantic love: What's emotional intelligence (EI) got to do with it?* *Personality and Individual Differences*, 44, 1684-1695.

Zelazo, P. y Cunningham, W. (2007). *Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* 135-158. New York: Guilford Press.

14. Anexos

ANEXO 1. Ejemplos de Ficha sesión

Ejemplo de ficha de sesión 1

Sesión número	1	Título de la sesión	¿Qué son las habilidades sociales? ¿Y las emocionales? Contar experiencias propias.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Aula habitual		
Temas a tratar en la sesión	Presentación de cada miembro del grupo ¿Qué son las habilidades sociales? ¿Por qué son necesarias? Debate grupal		
Finalidades y objetivos	Mejorar las relaciones interpersonales. Mejorar la capacidad para expresar ideas. Hablar con claridad y coherencia en determinadas situaciones. Respetar los turnos de palabra.		
Metodología general	A través de fichas (ANEXO 2), los alumnos redactarán experiencias propias en las que no supieron cómo actuar o saben que lo hicieron inadecuadamente. Se verán videos como ejemplos. Se escribirán críticas constructivas de cada persona a través de tarjetas.		
Desarrollo de la sesión			
Minutos	Actividad		
1 a 10	Introducción y/o motivación		
	Cortometraje Validation https://www.youtube.com/watch?v=7ar_TSI2mP4		
10 a 110	Actividad de desarrollo		
	Actividad 1: Ver ficha de actividad 1		
	Ver video sobre habilidades sociales		
	Anexo 2		
	Actividad 2: Ver ficha de actividad 2		
110 a 120	Actividad 3: Ver ficha de actividad 3		
	Actividad 5: Ver ficha de actividad 5		
	Actividad de cierre, conclusión y reflexión		
Evaluación de la sesión			
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?			
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?			

¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?	
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?	
Comentarios y mejoras	

Ejemplo de ficha de sesión 2

Sesión número	2	Título de la sesión	Representación de casos o situaciones propias de cada modalidad de PCPI.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Salón de actos, gimnasio o aula amplia que puedan moverse el mobiliario		
Temas a tratar en la sesión	<p>Recordatorio de la sesión anterior sobre habilidades sociales y ampliación del tema sobre la entrevista (ANEXO 15) de trabajo como preparación a la sesión 3.</p> <p>Dado que la finalidad de los alumnos es trabajar en su correspondiente modalidad de PCPI, en esta sesión deberán representar distintas situaciones que puedan darse. Se han propuesto diferentes casos en los que los alumnos deberán aportar una solución (anexo 3-10).</p> <p>Para terminar se harán actividades sobre la comunicación asertiva.</p>		
Finalidades y objetivos	<p>Mejorar la capacidad para expresar ideas.</p> <p>Saber ponerse en el lugar de los demás.</p> <p>Hablar con claridad y coherencia en determinadas situaciones.</p> <p>Saber afrontar situaciones nuevas.</p> <p>Mejorar las relaciones interpersonales</p>		

Metodología general	<p>A través de fichas, los alumnos redactarán un caso poniéndose en el lugar de los personajes y después representaran dicha escena. El resto de compañeros observarán y podrán aportar su opinión...</p> <p>Se explicara la comunicación asertiva y la empatía a través de un caso práctico y la lectura de frases. (Anexo 14).</p>	
Desarrollo de la sesión		
Minutos	Actividad	
1 a 10	Introducción y/o motivación	
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.	
10 a 110	Actividad de desarrollo	
	Explicación de cómo se hace una entrevista de trabajo, y se les pide que en casa busquen por internet videos y consejos para la siguiente semana.	
	Realización de casos anexo 3-10	
	Role playing de los casos	
110 a 120	Actividad 4: Ver ficha de actividad 4	
	Actividad de cierre, conclusión y reflexión	
	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.	
Evaluación de la sesión		
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?		
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?		
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?		
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?		
Comentarios y mejoras		

Ejemplo de ficha de sesión 3

Sesión número	3	Título de la sesión	Simulacro de una entrevista de trabajo.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Salón de actos		
Temas a tratar en la sesión	<p>Explicación entrevista de trabajo</p> <p>Los alumnos vivenciarán una entrevista de trabajo, y serán evaluados por ellos mismos para que vean sus puntos débiles y saber cómo mejorarlos.</p> <p>Diversas actividades/juegos</p>		
Finalidades y objetivos	<p>Mejorar la capacidad para expresar ideas.</p> <p>Aceptar críticas por parte de los demás.</p> <p>Saber ponerse en el lugar de los demás.</p> <p>Hablar con claridad y coherencia en determinadas situaciones.</p> <p>Saber afrontar situaciones nuevas.</p>		
Metodología general	El orientador representará el papel de entrevistador (anexo 11), y durante un periodo corto de tiempo el alumno tendrá que responder y actuar tal y como la situación real lo requeriría. El resto de compañeros observará la actuación del alumno y en una hoja de valoración, le darán una puntuación (anexo 12).		
Desarrollo de la sesión			
Minutos	Actividad		
1 a 10	Introducción y/o motivación		
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.		
10 a 110	Actividad de desarrollo		
	Aportación de ideas y opiniones de como se hace una entrevista, según han investigado en internet.		
	Entrevista a cada alumno donde todos los compañeros son observadores críticos.		
	Debate sobre los puntos fuertes y débiles de cada compañero		
110 a 120	Actividad 2: Ver ficha de actividad 2 con variante (en caso de que de tiempo)		
	Actividad de cierre, conclusión y reflexión		
110 a 120	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.		
Evaluación de la sesión			
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?			

¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?	
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?	
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?	
Comentarios y mejoras	

Ejemplo de ficha de sesión 4

Sesión número	4	Título de la sesión	Controlar los impulsos y anticipar consecuencias. Empatía
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Aula habitual		
Temas a tratar en la sesión	Se trabajaran los tres tipos de respuesta "asertiva", "agresiva" e "inhibida". Ponerse en el lugar de los demás y saber cómo afrontar determinadas circunstancias		
Finalidades y objetivos	Mejorar la capacidad para expresar ideas. Aceptar críticas por parte de los demás. Saber ponerse en el lugar de los demás. Comprender las ideas y opiniones de los demás. Lograr una autoconciencia y control emocional. Mejorar las relaciones interpersonales		
Metodología general	Se les plantearán a los alumnos situaciones en las que deben expresar cómo reaccionarían a priori. A continuación los propios alumnos explicaran como serían esas situaciones según el tipo de respuesta empleado y valorarán cual es la mejor.		

Desarrollo de la sesión	
Minutos	Actividad
1 a 10	Introducción y/o motivación
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.
10 a 110	Actividad de desarrollo
	Actividad 6: Ver ficha de actividad 6
	Actividad 7: Ver ficha de actividad 7
110 a 120	Actividad de cierre, conclusión y reflexión
	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.
Evaluación de la sesión	
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?	
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?	
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?	
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?	
Comentarios y mejoras	

Ejemplo de ficha de sesión 5

Sesión número	5	Título de la sesión	Auto concepto y auto estima.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Aula habitual		
Temas a tratar en la sesión	Se definirán los conceptos de autoconcepto y autoestima. Se explicará la importancia que tienen y como nos influyen.		
Finalidades y objetivos	<p>Aceptar críticas por parte de los demás. Saber ponerse en el lugar de los demás. Comprender las ideas y opiniones de los demás. Lograr una autoconciencia y control emocional.</p>		
Metodología general	Al comenzar la clase entre todos los alumnos y con la ayuda del profesor, se creará una definición sobre estos conceptos donde cada uno aportará lo que sepa. A continuación se verá un video para comprender su importancia y se comentará el argumento. Por último se hará un juego con sobres, donde cada alumno recibirá elogios por parte de sus compañeros.		
Desarrollo de la sesión			
Minutos	Actividad		
1 a 10	Introducción y/o motivación		
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.		
10 a 110	Actividad de desarrollo		
	Video auto estima y autoconcepto		
	Actividad 8: Ver ficha de actividad 8		
	Actividad 9: Ver ficha de actividad 9		
110 a 120	Actividad 10: Ver ficha de actividad 10		
	Actividad de cierre, conclusión y reflexión		
110 a 120	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.		
Evaluación de la sesión			
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?			
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?			
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?			

¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?	
Comentarios y mejoras	

Ejemplo de ficha de sesión 6

Sesión número	6	Título de la sesión	Enseñanza de técnicas comunicativas. Habilidades emocionales y de comunicación.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Aula habitual		
Temas a tratar en la sesión	Se explicarán el uso de: disco rayado, pero, información mutua, aserción negativa, interrogación negativa, repetir lo que siente la otra persona, parafrasear.		
Finalidades y objetivos	Mejorar la capacidad para expresar ideas. Hablar con claridad y coherencia en determinadas situaciones. Saber afrontar situaciones nuevas. Aprender a dialogar con adultos y compañeros. Respetar los turnos de palabra.		
Metodología general	Se retomaran las sesiones anteriores recordando cuales son las conductas asertivas, y se explicaran en qué consisten cada una de esas técnicas. Después se pondrán ejemplos y se pedirá que cada alumno represente alguna escena con esas técnicas.		
Desarrollo de la sesión			
Minutos	Actividad		
1 a 10	Introducción y/o motivación		
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.		

10 a 110	Actividad de desarrollo	
	Actividad 1: Ver ficha de actividad 1	
	Actividad 2: Ver ficha de actividad 2	
110 a 120	Actividad 3: Ver ficha de actividad 3	
	Actividad de cierre, conclusión y reflexión	
Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.		
Evaluación de la sesión		
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?		
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?		
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?		
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?		
Comentarios y mejoras		

Ejemplo de ficha de sesión 7

Sesión número	7	Título de la sesión	Relajación.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Gimnasio		
Temas a tratar en la sesión	Aprender a relajarse en situaciones que provoquen ansiedad. Técnicas de relajación.		
Finalidades y objetivos	Lograr una autoconciencia y control emocional. Mejorar las relaciones interpersonales		
Metodología general	El profesor explicara la importancia de de controlar los nervios en situaciones de ansiedad y se les explicara algunas técnicas. A continuación se les pedirá a los alumnos que cuenten situaciones de nerviosismo para ellos pero que han aprendido a manejar. Y por último deben explicar situaciones que aún no han sabido controlar o que piensan que serán difíciles para ellos		

Desarrollo de la sesión	
Minutos	Actividad
1 a 10	Introducción y/o motivación
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.
10 a 110	Actividad de desarrollo
	Explicaciones del profesor sobre el nerviosismo y la ansiedad
	Video ejemplo de situaciones
	Debate grupal sobre propias experiencias
	Aprendizaje de técnicas
Actividad 15: Ver ficha de actividad 15	
110 a 120	Actividad de cierre, conclusión y reflexión
	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.
Evaluación de la sesión	
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?	
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?	
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?	
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?	
Comentarios y mejoras	

Ejemplo de ficha de sesión 8

Sesión número	8	Título de la sesión	Control de pensamientos. Automotivación. Emociones negativas y positivas.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Aula habitual		
Temas a tratar en la sesión	Prejuicios y sus efectos Diferentes perspectivas de un mismo hecho		

		Capacidad de afrontar nuevas situaciones
Finalidades y objetivos		Controlar los pensamientos Aprender a motivarse Expresar emociones adecuadamente
Metodología general	A través de ejemplos cotidianos que se aportaran entre todo el grupo, se expresaran ideas de los prejuicios y como nos afectan. Por pequeños grupos se hablaran de retos personales que les gustaría alcanzar y los miedos q ello conlleva. En gran grupo se expondrán las reflexiones.	
Desarrollo de la sesión		
Minutos	Actividad	
1 a 10	Introducción y/o motivación	
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.	
10 a 110	Actividad de desarrollo	
	Videos sobre prejuicios	
	Representar con role playing alguna situación de ese tipo	
	Actividad 14: Ver ficha de actividad 14 Actividad 9: Ver ficha de actividad 9 variante Actividad 7: Ver ficha de actividad 7 variante	
110 a 120	Actividad de cierre, conclusión y reflexión	
	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.	
Evaluación de la sesión		
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?		
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?		
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?		
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?		
Comentarios y mejoras		

Ejemplo de ficha de sesión 9

Sesión número	9	Título de la sesión	Hablar en público.
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Aula habitual		
Temas a tratar en la sesión	En situaciones habituales en clase, aprenderán a expresarse con seguridad delante de los demás.		
Finalidades y objetivos	<p>Mejorar la capacidad para expresar ideas. Hablar con claridad y coherencia en determinadas situaciones. Aprender a dialogar con adultos y compañeros. Lograr una autoconciencia y control emocional.</p>		
Metodología general	Cada alumno deberá preparar una pequeña charla sobre algún tema que conozcan bien y les guste para exponérselo al resto de compañeros. Se les enseñaran técnicas para hablar en público y para relajarse.		
Desarrollo de la sesión			
Minutos	Actividad		
1 a 10	Introducción y/o motivación		
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.		
10 a 110	Actividad de desarrollo		
	Actividad 15: Ver ficha de actividad 15		
	Exposiciones de cada compañero Críticas constructivas		
110 a 120	Actividad de cierre, conclusión y reflexión		
	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.		
Evaluación de la sesión			
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?			
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?			
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?			
¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?			

Comentarios y mejoras

Ejemplo de ficha de sesión 10

Sesión número	10	Título de la sesión	Trabajo en equipo
Temporalización	Viernes de 8:30 a 10:30		
Lugar de desarrollo	Gimnasio		
Temas a tratar en la sesión	Resolver situaciones problemáticas en equipo, conocer cómo funciona un equipo, ventajas e inconvenientes, distinguir quienes son los problemáticos y saber tratarlos...		
Finalidades y objetivos			
Metodología general	Los alumnos deberán crear una empresa imaginaria y cada uno desempeñara un papel. Deben crear un mural y cada uno aportara algo. La empresa debe tener un eslogan, un titulo, explicar sus ventajas...		
Desarrollo de la sesión			
Minutos	Actividad		
1 a 10	Introducción y/o motivación		
	Recordatorio de la última sesión, resolver dudas que hayan podido surgir.		
10 a 110	Actividad de desarrollo		
	Creación de una empresa (relacionada con el PCPI) entro todos, teniendo en cuenta todos los aspectos trabajados a lo largo del programa.		
110 a 120	Actividad de cierre, conclusión y reflexión		
	Actividad de debate sobre lo más y lo menos interesante en la sesión.		
Evaluación de la sesión			
¿Se han alcanzado los objetivos propuestos?			
¿La metodología y recursos propuestos eran las adecuadas?			
¿Las actividades se han desarrollado adecuadamente?			

¿Los destinatarios han participado activamente y han alcanzado los resultados esperados?	
Comentarios y mejoras	

Anexo 2. Ficha

SESIÓN 1 (Habilidades Sociales)



- Después de saber lo que son las habilidades sociales, ¿Qué situaciones conflictivas has vivido? Cuenta alguna experiencia personal que te resultara difícil o incómoda de solucionar.

- ¿Cómo reaccionaste? ¿por qué reaccionaste así?

- ¿Crees que tu actuación o comportamiento fue el correcto?

- ¿Cómo actuarías ahora?



ANEXO 3.

PCPI peluquería

CASO Nº 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 3.

PCPI peluquería

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 3.

PCPI peluquería

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPañERO: _____

TU: _____

COMPañERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 3.

PCPI peluquería

CASO N° 4

Estás peinando a una señora en tu peluquería que no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantener contenta a la señora con sus peticiones, pero a pesar de hacer caso a la señora en todo lo que te dice, finalmente no le gusta como le ha quedado el peinado que le has hecho.

Conversación que mantendrás con la señora para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con la opinión de esa señora así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

SEÑORA: _____

TU: _____

SEÑORA: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO3.

PCPI peluquería

CASO N° 5

Es sábado y tienes la peluquería llenísima de gente esperando para peinarse. Estas atendiendo a varias clientas a la vez, y estás preparando varios tintes, pero con tanto jaleo te equivocas y le pones a una señora un color que no te ha pedido.

Conversación que mantendrás con la señora para solucionar el problema.

TU: _____

SEÑORA: _____

TU: _____

SEÑORA: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO3.

PCPI peluquería

CASO N° 6

En tu peluquería tienes algunas muy buenas clientas que además siempre dejan alguna propina. Un día tienes mucho trabajo, pero aparece una de tus mejores clientas con mucha prisa y te pide el favor de que la dejes colarse. No sabes que hacer porque hay bastante gente esperando hace mucho rato. Además podría traerte conflictos y mala fama con los demás clientes.

Conversación que mantendrás con tu clienta para solucionar la solución. Por un lado es difícil decirle que no a esta clienta, pero por otro lado debes pensar en tus demás clientes.

Intenta llegar a un acuerdo con ella.

TU: _____

SEÑORA: _____

TU: _____

SEÑORA: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 4.

PCPI servicios

CASO N° 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 4.

PCPI servicios

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 4.

PCPI servicios

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO: _____

TU: _____

COMPAÑERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 4.

PCPI servicios

CASO N° 4

Estás trabajando en una cafetería y una señora no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantener contenta a la señora con sus peticiones, pero a pesar de hacer caso a la señora en todo lo que te dice, finalmente no queda conforme con el trabajo que has realizado.

Conversación que mantendrás con la señora para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con la opinión de esa señora así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

SEÑORA: _____

TU: _____

SEÑORA: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 4.

PCPI servicios

CASO N° 5

Tu jefe te pide expresamente que te encargues para la próxima semana de preparar y montar un catering, pero tienes mucho trabajo acumulado y, entre las prisas y el estrés se te pasa por completo ese encargo que para tu jefe era muy importante.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 5.

PCPI administrativo

CASO N° 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 5.

PCPI administrativo

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 5.

PCPI administrativo

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO: _____

TU: _____

COMPAÑERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 5.

PCPI administrativo

CASO N° 4

Estás atendiendo a una señora en la recepción de tu empresa que no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantener contenta a la señora con sus peticiones, pero a pesar de hacer caso a la señora en todo lo que te dice, finalmente no queda conforme con los trámites que has realizado.

Conversación que mantendrás con la señora para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con la opinión de esa señora así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

SEÑORA: _____

TU: _____

SEÑORA: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 5.

PCPI administrativo

CASO N° 5

Un día de los que vas a trabajar te encuentras con muchas cosas acumuladas y tu jefe te pide que organices unos documentos con urgencia y elimines otros innecesarios, pero con el estrés que tienes acumulado y las prisas, te equivocas y haces lo que te ha pedido al revés...

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 6.

PCPI alojamiento

CASO N° 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPañERO/A: _____

TU: _____

COMPañERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 6.

PCPI alojamiento

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 6.

PCPI alojamiento

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO: _____

TU: _____

COMPAÑERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 6.

PCPI alojamiento

CASO N° 4

Estás trabajando en un hotel y una señora no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantener contenta a la señora con sus peticiones, pero a pesar de hacer caso a la señora en todo lo que te dice, finalmente no queda conforme con el trabajo que has realizado.

Conversación que mantendrás con la señora para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con la opinión de esa señora así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

SEÑORA: _____

TU: _____

SEÑORA: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 6.

PCPI alojamiento

CASO N° 5

Tu jefe te pide expresamente que te encargues para la próxima semana de preparar y montar un catering, pero tienes mucho trabajo acumulado y, entre las prisas y el estrés se te pasa por completo ese encargo que para tu jefe era muy importante.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 7.

PCPI automoción

CASO N° 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 7.

PCPI automoción

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 7.

PCPI automoción

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO: _____

TU: _____

COMPAÑERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 7.

PCPI automoción

CASO N° 4

En el taller donde trabajas hay un cliente que no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantenerlo contento con sus peticiones, pero a pesar de hacerle caso en todo lo que te dice, finalmente no queda conforme con el trabajo que has realizado.

Conversación que mantendrás con este señor para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con su opinión así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

CLIENTE: _____

TU: _____

CLIENTE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 7.

PCPI automoción

CASO N° 5

Un buen cliente de tu taller ha sufrido un percance con su vehículo y lo necesita urgentemente para el final del día. Es un día con mucho trabajo acumulado y tu jefe te pide que te encargues tú personalmente de este vehículo. Entre las prisas y el estrés se te pasa por completo ese encargo que era tan importante.

Conversación que mantendrás con el cliente para solucionar el problema.

TU: _____

CLIENTE: _____

CLIENTE: _____

CLIENTE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 7.

PCPI automoción

CASO N° 6

Un cliente de la empresa donde trabajas ha sufrido un accidente, por una instalación mal hecha; tú no te diste cuenta de avisar al cliente que no habías terminado tu trabajo y el cliente muy furioso quiere poner una queja

Conversación que mantendrás con el cliente para solucionar el problema.

TU: _____

CLIENTE: _____

TU: _____

CLIENTE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 8.

PCPI cocina

CASO N° 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 8.

PCPI cocina

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 8.

PCPI cocina

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO: _____

TU: _____

COMPAÑERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 8.

PCPI cocina

CASO N° 4

Estás trabajando en un restaurante y una señora no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantener contenta a la señora con sus peticiones, pero a pesar de hacer caso a la señora en todo lo que te dice, finalmente no queda conforme con el trabajo que has realizado.

Conversación que mantendrás con la señora para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con la opinión de esa señora así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

SEÑORA: _____

TU: _____

SEÑORA: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 8.

PCPI cocina

CASO N° 5

Tu jefe te pide expresamente que te encargues para el próximo evento de poner a punto el lugar de trabajo, preparando espacios, maquinaria, útiles y herramientas; pero tienes mucho trabajo acumulado y, entre las prisas y el estrés se te pasa por completo ese encargo que para tu jefe era muy importante.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 8.

PCPI cocina

CASO N° 6

Un cliente que acude al restaurante donde trabajas se ha puesto enfermo al consumir un alimento en mal estado, tú no te diste cuenta que había caducado y el cliente muy furioso quiere poner una queja

Conversación que mantendrás con el cliente para solucionar el problema.

TU: _____

CLIENTE: _____

TU: _____

CLIENTE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 9.

PCPI electricidad

CASO N° 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

TU: _____

COMPAÑERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 9.

PCPI electricidad

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 9.

PCPI electricidad

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO: _____

TU: _____

COMPAÑERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 9.

PCPI electricidad

CASO N° 4

Tienes que ir a una casa para hacer una instalación y el propietario no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantenerlo contento con sus peticiones, pero a pesar de hacerle caso en todo lo que te dice, finalmente no queda conforme con el trabajo que has realizado.

Conversación que mantendrás con este señor para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con su opinión así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

SEÑOR: _____

TU: _____

SEÑOR: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 9.

PCPI electricidad

CASO N° 5

En un edificio hay que reparar algunos elementos de la instalación eléctrica urgentemente ya que ha surgido un percance de última hora. Es un día con mucho trabajo acumulado y tu jefe te pide que te encargues tú personalmente de este trabajo. Entre las prisas y el estrés se te pasa por completo ese encargo que era tan importante.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 9.

PCPI electricidad

CASO N° 6

Un cliente de la empresa donde trabajas ha sufrido un accidente, por una instalación mal hecha; tú no te diste cuenta de avisar al cliente que no habías terminado tu trabajo y el cliente muy furioso quiere poner una queja

Conversación que mantendrás con el cliente para solucionar el problema.

TU: _____

CLIENTE: _____

TU: _____

CLIENTE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 10.

PCPI informática

CASO N° 1

Trabajas en una gran empresa y tu jefe te asigna como encargado/a para organizar las funciones de otros/as dos compañeros/as. Tú decides repartir el trabajo pero ellos/as no realizan sus funciones de manera adecuada, por lo que tienes miedo de que tu jefe te llame la atención y te quite el cargo que te ha asignado. Un día decides hablar con estos/as empleados/as para poner solución al problema.

Conversación que mantendrás con tus compañeros/as para solucionar el problema. Ellos/as no estarán de acuerdo con tu opinión (piensan que su trabajo es bueno) así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPañERO/A: _____

TU: _____

COMPañERO/A: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 10.

PCPI informática

CASO N° 2

Estas trabajando en un lugar (empresa/hotel/taller...) que te gusta mucho, pero tu jefe se aprovecha continuamente de ti, pidiéndote que trabajes horas extras y días libres... Decides hablar con él porque no puedes permitir que se aproveche de ti, aunque crees que no encontraras otra empresa que te guste tanto como ésta.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema. Tu jefe no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 10.

PCPI informática

CASO N° 3

Tienes un contrato de lunes a viernes, pero últimamente en tu trabajo hace falta más personal para realizar todas las funciones laborales. Vuestro jefe quiere llegar a un acuerdo con vosotros, así que os propone trabajar también los sábados, con su correspondiente aumento de sueldo, o contratar a una persona más. A ti, ese aumento de sueldo te vendría muy bien porque te han surgido unos gastos extra que no sabes cómo solucionar, pero a uno de tus compañeros no le interesa trabajar los sábados porque tiene otras obligaciones.

Conversación que mantendrás con tu compañero para solucionar el problema. ÉL no estará de acuerdo con tu opinión así que deberéis llegar a un acuerdo.

TU: _____

COMPAÑERO: _____

TU: _____

COMPAÑERO: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 10.

PCPI informática

CASO N° 4

Tienes que ir a una oficina para hacer una instalación informática y el propietario no para de quejarse, y solo pone defectos a tu trabajo. Tú no puedes hacer otra cosa que callar e intentar mantenerlo contento con sus peticiones, pero a pesar de hacerle caso en todo lo que te dice, finalmente no queda conforme con el trabajo que has realizado.

Conversación que mantendrás con este señor para solucionar el problema. Tú no estarás de acuerdo con su opinión así que deberéis llegar a un punto medio.

TU: _____

SEÑOR: _____

TU: _____

SEÑOR: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 10.

PCPI informática

CASO N° 5

Una empresa solicita que se repare el sistema informático que les está dando problemas. Es un día con mucho trabajo acumulado y tu jefe te pide que te encargues tú personalmente de este trabajo. Entre las prisas y el estrés se te pasa por completo ese encargo que era tan importante.

Conversación que mantendrás con tu jefe para solucionar el problema.

TU: _____

JEFE: _____

TU: _____

JEFE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 10.

PCPI informática

CASO N° 6

Un cliente de la empresa donde trabajas tiene un problema con su equipo informático y solicita que se le haga una copia de datos (son importantes) que no quiere perder, y por supuesto repararlo. Cometiste un error y perdiste todos sus datos...

Conversación que mantendrás con el cliente para solucionar el problema.

TU: _____

CLIENTE: _____

TU: _____

CLIENTE: _____

Repartíos estos personajes entre los componentes de vuestro grupo. Tendréis que representar ante la clase el desarrollo de este CASO.

Tiempo: 5 minutos.

Cuando acabéis, el resto de la clase os dará una nota en función de cómo hayáis resuelto el problema.

Otros compañeros podrán intervenir presentando otras soluciones al CASO que pudieran originar mejores resultados.

ANEXO 11. Ejemplo Entrevista para PCPI peluquería.

REPERTORIO PREGUNTAS A CANDIDATOS

- Nombre. Lugar residencia. ¿Casado? ¿Con hijos?
- ¿Le interesa el mundo de la imagen personal?
- ¿Desde cuándo?
- ¿Ha trabajado antes en la Peluquería o en la Estética?
- ¿Qué horario te gustaría tener?
- Si fueses el jefe o jefa de una Peluquería ¿qué cualidades desearía que tuviera un empleado o empleada?
- ¿Qué cualidades debería tener para ti un jefe o jefa ideal?
- ¿Qué planes tienes para el futuro?
- ¿Te gusta trabajar junto a otros compañeros? ¿O prefieres trabajar en solitario?
- ¿Aceptarías un trabajo de peluquería en otra provincia? ¿Y en otro país?
- ¿Te interesa trabajar cobrando por horas o con un sueldo fijo al mes?
- ¿Qué cantidad consideras que es la apropiada para ganar cada mes? ¿Echarías horas extras?
-

ANEXO 12. Hoja de valoración de la entrevista

VALORACIÓN DE CANDIDATOS PARA TRABAJAR EN UNA EMPRESA DE PELUQUERÍA

NOMBRE DEL CANDIDATO/A:.....

	3	2	1
APARIENCIA FISICA	APROPIADO	REGULAR	NADA APROPIADO
Ropa y calzado			
Aseo e higiene			
Estética personal (cuidado pelo..)			
VALORACIÓN GENERAL			

	3	2	1
EXPRESIÓN VERBAL	APROPIADO	REGULAR	NADA APROPIADO
Uso del Lenguaje			
Volumen de Voz			
Temblores voz, muletillas, ruidos			
VALORACIÓN GENERAL			

	3	2	1
EXPRESIÓN NO VERBAL	APROPIADO	REGULAR	NADA APROPIADO
Posturas y gestos			
Miradas			
Tics corporales, nervios manos,..			
VALORACIÓN GENERAL			

SUMA TOTAL DE PUNTOS:

¿Elegirías a este Candidato/a para trabajar en tu empresa de Peluquería?

SI
 EN DUDA
 NO

ANEXO 13. Hoja de valoración para alumnos sobre las sesiones

Vas a hacer una valoración de las clases que has tenido conmigo. No es necesario que pongas tu nombre, pero sí te pido que respondas con total sinceridad.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
¿Te ha parecido interesante el tema tratado en clase en estas semanas?					
¿Te parece útil?					
¿Podría ser útil para los demás compañeros o para otras personas?					
¿Crees que has aprendido algo nuevo?					
¿Te ha gustado la forma de dar la clase?					
Las actividades realizadas ¿han sido divertidas?					
¿Te parece correcta la explicación de la profesora? (¿Las entiendes?)					
¿Te gustaría que continuara con estas clases?					

¿Te hubiera gustado otro tema?

Si has aprendido algo nuevo ¿podrías concretarme al menos una idea?

¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado?

¿Qué cambiarías si fueses tú la profesora o el profesor?

Si te ha parecido interesante el tema tratado, comenta brevemente por qué.

¿Cuál crees tú que ha sido el objetivo final o la meta de estas clases?

Entre el 0 y el 10 yo puntuaría a la profesora con la siguiente nota:

ANEXO 14. Frases mostradas a través de power point para la realización de actividades

Frases asesinas:

1. Contigo no se puede dialogar.
 2. No haces más que repetir y repetir.
 3. Eres un fantasma.
 4. ¡Siempre haces lo mismo!
 5. De este asunto no entiendes absolutamente nada.
 6. Mira no me cuentes historias.
 7. Dilo tú, que lo sabes todo.
 8. A veces, te preocupas más de los demás que de tu familia.
 9. Estás loco/a; hazlo tú si quieres.
 10. No te quiero ver con ese sinvergüenza de amigo/a que tienes.
 11. Pareces tonto/a, hijo/a. ¿Porqué no saludaste ayer?
 12. No me traigas a nadie a casa, ¡Vete tú a saber con qué compañías andas!
-

¿Qué observáis de especial en este tipo de frases? ¿Pensáis que son adecuadas para la comunicación entre vosotros/as? ¿Por qué? ¿Cuáles no os parecen apropiadas? ¿Por qué?

ANEXO 14. Frases mostradas a través de power point para la realización de actividades

Mensajes yo

Decir algo desde *mí* supone hablar en primera persona. Se trata de decir a los demás lo que pienso, cómo me encuentro yo sin atribuir a los otros lo que yo pienso o siento: *Me siento mal cuando tú elevas la voz.*

El *mensaje yo* es una comunicación respetuosa con la persona que tienes enfrente. Comunicas sin reprochar nada a la otra persona. Sin embargo, los *mensajes tú*, suelen atribuir a las otras personas las causas de tus comportamientos y opiniones. Se suelen expresar con mandatos e imperativos. Con estos mensajes tus compañeros pueden sentirse evaluados, controlados, culpados e injustamente tratados.

Para que puedas construir *mensajes yo* puedes seguir estos tres pasos:

- 1.- Describir brevemente la situación o comportamiento que te disgusta o molesta. Describe y no juzgues. Por ejemplo: *Levantáis mucho la voz y no logro escuchar lo que dicen. Me siento molesto.*
- 2.- Describir las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre ti (... *y no logro escuchar lo que dicen.*)
- 3.- Expresar los sentimientos que ese comportamiento te causa (*Me siento molesto*).

ANEXO 14. Frases mostradas a través de power point para la realización de actividades y situaciones.

Situaciones

Cuatro situaciones donde hay que producir *mensajes yo, mensajes tú*:

Tu amigo/a te dice que le acompañes a la fiesta de cumpleaños de tu hermano/a pero tú prefieres quedarte en casa viendo una película.

Pepe habla en tono pasional cuando cree que tiene la verdad. Siempre trata de llevar el agua a su molino.

A la salida del instituto saludaste a tu amiga Juani y ella estaba enfadada y no te contestó. Tú no sabías la razón de su malestar.

Descripción de situación supuesta

“Varios chicos y chicas están en grupo hablando de un tema muy interesante, relacionado con un viaje cultural de fin de carrera. Están todos muy emocionados sugiriendo ideas. Antonia lanza una opinión sobre la manera más fácil y barata de llevar a cabo el viaje. Nadie se da por enterado. Pasada media hora, Luisa cae en la cuenta de que Antonia ha dejado de hablar y permanece muda”.

ANEXO 15. Candidato ideal para la entrevista de trabajo

Característica	Buscan	Rechazan
Personalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa • Trabajo en equipo • Polivalencia • Seguridad • Facilidad para las relaciones • Autonomía • Trato agradable • Flexibilidad • Capacidad de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasividad • Arrogancia • Agresividad • Inseguridad • Dedicarse a una única tarea • Aislamiento del grupo • Sumisión • Dependencia • Conflictividad • Rigidez • Individualismo
Formación y actitud	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de estudios adecuado • Capacidad de organización y planificación • Motivación • Habilidad • Capacidad de expresión • Compromiso con el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Torpeza • Motivaciones sólo económicas • Desorden • Baja motivación • Nivel de estudios por encima de los requeridos • Nivel de estudios por debajo de los requeridos
Imagen	<ul style="list-style-type: none"> • Saber estar y comportarse • Correcto aspecto externo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desaliño • Dejadez • Atuendo o estilo inadecuado para el puesto

ANEXO 16. Contrato alumnos/as y tutora para la convivencia de clase

YO (Nombre y Apellidos) _____ consciente de que puedo y debo progresar en mis trabajos escolares y en mi actitud en el centro, y que con ello, conseguiré mejores resultados escolares.

ME COMPROMETO A:

- Mantener una actitud positiva, dialogante y comunicativa en el trabajo.
- Aceptar de buen grado la ayuda y las indicaciones.
- Asistir puntual y asiduamente a las clases.
- Aprovechar las clases y realizar diariamente las tareas.
- Prestar atención y realizar las actividades propuestas.
- Entregar el cuaderno y el calendario de tareas a los profesores que me lo pidan para que los revisen.
- Otros compromisos aquí no reflejados. *
(Se acordaran con la tutora en función de las necesidades de cada alumno/a)

Para el cumplimiento de este **CONTRATO**, la tutora
Dña. _____

APORTARÁ:

- Atención individualizada cuando al alumno le surja alguna duda (el clima de clase debe ser el adecuado).
- No tratar o considerar del mismo modo al alumno que debería ser tratado de forma diferente en función de la situación personal de cada cual.
- Cuando se haya trabajado correctamente en clase, se podrán dedicar los últimos minutos a explicar un examen (en el caso de que no sea posible se hará en el recreo).
- _____

Firmo el presente **CONTRATO** siendo conocedor y acatando todas las condiciones y obligaciones que en él se subscriben.

En _____ a _____ de _____ de _____

(Firmas)
ALUMNO/A

TUTORA

ANEXO 17. Ejemplo de Actividades de sesión

Ejemplo 3 de actividad

Nombre de la actividad	El trueque de un secreto (Fritzen, 1988).
Finalidad	Esta actividad sirve para auto-conocerse mejor además de valorar y respetar las diferencias individuales
Justificación de su inclusión en el programa.	<p>La actividad trabaja la capacidad de hablar de los sentimientos lo cual es un factor básico de la educación emocional. Sin embargo, resulta muy impactante hablar en gran grupo de los sentimientos y de las dificultades que uno encuentra en las relaciones. Esta actividad les permite por un lado hablar de sentimientos desde una perspectiva más neutra, ya que no es su propio problema el que van a relatar, y por otro lado les brinda la posibilidad de que cada estudiante exprese sus necesidades de relación, bien con el grupo bien en otros aspectos que el alumno desee relatar.</p> <p>A su vez, la actividad requiere que el alumnado se ponga en el lugar de la persona que ha escrito el problema y que el resto escuche activamente su exposición. En la medida en que desarrollemos la escucha activa en los alumnos/as y sean capaces de ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus necesidades (empatía), las tensiones y los conflictos en el aula tenderán a decrecer. Por último, al tener que exponer ellos mismos, en gran grupo, están desarrollando habilidades comunicativas. Conforme adquieran más destrezas en la comunicación tenderán a recurrir con menor frecuencia a la violencia para la resolución de sus problemas.</p>
Objetivos	<p>Desarrollar la capacidad de empatía en los miembros del grupo.</p> <p>Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.</p> <p>Promover hábitos de escucha activa.</p>
Descripción	El docente distribuye una papeleta a cada alumno. Escribirán en la papeleta una dificultad que encuentran en la relación y que no les agrada exponer oralmente en público. El docente puede poner un ejemplo para facilitar la comprensión del ejercicio. Se recomienda que disimulen la letra para que no se sepa de quién es, o bien pueden escribir con mayúsculas. Se doblan de forma idéntica las papeletas, se mezclan y se distribuyen aleatoriamente entre los

	<p>alumnos/as. Cada cual lee el problema que le ha tocado en voz alta, utilizando la primera persona (yo), viviendo el problema y haciendo como si fuera el autor/a. No se permite debate ni preguntas durante la explicación. Al finalizar, si lo considera conveniente, puede aportar una solución a su problema. Por último, el profesor, dirigirá el debate sobre las reacciones provocadas, utilizando, entre otras, las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo te sentiste al describir tu problema?</p> <p>¿Cómo te sentiste al exponer el problema de otra persona?</p> <p>¿Cómo te sentiste cuando otra persona relataba tu problema? A tu parecer, ¿comprendió bien esa persona tu problema?</p> <p>¿Consiguió ponerse en tu situación?</p> <p>¿Crees que llegaste a comprender el problema del otro/a?</p> <p>Como consecuencia de este ejercicio, ¿crees que vas a cambiar tus sentimientos hacia otras personas?</p>
Estructuración grupal	Trabajo individual. Trabajo en gran grupo. Es importante que durante la exposición al grupo el alumnado esté situado en círculo de forma que todos puedan verse de frente.
Metodología	Reflexión personal. Exposición oral. Debate.
Materiales	Bolígrafos y papel etas.
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 4 de actividad

Nombre de la actividad	Una situación conflictiva (Grup Xibeca, 1995; Pascual, 1988).
Finalidad	Esta actividad sirve para auto-conocerse mejor además de valorar y respetar las diferencias individuales
Justificación de su inclusión en el programa.	Desarrollar en los alumnos y alumnas el aprendizaje práctico de técnicas para afrontar los conflictos sociales de forma constructiva y no violenta, no tanto para hacerlos desaparecer como para buscar respuestas lo más satisfactorias posibles a las situaciones problemáticas, contando con la implicación y las necesidades de todos los afectados por cada conflicto.
Objetivos	Desarrollar la capacidad de reflexionar ante un problema moral. Fomentar el respeto hacia las opiniones y emociones de los demás

	<p>compañeros/as.</p> <p>Fomentar la capacidad de expresar las propias decisiones de forma adecuada para la resolución de un conflicto.</p>
Descripción	<p>Preparar al grupo: motivar, establecer normas de intervención y discusión.</p> <p>Ofertar dilemas: escoger aquellos que sean significativos para el alumnado. Presentar el dilema: de forma narrada o escrita. Es importante constatar que han comprendido los elementos centrales. Pedirles que adopten una posición inicial: escribirán su postura y una o dos razones del porqué. Después manifestarán a mano alzada su opinión.</p> <p>Discusión en pequeños grupos: de cuatro o cinco estudiantes. Pueden agruparse en función de la opción tomada o bien entre los que toman diferente opción. Han de llegar a una decisión.</p> <p>Discusión en el grupo-clase: los/las portavoces informan sobre las opciones de los grupos pequeños y sus razones.</p> <p>Intervenciones individuales espontáneas en el gran grupo.</p> <p>Resumen final del docente: de las razones y opciones aportadas por los grupos.</p> <p>Reconsideración individual de las posiciones iniciales: es interesante solicitarles que manifiesten al grupo si el debate ha modificado su opinión inicial y en qué.</p> <p style="text-align: center;">Situación conflictiva nº 1: “Un caso de robo”.</p> <p>Preguntas sonda:</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Debe callars e María?</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Es superior el bien general a cualquier otro bien?</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Estaría bien acusar a su amigo?</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Es justo pagar entre todos los daños del centro?</p> <p>Valores enfrentados:</p> <p style="padding-left: 40px;">Amistad - revelar la verdad.</p> <p style="padding-left: 40px;">Respeto a la propiedad – libertad.</p> <p style="padding-left: 40px;">Seguridad personal – civismo.</p>
Estructuración grupal	Individual, grupo de trabajo, grupo clase.
Metodología	Lectura y reflexión individual. Posicionamiento individual razonado. Discusión en pequeño grupo y grupo clase. Puesta en común. Consenso grupal.

Materiales	Hoja fotocopiada para cada alumno/a con la situación conflictiva planteada.
	<p>Situación conflictiva nº 1: UN CASO DE ROBO.</p> <p>En el Instituto se están cometiendo toda una serie continuada de robos. Los afectados son estudiantes de 1º Bachillerato, que han sido amenazados con daños mayores si hacen algo. Padres y madres y profesorado están indignados por lo que ocurre, pero nadie dice nada sobre los/as agresores/as y por tanto las medidas para tomar son variadas. Han amenazado con cerrar el instituto y con hacer registros a todo el alumnado. María, alumna de 3º, conoce a los ladrones. Son estudiantes de 3º de ESO y de 2º de bachillerato, y quien los capitanea es amigo de ella. Ha comentado con su amigo que está muy mal que les roben y, sobre todo, que les amenacen; el jefe le ha dicho que se meta en sus asuntos si quiere que sigan siendo amigos. María se está planteando si debe decir lo que sabe para que termine de una vez esta situación desagradable para todos. Pero si los denuncia, su amigo, que está considerado como un buen alumno, será expulsado, dada la gravedad de los hechos; si calla el daño puede ser aún mayor.</p>
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 5 de actividad

Nombre de la actividad	Lectura del pensamiento (Bello y Crego, 2003).
Finalidad	Esta actividad sirve para anticipar pensamientos y prejuicios
Justificación de su inclusión en el programa.	Actividad adecuada para el desarrollo de manejo de sentimientos.
Objetivos	<p>Estimular la empatía.</p> <p>Desarrollar el autocontrol.</p> <p>Habilidades sociales.</p>
Descripción	La "lectura del pensamiento" es una forma inadecuada de manejar la información que consiste en creer firmemente que la intención o el pensamiento de otra persona está relacionado con nosotros cuando puede que no lo esté o, en caso de estarlo, no tenga el matiz negativo que nosotros creemos.
Estructuración grupal	Gran grupo y pequeño grupo (PG).

Metodología	<p>Explicación del supuesto: "Historia del hombre que buscaba un martillo". Distribución de PG y trabajo de suposiciones, adivinación del pensamiento:</p> <p>¿Qué conclusión sacas de la historia? ¿Por qué el hombre actúa de forma agresiva con su vecino? Buscar ejemplos cotidianos. Puesta en común.</p>
Materiales	<p>Lápiz y papel.</p> <p>"La historia del hombre que buscaba un martillo"</p> <p>Un hombre quería colgar un cuadro de la pared de su casa, pero se dio cuenta de que le hacía falta un martillo y él no tenía ninguno. Entonces decidió pedirselo prestado a su vecino, cuya casa estaba a medio kilómetro de la suya. Mientras iba de camino a casa del vecino, nuestro hombre comenzó a darle vueltas a la cabeza, preguntándose si su vecino le prestaría la herramienta. "¿Será tan amable de dejarme su martillo? ¿Me hará el favor?"... Pero empezó también a creer que, al ir a su casa, podía molestar a su vecino: "Seguro que mi vecino está durmiendo la siesta y le despertaré al llamar"-se iba diciendo- "eso le molestará probablemente"... "Así que saldrá de mala gana a abrirme la puerta"... "me gritará: ¡qué diablos quieres a estas horas!", "bueno-se dijo el hombre- entonces yo le pediré: ¿puedes prestarme tu martillo para colgar un cuadro?"... "y mi vecino-continuaba pensando el hombre- me responderá con un ¡no! Rotundo, como venganza por haberlo despertado de la siesta"... "me gritará: ¡¿para esa tontería vienes a molestarme?! ". Entre tanto pensamiento, nuestro hombre había llegado ya caminando hasta la puerta de su vecino. Llamó al timbre. Su vecino le abre y nuestro hombre, sin dejarle mediar palabra, le grita: "¿Sabes que te digo? ¡Qué os vayáis al infierno tú y tu maldito martillo!".</p>
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 6 de actividad

Nombre de la actividad	La caja (Bautista, Ovejero y San José, 2002).
Finalidad	Esta actividad sería un juego para auto-conocerse mejor además de valorar y respetar las diferencias individuales
Justificación de su inclusión en el programa.	Es una actividad cuyo objetivo es el control de los impulsos y el tener en cuenta las necesidades de los demás. Éstos son elementos

	fundamentales en un programa de educación emocional.
Objetivos	Dirigir con conciencia las reacciones impulsivas. Tener en cuenta las necesidades de los demás.
Descripción	<p>El alumnado investigará cuál es la causa de la falta de autocontrol emocional en su relación con los demás. Introduciremos un concepto: entrar en la caja (cuando utilizamos a los demás y los tratamos como objetos) y salir de la caja (cuando los tratamos como personas y tenemos en cuenta sus necesidades).</p> <p>1.- El tutor introduce la actividad y les presenta la herramienta que vamos a aprender, la del autocontrol. Para ello nos servimos de la metáfora de “la caja” e investigamos qué significa estar dentro y estar fuera de la caja.</p> <p>2.- Nominaciones. Se entrega la tarjeta de nominación. “Imaginaos que sois habitantes de una casa de “Gran Hermano-Virtual”. Imaginad que lleváis conviviendo dos semanas y llega el momento de nominar. Tenéis que nominar una actitud de una persona ficticia (no queremos generar malos rollos entre vosotros), de la que os tenéis que inventar la edad, nombre, perfil personal, cómo se relaciona. Cuando estéis preparados rellenad la Tarjeta de nominación: Escribid la actitud que nomináis y luego los hechos o conductas tuyas que demuestran esa actitud”.</p> <p>3.- Preparan el juego. Se juntan de tres en tres. Comentan lo que han escrito en la ficha y leen la lista de escenas que aparece en Yo nominaría a todos los que.... Eligen una, o proponen otras distintas. Inventan una escenificación sobre el tema elegido. Deben fijar cuál es el momento preciso en el que alguien entra en la caja. El objetivo es que intuyan el significado de entrar en la caja, que den su versión, pero sin que el tutor/a explique de antemano qué es la caja.</p> <p>Conseguir una caja grande, dentro de la que pueda entrar una persona fácilmente. ¿Qué significa entrar en la caja? Vamos a investigar qué hace que una persona merezca ser nominada. Entramos en la caja cuando adoptamos una actitud que provoca que los demás nos nominen.</p> <p>4.- La lógica de la caja. Salen tres a escena y hacen su representación. Es necesario que en un momento determinado alguien entre en la caja (debe responder a una razón). Los demás sólo han visto unos hechos. Ahora en los grupos debaten unos</p>

	<p>segundos cuál es la actitud nominada, es decir, qué hay detrás de esos hechos por lo que se entra en la caja. Se contrastan las opiniones. Tras varias escenas cada grupo discute y escribe cuál es la ley común por la que entramos en la caja.</p> <p>El tutor/a sugiere y contrasta con ellos esta ley: Cuando utilizamos a las personas o las tratamos como objetos entonces entramos en la caja. Cuando las tratamos como personas y tenemos en cuenta sus necesidades entonces autocontrolamos nuestros impulsos y estamos fuera de la caja.</p> <p>5.- Salir de la caja. Se inventan una regla de oro que sirva para salir de la caja, o eligen una de la lista.</p> <p>6.- Debate. ¿Qué ventajas tiene el saber controlar los impulsos ante los demás? ¿Qué efectos negativos produce el no saber hacerlo?</p> <p>7.- Autoevaluación. Se hace y comenta.</p>
Estructuración grupal	Individual, pequeño grupo y gran grupo.
Metodología	Reflexión individual. Fantasía guiada. Escenificación. Debate. Autoevaluación
Materiales	<p>Tarjeta de nominación. Lista: yo nominaría a los que.... Lista: Reglas de oro. Autoevaluación. Una caja grande donde pueda entrar y salir una persona, o bien material para construirla: papel continuo, cartones, pegamento, cinta de pegar...</p> <p>1. Tarjeta de nominación.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>ACTITUD NOMINADA: (Ej.: Demasiado mandón/a)</p> <p>_____</p> <p>HECHOS QUE MUESTRAN ESA ACTITUD:</p> <p>1.- (Ej.: No nos deja tocar la cocina)</p> <p>_____</p> <p>2.- (Ej.: Protesta porque no trabajamos)</p> <p>_____</p> <p>3.- (Ej.: Da muchas órdenes)</p> <p>_____</p> </div> <p>2. Entrar en la caja.</p> <p>Yo nominaría a quienes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dedican a criticar a los demás. - Creen que la clase es una agencia matrimonial. No prestan sus apuntes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se creen que no necesitan a nadie. Se dedican a hacer la pelota. - No se lavan el sobaquillo. Siempre están mandando. - Buscan ser el centro de atención. - Cotillean secretitos. <p>3. Salir de la caja. Reglas de oro del autocontrol</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haz a los demás lo que te gustaría que hiciesen contigo. - No juzguéis y no seréis juzgados. - Antes de criticar, ponte en el lugar del otro. - No exijas lo que no te exigirías. - Actúa como te gustaría que todos actuasen. - Sé directo, sin avasallar, ni renunciar.
	<p>4. Autoevaluación</p> <p>Conceptos. ¿Sabrías explicar por qué pierdes el control en algunas ocasiones?</p> <p><u>Poco</u> <u>Regular</u> <u>Normal</u> <u>Bastante</u> <u>Mucho</u></p> <p>Procedimientos. ¿Sabes cómo evitar que los/as demás te utilicen?</p> <p><u>Poco</u> <u>Regular</u> <u>Normal</u> <u>Bastante</u> <u>Mucho</u></p> <p>Actitudes. ¿Te sientes habilidoso/a para manejar situaciones de mucha tensión?</p> <p><u>Poco</u> <u>Regular</u> <u>Normal</u> <u>Bastante</u> <u>Mucho</u></p> <p>Actividades. ¿Te ha gustado la actividad?</p>
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 7 de actividad

Nombre de la actividad	Apreciación (Actividades didácticas para la prevención de la violencia de género. Tutoría y Coeducación)
Finalidad	Esta actividad sirve para aprender a valorar a lo que nos rodea.
Justificación de su inclusión en el programa.	Los centros educativos tienen las herramientas para identificar el sufrimiento del alumnado y crear un medio seguro en el que se pueden desarrollar conductas de respeto e igualdad, actuando desde el saber valorar y apreciar a los demás.
Objetivos	Establecer relaciones equilibradas, solidarias y respetuosas con las demás personas desde la expresión de los sentimientos.

	<p>Fomentar el desarrollo de los valores básicos que rigen la convivencia y el respeto entre las personas.</p> <p>Desarrollar habilidades para resolver conflictos de forma asertiva y constructiva.</p>
Descripción	<p>Esta actividad será desarrollada de forma paralela en la pizarra y en la ficha de trabajo.</p> <p>Fases para su aplicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Damos una definición. En la ficha de trabajo el tutor proporciona una definición breve y concisa de apreciación y un alumno voluntario la escribe en la pizarra: Apreciar es darle valor o mérito a una persona. ▪ Frases con significado. Siguiendo con la ficha, el tutor da a conocer y explica mediante frases breves el significado mientras puede ir escribiéndolas en la pizarra. ▪ Piensa y escribe. Cada alumno piensa en tres personas y en tres cosas que aprecie de ellas y expresa la causa de su aprecio. ▪ Frases de auto-aprecio. Teniendo en cuenta que una apreciación es una expresión que te hace sentir bien, proponemos al alumnado que de forma individual piense y escriba cinco ejemplos de ellas. ▪ Juego de apreciación. A partir de la actividad anterior, se establecen pequeños grupos que desarrollan actividades para favorecer la dinámica del grupo. <p>En pequeño grupo:</p> <p>Se forman pequeños grupos para determinar aquellas apreciaciones que han sido más representativas desde las diferentes frases de auto-aprecio. Un/a representante del grupo las escribe en la pizarra.</p> <p>En gran grupo: Se analizan las apreciaciones de cada grupo y se llega a una valoración final.</p> <p>Conclusiones. Completamos espacios. Cada alumno/a en su ficha de trabajo resume algunas ideas en el apartado correspondiente a esta actividad.</p>
Estructuración grupal	Individual, pequeño grupo y gran grupo.
Metodología	La metodología que usamos es activa y participativa. La estructura básica comprende seis fases de diferente duración, donde se

	<p>aborda, a partir de dinámicas grupales, el concepto que el grupo tiene de la apreciación y las actitudes favorecedoras que determina</p>						
<p>Material</p>	<p>Pizarra, ficha para el alumno y folios</p>						
	<p>I. Apreciación</p> <p>Damos una definición (Fase 1)</p> <p>“Apreciar es darle valor o mérito a una persona”</p> <p>Frases con significado (Fase 2)</p> <p>Estos dos no son amigos, pero se aprecian mucho entre ellos.</p> <p>Cúdamme ese libro que te he prestado, que lo aprecio mucho.</p> <p>Juana siente mucho aprecio por esa cajita de nácar.</p> <p>No sé por qué le tienes tanto aprecio a esa persona.</p> <p>Piensa y escribe (Fase 3)</p> <p>Piensa en tres personas y en tres cosas que aprecies y escribe las frases correspondientes que expresen la causa de tu aprecio.</p> <p>Personas</p> <table border="1" data-bbox="571 949 1335 1043"> <tr><td>1.</td></tr> <tr><td>2.</td></tr> <tr><td>3.</td></tr> </table> <p>Cosas</p> <table border="1" data-bbox="571 1140 1335 1234"> <tr><td>1.</td></tr> <tr><td>2.</td></tr> <tr><td>3.</td></tr> </table>	1.	2.	3.	1.	2.	3.
	1.						
2.							
3.							
1.							
2.							
3.							
<p>Frases de auto-aprecio (Fase 4 y 5)</p> <p>Piensa y escribe cinco palabras que considerarías una apreciación de tu persona teniendo en cuenta que: Una apreciación es una frase que cuando te la dicen hace que te sientas bien y que vales.</p> <p>Completa espacios (Fase 6 de la actividad)</p> <p>Una apreciación hace que te sientas bien, por lo tanto querrás que las demás personas...</p> <p>Una apreciación hace que te sientas una persona valiosa, por lo tanto querrás que las demás personas...</p> <p>Una apreciación aumenta tu autoestima, por lo tanto querrás que las demás personas...</p> <p>Y tú, por tu parte:</p> <p>Harás que las demás personas...</p> <p>Harás que las demás personas...</p> <p>Harás que las demás personas...</p> <p>Si les dedicas apreciaciones.</p>							

Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13
------------	---

Ejemplo 8 de actividad

Nombre de la actividad	Te aprecio-me aprecias (Enseñanza de Habilidades Sociales para Adolescentes. Grupo Albor-Cohs. División Editorial.)
Finalidad	Esta actividad sirve para valorar y respetar las diferencias individuales
Justificación de su inclusión en el programa.	Promover una reflexión individual y personal para aprender a valorarse y a apreciarse a sí mismo. El autocontrol y autoconcepto son elementos esenciales en un programa de Educación Emocional.
Objetivos	Entender la necesidad de apreciarse a sí mismo/a. Manejar tanto el autoconcepto y la autoimagen como el sentido de valía de los compañeros/as del grupo y el respeto a los/las demás. Entender la necesidad de apreciar a los/las demás.
Descripción	El tutor/a empezará por explicar los objetivos de la sesión al alumnado. Posteriormente, entregará la hoja de actividades que se rellenará de forma individual y anónima. Leerá esta hoja con ellos e irá aclarando cada una de las dudas que surjan. De cada pregunta se hará una puesta en común con lo más interesante que haya contestado cada cual.
Estructuración grupal	Gran grupo, individual y de nuevo grupo grande.
Metodología	Reflexión personal, exposición oral y debate.
Materiales	Hoja con actividades y un bolígrafo. Actividad 1.- Lee con atención los siguientes párrafos: Conoce y valora tus cualidades, como persona eres única e irreplicable. Desarrollando y poniendo en práctica tus cualidades puedes realizarte y servir a los/las demás con eficacia. No te estimes en exceso pues serás un/a pedante y egoísta. No te subestimes pues serás rechazado/a o manipulado/a fácilmente. Aprecia a los demás tanto como quieres que te aprecien a ti. Contesta: ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? ¿Por qué? 2.- ¿Qué entiendes por apreciarse a sí mismo? ¿Cómo se

	<p>manifiesta ese auto- aprecio?</p> <p>3.- ¿Qué entiendes por apreciar? ¿Cómo y cuándo se manifiesta ese aprecio?</p> <p>4.- Redacta las frases o expresiones que te gustaría oír de...</p> <p>Tu padre y tu madre:</p> <p>Tus hermanos/as:</p> <p>Tus profesores/as:</p> <p>Tus amigos/as:</p> <p>5.- ¿Qué puedes hacer para mostrar tu aprecio a.....</p> <p>Tu padre y tu madre:</p> <p>Tus hermanos/as:</p> <p>Tus profesores/as:</p> <p>Tus amigos/as:</p>
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 9 de actividad

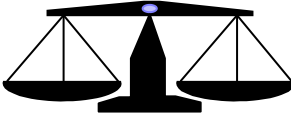
Nombre de la actividad	Carta de mi amigo/a (Vopel, 2000).
Finalidad	Esta actividad sirve para auto-conocerse mejor además de valorar y respetar las diferencias individuales
Justificación de su inclusión en el programa.	Actividad interesante para favorecer la educación emocional, ya que facilita la interacción positiva entre el grupo y con el alumnado en particular, permitiéndole desarrollar la autoestima.
Objetivos	<p>Ayudar a reflexionar sobre las cualidades personales más importantes y considerarlas como importantes para poderse enfrentar con más facilidad a la vida.</p> <p>Mejorar el autoconcepto para fomentar la autoestima y la automotivación.</p>
Descripción	<p>Presentación.</p> <p>Se propone un juego en el que van a poder emplear su fantasía y su capacidad de autoconocimiento. Se trata de que examinen sus cualidades personales y desarrollen posteriormente su autoestima. Tienen que imaginarse que están dando un paseo por el parque, gozando de su tranquilidad, y les gusta mirar los árboles, las plantas que crecen en él... De pronto se encuentran una carta que ha perdido alguien.</p> <p>Instrucciones: "La carta va dirigida a una persona que no conocéis; en cambio, quien la envía es vuestro mejor amigo/a. El sobre no</p>

	<p>está cerrado y, movidos por la curiosidad, sacáis la carta y empezáis a leerla. La carta habla de vosotros/as: vuestro amigo/a describe cinco cualidades que ve en vosotros/as y que os ayudan a enfrentaros con seguridad a la vida. A lo largo de la carta se dan algunos ejemplos del modo con que habéis usado esas cualidades y de lo que habéis logrado gracias a ellas. Es una carta preciosa y quedáis encantados/as con ella. En ella hay palabras sinceras de aprecio y estima hacia vosotros/as, que os hacen muy felices.</p> <p>Tomad una hoja y escribid la carta que habéis encontrado en vuestra fantasía, según las características anteriores. Después las leeréis a vuestros compañeros/as formando pequeños grupos de cuatro o cinco y comentaréis qué os parecen las cartas de los/as demás: qué es lo que os ha gustado de ellas, si hay elementos que se parecen, si tenéis cualidades completamente diferentes de los otros/as...</p> <p>Para finalizar la dinámica, el tutor/a puede lanzar estas preguntas al grupo-clase, para comentar la actividad:</p> <p>¿Os ha gustado este juego de interacción? ¿Por qué?</p> <p>¿Vuestro mejor amigo/a podría haber escrito una carta así?</p> <p>¿Tenéis algún amigo/a que conozcáis tan bien?</p> <p>¿Qué sentís después de haber escrito esa carta?</p> <p>¿Os ha sido fácil encontrar cinco cualidades importantes con los correspondientes ejemplos?</p> <p>¿Os ha servido para algo esta actividad?</p>
Estructuración grupal	Individual la primera parte. Pequeño grupo la segunda y gran grupo la última parte.
Metodología	Reflexión por escrito. Fantasía dirigida. Juego de interacción. Dinámica de grupos.
Materiales	Papel y bolígrafo.
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo...

Ejemplo 10 de actividad

Nombre de la actividad	La balanza (Beltran, 1995).
Finalidad	Esta actividad sirve para auto-conocerse mejor además de valorar y respetar las diferencias individuales
Justificación de su inclusión en el programa.	El conocimiento de sí mismo es una habilidad básica y fundamental en la Inteligencia Emocional. Un programa de

	<p>Educación Emocional debe adaptarse a las necesidades del alumnado. Por tanto, es necesario evaluar esas necesidades, conocer los puntos fuertes y débiles de cada estudiante, para poder identificar aquellos en los que deben mejorar.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Fomentar el autoconocimiento personal. Ser capaz de reflexionar sobre sí mismo. Utilizar el autoconocimiento para mejorar las relaciones personales.</p>
<p>Descripción</p>	<p>1º El tutor/a explica que las personas de su entorno tienen una opinión sobre ellos, pero nadie los conoce mejor que ellos mismos. Es importante reflexionar sobre las características personales, lo que creen que son realmente.</p> <p>2º Cada estudiante ha de escribir 10 características que lo definan. Al lado describir alguna situación donde demuestre que la tiene siguiendo el ejemplo que se presente.</p> <p>3º A partir del dibujo de una balanza, el alumno/a debe reflexionar sobre sus características personales. Eligiendo las que le parezcan más negativas, aquéllas que le hacen sentir mal. Ha de escribir estas características negativas en el plato izquierdo de la balanza.</p> <p>Ahora, debe imaginar que le pasará a la balanza, qué movimiento se producirá. Es necesario equilibrarla. Por tanto, ha de escribir en el plato de la derecha tantas características personales como hay en la izquierda. Estas características personales han de ser las que le hacen sentir bien, las positivas. ¿Qué le pasará a la balanza? Los dos platos han de volver a situarse a la misma altura.</p> <p>Con esto se pretende, que el alumnado tome conciencia de que a veces sólo se fijan en los aspectos negativos, los que le hacen sentirse mal. Pero tiene otras características personales (las del plato de la derecha de la balanza) para estar satisfecho. Se han de alegrar de los aspectos positivos y mirar cómo se pueden mejorar los negativos.</p> <p>4º Ahora, de todas las características personales, han de seleccionar aquéllas que crean que explican mejor cómo son.</p> <p>5º En grupos pequeños de 4 estudiantes, con los compañeros que se conozcan mejor de la clase. Cada uno explica al resto las características que mejor los defina, y el resto le dará su opinión. Se nombra a un secretario/a que toma nota de las</p>

	<p>características más representativas de los miembros de su grupo.</p> <p>6º Puesta en común de toda la clase. El secretario/a de cada grupo expone al resto de la clase las cualidades positivas y negativas que han aparecido entre los componentes de su grupo.</p> <p>7º Para terminar, el tutor/a puede establecer un diálogo general sobre el tema, a partir de la puesta en común.</p>																
Estructuración grupal	Individual. Pequeño grupo. Grupo grande.																
Metodología	Estrategias de auto-observación en el trabajo individual. En pequeños grupos a libre elección del alumnado se ponen en juego estrategias de retroinformación. Debate y escucha activa.																
Materiales	<p>Fotocopia de las tablas, papel y lápiz.</p> <p>Actividad balanza 1º. Escribe 10 características que te definan. Al lado describe alguna situación donde has demostrado que las tienes.</p> <table border="1" data-bbox="587 790 1337 1111"> <thead> <tr> <th data-bbox="587 790 711 860">Yo soy</th> <th data-bbox="716 790 1337 860">Situaciones donde lo demuestro</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="587 866 711 920">Ej. Soy sociable</td> <td data-bbox="716 866 1337 920">Ej. Tengo buena relación con los compañeros/as de clase. Tengo un grupo de amigos/as</td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 927 711 958">1</td> <td data-bbox="716 927 1337 958"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 965 711 996">2</td> <td data-bbox="716 965 1337 996"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 1003 711 1034">3</td> <td data-bbox="716 1003 1337 1034"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 1041 711 1072">...</td> <td data-bbox="716 1041 1337 1072"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 1079 711 1111">10</td> <td data-bbox="716 1079 1337 1111"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Actividad balanza 2º. Escribe en el plato izquierdo de la balanza las características negativas y en el plato de la derecha las positivas.</p> <div style="text-align: center;">  <p data-bbox="762 1442 871 1464">IZQUIERDA</p> <p data-bbox="1043 1442 1136 1464">DERECHA</p> <table border="1" data-bbox="683 1480 1225 1592" style="width: 100%; height: 50px;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table> </div>	Yo soy	Situaciones donde lo demuestro	Ej. Soy sociable	Ej. Tengo buena relación con los compañeros/as de clase. Tengo un grupo de amigos/as	1		2		3		...		10			
Yo soy	Situaciones donde lo demuestro																
Ej. Soy sociable	Ej. Tengo buena relación con los compañeros/as de clase. Tengo un grupo de amigos/as																
1																	
2																	
3																	
...																	
10																	
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13																

Ejemplo 11 de actividad

Nombre de la actividad	Frasas asesinas (Lago, Presa, Pérez y Muñiz, 2003).
Finalidad	Esta actividad sirve para aprender un lenguaje mas adecuado para expresarse.
Justificación de su inclusión en el programa.	Para comunicarnos de forma eficaz y con respeto hemos de ser capaces de hacer que se entiendan nuestros sentimientos, ideas e intenciones. Los mensajes-yo expresan los sentimientos de quien habla y son específicos. Su construcción depende de cada situación. Así, cuando queremos comunicarnos podemos hacer ver a la otra persona las consecuencias de su comportamiento, como ha frustrado nuestras expectativas y nos entristece, más que centrarnos en su comportamiento, o intentar culparle o acusarle.
Objetivos	Ejercitarse en el desarrollo de las habilidades de comunicación. Aprender a hablar por uno/a mismo/a. Evitar hacer atribuciones a segundas o terceras personas de las opiniones, sentimientos o ideas propias. Habilitar al alumnado con mensajes yo que son facilitadores y persuasivos frente a los mensajes tú que provocan rechazo y etiquetan a las personas.
Descripción	Fase de toma de conciencia de la forma en que nos dirigimos al semejante, habitualmente atribuyéndole aspectos negativos, es decir mensajes tú que no facilitan la comunicación y provocan distancias y bloqueos, son mensajes no integradores, destructivos y que atribuyen pensamientos, sentimientos y conductas de una persona a otra, de forma no contrastada. El tutor/a presenta un listado de frases asesinas y propone completar la lista con otras frases que aporte el alumnado. Puede plantear las siguientes preguntas ¿Qué observáis de especial en este tipo de frases? ¿Pensáis que son adecuadas para la comunicación entre vosotros/as? ¿Por qué? ¿Cuáles no os parecen apropiadas? ¿Por qué? Descripción de situación supuesta por parte del tutor/a: “Varios chicos y chicas están en grupo hablando de un tema muy interesante, relacionado con un viaje cultural de fin de carrera. Están todos muy emocionados sugiriendo ideas. Antonia lanza una opinión sobre la manera más fácil y barata de llevar a cabo el viaje. Nadie se da por enterado. Pasada media hora, Luisa cae en la cuenta

	<p>de que Antonia ha dejado de hablar y permanece muda”.</p> <p>El tutor/a establece un diálogo con el grupo y propone que dirijan a Antonia. Previamente aclara al alumnado en qué consisten los mensajes yo. En parejas se ensaya la producción de mensajes tú y mensajes yo a partir de situaciones simuladas.</p> <p>Reunidos en gran grupo o asamblea de aula, se resumen las conclusiones y aportaciones más significativas del trabajo en parejas.</p> <p>El tutor/a puede utilizar algunas preguntas para reconducir las conclusiones y aportaciones del alumnado: ¿qué habéis descubierto a partir de los ejercicios realizados? ¿Soléis comunicaros con mensajes tú? ¿Creéis que el método utilizado puede ayudaros a comunicaros mejor? ¿Os resulta fácil redactar mensajes tú? ¿Y mensajes yo? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada uno de los mensajes vistos?</p> <p>Seguimiento. El tutor puede sugerir actividades como las siguientes como propuestas de actuación para el alumnado:</p> <p>Lleva durante una semana un registro escrito de tus mensajes yo y de tus mensajes tú. Fíjate en la respuesta de tu interlocutor ante cada uno de ellos. Cuando haya la oportunidad de utilizar mensajes yo en casa, en el colegio..., expresa tus ideas, sentimientos y deseos sin atribuírselos a otros. Inventa y escribe a partir de ellas mensajes yo. De esta manera practicarás y te saldrán espontáneos en la comunicación diaria con tus compañeros y amigos. Analiza durante un día de clase los mensajes yo de uno de tus profesores. Analiza durante un día de clase los mensajes tú de uno de tus profesores.</p>
Estructuración grupal	Gran grupo, trabajo por parejas y gran grupo de nuevo.
Metodología	Sensibilización grupal. Trabajo por parejas.
Materiales	<p>Mensajes yo, mensajes tú. Lápiz y papel.</p> <p>I. Frases asesinas:</p> <p>Contigo no se puede dialogar.</p> <p>No haces más que repetir y repetir. Eres un/a fantasma.</p> <p>¡Siempre haces lo mismo!</p> <p>De este asunto no entiendes absolutamente nada. Mira, no me enrolles.</p> <p>Dilo tú, que lo sabes todo.</p> <p>A veces, te preocupas más de los demás que de tu familia. Estás loco/a; hazlo tú si quieres.</p>

	<p>No te quiero ver con ese/a sinvergüenza de amigo/a que tienes. Pareces tonto/a, hijo/a. ¿Porqué no saludaste ayer?</p> <p>No me traigas a nadie a casa, ¡Vete tú a saber con qué compañías andas!</p> <p>II. Mensajes yo</p> <p>Decir algo desde mí supone hablar en primera persona. Se trata de decir a los demás lo que pienso, cómo me encuentro yo sin atribuir a los otros lo que yo pienso o siento: Me siento mal cuando tú elevas la voz.</p> <p>El mensaje yo es una comunicación respetuosa con la persona que tienes enfrente. Comunicas sin reprochar nada a la otra persona. Sin embargo, los mensajes tú, suelen atribuir a las otras personas las causas de tus comportamientos y opiniones. Se suelen expresar con mandatos e imperativos. Con estos mensajes tus compañeros pueden sentirse evaluados, controlados, culpados e injustamente tratados.</p> <p>Para que puedas construir mensajes yo puedes seguir estos tres pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Describir brevemente la situación o comportamiento que te disgusta o molesta. Describe y no juzgues. Por ejemplo: Levantáis mucho la voz y no logro escuchar lo que dicen. Me siento molesto. 2.- Describir las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre ti (... y no logro escuchar lo que dicen.) 3.- Expresar los sentimientos que ese comportamiento te causa (Me siento molesto). <p>III. Situaciones</p> <p>Cuatro situaciones donde hay que producir mensajes yo, mensajes tú:</p> <p>Tu amigo/a te dice que le acompañes a la fiesta de cumpleaños de tu hermano/a pero tú prefieres quedarte en casa viendo una película.</p> <p>Pepe habla en tono pasional cuando cree que tiene la verdad. Siempre trata de llevar el agua a su molino.</p> <p>A la salida del instituto saludaste a tu amiga Juani y ella estaba enfadada y no te contestó. Tú no sabías la razón de su malestar.</p>
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 12 de actividad

Nombre de la actividad	Expresando críticas de forma adecuada (Bello y Crego, 2003)
Finalidad	Esta actividad sirve para aprender un lenguaje mas adecuado para expresarse.
Justificación de su inclusión en el programa.	Saber expresar críticas de forma adecuada es una habilidad que se debe trabajar en un programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia.
Objetivos	<p>Aprender a expresar críticas o desacuerdos de forma que la otra persona no se sienta agredida, impidiendo el comienzo de una “espiral de discusiones”</p> <p>Aprender a responder a otra persona que nos está criticando o insultando.</p>
Descripción	<p>Presentación. Se explica al alumnado que a veces expresamos nuestras críticas hacia el comportamiento de otra persona o nuestro desacuerdo con sus ideas de una forma poco útil, ya que estamos tan alterados que lo único que hacemos es insultar o atacar a la persona (eres un...), lo cual facilita que interprete que le estamos amenazando y nos responda de forma agresiva. El resultado es que la discusión se agrava y, entre otras cosas, la persona aún no sabe por qué estamos molestos exactamente ni qué cambio le estamos pidiendo.</p> <p>Hoy vamos a practicar una forma alternativa de expresar críticas sin atacar a las personas sino su comportamiento, a la vez que permitamos al otro conocer cuáles son nuestras emociones y qué le pedimos. Así evitaremos malentendidos y probablemente alcancemos una solución satisfactoria para ambas partes. Es aconsejable cambiar los mensajes tú por los mensajes yo enviados en primera persona. La esencia de estos mensajes es saber hablar por uno mismo sin imputar o atribuir al otro las opiniones, sentimientos o los cambios de conducta. Es un mensaje sumamente respetuoso, y que además facilita la expresión de las diferencias y del desacuerdo.</p> <p>1º Vamos a practicar la expresión de críticas según el modelo siguiente:</p> <p>Describe la situación, da información de qué es lo que nos molesta sin emitir juicios sobre la otra persona y sin evaluarlo, expresa tu crítica de forma concreta (cuando/ cada vez que e...).</p>

Expresa tu emoción con un tono calmado (eso hace que me sienta...).

Dile lo que quieres que haga, sugiere o pide cambios (me gustaría que...).

Haz notar que tú también te vas a esforzar para que todo vaya bien (por mi parte, me comprometo...).

Expresa tu agradecimiento por escucharte (te agradezco...).

Ejemplos:

Cuando continuas leyendo el periódico mientras yo te estoy hablando, eso hace que me sienta ignorada y menospreciada, me gustaría que me prestaras atención y me mirases cuando te digo algo, por mi parte me comprometo a esperar si no es el momento adecuado. Muchas gracias.

Cada vez que me llamas enfermo me siento excluido, me gustaría que te dirigieses a mí de un modo más amable por ejemplo llamándome por mi nombre, eso hará que te preste más atención. Me gusta que podamos hablar así.

2º Trabajo por parejas:

Ejercicio 1: tenéis una serie de situaciones. Tenéis que elegir de entre todas ellas dos y elaborar su mensaje yo.

- Un profesor/a te ha llamado la atención de manera muy dura hoy en clase y te has sentido muy molesto/a.
- Un profesor/a os ha mandado muchos ejercicios para casa, pero ya teníais muchas cosas que hacer y os sentís bastante sobrecargados/as.
- Un amigo/a te devuelve el libro que le prestaste en muy mal estado. Está subrayado, con anotaciones escritas con bolígrafo en diferentes hojas y algunas de ellas sueltas.
- Un compañero/a te ha pedido que le hagas un favor, pero de muy malas maneras: Eh, tú, dame los apuntes de Lengua. Los necesito ahora.
- Un compañero/a te devuelve uno de los disquetes de un programa informático roto.
- En el trabajo que estáis haciendo un grupo, a ti te han mandado hacer más cosas que a los/as demás.

- Cada vez que le haces una consulta a un profesor/a, un compañero/a trata de humillarte riéndose de ti.
- Cuando le has pedido a un compañero/a que te explique cómo se hace un ejercicio, te ha dicho: No tienes remedio.
- Un amigo/a te dijo que no podía salir porque tenía que estudiar y te has enterado que fue al cine con otro amigo/a del grupo.
- Un compañero/a te ridiculiza por no saber usar un determinado programa informático.
- Un amigo / te coge algo sin pedírtelo.
- Tienes que hacer un trabajo con un compañero/a, pero éste es totalmente pasivo y no participa en nada.
- Un amigo/a está continuamente pidiéndote favores, pero es incapaz de hacer ninguno.
- Un profesor/a os ha puesto un examen al día siguiente y estás muy preocupado/a y nervioso/a porque no sabes si te dará tiempo a prepararlo.
- Un compañero/a no para de hablarte en la biblioteca. Te está costando concentrarte.

Ejercicio 2: de la segunda lista elegimos tres mensajes tú y elaboramos su mensaje yo.

- No te pienso volver a dejar nada. Siempre lo rompes todo.
- ¿Quién te ha dicho a ti eso? Eres un mentiroso y, sin embargo, toda la clase se lo habrá creído.
- Siempre estás haciendo tonterías y no nos dejas trabajar. Deja ya de hacer el tonto o vete a otra parte.
- Mira que eres estúpido. Siempre haciendo bromas sobre la ropa de los demás.
- ¿A ti que más te da la ropa que llevemos los demás?
- No me voy a volver a fiar de ti. Siempre dices cosas y luego nunca las cumples.
- Participas como los demás o te vas del grupo.
- No tienes derecho a tratarme así delante de los demás.
- Aquí cada uno se hace su trabajo. Siempre quieres que los demás trabajen por ti.
- Todo lo que tengas que decir sobre mí dilo a la cara. Eres

	<p>incapaz de hacer un favor a nadie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No te voy a volver a contar nada. Luego se lo cuentas a todo el mundo. - ¿Por qué siempre me llamas la atención a mí? ¿Me tienes manía o qué? - ¡Otra vez igual! ¿No puedes explicar algo que nos resulte interesante? Llevo con la mano levantada 5 minutos y no me has contestado. - ¿Por qué siempre tienes que poner trabajo a última hora y sin previo aviso? <p>3º Trabajo en grupo: en gran grupo cada pareja comenta su trabajo.</p> <p>4º Reflexión: para terminar, el tutor/a puede extraer las siguientes conclusiones:</p> <p>¿Cómo nos sentimos cuando nos critican con mensajes yo?</p> <p>¿Cómo se siente el otro cuando le expresamos una crítica de forma adecuada?</p> <p>¿Entiende de esta manera mejor el otro por qué nos molesta su comportamiento?</p> <p>¿Se puede llegar más fácilmente a acuerdos?</p>
Estructuración grupal	Parejas y gran grupo
Metodología	Trabajo por parejas. Debate y escucha activa.
Materiales	Transparencias. Rotuladores permanentes
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 13 de actividad

Nombre de la actividad	Opuestos y negociación (Garaigordobil Landazabal, 2000).
Finalidad	Esta actividad sirve para aprender un lenguaje mas adecuado para expresarse.
Justificación de su inclusión en el programa.	La exposición de argumentos a favor y en contra de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos humanos pero asimismo para incrementar la conciencia sobre las propias emociones que nos impulsan a la agresión contra quienes mantienen posturas opuestas a las nuestras. Al hacernos conscientes podemos prever su control y comportarnos civilizada y respetuosamente en futuros debates.

Objetivos	Reflexión en grupo sobre un tema de la violencia humana y el papel del diálogo y la comunicación como mecanismo de control. Promover la comunicación intragrupo con relación a puntos de vista contrapuestos potenciando la negociación, el acercamiento de posturas: resolución de conflictos. Estimular la descentración cognitiva: Poner de relieve distintos puntos de vista frente a una situación o hecho.
Descripción	Se distribuye el grupo en cuatro equipos. Se plantea un tema que contenga dos posturas opuestas (en este caso violencia-no violencia como mecanismo de resolución de problemas humanos, conflictos entre individuos, conflictos entre grupos, por cuestiones personales, territoriales, religiosas...). Dos equipos preparan durante 15 minutos argumentos a favor de la violencia y otros dos en contra. Se plantea que argumenten a favor de pelear como medio para resolver un problema o en contra de tomar actitudes violentas como medio de resolución de conflictos. Se abre una discusión en gran grupo donde cada equipo expone sus conclusiones. Se anotan en la pizarra dos columnas argumentos a favor y en contra. En la fase de aproximación de posturas se intenta negociar soluciones de forma que se llegue a una aceptable para ambos puntos de vista.
Estructuración grupal	Individual, trabajo por parejas, pequeño grupo y gran grupo.
Metodología	Trabajo en pequeño grupo.
Materiales	Lápiz y papel. Pizarra y tiza
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 14 de actividad

Nombre de la actividad	Relajación (Güell Barceló y Muñoz Redon, 2000).
Finalidad	Esta actividad sirve para liberar tensiones en momentos puntuales
Justificación de su inclusión en el programa.	Consideramos que puede ser una actividad interesante, para favorecer el conocimiento más profundo de uno mismo, y para poder afrontar de forma positiva situaciones en las que perdemos el control o estamos a punto de perderlo.
Objetivos	Conocer y utilizar estrategias que puedan servirnos para mejorar nuestro bienestar.

	<p>Aprender a controlar nuestros impulsos. Experimentar tranquilidad y paz interior.</p>
<p>Descripción</p>	<p>El método consiste en recorrer todas o algunas partes de nuestro cuerpo y alternar ejercicios de tensión y relajación. La tensión debe ser breve de unos diez segundos, y tiene que hacernos sentir toda la musculatura pero sin producir dolor. La relajación tiene que ser muy lenta y conviene centrar la atención en los cambios de musculatura. Es necesario que las primeras sesiones se realicen tumbados en el suelo, con los ojos cerrados, luego será el tutor/a quien lleve a cabo la sesión en el aula. En ésta el alumnado se sienta en una silla con la cabeza recta sobre los hombros, sin inclinarla ni hacia delante ni hacia atrás. La espalda debe tocar el espaldar de la silla. Las piernas no se cruzan, los pies se apoyan totalmente en el suelo y las manos sobre los muslos. Ésta es la posición de relajación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conviene evitar los ruidos, la luz excesiva, y cerrar bien los ojos para concentrarse en el propio cuerpo. Se respira lenta y profundamente, y se observa que la espalda toca la silla y que no hay tensión. 2. Se cierra el puño derecho y se observa la tensión, a continuación se relaja. Se repite, ahora con el puño izquierdo. Repite el ejercicio, acaba tensando y relajando los dos puños a la vez. 3. Flexiona los codos y tensa los bíceps. Relájate y estira los brazos. Repite dos veces el ejercicio. 4. Frunce el ceño tanto como puedas. Relájate y alísalo. Tensa las cejas y relájalas. Cierra con fuerza los ojos y déjalos cerrados cómodamente. Aprieta la lengua contra el paladar superior. Relájala. Aprieta fuertemente la mandíbula. Relájala. Presiona los labios hasta formar una O. Relaja los labios. Ahora comprueba que la frente, la cabeza y la barbilla están relajados. 5. Echa la cabeza hacia atrás hasta que no puedas más. Gírala a izquierda y a derecha, nota la tensión. Vuelve a centrar la cabeza e inclínala hacia delante, presionando la barbilla sobre el pecho. Nota la tensión en el cuello, relájate y deja que la cabeza permanezca en una posición cómoda. Estira hacia arriba los hombros, hacia la cabeza. Nota la tensión y relájate profundamente. 6. Descansa un poco respirando profundamente, respirando por el vientre, lentamente. Ahora coloca una mano sobre el estómago y ténsalo, nota la tensión en el estómago y relájate respirando

	<p>profundamente y notando cómo la mano que tienes encima del estómago sube. Ahora haz un arco con la espalda, sin hacer esfuerzos violentos y manteniendo el resto del cuerpo relajado. Relájate y concentra tu interés en la zona lumbar.</p> <p>7. Tensa las nalgas y los muslos. Flexiona los muslos haciendo fuerza hacia los talones. Relájate y nota la diferencia. Gira los dedos de los pies, tensando las piernas, relájate. Tensa los pies en dirección a la cara, estirando la espinilla, relájate.</p> <p>8. Nota cierta pesadez en toda la parte inferior del cuerpo. Relaja pies, piernas, rodillas, muslos. Deja que la relajación suba al vientre, al estómago. Respira profundamente. Relaja los hombros, los brazos y las manos. Observa que cuello, mandíbula y todos los músculos de la cara están sueltos y relajados.</p> <p>Evaluación del ejercicio. A una señal dada van abriendo los ojos y van verbalizando como se sienten.</p>
Estructuración grupal	Trabajo grupal 5 minutos explicando la dinámica. Individual en 15 o 20 minutos. Y por último puesta en común en gran grupo.
Metodología	Activa y participativa. A ser posible la distribución del aula será en círculo. Los alumnos se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo, o en una mesa, en el centro del círculo, si no es posible se pegarán en la pizarra y los alumnos las observarán durante unos 5 o 10 minutos.
Materiales	Gimnasio para las primeras sesiones o espacio que permita la movilidad de las sillas. Opcional una música rítmica relajante
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

Ejemplo 15 de actividad

Nombre de la actividad	El rechazo (Garaigordobil Landazabal, 2000).
Finalidad	Esta actividad sirve para aprender un lenguaje mas adecuado para expresarse.
Justificación de su inclusión en el programa.	Promover un análisis sobre las causas del rechazo y las emociones que genera y debatir posibles alternativas para responder a esa situación, favoreciendo el mejor conocimiento de las propias emociones. Facilita la identificación y reconocimiento de emociones y desarrolla la empatía, el ponerse en el lugar de otra

	<p>persona como pilar básico para considerarla como igual.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Confrontarse con una situación en la que uno es rechazado y desvalorizado por los compañeros/as, analizando los sentimientos subyacentes a esta situación.</p> <p>Reflexionar sobre distintas técnicas de resolución de la situación problemática, distintas formas de responder al rechazo.</p> <p>Estimular la empatía hacia compañeros/as rechazados/as o marginados/as por el grupo.</p> <p>Fomentar la expresión emocional a través de la dramatización.</p>
<p>Descripción</p>	<p>Se le cuenta al grupo la siguiente historia: “Ana tiene problemas en su grupo de amigos. Sus compañeros no le dejan participar en sus juegos, la rechazan. Un día el grupo estaba haciendo planes para acudir el sábado a la fiesta de cumpleaños de Rosa. Ana se acerca al grupo y les dice que le gustaría ir a la fiesta. Una del grupo le responde que no puede ir porque no está invitada. ¿Qué siente Ana en esta situación? ¿Qué podría hacer?”</p> <p>Dividir el grupo en equipos de 7-8 estudiantes. Listar todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que una persona es rechazada y marginada por los demás mediante un torbellino de ideas. Cada equipo seleccionará la forma de responder que considera más adecuada, debatiendo las conductas posibles, fase de evaluación de ideas. Cada equipo razonará la solución que considera más adecuada. Debe llegar a un consenso en gran grupo sobre la mejor opción. En caso de no llegar por consenso hacerlo mediante votación por mayoría. Cada equipo realizará una representación dramática en la que se pone de relieve la solución que han considerado más adecuada. La dramatización debe mostrar brevemente la situación de la historia y la solución seleccionada por el equipo. Al finalizar la dramatización se inicia el debate, fase de discusión. Como variante, y una vez finalizada esta actividad puede plantearse un debate complementario a partir del dilema del nuevo compañero.</p> <p>Variante. El dilema del nuevo compañero.</p> <p>“Un día en clase el docente comenta que va a integrarse un nuevo compañero al grupo y que éste es un enfermo de SIDA. Explica los aspectos relacionados con el SIDA, las vías de contagio, y aclara que no ocurre nada por jugar o trabajar con él. ¿Cómo te comportarías tú al llegar el</p>

	nuevo compañero? ¿Le ofrecerías tu ayuda para que pudiese integrarse en el grupo como cualquier otro alumno? ¿Jugarías con él? ¿Te mantendrías al margen de relacionarte con él? ¿Qué valores están en juego en este dilema? ¿Cómo crees que se sentiría el compañero si fuera rechazado por todo el alumnado?"
Estructuración grupal	Pequeño grupo y gran grupo.
Metodología	Explicación de la actividad y de la situación. Formación de pequeño grupo y dinamización de los mismos. Dinamización del gran grupo y discusión.
Materiales	Folios y bolígrafos. Materiales para la dramatización.
Evaluación	Evaluación continua y final, mediante la observación, preguntas sobre cada sesión al finalizarla y con un cuestionario anexo 13

15. Índice de Tablas, Figuras y Gráficos

Índice Tablas

Tabla I. Regiones del cerebro.....	25
Tabla II. Modelos de IE.....	27-28
TABLA III. El marco de la competencia emocional. Componentes.....	29
Tabla IV. Elementos que configuran la IE.....	33
Tabla V. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito educativo.....	42- 43
Tabla VI. Estilo emocional: auto-conocimiento.....	47
Tabla VII. Áreas y Características de Asertividad.....	60
Tabla VIII. Componentes de las habilidades sociales.....	64
Tabla IX. Habilidades sociales en la adolescencia y aspectos conductuales relacionados.....	65
Tabla X. Auto concepto.....	69 -70
Tabla XI. Tipos de comportamientos.....	77 -78
Tabla XII. Resumen principales programas de inteligencia emocional y habilidades sociales.....	88-92
Tabla XIII. Estrategias de control emocional.....	101
Tabla XIV. Zonas interpersonales.....	124
Tabla XV. Factores de riesgo durante la adolescencia.....	129
Tabla XVI. Áreas de la orientación: finalidades y contenidos.....	134
Tabla XVII. Fases y dimensiones del diseño, desarrollo y evaluación de programas.....	135-136
Tabla XVIII. Tipología de modelos de orientación psicopedagógica.....	140-141
Tabla XIX. Sesiones del programa de intervención y principales temáticas.....	152
Tabla XX. Ejemplo 1 de actividad.....	153
Tabla XXI. Ejemplo 2 de actividad.....	154-155
Tabla XXII. Ejemplo 3 de actividad.....	156-157

Tabla XXIII. Ejemplo 4 de actividad	157-159
Tabla XIV. Ejemplo de ficha de sesión	161-162
Tabla XV. Investigación cualitativa y cuantitativa	172
Tabla XVI. Fuentes de información e informantes	177
Tabla XVII. Resumen Principales trabajos en la Revisión de la literatura	192-193
Tabla XVIII. Instrumentos	213
Tabla XIX. Comparación Centros / Cuestionario AF5	214-215
Tabla XX. Medias edad pre/postest AF5	218
Tabla XXI. Medias genero pre/postest AF5	219
TABLA XXII. Comparación Centros/ Cuestionario ADCA	220
Tabla XXIII. Medias edad pre/postest ADCA	222
Tabla XXIV. Medias género pre/postes ADCA	223
Tabla XXV. Comparación centros / Cuestionario CEDIA	224
Tabla XXVI. Medias edad pre/postest CEDIA	225
Tabla XXVII. Medias género pre/postest CEDIA	226
Tabla XXVIII. Comparación Centros / Cuestionario EHS	227
Tabla XXIX. Medias edad pre/post EHS	229
Tabla XXX. Medias género pre/post EHS	230

Índice figuras

Figura 1. Determinantes, contextos y agentes implicados en la AT	37
Figura 2. Esquema de los cuatro estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles de Auto y Hetero-assertividad del sujeto	59
Figura 3. Resumen de aspectos teóricos	108-109
Figura 4. Modelo de Desarrollo del Comportamiento Antisocial	131
Figura 5. Fases del modelo de programas	145
Figura 6. Fases del modelo de programas	146
Figura 7. Resumen Diseño de la Intervención	154
Figura 8. Proceso de investigación educativa	180

Índice Gráficos

Gráfico 1. Comparación centros AF5.....	218
Gráfico 2. Comparación Centros ADCA.....	222
Gráfico 3. Comparación Centro CEDIA.....	225
Gráfico 4. Comparación centros EHS.....	228