



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
SECUNDARIA, BACHILLERATO, CICLOS, ESCUELAS DE IDIOMAS Y
ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

PLAN DE INTERVENCIÓN DE MEJORA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES EN 2º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Presentado por:

LUCÍA BODOQUE GUILLEM

Dirigido por:

IRENE ALEGRÍA MERCÉ

CURSO ACADÉMICO 2022-2023

RESUMEN: Es bien sabido que la escuela debe dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual y asegurarse de aportar las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en esta. Dos de estas son las habilidades sociales y la Inteligencia Emocional, Por eso, en este TFM se propone una intervención en un centro educativo de la Comunidad Valenciana para mejorar estas dos habilidades, usando metodologías de educación inclusiva para asegurar la participación de todo el alumnado y el enfoque de la guía mínima para que sean los y las estudiantes las que construyan su propio aprendizaje significativo. La intervención consiste en 6 sesiones de 55 minutos en el caso del presente TFM en 2º de Ed. Secundaria, y se realiza a lo largo del tercer trimestre. Los resultados muestran una mejoría en la Inteligencia Emocional y en las habilidades sociales, mejorando así el entorno de trabajo y el bienestar del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional, Educación Secundaria, habilidades sociales, intervención, adolescentes.

ABSTRACT: It is well known that the school must respond to the needs of today's society and make sure to provide the necessary skills to function properly in it. Two of these are social skills and emotional intelligence. Therefore, this TFM proposes an intervention in an educational center of the Valencian Community to improve these two skills, using inclusive education methodologies to ensure the participation of all students and the approach of the minimum guide so that students are the ones who build their own meaningful learning. The intervention consists of 6 sessions of 55 minutes in the case of the present TFM in 2nd year of Secondary Education, and is carried out throughout the third trimester. The results show an improvement in Emotional Intelligence and social skills, thus improving the work environment and the well-being of the students.

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

INTRODUCCIÓN	5
Justificación teórica	6
Objetivos	15
Presentación de capítulos	16
Metodología	16
DESARROLLO	18
Marco normativo legal estatal y de la Comunidad Valenciana	18
Contextualización del centro educativo	19
Análisis de la realidad escolar.....	25
Identificación de posibles mejoras.....	27
Planificación	29
Recursos.....	29
Cronograma.....	30
Evaluación.....	33
Sesiones.....	34
Material complementario.....	44
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECCIÓN DE FUTURO	47
Resultados	47
Limitaciones.....	50
Discusión.....	51
Prospección de futuro	53
Conclusiones	56
BIBLIOGRAFÍA	57
ANEXOS	66

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS:

Tabla 1	30
Tabla 2	31
Tabla 3	31
Tabla 4	32
Tabla 5	32
Tabla 6	33
Tabla 7	47
Tabla 8	48
Tabla 9	48
Tabla 10	49
Tabla 11	49

Introducción

Es bien sabido que el sistema educativo y la educación que los alumnos reciben es fundamental para su integración en la sociedad, y por ello, el sistema educativo debe de entender las necesidades y requerimientos que esta demanda para poder ofrecerlos a los más jóvenes y que se desenvuelvan de la mejor manera posible (Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020).

Una de las competencias más demandadas en la sociedad actual es la Inteligencia Emocional, pues se ha visto que aquellas personas con una puntuación alta en esta variable tienen una mayor satisfacción en la vida entre otros muchos efectos positivos. Mejorar la Inteligencia Emocional es algo que el sistema educativo debe incluir en el currículum de todas las etapas, pero no siempre se hace al pensar que puede causar saturación al alumnado a pesar de que se podría enseñar de manera transversal con las materias a la par que se trabajan otras competencias cognitivas (Rafique et al., 2020).

Hoy en día, el aprendizaje emocional, es decir, el proceso de adquirir habilidades sociales y emocionales para identificar, entender y expresar emociones es una necesidad tanto en el alumnado como en el profesorado, pues responder a las emociones de manera adecuada es un beneficio para el desarrollo social y personal (Nathanson et al., 2016), por lo que hay que apostar por él, y más teniendo en cuenta que es competencia que se puede conseguir entrenando a diario a través de situaciones cotidianas (Rafique et al., 2020).

De la misma manera, los y las adolescentes tienen que pasar mucho tiempo en el aula en compañía del resto del alumnado y del profesorado, por lo que es importante que haya un buen clima en el aula, entendiéndose este como la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno o alumna acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase, incluyendo al profesorado. Cuando el clima es positivo, las relaciones son cálidas, de apoyo emocional y respetuosas, además de que el alumnado presenta una mayor flexibilidad cognitiva y atención, mayor salud física y un mejor rendimiento académico;

mientras que cuando es negativo, las relaciones son irrespetuosas, el alumnado se ignora, se burla de los y las demás, además de tener menor atención e interés, baja la motivación y el aprendizaje es superficial. Por tanto, crear un clima en el aula que genere emociones positivas y relaciones sociales enriquecedoras debería ser uno de los objetivos fundamentales de los y las docentes (Suero et al., 2021).

Es por eso mismo por lo que en el presente TFM se apuesta por trabajar la Inteligencia Emocional y las habilidades sociales en el aula, pues son una competencia de interés en la actualidad y cuyo trabajo genera muchos beneficios en aquellas personas a las que va dirigida. Ahora, se pasará a desarrollar el marco teórico.

Justificación Teórica.

En primer lugar, debido a que la intervención se va a llevar a cabo en 2º de Educación Secundaria, se considera necesario hacer una breve descripción de la adolescencia para contextualizar mejor el estado del desarrollo en el que se encuentra el alumnado y justificar las actividades y la importancia de trabajar estos temas durante esta etapa de sus vidas.

Se entiende por adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo que se produce después de la infancia y antes de la adultez entre los 10 y los 19 años, caracterizada por un ritmo acelerado de crecimiento y cambios, tanto físicos, como mentales y emocionales, además de relaciones sociales, lo que convierte a los y las adolescentes en sujetos moldeables y muy susceptibles a los modelos sociales (Esteves et al., 2020). Durante esta etapa se tiende a tildar a los y las adolescentes de “intrépidos e intrépidas” o “inmaduros e inmaduras”, pues a pesar de que la corteza prefrontal no se ha desarrollado completamente, toman decisiones y se aventuran en situaciones sin importar las consecuencias por esa dificultad para controlar o planificar adecuadamente su comportamiento (Palacios, 2019).

Por eso mismo se considera la adolescencia un periodo crítico en el desarrollo tanto psicológico como emocional y social, donde se deben encontrar las habilidades necesarias para un funcionamiento adecuado durante la adultez. De la misma manera, empezar a trabajar las habilidades sociales e Inteligencia Emocional cuanto antes ayuda a prevenir conductas delictivas durante la edad adulta (Sánchez-SanSegundo et al., 2020).

De la misma manera, en esta etapa del desarrollo todavía está presente el egocentrismo, el cual se entiende como la dificultad de lidiar con múltiples puntos de vista, así como aceptar y diferenciar esos puntos de vista del de uno mismo (Cea, 2021); de manera que una persona egocéntrica se considerará a sí misma como el centro de todo, como alguien muy importante y que por ende todo el mundo se ha de preocupar por él o ella, presentando actitudes de exigencia y egoísmo (Palacios et al 2016). No obstante, el egocentrismo adolescente se manifiesta de manera diferente al infantil, y se pueden ver dos características de este. La primera de ellas es la fábula personal, donde una historia falsa es aceptada como parte importante de la identidad del o de la adolescente; y la segunda es la audiencia imaginaria, donde se interpreta que todos los demás están pendientes de sus éxitos y sus fracasos (Cea, 2021).

No obstante, los y las jóvenes en la adolescencia media (entre 14 y 17 años), edad en la que se encuentra el alumnado al cual va dirigida la intervención, tienen más capacidad de razonar de forma abstracta y tener más en cuenta el panorama general de las situaciones aunque todavía no sepan aplicarlo en el momento, así como que usar la lógica para evitar algunos riesgos, por lo que ya es posible trabajar con ellos y ellas conceptos más complejos como los que se presentarán en la intervención, especialmente teniendo en cuenta que las emociones fuertes siguen teniendo un gran impacto en la toma de decisiones (De la Cruz, 2019).

Habiendo definido la adolescencia, se hablará de las emociones, pues no se puede

hablar de Inteligencia Emocional sin haber definido este término primero. Las emociones son definidas por Gómora Miranda et al. (2020) como aquellos procesos psicológicos coordinados, en concreto el cognitivo, el fisiológico, la motivación y los componentes expresivos. Son una parte importantísima del funcionamiento del cerebro, ya que ayudan a organizar las prioridades y a tomar decisiones (Rafique et al., 2020).

Se puede diferenciar entre las emociones primarias, también conocidas como básicas, las cuales son disposiciones simples de acción determinadas por mecanismos biológicos innatos, producidas y procesadas de forma automática como respuesta a estímulos ambientales para garantizar la supervivencia y la adaptación del organismo, lo que hace que sean universales, es decir, que aparezcan tanto en seres humanos como en animales; y las emociones secundarias, las cuales están formadas por dos o más emociones básicas y se originan en las relaciones sociales para promover conductas socialmente apropiadas y desalentar las socialmente inapropiadas, lo que produce una variación de una cultura a otra (Barrios Tao et al., 2020).

También se puede diferenciar entre las emociones positivas, las cuales son aquellas relacionadas con sentimientos agradables y situaciones beneficiosas para la persona y movilizan para hacer cosas y obtener mejores resultados, ayudando a aumentar la atención, la memoria y la conciencia, así como permitir mantener varios conceptos a la vez; y las emociones negativas, las cuales generan sentimientos desagradables y se asocian a situaciones dañinas, advirtiendo de posibles peligros o desafíos, de manera que permiten focalizar la atención en el problema y aumentar la conciencia en la situación. Ambos tipos son necesarios y normales, pero un predominio de emociones positivas lleva a un estilo de vida más sano y feliz (Thomen, 2019).

Los procesos emocionales son más que evidentes en las clases, donde las relaciones interpersonales pueden dar lugar a un desarrollo beneficioso o llevar a un

sufrimiento que afectará al proceso de aprendizaje. Por eso mismo, saber identificarlas y entenderlas es algo muy importante en el contexto educativo (Valente et al., 2020).

Además, las emociones juegan un rol en el aprendizaje al crear momentos significativos en la memoria de los estudiantes (Logatt, 2016), además de facilitar el desarrollo cognitivo, puesto que aquello que gusta e interesa sirve para reforzar el aprendizaje (Aguilar Parrales, 2020). Por último, el aprendizaje emocional, término introducido anteriormente, es muy importante en el ámbito educativo al facilitar la toma de decisiones libres y responsables, teniendo en cuenta las consecuencias sobre la vida de otros y otras; al posibilitar la aplicación conocimientos de manera creativa y hacer reflexiones innovadoras y críticas, permitir relacionarse adecuadamente sí mismo y los demás, ser capaz de expresarse creativamente y apreciar y transformar el entorno y ser capaz de asumir un compromiso solidario en la construcción de una sociedad más justa (Paoloni, 2014), siendo esto última una competencia que se valora especialmente en el centro educativo donde se realizará la intervención.

Habiendo definido qué son las emociones y por qué es importante trabajarlas en el aula, se puede pasar a hablar de Inteligencia Emocional. El término empezó a tener relevancia a partir de los años 90, gracias a autores como Peter Salovey, John Mayer o Daniel Goleman, quienes difundieron la importancia de esta a lo largo del ciclo vital de las personas, incluyendo por aquel entonces términos como la empatía, la expresión y comprensión de sentimientos y la simpatía; y actualmente, el término ha visto incrementada su relevancia dentro de la sociedad (Platero Ibáñez, 2013).

De acuerdo a los dos primeros autores, la Inteligencia Emocional es un conjunto de capacidades para procesar la información emocional y darle un funcionamiento adecuado, personal y social (Salovey y Mayer, 1997). Posteriormente, Salovey (2007) centró su modelo en cuatro habilidades básicas:

- La habilidad para percibir, expresar y valorar emociones: esta es la habilidad más básica y consiste en la capacidad para identificar, registrar y diferenciar las emociones en ellos o ellas mismas y en otras personas, así como el contenido emocional de las situaciones.

- La capacidad para acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento: esta habilidad consiste en usar las emociones como una parte más de los procesos cognitivos debido a su función de dirigir la atención a la información relevante.

- La habilidad de comprender las emociones (propias y ajenas); así como el conocimiento de estas: esta capacidad hace referencia a entender el procesamiento cognitivo de las emociones y cómo afectan al razonamiento y toma de decisiones. También incluye el ser capaz de darle el nombre correcto a las emociones y su significado, así como la evolución de estas.

- El ser capaz de regular las propias emociones: esta habilidad hace referencia al hecho de estar abierto o abierta a todos los estados emocionales (positivos y negativos) y reflexionar sobre estos, determinando si la información que aportan es útil sin exagerarla ni reprimirla. Esto se debe hacer en uno o una misma y en los y las demás.

Por otro lado, Goleman (1995), define la Inteligencia Emocional como un acumulado de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que estipulan la conducta de un individuo, sus estados mentales o sus reacciones.

Una definición más actual es la de Aguaded Gómez et al. (2015) , quienes definen la Inteligencia Emocional como las habilidades o competencias de sentir, entender, gestionar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás; y la de Cooper (2017), quien la define como la capacidad de sentir, entender y aplicar las emociones como fuente de información, conexión e influencia dentro de las relaciones humanas.

Aunque la Inteligencia Emocional se puede trabajar a lo largo de toda la vida, es mejor empezar a trabajarla en edades tempranas, es decir desde la infancia hasta la

adolescencia media, edad en la que se encuentra el alumnado para el que va dirigido esta intervención (Munsawaengsub et al., 2009). De la misma manera, trabajar la Inteligencia Emocional en adolescentes genera muchos beneficios para su desarrollo; por lo que a continuación se dejan unos ejemplos para comprender mejor la importancia de trabajarla:

- Mejora el desarrollo social de los y las adolescentes (Nathanson et al., 2016), lo cual repercute también en su rendimiento escolar, mejorando este (Ferández Berrocal & Cabello, 2020)

- Tiene un efecto indirecto sobre la autoestima, pues la Inteligencia Emocional correlaciona positivamente con esta, de manera que mejorando una se mejora otra. Esto ayuda a que el alumnado lo tenga más fácil para adaptarse a nuevos entornos, desarrolle una actitud más optimista en la vida y tenga más pensamientos positivos, de manera que pueda lidiar con los problemas que le aparezcan de manera adaptativa, y por último, ayuda a que se relacionen mejor con los y las demás (Munsawaengsub et al., 2009).

- Se puede trabajar como complemento a otros programas anti-acoso y de prevención de conflictos (Rey et al., 2018). Esto se debe a que una de las causas identificadas del conflicto suele ser la falta de Inteligencia Emocional, además de que una puntuación elevada en esta variable mejora la resolución de conflictos, pues promueve la negociación y la preocupación por los intereses de la otra persona implicada (Valente et al., 2020). De la misma manera, el rechazo social está asociado a problemas emocionales y a la falta de habilidades sociales, mientras que los problemas de conducta se deben a problemas de autorregulación emocional y a no saber expresar las emociones (Estévez Casellas et al., 2018).

- Disminuye la ansiedad y los pensamientos disruptivos, aumentando el bienestar subjetivo (Campayo-Julve & Sánchez-Gómez, 2020), así como actuando como factor de protección contra el suicidio (Dominguez-García et al., 2018). De la misma manera,

existe una correlación positiva entre la felicidad y la claridad emocional, por lo que mejorar la Inteligencia Emocional no solo mejora la adaptación social de los y las adolescentes, sino que además mejora su salud mental (Guerra-Bustamante et al., 2019).

- Ayuda a gestionar y prevenir el consumo de drogas, alcohol y tabaco (Kun et al. 2010), pues la franja de mayor riesgo de iniciación de consumo es entre los 13 y 17 años. Este aspecto es particularmente importante en la actualidad ya que se trata de un problema muy extendido en Europa y en España en particular, pues se ha detectado un aumento de un 30% del consumo de drogas en los últimos 10 años. El consumo de drogas, incluso el de las legales como el alcohol y tabaco no solo genera problemas de salud física, sino que además se relaciona con la aparición de enfermedades mentales, desempleo, violencia y disminución de la esperanza de vida (Rosales, 2022).

Es interesante remarcar que no se debe confundir la Inteligencia Emocional con las Competencias Emocionales, siendo estas un conjunto de habilidades y capacidades necesarias para desenvolverse en el entorno de manera adaptativa y con confianza en uno o una misma (Saarni, 1999). Como se puede ver, ambos términos están estrechamente relacionados, pero se trata de términos plenamente diferenciados, pues las competencias emocionales parten de teorías del desarrollo humano y de teorías cognitivas de la emoción (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Otra variable que se ha de tener en cuenta de cara a la realización del presente TFM son las habilidades sociales, las cuales son definidas por García et. al (2017) como las capacidades que permiten el desarrollo de un conjunto de acciones y conductas para que las personas se desenvuelvan eficazmente en el ámbito social. También se pueden definir como la habilidad de una persona para poder enfrentar de manera satisfactoria los retos de la vida diaria, y son propias de cada persona (OMS, 2019). Es importante remarcar que las habilidades sociales deben entenderse dentro de un contexto cultural

determinado, pues varían ampliamente de una cultura a otra (Gómez et al., 2005). No obstante, sí se pueden ver tres componentes diferenciados, los cuales de son:

- El componente conductual, el cual está relacionado con la forma de actuar, y pueden ser verbales (diálogos, conversaciones, etc) o no verbales (postura corporal, contacto visual, etc) (Caballo, 2007).
- El componente cognitivo, el cual hace referencia a la percepción social y a las atribuciones de la interacción social, así como tener el conocimiento de la conducta apropiada en base a las normas sociales (Peñañiel et al. 2010).
- El componente fisiológico, el cual hace referencia a la reacción biológica del organismo frente a las interacciones sociales (Hosfstadt, 2003).

Las habilidades sociales son importantes a la hora de resolver conflictos y reducir las dificultades en la vida cotidiana de una persona (Manchado et al., 2021), puesto que permiten reflexionar sobre los sentimientos que las palabras y acciones de uno o una misma pueden tener en los y las demás y viceversa (Aguilar Parrales, 2020). Las habilidades sociales también correlacionan positivamente con la autoestima y el autoconcepto, factores muy importantes de cara a un desarrollo positivo (Tacca et al., 2020).

De la misma manera, trabajar las habilidades sociales, especialmente aquellas relacionadas con la toma de decisiones y la asertividad, es una forma de prevenir y reducir conductas de riesgo como el consumo de drogas, relaciones sexuales sin protección, conductas violentas hacia los demás y hacia uno o una misma (Barona Arias, 2021).

Por otro lado, es importante mencionar que durante la adolescencia, los y las jóvenes pueden verse en situaciones que podrían ser consideradas peligrosas o “de riesgo”, en las que su desarrollo puede verse afectado. El impacto de estas se verá

afectado por los factores de riesgo, los cuales son definidos por Lugo et al. (2018) como aquellos atributos o variables que al interactuar entre sí aumentan la posibilidad de que una persona con dichas características desarrolle alguna problemática; y reducidas por los factores de protección, entendidos estos como aquellos atributos ambientales y/o características individuales que reducen o atenúan la aparición de alguna problemática (Herrero, 2020). La socialización es uno de los factores más importantes durante esta etapa del desarrollo, y puede ser arma de doble filo, pues unas malas compañías y una mala gestión de las relaciones puede convertirse en un factor de riesgo; mientras que las habilidades sociales y una red de apoyo emocional y social son un factor de protección, por lo que es importante incidir en estas para alcanzar esa destreza deseada (Manchado et al., 2021).

El estudio realizado por Barona Arias (2021) demuestra que las habilidades sociales y la Inteligencia Emocional están altamente relacionadas entre sí, pues los sentimientos son la clave para actuar de manera distinta en situaciones diferentes; además de que ambas son la clave para unas relaciones interpersonales positivas y de una mayor aceptación social (Manchado et al., 2021).

Esto se debe también a que la base de las relaciones sociales se basan en la expresión, la identificación y la comprensión de las emociones de los y las demás (Meyer et al, 2006). Por eso mismo, los y las adolescentes que sepan reconocer sus propias emociones y las de los demás podrán interactuar de manera positiva con los y las demás y lograr una buena adaptación emocional y social (Barona Arias, 2021)

Además, se ha demostrado que los y las adolescentes con un bajo repertorio de habilidades sociales no serán capaces de entender y controlar sus sentimientos y los de las personas que los rodean, habilidades propias de Inteligencia Emocional (Sartori et al., 2016). De la misma manera, comprender adecuadamente las relaciones interpersonales es

algo imprescindible para una vida emocional sana, pues el ser humano es un animal social (Manchado et al., 2021).

Objetivos.

El objetivo general del presente TFM es fomentar la Inteligencia Emocional y mejorar las habilidades sociales de los alumnos y alumnas de 2º de Educación Secundaria para mejorar el clima del aula y crear un ambiente de trabajo adecuado en clase, así como mejorar su estado de ánimo y autoestima.

Por otra parte, los objetivos específicos del presente trabajo son:

1. Crear un programa donde se fomente la Inteligencia Emocional y las habilidades sociales.
2. Desarrollar actividades donde se mejore la cohesión grupal y el trabajo en equipo.
3. Generar un aprendizaje significativo de los contenidos mediante unas dinámicas en las que sean los y las adolescentes quienes elaboren sus propios conocimientos.
4. Crear actividades que permitan al alumnado obtener nuevas técnicas de resolución de conflictos y habilidades comunicativas.
5. Desarrollar dinámicas que mejoren el reconocimiento de emociones propias y en los y las demás a través de juegos y actividades cooperativas.
6. Ampliar el vocabulario emocional y la capacidad de expresar emociones en los y las adolescentes participantes.
7. Ayudar al alumnado adolescente a desarrollar sus habilidades sociales en un entorno seguro para generar vínculos adaptativos que beneficien su crecimiento social y personal.

Presentación por Capítulos.

A continuación, se presentarán con mayor detalle los capítulos que conforman el presente TFM.

En primer lugar, en el apartado de metodología se explicarán las técnicas usadas para poder llevar a cabo la intervención propuesta y se dará una breve explicación de estas.

En segundo lugar, en el marco normativo legal, se expondrán las bases legales en la que se basa el presente trabajo.

A continuación, en la contextualización del centro educativo y el análisis de la realidad escolar, se dará una explicación del centro, su proyecto educativo, su oferta educativa y los objetivos en la etapa seleccionada; además de detallarse más el perfil del alumnado que acude al colegio.

En la identificación de posibles mejoras se expondrán dificultades y propuestas de mejora que se han encontrado a lo largo de la intervención.

En el apartado de planificación se mostrará la organización de las sesiones y el contenido de estas.

Por último, en el apartado de conclusiones, limitaciones y prospección de futuro, se discutirá el desarrollo y los resultados de la intervención, así como los problemas que pueden ir apareciendo a lo largo de esta. También se explicará su posible uso para el futuro y aplicación en otros ámbitos y se harán unas conclusiones.

Metodología.

Por otro lado, para desarrollar este programa de intervención se partirá de un enfoque constructivista, el cual usa lo que se conoce como “enfoque de la guía mínima”, en el cual el alumno aprende a resolver problemas reales y adquirir conocimientos a partir de contextos ricos en información, invitándole a alcanzar sus propias soluciones, llegando así a un aprendizaje más eficaz. De esta manera, el alumno construye su propio

aprendizaje y el papel del profesor es acompañar al estudiante durante ese proceso. Este enfoque se considera el más adecuado para transmitir enseñanzas más complejas y abiertas, como podría serlo el tema de este presente TFM (CEDE, 2018).

Por esto mismo y para fomentar la participación de todo el alumnado, se apuesta por metodologías inclusivas, las cuales son aquellas estrategias y prácticas docentes que ofrecen oportunidades a todos los alumnos y alumnas y buscan crear una comunidad educativa acogedora y segura para todo el mundo (López, 2021). En estas metodologías, el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, además de impulsar el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, pues no solo aprenden unas competencias profesionales, sino que también se nutren en valores morales (Alcalá del Olmo et al., 2020).

En este caso, las estrategias seleccionadas fueron el aprendizaje cooperativo, que consiste en la creación de grupos pequeños en los que el alumnado trabaja junto para maximizar su aprendizaje y el de los y las demás (Johnson et al., 1999); los grupos interactivos, en los cuales se crean grupos reducidos heterogéneos supervisados por un adulto o adulta, siendo muy importante la participación de esta figura (Nolla et al., 2004) y las tertulias dialógicas, a través de las cuales el alumnado construye su conocimiento a través del diálogo e interacciones sociales sin jerarquía entre el alumnado (López, 2021).

Además de eso, se usó la página Mentimeter, web que permite al alumnado escribir sus ideas y aportar su punto de vista, además de exponer diferentes contenidos a diferentes grupos, logrando así unas dinámicas más participativas que atraen la atención de los alumnos y alumnas; y la plataforma GENIALLY, web que permite crear presentaciones con elementos interactivos y dinámicos para captar mejor la atención del alumnado y fomentar su participación al tener que elegir entre diferentes elementos y no perder tiempo cambiando la plataforma o abriendo un enlace nuevo.

Desarrollo

En este apartado se realizará la descripción del programa propuesto para la mejoría de la Inteligencia Emocional y las habilidades sociales en 2º de Educación Secundaria. En primer lugar, se hará una revisión del marco legal que justifica la aplicación de la presente intervención.

En segundo lugar, se hará una contextualización del centro educativo en la que se explicará la situación del colegio, los servicios que ofrece y un perfil general del alumnado.

A continuación, se hará un análisis de la realidad escolar, donde se explica con mayor detalle el grupo en el que se va a llevar a cabo la intervención y cómo se desarrollan los y las alumnas en el aula.

Después, se hará una identificación de las posibles mejoras o un análisis de dificultades que pueden surgir antes de aplicar la intervención en el grupo; y por último, se pasará a la planificación y desarrollo de las sesiones que se han hecho en el centro educativo.

Marco Normativo Legal Estatal y de la Comunidad Valenciana

Para llevar a cabo el presente TFM, se tendrá en cuenta la siguiente normativa.

Para empezar, se debe mencionar la Constitución española, BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978; de la cual surge la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

La LOE es modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE (actualmente derogada); y posteriormente por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre o LOMLOE. Es importante tener en cuenta la LOMCE ya que la intervención se lleva a cabo en un curso par y estos todavía siguen aplicando dicha ley, a pesar de que los criterios de evaluación son de la Ley Orgánica actual.

Además de estas leyes, se tienen en cuenta las siguientes normativas nacionales y estatales:

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022.

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. DOGV núm. 9403, de 11 de agosto de 2022.

DECRETO 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano. DOGV núm. 9471, de 16 de noviembre de 2022.

ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar.

RESOLUCIÓN de 12 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2022-2023. DOGV núm. 9384, de 15 de julio de 2022.

RESOLUCIÓN de 1 de octubre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022. DOGV núm. 9188, de 05 de octubre de 2021.

Contextualización del Centro Educativo.

El colegio en el que se va a llevar a cabo la intervención es un colegio privado-concertado religioso ubicado en el centro de la ciudad de Valencia, cerca de la Plaza de la Virgen y al lado de las Torres de Serranos. Además, se encuentra al lado del parque del cauce del río Turia, donde a menudo se hacen actividades al aire libre.

El inicio de la historia del centro se remonta a 1826, momento en el que Joaquina de Vedruna decide crear una comunidad de hermanas para responder a todas las necesidades de los pueblos, centrándose sobre todo en la ayuda de los enfermos y enfermas y la enseñanza de niñas, creando así la institución de *Carmelitas de la Caridad Vedruna*. Es en 1881 cuando la institución llega a Valencia con 6 hermanas para fundar un colegio y en 1891 se obtiene el edificio actual con 20 hermanas y 109 alumnas. A lo largo del tiempo, fue ampliando sus instalaciones y acogiendo a más gente. En 1983 el colegio pasa a ser mixto.

En 2012 la titularidad del centro es asumida por la Fundación VEIS Vedruna, y en 2019 se fusiona con el resto de fundaciones Vedruna para crear la Fundación Vedruna Educación con 20 escuelas actualmente. El edificio es considerado bien de interés cultural, es decir, se trata de un edificio protegido, y no obstante, el colegio ha hecho un esfuerzo por modernizar las instalaciones y mejorar las infraestructuras, sin perder la cercanía y la dedicación que marcó Joaquina de Vedruna en su momento.

Se trata de un centro mediano, con unos 700 alumnos y alumnas aproximadamente y una plantilla de 47 profesores y profesoras. Además, cuenta con el personal de secretaría y mantenimiento, la plantilla de cuidado del comedor y patios, y limpieza.

Se trata de un centro cuya oferta educativa comprende desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, además de un aula UECO y dos aulas de Apoyo a la Integración, pues se trata de un colegio donde se facilita la integración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, con un porcentaje del 7'66% del alumnado con NEAE y un 1'70% de alumnado con necesidades de compensación de desigualdades.

Recientemente, el colegio realizó una gran renovación tanto a nivel físico como a nivel de metodologías. Estos cambios incluyen la ampliación de sus instalaciones para mejorar sus servicios, dándole más espacio a la Secretaría y Administración del centro, así

como a Educación Infantil; y la renovación de muchos espacios que ya tenían, como los baños, el salón de actos y los espacios de recreo. Además, se produjeron cambios en las aulas como la incorporación de taquillas a partir de 3º de Educación Primaria para que el alumnado pudiese guardar sus pertenencias de manera segura, se pusieron pantallas táctiles y proyectores en todas las aulas y se renovó el mobiliario en algunas clases que lo necesitaban.

A nivel de metodología, los cambios más significativos incluyen la fuerte apuesta por el uso de las nuevas tecnologías con el plan “aprende conTICo”, el cual proporciona a todo el alumnado a partir de 5º de Ed. Primaria un ordenador portátil propio (en 3º y 4º de Ed. Primaria los portátiles son de uso común), así como becas para poder comprarlo; la implementación de metodologías inclusivas como los grupos interactivos en muchas asignaturas y el aprendizaje cooperativo en todas las etapas; y un mayor acogimiento de alumnado con NEAE gracias al equipo de apoyo a la integración.

De acuerdo a la clasificación ISEC del nivel socioeconómico y cultural, el centro se encuentra en el nivel W, lo que le sitúa en un nivel medio, donde la mayoría del alumnado son de clase socioeconómica media, aunque acuden alumnos y alumnas de todas ellas. De la misma manera, la gran mayoría del alumnado es de origen español, con solo un 8'94% de nacionalidad extranjera.

Al tratarse de un centro religioso, cuenta con un departamento de Pastoral propio, y la asignatura de Religión es obligatoria en todos los cursos excepto en Educación Infantil, aunque el alumnado también participa en determinadas celebraciones religiosas. Además, tiene una oferta de voluntariado gracias a la “Xarxa Solidaria Vedruna”, en la que los alumnos/as de 3º y 4º de la ESO pueden participar para ayudar en los proyectos de caridad con los que colabora el centro.

Las instalaciones del colegio incluyen:

- Dos laboratorios de ciencias.

- Dos aulas de Apoyo a la Integración y Aula UECO.
- Gimnasio.
- Comedor.
- Sala de audiovisuales.
- Aula de informática.
- Aulas ordinarias.
- Un patio cubierto y dos terrazas que se usan como tal.
- Salón de actos.
- Capilla.
- Sala de reuniones.
- Biblioteca.
- Aula de Música y Plástica.
- Se alquila por horas uno de los campos de fútbol de los alrededores para las clases de Educación Física.

Además de estas instalaciones, el colegio ofrece los siguientes servicios:

- Servicio de comedor.
- Actividades extraescolares como dibujo, baloncesto, inglés o robótica.
- Metodologías inclusivas y becas para que todo el alumnado pueda comprarse el chromebook.
- Departamento de Orientación.
- Apoyo a la Integración.
- AMPA.
- Aula virtual.

El centro también tiene un convenio con la Escuela Profesional Xavier, la cual se encuentra a tan solo cinco minutos del centro, haciendo que el alumnado del colegio tenga

prioridad para entrar en los Grados ofertados (como si fuese alumnado que ya estaba dentro del centro) y con el Conservatorio de Velluters, para que el alumnado que recibe educación musical en este centro lo tenga más fácil para convalidar asignaturas y cuadrar horarios.

Como se ha comentado anteriormente, el centro cuenta con un Gabinete de Orientación propio, departamento desde el cual se propone la intervención, por lo que es necesario aclarar las competencias que se deben de tener para llevarlas a cabo.

Cuando hablamos de competencias, nos referimos a los procesos complejos que las personas ponen en acción para resolver problemas y realizar actividades; el saber conocer y qué hacer teniendo en cuenta los requisitos del entorno y las necesidades personales (Tobon Tobon, 2006). Estas proporcionan una descripción de los distintos roles que desempeñan los y las profesionales y son necesarias para prestar los servicios de forma aceptable (Europsy, 2016).

Las competencias específicas del y de la orientador u orientadora son las habilidades para la orientación de los y las docentes, el equipo directivo de las escuelas y las familias; evaluación de los aprendizajes; redacción de informes psicológicos; conocimientos de teorías del aprendizaje; trabajo con población educativa; intervenciones en situación de crisis e intervenciones con niños y niñas y adolescentes únicamente en el ámbito académico (Amador et al., 2018).

De la misma manera, se espera que las orientadores y orientadoras escolares conozcan el sistema en el que viven los niños y niñas y el funcionamiento del colegio; que tengan buenas relaciones y se apoyen con las demás personas que trabajan en el centro (incluyendo los propios alumnos y alumnas) y que se trabaje mutuamente con todas las partes implicadas en la resolución de los problemas (como la familia, el profesorado el propio menor, etc). También es importante que posea muchas metodologías de trabajo para saber hacer frente a diferentes situaciones y saber motivar a otros profesionales para alcanzar los objetivos.

(Farrell, 2009). Por último, es muy importante que los orientadores y orientadoras escolares tengan buenas relaciones con los administradores en tres niveles (Farrell, 2009):

- A nivel del centro en el que trabajan y actúan a diario.
- A nivel de la autoridad local, donde se toman decisiones de contratación y de políticas de servicio.
- A nivel nacional, donde se hacen las legislaciones y políticas.

Para que los orientadores y orientadoras puedan aplicar esta intervención orientada a la resolución de conflictos, se le exige también una serie de competencias en cuanto a estrategias para la mediación y la resolución de conflictos, entre las cuales se encuentran (Olmos Migueláñez et al., 2017)

- Las competencias para la interacción dentro del conflicto, es decir, ser capaz de entender el conflicto y saber diferenciar este de la agresividad para poder desarrollar estrategias de solución de conflictos realistas.
- Las competencias para el autocontrol personal, es decir, saber reconocer y regular las emociones de uno o una misma y saber responder ante los de los y las demás.
- Las competencias para la mejora de las relaciones, es decir, tener actitudes que faciliten la convivencia y saber comunicarse adecuadamente.
- Las competencias basadas en la resolución de conflictos, es decir, saber generar estrategias para la resolución de estos y conocer técnicas de mediación y negociación.

Por último, es importante mencionar que a pesar de que la intervención la puede aplicar el orientador u orientadora en solitario, es interesante que se trabaje en cooperación con el tutor o tutora del grupo en el que se está aplicando; pues los grupos son tan complejos que a menudo se requiere que el experto o experta colabore con el o la docente con una buena base de conceptos psicológicos a nivel profesional también

(Solís, 2010). De la misma manera, se ha visto que en los últimos años existe un deseo de trabajar juntos y de tener más contacto entre ambas profesiones, especialmente de cara al ámbito preventivo y no solo en el alumnado con necesidades educativas especiales, en el que se centraba mayoritariamente el trabajo de los orientadores y orientadoras escolares (Farrell, 2009).

Análisis de la Realidad Escolar.

Para esta intervención se trabajará con el alumnado de segundo de la ESO, es decir, adolescentes de 13 y 14 años. Las clases son de 32 alumnos y alumnas una, y la otra de 30. Cabe destacar que este curso es el que tiene el índice de promoción más alto, con un 98'25% de alumnado que pasa al siguiente curso, pero también es el segundo curso con más abandono escolar con un 3'23% de alumnado que detiene sus estudios. Esto quiere decir que, aunque haya más alumnado que abandone sus estudios, la mayoría de los y las que se quedan en el centro promocionan al siguiente curso.

Todos los y las estudiantes cuentan con su propio ordenador portátil para realizar actividades y proyectos escolares, así como los libros de contenidos de las materias debido al banco de libros que organiza el colegio para que todos y todas puedan acceder a esos materiales de manera fácil y económica.

Por lo que respecta a las relaciones dentro de los grupos de 2º de Ed. Secundaria, es interesante comentar que la mayoría del alumnado se conoce desde Ed. Infantil o desde los primeros cursos de Ed. Primaria, habiendo llegado un alumno nuevo en todo el curso este año académico (2022-2023). Las dos clases se conocen entre sí bastante, pues los grupos se suelen ir mezclando al cambiar de etapa, aunque se suelen relacionar sobre todo con la gente de su grupo-clase ese año, incluso en los patios, cuando pueden juntarse con los demás compañeros y compañeras.

Por otro lado, en las excursiones y en los patios suelen juntarse en grupos grandes (de unas 8 o 9 personas) y mixtos, siendo eso algo positivo, pero dentro de esos grupos creados se puede observar que la mayoría habla solo con una o dos personas todo el tiempo, y que esas parejas o pequeños grupos de 3 o 4 personas que se forman dentro del grande siempre suelen ser los mismos.

Esto también se observó al realizar un sociograma en las dos clases, donde se observan unas buenas relaciones y una cohesión de grupo buena en general, donde la mayoría del alumnado parece sentirse a gusto con sus compañeros y compañeras, pero se detecta esa situación comentada anteriormente: el alumnado elige siempre a la misma gente y se pueden ver esos pequeños grupos dentro de clase, donde rara vez eligen a alguien diferente entre sí. Es decir, pongamos el ejemplo del grupo formado por A, B y C, y estas tres personas se eligen entre ellas de manera recíproca, y luego todas eligen a D y E (recíprocamente o no), sin elegir a nadie más. En raras ocasiones esos pequeños grupos elegían a alguien que no hubiese sido elegido por otra persona del grupo.

A través del sociograma también se vio una serie de alumnos y alumnas que no forma parte de ningún grupo y no parecían tener unos vínculos con los y las demás, pues no fueron elegidos o elegidas por nadie ni en el ámbito positivo ni en el negativo. De la misma manera, también se puede ver que hay unos pocos alumnos y alumnas que acumulan considerables opiniones negativas de los compañeros y compañeras, algo que tiene un impacto negativo tanto en el alumnado elegido como en los y las demás, ya que suelen generar conflictos.

Estos resultados fueron corroborados y validados por el tutor y la tutora de ambos grupos, y comentaron que a pesar de que veían que las relaciones eran generalmente buenas y existe un buen clima en el aula en general, aparecían más conflictos de los que se esperaría para un grupo que aparentemente se lleva bien. Esta pequeña desconexión entre lo que muestra el sociograma y lo observado en el aula se puede deber a que el interés y los

beneficios que se pueden sacar de las relaciones con los y las demás dirigen mucho las interacciones entre el alumnado, de manera que puede parecer que se llevan muy bien con alguien o que se juntan mucho con una persona en el aula, pero fuera de esta la relación no es tan cercana ya que ya no pueden sacar tanto partido de esa persona y prefieren juntarse con otras con las que se lleve mejor.

También se pueden atribuir estos conflictos a una posible baja Inteligencia Emocional y falta de habilidades sociales en general, concretamente de asertividad, pues les cuesta decir lo que realmente piensan para resolver malentendidos y conflictos comunes que pueden surgir en el aula, pues el alumnado mismo admite que les cuesta solucionar los problemas que se originan en clase antes de que vaya a más.

Sea como sea, es importante trabajar esta situación para reducir la aparición de conflictos en el aula y conseguir que el impacto que estos tienen en el alumnado sean los menores posibles, logrando así un buen clima en el aula que les genere más emociones positivas y puedan crear relaciones interpersonales sanas y sinceras con sus compañeros y compañeras.

Identificación de Posibles Mejoras.

En primer lugar, los contenidos se pueden trabajar de manera transversal desde otras materias o ámbitos, pudiéndose incluir en el currículum de dichas materias. A continuación, se muestran unos ejemplos:

- Trabajar la actividad de “las 3Rs”, la cual se explicará en más detalle a continuación, en la clase de Religión, pues la asignatura no solo estudia la religión católica, sino que también se trabaja la moral cristiana y valores, por lo que se considera una buena idea trabajar la reconciliación y la empatía desde la asignatura. En este caso se hizo en uno de los grupos por no tener la hora de tutoría disponible y funcionó bastante bien, así que se podría tener en cuenta de cara al futuro.

- La actividad de las “3Rs” también se puede trabajar desde la asignatura de Valores Cívicos y Éticos si se hace en algún curso donde se imparte dicha materia.
- La actividad de “Intercambio de papeles” se puede incorporar sin problemas en el Plan de Transición del centro, por lo que no haría falta dedicarle una sesión de tutoría sino que se podría hacer en otra asignatura.
- La actividad “Emociones en la cultura y en el colegio” se puede hacer desde asignaturas como Educación Plástica, Visual y Audiovisual o Lengua y Literatura como un proyecto en el que el alumnado puede trabajar desde los contenidos de dichas asignaturas.
- Como actividad interesante, se puede hacer en matemáticas un análisis estadístico de las veces que ha aparecido cierta emoción en determinado contexto con lo que hayan apuntado en el “buzón de las emociones”.

Por otro lado, se trata de una intervención muy interactiva, que se basa mucho en los juegos y en la participación del alumnado, y que requiere su atención y estar motivados/as para que disfruten las actividades y aprendan todo lo posible de ellas. Si el grupo en el que se va a hacer la intervención es un grupo poco participativo o sencillamente muy tímido, será más complicado llevar a cabo las actividades y puede que los resultados no sean los esperados por eso mismo.

Por último, es importante mencionar que para llevar a cabo esta actividad, es necesario que los alumnos y alumnas tengan acceso a un ordenador o a una tablet. En el caso del colegio, sí que tenían todos y todas gracias al programa de digitalización, pero si se quisiera aplicar en un entorno donde no hay un acceso tan extendido, se dificultará mucho el desarrollo de la actividad o directamente no se podría llevar a cabo. Podrían usar sus teléfonos móviles si se considera necesario, pero en ese caso habría que estar más pendientes de ellos y ellas para que no se distraigan y hagan cosas que no toca con este.

Planificación.

En este apartado se explicará en detalle la planificación de las actividades y dinámicas propuestas para trabajar en el aula con el alumnado. La intervención cuenta con 6 sesiones de 55 minutos cada una, además de dedicar unos 10 minutos de dos patios para realizar la evaluación pre-post. Las sesiones se hicieron una vez a la semana cada seis semanas durante la hora previa de tutoría y la hora de tutoría propiamente dicha a excepción de una por problemas de disponibilidad. Próximamente se darán más detalles de la distribución.

Para poder llevarlas a cabo, se hicieron varias reuniones con la directora pedagógica del centro, el jefe de estudios de Educación secundaria y la coordinadora de la ESO con el fin de ver cuándo se podían hacer las sesiones y obtener la aprobación del equipo directivo del centro y el consentimiento de las familias del alumnado.

De la misma manera, se habló con los tutores y tutoras de los respectivos grupos para comunicarles lo que se iba a hacer y solicitar su participación y apoyo en el aula. También se habló con las personas encargadas de la coordinación de Educación Primaria y los tutores y tutoras de 6º de Ed. Primaria para poder llevar a cabo una de las sesiones, que requería la participación de ambos grupos.

Cabe destacar que esta intervención entra dentro de una medida de respuesta de nivel II, es decir, aquellas medidas orientadas al grupo-clase.

Recursos.

Recursos del entorno:

- Las sesiones se llevaron a cabo en el aula de los grupos, un entorno ya conocido para el alumnado que les permite estar más cómodos sin desplazarse.
- También se usaron las aulas de 6º de Ed. Primaria para una de las actividades, pero se cambió la distribución del aula para permitirles estar más anchos y generar un entorno más cercano y que favorece más la comunicación entre alumnos y alumnas.

- Por último, se usó una de las terrazas del centro para llevar a cabo otra de las sesiones, pues requería de un espacio más grande y abierto para realizarse de manera adecuada.

Recursos materiales:

- Ordenadores portátiles del alumnado para llevar a cabo una de las dinámicas propuestas, pues todos y todas tienen uno propio gracias al programa de implementación de las TIC del centro.
- Altavoz o reproductor de música.
- Palos de madera de colores.
- Papeles de colores.
- Rotuladores.
- Folios.
- Proyector y pantalla digital de las aulas (todas cuentan con una).
- Libretas pequeñas.
- Caja de cartón.

Cronograma.

2º ESO A

Tabla 1:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
17	18 Evaluación Pre-test	19	20	21 1º Sesión (55min) 11:25 - 12:20
24	25	26	27	28

Tabla 2:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	2	3	4	5 2° Sesión (55min) 12:20 - 13:15
8	9	10	11	12 3° Sesión (55min) 11:25 - 12:20
15	16	17	18	19
22	23 4° Sesión (55min) 8:00 a 8:55	24	25	26 5° Sesión (55min) 11:25 - 12:20
29	30	31		

Tabla 3:

Junio:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
			1	2 6° Sesión (55min) 12:20 - 13:15
3	4 Evaluación Post-Test	5	6	7

2° ESO B**Tabla 4:**

Abril:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
17	18 Evaluación Pre-test	19	20	21 1° Sesión (55min) 11:25 - 12:20
24	25	26	27	28

Tabla 5:

Mayo:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	2	3	4	5 2° Sesión (55min) 11:25 - 12:20
8	9	10	11	12 3° Sesión (55min) 12:20 - 13:15
15	16	17	18	19 4° Sesión (55min) 11:25 - 12:20
22	23	24	25	26 5° Sesión (55min) 12:20 - 13:15
29	30	31		

Tabla 6:

Junio:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
			1	2 6° Sesión (55min) 11:25 - 12:20
3	4 Evaluación Post-Test	5	6	7

Evaluación.

Para llevar a cabo la evaluación de la intervención, se usaron los siguientes recursos:

- Sociograma previo a las sesiones para ver el clima en general del grupo y confirmar lo que el profesorado sospechaba, así como poner el foco en las habilidades que pueden afectar a los resultados de este. Se hizo a través de la plataforma “Sociescuela”.
- Cuestionario de Inteligencia Emocional (Ocaña, 2011) adaptado a los destinatarios y destinatarias, pues el cuestionario inicial cuenta con 45 preguntas pero para la intervención se redujo a 30 (Anexo 1). Este se pasó antes y después de las sesiones para ver si se había producido una mejora cuantitativa y significativa en las puntuaciones del cuestionario tras haber trabajado esta con más detalle. Los niveles de las puntuaciones se asignaron de la siguiente manera:
 - Puntuaciones de 0 a 6,5 → Inteligencia Emocional baja.
 - Puntuaciones de 7 a 12,5 → Inteligencia Emocional medio-baja.
 - Puntuaciones de 13 a 18,5 → Inteligencia Emocional media.
 - Puntuaciones de 19 a 24,5 → Inteligencia Emocional medio-alta.
 - Puntuaciones de 25 a 31 → Inteligencia Emocional alta.

- Observación en el aula y en los patios para comprobar si se ha sabido trasladar el contenido a situaciones reales.
- Entrevistas con el tutor y la tutora de los grupos, pues son las personas que mejor conocen al alumnado y pueden ver mejor si se ha producido una mejora y han notado cambios en la clase. De esa manera, se pudo ver si realmente han comprendido lo trabajado en las sesiones y han sabido aplicarlo adecuadamente en contextos reales.

Sesiones.

SESIÓN 1: INTRODUCCIÓN + PILLA AL ESPÍA

En esta primera sesión se hizo la presentación de la persona encargada en ambos grupos, así como lo que se pretendía trabajar con ellos y ellas y cómo se haría, pidiendo su participación en las sesiones que se iban a llevar a cabo, aunque esto ya fue brevemente introducido cuando los tutores pasaron el cuestionario de Inteligencia Emocional.

En primer lugar, se preguntó a los alumnos y alumnas si sabían lo que son las emociones y si podían tratar de definir las para ver el grado de conocimientos que tenían. Esto también les ayudó a abrirse y coger confianza para participar en el futuro. Teniendo en cuenta eso, se pasó a una breve presentación (en este caso se hizo con Genially por la capacidad de añadir elementos interactivos y diseños atractivos para el alumnado) donde se hizo una definición más exacta de estas (Anexo 2), con algunas clasificaciones, asegurándose de dejar clara su importancia y su papel en las vidas de las personas, así como de la aceptación de las mismas. Para fomentar su pensamiento crítico y que viesen que cada uno siente de manera diferente, se pidió que entrasen en la plataforma MENTIMETER y que nombrasen como máximo 5 emociones que conociesen. A través de esta, se vieron todas las respuestas en la pantalla y se dejaron unos minutos para debatir si consideraban que lo que han puesto los y las demás son emociones o no, siempre respetando el turno de palabra y sin ofender al resto.

Con todas las respuestas visibles y habiendo finalizado el debate, se mostró el “Círculo de las Emociones” (Anexo 3), donde pudieron ver que existen muchas emociones y hay muchas formas de expresar cómo uno o una misma se siente; animándoles a preguntar si había alguna que no conocían, o si había alguna que les llamase la atención y quisieran saber lo que significa, etc. De esta manera, se amplió el vocabulario emocional del alumnado. Habiendo terminado con la presentación, se empezó con las dos actividades propuestas.

En la primera actividad participó todo el grupo y se pidió que saliese un voluntario o voluntaria. A esa persona se le pidió que representase una emoción o sentimiento delante de la clase y se pidió a los compañeros/as que intentaran adivinarla teniendo el “Círculo de las Emociones” presente para que pudiesen reconocerlas más fácilmente. La persona que lo adivinaba era la siguiente en salir y tenía que hacer lo mismo, y así sucesivamente hasta que salieron unos 10 alumnos y alumnas aproximadamente. Para hacer sentir más cómodo o cómoda a aquellos y aquellas estudiantes más tímidos y que más personas se animasen a participar, se les permitió intentar definir la emoción con palabras o poniendo situaciones en las que se hubiesen sentido así si no se veían capaces de hacerlo con mímica. Esto mejoró su estado de ánimo y se mostraron más abiertos y abiertas a participar. Por si no salían voluntarios o voluntarias, se tuvo preparada una ruleta aleatoria con los nombres del alumnado para poder elegir quien empezaría la dinámica, aunque no fue necesario ya que se presentaron dos personas.

Para la siguiente actividad se repartió a los alumnos y alumnas en grupos heterogéneos de 5 personas con la ayuda del profesor o profesora que estaba en clase en ese momento, y se les propuso un juego en el que tenían que definir una emoción sin nombrarla y de forma ambigua, pues habría un miembro del grupo que no conocería la emoción que se le ha asignado al grupo y tenían que descubrir quién era esa persona. Por otro lado, la persona que no conocía la emoción, tendría que disimular e intentar adivinar de qué emoción estaban

hablando sus compañeros y compañeras para que no le pillasen cuando llegue su turno de hablar y definirla. El o la “espía” del grupo ganaba si no le descubrían, mientras que el resto ganaba si lograban descubrir al impostor o impostora. Para designar los roles, se prepararon previamente 5 trozos de papel de colores y se les asignó a 4 una emoción, mientras que al que sobra se le puso la palabra “espía”, y luego los repartí de forma aleatoria entre los y las miembros del grupo (Anexo 4). El tiempo solo permitió hacer 3 rondas del juego, aunque se habían preparado 5.

Habiendo finalizado estas actividades, se hizo una conclusión donde se les mostró que durante los juegos habían sido capaces de explorar las emociones en sí mismas y en los y las demás, así como observar que no todo el mundo las expresaba de la misma manera, pero que con un poco de esfuerzo pero sobre todo de interés, podían llegar a comprender perfectamente cómo se están sintiendo los otros compañeros y compañeras. También se puso énfasis en validar la forma en la que cada cual se había expresado y en recordar que todas las emociones son necesarias, pero que si necesitan ayuda para gestionarlas, siempre podían pedir ayuda a sus personas de confianza o acudir al Gabinete de Orientación si creían conveniente.

SESIÓN 2: EMOCIONES EN LA CULTURA Y EN EL COLEGIO.

Esta segunda sesión estaba pensada para profundizar más en el reconocimiento de las emociones en los y las demás y en uno o una misma, así como observar a través de modelos y productos de su interés cómo pueden aparecer o se pueden expresar. En primer lugar, se hizo un breve recordatorio de lo que se trabajó la semana anterior y se explicó lo que se iba a trabajar en esta sesión, pasando a continuación a la única actividad propuesta.

Para esta actividad, se distribuyó la clase en grupos de cinco personas de manera aleatoria y se les pidió que sacasen solo un ordenador por grupo para poder trabajar. A cada grupo se le asignaron una serie de fragmentos de películas, libros, vídeos de youtube,

entrevistas o contenidos similares de su interés para que pudiesen simpatizar mejor en los que se veían claramente unas emociones, ya fuesen positivas o negativas, y los alumnos y alumnas tenían que identificar y enumerar las que estaban viendo, así como describir en qué momento la habían visto conforme les pareciese más conveniente. Esta asignación de fragmentos se hizo a través de la plataforma MENTIMETER, donde pudieron acceder a través de códigos y ver todo desde el mismo sitio.

Habiendo acabado con la identificación de las emociones, se les pidió a los grupos que eligiesen una de las situaciones que tenían y que pensasen en una situación de su vida cotidiana en las que habían aparecido esas emociones que han visto y enumerado anteriormente. Con eso, tenían que preparar un pequeño roleplay de 3 minutos donde todos y todas los miembros del grupo participaran para luego hacerlo delante de sus compañeros y compañeras, quienes tenían que intentar adivinar las emociones que habían tratado de transmitir. Durante esta actividad necesitaron ayuda, por lo que fue necesario ir paseándose constantemente por la clase para ir resolviendo dudas y aclarando conceptos.

En la conclusión de la sesión, se habló de cómo habían identificado las emociones de los y las demás y cómo habían pensado en situaciones donde se habían sentido así ellos y ellas mismos. También se les felicitó por haber participado y por el esfuerzo que habían hecho, pues les costó soltarse pero lo acabaron haciendo, por lo que se les premió con chucherías.

SESIÓN 3: ASERTIVIDAD SUPERLATIVA

En esta sesión se trabajó la asertividad y la capacidad de decir que no, así como las habilidades sociales y la empatía.

Se inició la sesión recordando lo que se había trabajado en las sesiones anteriores, y se explicó la importancia de ser capaz de comunicarse con los y las demás para evitar conflictos y posibles emociones negativas que puedan surgir de estos. Para ello, se usó una pequeña

presentación (Anexo 5) explicando el término, qué conductas son asertivas y cuáles no, y la importancia que tiene en las relaciones interpersonales, pues siendo asertivo o asertiva se podrían evitar situaciones desagradables para uno o una misma. Habiendo explicado esto, se pasó a la actividad propuesta, que fue bastante sencilla pero ocupó bastante tiempo.

Esta actividad se llama “Asertividad superlativa”, y para hacerla se separó a los alumnos y alumnas en grupos heterogéneos pequeños de máximo 4 personas, y se les asignó una situación ridícula y poco creíble que dos miembros tendrían que proponer para hacer y defenderla mientras que los otros u otras dos tendrían que negarse a hacerla. El alumnado tenía que defender su punto de vista de manera exagerada y estrambótica si lo deseaba, pero siempre intentando ser racional y sobre todo, no faltar el respeto a las demás personas incluso si no estaban de acuerdo con el punto de vista del otro u otra, especialmente aquellos y aquellas que se estaban negando.

Para explicar esta actividad, se pidió un voluntario o voluntaria que ayudase a ejemplificar la situación y cómo tendrían que trabajar posteriormente en grupos, y trabajarían las que le diese tiempo (en la mayoría de grupos fueron 3 o 4). Las situaciones que se proponían eran, por poner unos ejemplos, las siguientes:

- Tu amigo o amiga te ha invitado al cumpleaños de su piedra.
- Tu pareja quiere ir a probar un nuevo restaurante exótico donde solo sirven bichos.
- Alguien quiere que grabes un tiktok con ellos/as disfrazado de furro.
- Tu grupo de amigos/as se ha aficionado a ir por las calles saltando a la pata coja y te insisten para que lo hagas con ellos/as.
- Te están pidiendo ayuda para ir al río a cavar para buscar diamantes y comprar el ZARA.
- Les ha llegado una invitación a la boda de Cleopatra (la auténtica, garantiza la invitación) y quieren que seas su acompañante.

- Necesitan ayuda para buscar la tumba de Indiana Jones y resucitarlo.
- Quieren que les acompañes para ir a Nueva York en bicicleta.
- Quieren que pases a recogerles para venir a clase en escoba.
- Te están pidiendo dinero para contratar a un detective privado para encontrar a su estimada roca.

Una vez terminaron el juego, se les explicó que si bien estas situaciones eran extravagantes y seguramente nunca se les hubiese presentado una cosa así, sí que podrían encontrarse con situaciones similares en su vida cotidiana, como el hecho de que sus amigos y amigas quieran probar drogas y ellos o ellas no, que su pareja les insista para hacer una cosa que no les gusta o no se sienten cómodos o cómodas, que quieran publicar una cosa internet que a ellos y ellas no les gusta, etc; y que igual que en estas situaciones se habían mantenido firmes incluso si los argumentos que les ofrecían parecían lógicos, tenían que hacer lo propio en esas situaciones reales. Además, se les recordó que, aunque en este juego se les había permitido insistir mucho, es importante que respetasen los límites de la otra persona y si les decían que hay algo que no querían hacer o que no les gusta, no deben seguir insistiendo.

SESIÓN 4: CONFLICTOS Y CÓMO RESOLVERLOS

Esta sesión estaba pensada en dar a los alumnos y alumnas formas de resolver los conflictos que pudiesen surgir en su vida cotidiana, así como fomentar el diálogo, la comunicación y la empatía. En primer lugar, como siempre, se hizo una breve introducción recordando lo que habíamos trabajado en las sesiones anteriores, especialmente en la última, y se explicó lo que se haría en la actual.

Habiendo terminado el resumen, se pidió al alumnado que apartase las mesas del medio y formasen un círculo con las sillas, pues iban a jugar a “las sillas musicales cooperativas” (Aula de Elena, 2017), el cual es una versión del juego clásico. En la primera

ronda, todos y todas tenían una silla, pero conforme iba avanzando el juego, se fue retirando una por ronda. No obstante, en esta versión, todo el mundo tendría que tener una silla en cada ronda, por lo que tendrían que compartir y dialogar entre sí para que todos los compañeros y compañeras tuviesen una al final de cada ronda, siendo un juego en el que para que pudiesen ganar, nadie tenía que perder. El juego se repitió hasta que fue prácticamente imposible que todos y todas estuviesen en las sillas que quedaban.

Habiendo finalizado este juego, se les explicó que en su día a día les iban a surgir muchas situaciones de conflicto como a las que se habían visto enfrentados y enfrentadas en la actividad, pero que no todos ellos requieren agresividad o enfados, sino solo comunicación y trabajo en equipo para llegar a una solución que contente a todo el mundo.

Con esto en mente, se pasó a la siguiente actividad, pensada para ofrecerles estrategias de resolución de conflictos a través del “Método de las 3 Rs” (García, 2021). Para esta actividad, se repartieron folios de papel y se les pidió que hiciesen una tabla con cuatro columnas y que en la primera escribieran aproximadamente 10 nombres de personas con las que estuviesen en contacto en su día a día o con quienes tuvieran mucha relación, ya sea amigos y amigas, familiares, profesorado, pareja, etc. Se les aseguró que la actividad era totalmente anónima y que nadie iba a leer lo que escribían para que se sintieran más cómodos y cómodas, y escribieran con más sinceridad. La dinámica de la actividad fue la siguiente, y mientras se iba explicando, se iba poniendo un ejemplo en la pizarra para que lo entendiesen.

- Primero, se pidió que seleccionen a tres personas de las que habían escrito con las que hubieran tenido un conflicto hace poco o que les hubiese molestado de ellos o ellas, y que escribieran en la segunda columna cuál había sido esa situación; en otras palabras, se les pedía a los y las adolescentes que escribieran el motivo por el que le guardaban *resentimiento* a esa persona. Se les explicó que tenían que ponerlo de manera breve y

concisa, sin insultar y faltar el respeto a la persona seleccionada incluso si esta no lo iba a leer.

- Posteriormente, en la tercera columna, debían escribir de manera también lo más clara y concisa posible lo que realmente *requerían* de esas personas y lo que les gustaría que hiciesen, es decir, aquello que pedían que esa persona hiciese para no enfadarse o molestarse con ella.
- Por último, en la cuarta columna tenían que poner el *reconocimiento*, es decir, se les pidió que intentaran ver los aspectos positivos de lo que había hecho la otra persona e intentaran explicar por qué había actuado como lo había hecho. Se les explicó que no se trata de poner una excusa para la otra persona, sino que tenían que intentar ponerse en el lugar de él o de ella para ver por qué había podido hacer lo que había hecho. De esta manera, el resentimiento y el requerimiento se harían más significativos y más “realistas”, pues también tenían en cuenta las necesidades y los intereses de las otras personas.

Habiendo finalizado esta actividad, se recogieron las hojas y se les explicó que el *reconocimiento* que habían puesto no invalidaba sus emociones y cómo se han sentido ellos y ellas, pero que sí les podía servir para ponerse en el lugar de la otra persona y ser más realistas con lo que le estaban pidiendo. Se les animó a ir a hablar con esas personas que habían nombrado de manera calmada y asertiva, recordando lo que se había trabajado en la sesión anterior y que tenían que tener en mente que sus intereses van por delante pero nunca faltando el respeto a los y las demás. También se abrió un pequeño turno de preguntas y reflexiones por si alguien quería decir algo antes de dar por concluida la sesión.

SESIÓN 5: EN GRUPO SE TRABAJA MEJOR.

En esta sesión se trabajó la cohesión del grupo, la generación de emociones positivas y las habilidades sociales, además de la empatía aunque en menor medida. Para eso, se

llevaron a cabo dos dinámicas que ocuparon toda la hora. Primero, como siempre, se hizo una breve introducción recordando lo trabajado en sesiones anteriores y hablándoles de la importancia que tiene llevarse bien con los compañeros y compañeras, pues es una fuente de emociones positivas y de apoyo, y que para demostrarlo jugarían a los juegos propuestos.

En primer lugar, se repartieron folios un blanco para todo el alumnado y se les pidió que pusieran sus nombres en la parte de arriba. A continuación, se recogieron esas hojas y se les pidió que apartaran las mesas y las sillas para hacer un círculo en el suelo; y cuando todo el mundo estuvo sentado, se volvieron a repartir las hojas con los nombres de manera aleatoria. Se les explicó que lo que tenían que hacer era poner una palabra bonita o frase positiva que definiese a la persona que les había tocado o que les gustase de él o ella que no estuviese asociada al físico de manera anónima, y que tendrían que ir pasando las hojas al compañero o compañera siguiente para que fuesen apuntando algo bonito de todos y todas las de la clase conforme los folios iban rotando por la clase. Cuando habían terminado y habían escrito en las hojas de todo el mundo, se recogieron los folios y se devolvieron a su respectivo alumno o alumna, de manera que todos y todas tenían una lista llena de cosas positivas sobre ellos y ellas mismas y de cosas que los demás admiran de ellos y ellas. Se dejó tiempo para que lo leyeran y, si querían, que leyeran en voz alta el comentario que más les había gustado.

Con esta actividad terminada y con un buen ambiente en la clase, se les explicó la siguiente actividad en el aula. Esta dinámica consistía en proponer al alumnado el siguiente reto: en el patio del colegio se habían escondido previamente unos palos de colores con los nombres de todo el mundo (Anexo 6) y tendrían que encontrarlo antes de que hubiesen pasado 5 minutos. Durante el reto, no podían hablar con nadie, ni indicarle dónde estaba su palo, ni darle ninguna pista, y si encontraban un palo que no era el suyo, tendrían que dejarlo en su sitio sin más; en resumen, tendrían que encontrarlo completamente solos y solas. Si

todo el mundo hubiera conseguido encontrar su palo antes de que acabase el tiempo, tendrían una recompensa (en este caso fue un paquete de chucherías), pero si había alguien que no lo había conseguido, nadie la recibiría. Con las normas claras, se subió al patio e inició el tiempo de búsqueda.

Transcurridos los 5 minutos, se volvió a reunir al alumnado para ver cuántos lo habían encontrado, y tal y como se esperaba, no todo el mundo lo habían logrado, pues el espacio era muy grande, había muchos palos con los que podrían distraerse y tenían muy poco tiempo. Habiendo recogido los palos de aquellos y aquellas que lo habían conseguido, se les propuso darles otra oportunidad de encontrarlos en 3 minutos, pero esta vez sí podían hablar entre ellos y ellas, pedirse ayuda y darle el palo que encontrasen a la persona correspondiente. Con esto, se volvieron a esconder los palos sin que el alumnado lo viese, y habiendo terminado, se les volvió a dejar buscar por el mismo espacio.

Con el factor de la comunicación y la ayuda de los demás compañeros y compañeras, esta vez sí que fueron capaces de lograrlo todos y todas, habiendo completado el reto planteado y habiéndose ganado la recompensa prometida. De esta manera, el alumnado pudo comprobar que cooperando con los compañeros y compañeras, y trabajando en grupo no solo habían conseguido sus objetivos más rápido y mejor, sino que además se habían divertido muchísimo más con gente que les valora, tal y como habían visto en la dinámica anterior. Con esta reflexión de valorar el trabajo de los y las demás y lo bonito que es trabajar en grupo, se concluyó la sesión.

Es importante mencionar que para la segunda dinámica, la ayuda del profesor y de la profesora que estaban en el aula fue fundamental, pues se necesitó su ayuda para esconder los palos y posteriormente para asegurarse de que el alumnado no hiciera trampas durante el juego y hablara con el resto.

SESIÓN 6: INTERCAMBIO DE PAPELES.

Esta sesión está pensada para favorecer la comunicación, la empatía, la reflexión sobre los propios sentimientos y la historia personal en el centro.

Para esta actividad, se explicó con antelación que un día bajarían a las clases de sexto de Ed. Primaria para que explicasen a sus compañeros y compañeras más pequeñas que pasarán en el siguiente curso a la ESO en qué consiste la etapa, cuáles son los cambios que ellos y ellas notaron en su momento, qué miedos tenían y cómo los solventaron, aquellas cosas que más ilusión les hacían de “subir de piso” (en el centro, las etapas están ordenadas por pisos, de manera que conforme van creciendo, van subiendo en el edificio, siendo Ed. Secundaria la que más alta está). También se les dijo que igual que ellos y ellas iban a contar sus experiencias, también iban a recibir preguntas del alumnado de Primaria, quienes habían preparado con sus tutoras unas preguntas para hacerles, por lo que tendrían que ser pacientes y explicárselo todo con calma y como les gustaría que se les explicase a ellos y ellas.

En el aula, se repartieron en grupos previamente creados de 10 personas, con 5 alumnos y alumnas de Ed. Primaria y otras 5 de Ed. Secundaria, dejándoles que se sentaran como quisieran y buscando crear un ambiente informal y de confianza para que se abrieran. De esta manera, se logró también que el alumnado se pusiera en el papel de sus compañeros y compañeras más jóvenes, y al ser una experiencia por la que habían pasado hacía no tanto tiempo, nació una empatía entre los y las adolescentes y los niños y niñas, por lo que pudieron expresar mejor esos sentimientos que quizás hace unos años no sabían expresar. De la misma manera, al trabajar en grupos todos y todas se animaron a participar y pudieron hacerlo, compensando las dificultades que los alumnos y alumnas presentaban.

En esta actividad también se contó con el apoyo de los tutores y tutoras de todos los grupos para ir supervisando cómo iban trabajando entre ellos, ir planteando nuevas dudas, resolviendo preguntas y comprobando que estaban haciendo lo que tocaba.

Materiales Complementarios.

En este apartado se explicará el material complementario a las sesiones que se proporcionó al centro para trabajar de manera más profunda los contenidos de la intervención. Estos se trabajaron de manera independiente a las sesiones y fueron aplicados por el profesorado o por el propio alumnado por su cuenta, pero este material explicado previamente en las aulas.

El primer material complementario fue la implementación de una de las actividades propuestas por Eva Solaz en su programa RETO (Solaz, 2019) adaptada a la Ed. Secundaria, y se debería llevar a cabo al menos una vez a la semana como una de las reflexiones de primera hora de la mañana que el centro hace todos los días (se propuso hacerla cada semana un día diferente para que así no siempre fuese el mismo profesor o profesora el que lo trabajase). Para esta actividad, se había creado previamente unos palos de colores con un color asociado (rojo= rabia; azul= tristeza; verde= calma; naranja= amor; amarillo= alegría; morado= miedo) a una emoción con un texto en esta, como por ejemplo “me alegra que mis amigos...”; “me entristece cuando mi familia...”; “mis profesores o profesoras se enfurecen cuando yo...” (Anexo 7) y cada alumno y alumna tenía que un palo de manera aleatoria y completar la frase con algo personal cuando su turno llegase. De esta forma, el alumnado podía conocerse mejor entre sí al aprender cosas sobre los y las demás, así como tener una forma de expresar sus emociones en un entorno seguro para ellos y ellas.

El segundo material complementario consistió en proporcionarle a cada alumno y alumna una libreta pequeña de tamaño A6 para que de manera diaria apuntasen al menos una cosa que les había hecho feliz y habían disfrutado, y otra que no les había gustado o les había disgustado de una manera u otra. Al final de la semana, bien en tutoría o bien en la sesión (si había una programada), se les recordaba que tenían que hacerlo y se les dio entre 5 y 10 minutos para ponerlo al día. De esta manera, el alumnado podía expresar cómo se había

sentido y explorar esas situaciones que no les habían gustado o bien buscar estrategias de afrontamiento cuando surgiesen esas cosas malas.

Similar al material anterior, se creó un “buzón de las emociones” (Anexo 8), donde el alumnado podía poner un papel con de color o bien un trozo de papel normal con una marca de ese color asociado a una emoción (los mismos que en la primera actividad propuesta) de acuerdo a esas emociones que sentían en un determinado momento, y se les dijo que si querían podían poner qué había desencadenado emoción, pues el buzón era anónimo y no lo iba a ver nadie al tratarse de una herramienta en la que podían desahogarse desde la tranquilidad del anonimato. Este buzón sería vaciado en la sesión de evaluación tras la intervención para que vieran los colores que más habían salido, pero se dejó en el aula para que siguieran poniéndolo y se propuso al centro podrían revisarlo a final de cada mes para ver cómo había ido en general.

Por último, se propuso incorporar a las reflexiones de la mañana la visualización de unos vídeos relacionados con los contenidos tratados o que hablan de estos temas de manera transversal, así como dedicarle un momento a debatirlos y hablar de lo que han visto, si estaban de acuerdo y qué pensaban de estos. Se comentó que no era necesario verlos todos si no daba tiempo o no podían porque tenían otras cosas preparadas, pero sí ver al menos 4 de ellos a lo largo del curso.

- [HISTORIA DE UN SR. INDIFERENTE - INTELIGENCIA EMOCIONAL \(Corto animado\)](#)
- [Ejemplo de Tolerancia](#)
- [Ciudad Colorida -](#)
- [Cerebro dividido \(Brain divided\) - Spanish Version](#)
- [Brené Brown - El poder de la empatía \(corto animado RSA.org\)](#)
- [Solo Respira, los niños nos enseñan como manejar las emociones.](#)

- [Snack Attack](#)
- [El Puente Inteligencia Emocional](#)

Conclusiones, Limitaciones y Prospección de Futuro.

En este apartado se comentará el desarrollo de las sesiones y los resultados obtenidos después de su aplicación. También se hará una breve discusión y se hablará de la prospección de futuro y de la parte novedosa de la intervención. Por último, se hará una conclusión sobre el presente TFM y la intervención en general.

Resultados.

El cuestionario de Inteligencia Emocional (Ocaña, 2011) se aplicó en las dos clases de 2º la misma semana del comienzo de la intervención para tener un conocimiento real de sus resultados, y los cálculos estadísticos se hicieron a través del programa SPSS. En primer lugar, se realizará una comparación de los resultados de los grupos antes de hacer la intervención; después, se hablará de los resultados por grupos y, por último, de los resultados de la observación.

Primero se realizó un análisis estadístico de los resultados pre-intervención para asegurarse de que ambos grupos eran homogéneos y por tanto, se podía hacer una comparación real de estos. La prueba de Levene confirma la igualdad de varianzas al tener una $p > 0,05$ (Tabla 1), y por tanto ambos grupos sí son homogéneos y las mejoras que se podrían producir se deberían puramente a la intervención y no a otras variables distractoras. Habiendo completado este análisis, se pasará a detallar los resultados en ambos grupos.

Tabla 7:

Prueba de Levene para igualdad de varianzas.

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference
						One-Sided p	Two-Sided p		
PRE	Equal variances assumed	,437	,511	1,240	60	,110	,220	1,17396	,94703
	Equal variances not assumed			1,246	59,472	,109	,218	1,17396	,94210

Primero, resultados de la evaluación pre-test del grupo A muestra una media de 22'39 y una mediana de 22'50, es decir puntuaciones medio-altas en ambos casos; y después de la sesión los resultados muestran una media de 23'75 y una mediana de 24, habiéndose producido un aumento de las puntuaciones estadísticamente significativo con un intervalo de confianza del 95% como se muestra en el siguiente análisis. Esto nos indica que en el grupo de 2ºA la Inteligencia Emocional ha mejorado después de la intervención. La tabla 2 y la tabla 3 muestran los resultados con mayor detalle.

Tabla 8:

Estadísticos descriptivos 2ºA pre-post.

		Estadísticos	
		PRETEST_2A	POSTTEST_2 A
N	Válido	32	32
	Perdidos	0	0
Media		22,391	23,750
Mediana		22,500	24,000
Desviación estándar		4,0015	3,8500
Varianza		16,012	14,823
Mínimo		15,5	17,0
Máximo		30,5	31,0
Percentiles	25	20,125	22,000
	50	22,500	24,000
	75	25,375	26,750

Tabla 9:

Comparación de los resultados pre-post de 2ºA.

		Prueba de muestras emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	POSTTEST_2A - PRETEST_2A	1,3594	,7098	,1255	1,1035	1,6153	10,834	31	,000

Los resultados de la evaluación pre-test del grupo B por otra parte, muestran una media de 21'21 y una mediana de 22 puntos, ambas puntuaciones medio-altas; y-test, es decir, la evaluación después de la intervención muestra una media de 22'66 puntos y una

mediana de 23'25, habiéndose producido un aumento estadísticamente significativo en las puntuaciones de la evaluación pre y post con un intervalo de confianza del 95%. Esto indica que en el grupo B también se produjo una mejora en la Inteligencia Emocional después de la intervención. La tabla 4 y la tabla 5 muestran los resultados con mayor detalle.

Tabla 10:

Estadísticos descriptivos 2º B pre-post.

		Estadísticos	
		PRETEST_2B	POSTTEEST_2B
N	Válido	30	30
	Perdidos	2	2
Media		21,217	22,667
Mediana		22,000	23,250
Desviación estándar		3,4081	3,1632
Varianza		11,615	10,006
Mínimo		14,0	16,0
Máximo		27,0	29,0
Percentiles	25	18,875	20,750
	50	22,000	23,250
	75	23,500	25,000

Tabla 11:

Comparación de los resultados pre-post de 2ºB.

		Prueba de muestras emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	POSTTEEST_2B- PRETEST_2B	1,4500	,8842	,1614	1,1198	1,7802	8,982	29	,000

En lo que respecta a la evaluación a través de la observación, se observó una mejoría en el trato que el alumnado tenía hacia sus compañeros y compañeras, se mezclaban más que antes e incluían a alumnos o alumnas que antes no acogerían en sus grupos de trabajo. También se observó que cuando los grupos se hacían de manera aleatoria, ya no se quejaban tanto si les tocaba con quien querían y trabajan mejor entre sí. Esto también se vio reflejado

en los patios, donde el alumnado que solía ir solo o sola empezó a juntarse con algún compañero o compañera con el que había trabajado bien durante las sesiones.

Limitaciones

Una de las limitaciones principales a la hora de llevar a cabo esta intervención fue el tiempo proporcionado para realizar las sesiones. Cuando se propuso llevar a cabo la intervención en el centro en febrero, ya había muchas tutorías y actividades programadas, de manera que fue difícil encontrar un momento para llevarlas a cabo y hubo conceptos que hubo que recortar bastante de la idea inicial o hacer las sesiones más cortas para que pudiesen trabajar otros aspectos importantes en las tutorías. Por eso mismo, en la primera sesión con 2ºB no se pudo hacer el debate de las emociones y salieron menos alumnos y alumnas en la segunda actividad; en el grupo de 2ºA solo se trabajaron 3 vídeos de los preparados y hubo que cambiar la 4ª Sesión a la hora de Religión para poder trabajarla, pues la tutoría de esa semana estaba ocupada. Esto puede haber influido en los resultados, y si bien estos muestran que se ha producido una mejora significativa, esta podría haber sido más alta si se hubiesen podido desarrollar según lo previsto.

Otro problema que surgió fue en la quinta sesión, pues se dio a entender que se podría usar una de las terrazas de 12:00 a 12:40 aproximadamente y nadie subiría para poder hacer la dinámica de los palos, pero por fallos de comunicación esto no fue así y cuando se subió a hacer la dinámica, el grupo de 2ºA se encontró con que el alumnado de Ed. Primaria había tocado los palos o había cogido algunos, de manera que se tuvo que perder bastante tiempo para recogerlos todos, esperar a que se marchasen los niños y niñas, volverlos a esconder y así poder comenzar con la dinámica. Esto retrasó el inicio de la sesión en 2ºB, pues empezaron casi 10 minutos más tarde de lo esperado, no solo por los problemas en la sesión anterior, sino también porque hubo que buscar un nuevo espacio adecuado para realizarlo. En

ese caso se escogió el patio interior del centro, un espacio no tan concurrido pero más pequeño, por lo que se tuvo que dar menos tiempo para que el reto tuviese sentido.

Una dificultad que surgió en la sesión “Emociones en la cultura y en el colegio” el grupo de 2ºA, pues se daba por hecho que el alumnado podría pasar por sí mismo las diapositivas de la presentación en MENTIMETER, pero no es el caso, así que hasta esto no fue notificado por un grupo de alumnos no se pudo pasar sus diapositivas y se perdió tiempo, además de que se distrajeran con otras cosas que no eran de la sesión. En el siguiente grupo este problema no surgió tanto, ya que ya se sabía lo que había que hacer y se puso más atención a eso.

Por último, no se pudo controlar el uso que hizo el alumnado del material complementario ni si se trabajó en las clases con el profesorado, ya que solo se pudo explicar al coordinador de Pastoral (quien se encarga de preparar las reflexiones y oraciones de la mañana) para que se lo explicase al profesorado correspondiente, y el día que se explicó al alumnado. Tampoco se tuvo control sobre los diarios que llevan los y las adolescentes, ya que aunque en las sesiones de la intervención sí les dejaba unos minutos para ponerlo al día, era algo sumamente personal y no se puede saber hasta qué punto lo habían estado haciendo, además de no saber si las semanas que no había sesión lo habían hecho en tutoría o en otra asignatura. Esto también puede haber influido en los resultados de la intervención.

Otro aspecto a tener en cuenta, es posible que de cara a aplicar esta intervención en otros contextos socioeconómicos surjan ciertos problemas, como el hecho de que el alumnado no tenga acceso a un ordenador o una tablet para poder hacer las actividades propuestas; unas puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional inicial que hará que sea más difícil aplicar la intervención, pues se parte de cierto nivel de esta habilidad o un interés menor en las actividades propuestas y por tanto una dificultad para el desarrollo de las sesiones.

Discusión.

Tal y como muestran los resultados, la intervención propuesta en el centro fue exitosa y se logran los objetivos planteados, es decir, la Inteligencia Emocional del alumnado aumentó de manera estadísticamente significativa y las habilidades sociales de los grupos mejoraron de manera observable, lo que se tradujo posteriormente en un mejor ambiente en el aula y un mejor estado de ánimo del alumnado de manera generalizada.

A nivel de las sesiones, algunas funcionaron mejor que otras, igual que el material complementario. Por ejemplo, la sesión de “Intercambio de Papeles” fue un éxito rotundo y tanto el alumnado de Ed. Primaria como el alumnado de Secundaria la disfrutaron mucho, pues conectaron muy bien y pudieron hablar con facilidad, abriéndose preguntas y debates por los grupos que no estaban planeados pero que les vinieron muy bien a todos y todas. La sesión de “En grupo se trabaja mejor” fue también muy positiva para el alumnado y aunque fue una situación un poco caótica, comprendieron bien lo que quería transmitirles y el trabajo en equipo fue a mejor a partir de ese momento. Las sesiones 1, 2 y 4 también salieron bien y participaron activamente, aunque su interés no fue tan elevado como en las anteriores, especialmente en la sesión introductoria, cuando el alumnado todavía se sentía cortado en presencia de alguien de fuera.

Contrariamente a esto, la sesión de “Asertividad superlativa”, aunque los resultados finales fueron positivos y entendieron el mensaje final que se quiso transmitir, la actividad fue bastante más compleja de llevar a cabo, pues no al principio comprendían lo que tenían que hacer y no sabían muy bien cómo responder a las situaciones planteadas, por lo que les costó entender cuál era la propuesta y cuando lo consiguieron, ya no tenían tanto tiempo para explorarlas como les habría gustado, pues a la mayoría le acabó pareciendo interesante y graciosa. Además, el material complementario “buzón de las emociones” no funcionó bien, y cuando se fue a revisar el contenido, había muy pocos papeles en su interior, pues nadie se

había animado a participar, de manera que, de cara al futuro y si se quisiera aplicar esta intervención, este material podría omitirse o modificar la propuesta para que sea útil para el alumnado y participe.

Estas diferencias se deben a algo que ya se ha mencionado en la identificación de posibles mejoras, y es que se trata de una intervención que depende mucho de la colaboración del alumnado y de su propia motivación para participar, de manera que si hay algo que no les interesa y no hay nadie que controle la situación y les anime a probarlo, las propuestas no podrán llevarse a cabo o no tendrán unos resultados satisfactorios. Esto se puede observar en el caso de las sesiones 1, 2 y 4 o en la propia actividad de la “Asertividad superlativa”, donde el interés en un primer momento no fue tan alto, pero al haber alguien presente para explicárselo todo, animarles a participar y pasárselo bien con lo que se estaba trabajando, se obtuvo un resultado positivo y acabaron aprendiendo y disfrutando más de lo que pensaban; mientras que en el caso del “Buzón de las emociones”, que fue una idea que no les gustó tanto de primeras y no se pudo estar para animarles o resolver sus dudas al no estar presente en las aulas, tuvo un resultado negativo.

De cara al futuro, por tanto, es importante que la persona al cargo de las sesiones esté muy pendiente del alumnado en todo momento, y si puede contar con la ayuda de una segunda persona para esto, los resultados podrían ser todavía mejores.

Prospección de Futuro.

Esta intervención aporta muchos beneficios y una parte innovadora que es interesante exponer.

En primer lugar y más importante, esta intervención tiene un impacto positivo en el desarrollo personal y social del alumnado, pues el trabajo de las competencias emocionales y sociales supone muchos beneficios para ellos y ellas, como ya se ha comentado anteriormente en el presente TFM. Esto toma relevancia al observar los datos presentados por la UNESCO

(2021), uno de cada tres estudiantes había sido víctima de agresiones por parte de sus compañeros y compañeras, siendo el acoso psicológico el más común. En la Comunidad Valencia, la cifra de ciberacoso es de un 4'2%, mientras que en el caso del acoso escolar se dispara a 7'4% (Save the Children, 2016), y de acuerdo al informe PISA (2018), en 2018 aumenta hasta un 15'61%. Como se puede ver, estas cifras no hacen más que ir en aumento y ganar relevancia en la sociedad, por lo que proponer un programa donde se trabaje la Inteligencia Emocional y la importancia de tratar bien a los compañeros y compañeras será un gran beneficio para la sociedad, pues de acuerdo a Fort (2022), es importante reconocer y manejar las emociones adecuadamente para disminuir el acoso en las escuelas, así como integrar la compasión en esta para erradicar este problema. Además, crea concienciación en las personas adultas, quienes tienden a pensar que los problemas de los y las más jóvenes de la sociedad no son importantes o que los niños y niñas tienen que aprender a defenderse y ser fuertes, creando un ambiente de competitividad, impulsando no solo a la violencia y al dominio, sino también a hacer que las víctimas acepten y normalicen estas acciones (Fort, 2022). Mostrarles a las personas adultas que otros modelos de trabajo y de relaciones son posibles también ayudará a disminuir esta problemática tan presente en la sociedad actual.

Además, es una intervención novedosa, pues se ha observado que el enfoque de los programas de Inteligencia Emocional suelen estar enfocados a diferenciar los aspectos de la Inteligencia Emocional más que a saber cómo utilizarla en situaciones cotidianas (Hodzic et al., 2017), algo en lo que sí se pone mucho énfasis en la intervención propuesta precisamente para que el alumnado vea esa conexión entre lo que se está trabajando y su aplicación real.

Por otro lado, se trata de una intervención muy económica, pues los recursos que se utilizan son pocos y baratos, de manera que se puede aplicar en cualquier centro incluso si este tiene un presupuesto bajo. De la misma manera, se trata de una intervención fácil de

preparar, pues los materiales que se usan se encuentran con facilidad y se preparan en poco tiempo de manera sencilla.

Además, la intervención se puede alargar si se considera necesario, planteando actividades nuevas que centren la atención en el cualquier problema que pudiese tener el centro, ya sea la resolución de conflictos, la prevención del acoso escolar o de suicidio, conseguir una mejor cohesión grupal, proporcionar estrategias de afrontamiento emocional, y demás. De la misma manera, también se puede usar como una intervención complementaria a otras intervenciones o planes que trabajen en esta línea.

Por el contrario, también se podría acortar si fuese necesario por cuestiones de tiempo, fusionando las sesiones y acortando el tiempo dedicado a cada actividad. No obstante, esto no es recomendable, ya que las dinámicas propuestas llevan su tiempo y hacerlas más cortas puede interferir en los resultados y en la manera en la que se desarrollan las sesiones en general.

Además, se trata de una intervención que usa muchas metodologías inclusivas, apostando por el trabajo en grupo y la presentación de los contenidos de varias maneras para que todo el mundo pueda entenderlo y participar adecuadamente. No obstante, sería fácil modificarla para todo tipo de necesidades y adaptable a todo el alumnado sin mucho esfuerzo.

Por último, es interesante remarcar que la intervención se puede llevar a cabo en cualquier curso de Secundaria adaptando levemente el nivel de dificultad a las capacidades de cada grupo (por ejemplo, reduciendo el tiempo para buscar los palos con los nombres) o presentando el contenido de otras formas más interesantes para un alumnado más mayor o más joven (usando vídeos, cómics, o cualquier otra cosa que se considere necesario), pues el contenido es muy flexible y apropiado para esas edades. También podría hacerse en sexto de

Primaria si se considera apropiado, pero los cambios que habría que realizar en ese caso serían mayores y costarían más esfuerzo para la persona encargada de aplicarla.

Conclusiones.

Como se ha ido mostrando a lo largo del presente TFM, la adolescencia es un periodo crítico para la creación de vínculos y de relaciones interpersonales positivas para uno o una misma, de manera que es importante que desde la escuela se enseñen habilidades sociales y formas apropiadas de relacionarse para que el alumnado alcance el mayor desarrollo posible y una integración en el mundo sociolaboral adulto adecuada.

De la misma manera, se ha mostrado el grado de importancia de las emociones no solo a nivel académico sino también a nivel personal y social, por lo que trabajar las competencias emocionales y la Inteligencia Emocional es algo necesario para el desarrollo del alumnado por los múltiples beneficios que aporta.

Por eso mismo se presenta esta intervención donde se fomentan ambas de manera efectiva, logrando no solo mejorar la convivencia en el aula y con los compañeros y compañeras, sino también proporcionar al alumnado herramientas para saber identificar sus emociones y las de los demás, así como saber reaccionar ante ellas. Esta intervención despierta el interés del alumnado a través de las dinámicas y juegos propuestos, así como con la utilización de contenidos y ejemplos que conocen y pueden sentirse identificados o identificadas, logrando así una mayor motivación para participar y aprender, obteniendo mejores resultados de manera visible en poco tiempo, por lo que se considera una buena opción para cualquier centro educativo que busque mejorar estas habilidades sin tener que gastar muchos recursos o mucho tiempo.

Bibliografía

- Aguaded Gómez, M. C., & Pantoja Chaves, M. J. (2015). *Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en Primaria e Infantil*. Biblos-e Archivo. Retrieved March 30, 2022, from <http://hdl.handle.net/10486/668043>
- Aguilar Parrales, J. J. (2020, February). *Inteligencia emocional en el Desarrollo Cognitivo*. Repositorio Universidad de Guayaquil: Página de inicio. Retrieved April 4, 2022, from <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/51238>
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., & Leiva-Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario.
- Amador, K., Velazquez, M. A., & Alarcón, L. M. (2018). *Las Competencias Profesionales del Psicólogo desde una ... - UDG*. Revista de Educación y Desarrollo. Retrieved May 5, 2022, from https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Amador.pdf
- Aula de Elena. (2017, December 10). *Dos versiones del juego de las sillas musicales: Competitiva y cooperativa*. Aula de Elena. <http://www.auladeelena.com/2017/12/dos-versiones-del-juego-de-las-sillas.html>
- Barona Arias, E. M. (2021). *La inteligencia emocional en el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes de primero y segundo semestre de la carrera psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Psicopedagogía).
- Barrios Tao, H., & Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y

educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382.

Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades sociales. (7ed) España: Siglo XXI de España Editores S.A.

Campayo-Julve, R., & Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de Educación Primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (58), 55–78.
https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689

Cea, P. R. I (2021). Suicidio.

CEDE. (2018, February 2). *El Enfoque constructivista en educación*. CEDE. Retrieved April 22, 2022, from <https://www.cede.es/profesion-docente/educacion/el-enfoque-constructivista-en-educacion/>

Cooper, R. (18 de 02 de 2017). Curso de Actualización en pedriatia. Obtenido de Curso de Actualización en pedriatia: www.aepap.org

De La Cruz Horna, S. F. (2019). Analizar y valorar la importancia del cambio físico, psicológico y social durante la tapa de la pubertad y adolescencia.

Domínguez-García, E., y Fernández-Berrocal, P. (2018). The Association Between Emotional Intelligence and Suicidal Behavior: A Systematic Review.

Estévez Casellas, C., Carrillo, A., & Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD De Psicología.*, 1(1), 227. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>

Esteves Villanueva, A. R., Paredes Mamani, R. P., Calcina Condori, C. R., & Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@ ción*, 11(1), 16-27.

Europsy. (2016). *Competencias de los Psicólogos*. Competencias de los psicólogos | Certificado Europeo de Psicología. Retrieved May 13, 2022, from <https://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias-de-los-psicologos>

Farrell, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 74-85.

Fernández Berrocal , P., & Cabello, R. (2020). *La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional*. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. Retrieved April 2023.

Fort, J. T. (2022). El acoso escolar en España.¿ Y si la solución fuese integrar la compasión en los centros educativos?. *Research, Society and Development*, 11(4).

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior,¿ un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.

Frontiers in Psychology, (9), 2380.

García, M. V., Tobar, F. L., Delgado, V.V., y Gómez, M. M. (2017). Habilidades sociales. *Revista Salud y Ciencias*, 1(2), 8-15. Recuperado de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/saludyciencias/article/view/424>

García, P. (2021, November 11). *Las 3 “R” Para la comunicación empática*. El caso Pablo. <https://elcasopablo.com/2021/11/11/las-3-r-para-la-comunicacion-empatica/>

- Goleman, D (1995) *La Inteligencia Emocional, por qué es más interponente que el coeficiente intelectual*. Nueva York: Kairós.
- Gómez, C. C., & Calvo, M. C. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3, 1-27.
- Gómora Miranda, Y. Y., Hernández Silva, M. D. C., & Chaparro Salinas, E. M. (2020). Acercamiento a la educación por emociones: una herramienta para mejorar el desempeño en los estudiantes de una institución de nivel superior. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, (febrero).
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Herrero, M. B. (2020). *Promoción de factores de protección en pacientes externados con adicciones* (Bachelor's thesis).
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2017). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hofstadt, C. (2003) *El libro de las habilidades de comunicación* (2 ed.) España: Ediciones Díaz de Santos.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.

Kun, B., y Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Substance Use & Misuse*, 45(7-8), 1131-1160.

Logatt, C. A. (16 de 05 de 2016). *Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente*. Obtenido de Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente:
https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf

López, M. I. Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117.

Lugo, S. G., Domínguez, A. P., & Romero, J. C. G. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Nueva York: Basic Books.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1>

Morel, R. (2018). *Cuadro de las emociones*. Ejercicios de inteligencia emocional para escribir mejor y persuadir. photograph. Retrieved May 2022, from <https://rosamorel.com/ejercicios-inteligencia-emocional-para-escribir-mejor-y-persuadir/>.

Munsawaengsub, C., Munsawaengsub, C., Yimklib, S., Nanthamongkolchai, S.,

- Nanthamongkolchai, S., Apinanthavech, S., ... & Apinanthavech, S. (2009). Effect of promoting self-esteem by participatory learning process on emotional intelligence among early adolescents.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with ruler. *Emotion Review*, 8(4), 305–310.
<https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Nolla, M., Herrero, C., & Siles, B. (2004). El Aprendizaje Dialógico En Los Grupos Interactivos. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 7(1), 30-30.
- Ocaña, J. A. (2011). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje. (Estrategias de aprendizaje)*. Editorial Club Universitario.
- OECD (2018). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en#page1
- Olmos Migueláñez, S., Torrecilla Sánchez, E. M., & Rodríguez Conde, M. J. (2017). *Competencias Profesionales en Resolución de Conflictos : Eficacia de un Programa para la Mejora competencial*. Revista española de orientación y psicopedagogía. Retrieved May 5, 2022, from <http://hdl.handle.net/11162/155923>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Desarrollo en la Adolescencia. Recuperado el 19 de Enero de 2019, de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Palacios, J., & Marchesi, A. (2016). El egocentrismo infantil. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8454.pdf>

Palacios, X. (2019). Adolescencia:¿ una etapa problemática del desarrollo humano?.

Revista Ciencias de la Salud, 17(1), 5-8.

Peñafiel, E. y Serrano, C (2010) Habilidades sociales. Recuperado de

https://books.google.com.gt/books/about/Habilidades_Sociales.html?id=zpU4Dh

VHTJIC

Platero Ibañez, C. (2013). Aplicaciones de la Inteligencia emocional. *ReiDoCrea:*

Revista Electrónica De Investigación Docencia Creativa.

<https://doi.org/10.30827/digibug.27761>

Paoloni, P. V. R. (2014). Emociones en Contextos Académicos. Perspectivas Teóricas e

implicaciones para la Práctica Educativa en la Universidad. *Electronic Journal of*

Research in Education Psychology, 12(34), 567–596.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.34.14082>

Rafique, M., Hassan, M. A., Jaleel, A., Khalid, H., & Bano, G. (2020). A computation

model for learning programming and emotional intelligence. *IEEE Access*, 8,

149616-149629.

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2018). Emotional

intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator.

Comunicar, 26(56), 09–18. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-01>

Rosales, R. A. (2022). *Efectos adversos asociados al consumo de drogas y otros*

comportamientos de riesgo en la población adolescente (Doctoral dissertation,

Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante).

Saarni, Carolyn (1999), *The Development of Emotional Competence*, Nueva York,

Guilford Press.

- Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En Mestre, J.M. y Fernandez Berrocal, P. (Eds): Manual de inteligencia emocional, Madrid, Ed. Pirámide
- Sánchez-SanSegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Alarcó-Rosales, R., Bowes, N., & Ruiz-Robledillo, N. (2020). Effectiveness of th Reasoning and Rehabilitation V2 Programme for Improving Personal and Social Skills in Spanish Adolescent Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3040. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093040>
- Sartori, M., & López, M. (2016). Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1055–1067. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14212160115>
- Save the Children (2016). Yo a esto no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. Barcelona: Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Solaz, E. (2019). *Programa reto: Respeto, empatía y tolerancia: Actividades de Educación Emocional Para Niños de Tres a doce años*. Desclée De Brouwer.
- Solís, M. P. (2010). ¿ Puede un docente sustituir en su rol profesional al psicólogo educativo?. *Papeles del psicólogo*, 31(2), 150-161.
- Suero, S. F., Ahumada, N. V., & Espínola, C. F. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 434-442.

Tacca Huamán, D.R., Cuarez Cordero, R, & Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria, *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324

<http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>

Thomen, M. (2019, April 11). *Emociones positivas Y negativas: Definición y lista.*

psicologia. <https://www.psicologia-online.com/emociones-positivas-y-negativas-definicion-y-lista-4532.html>

Tobón Tobón, Sergio (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias.

Talca: Proyecto Mesesup, (1)1-15. Recuperado de:

https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencia_s.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO. Francia.

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers'

emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*,

5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.0000>

ANEXOS

Anexo 1:

Clase: _____

Número de la lista: _____

Test de Inteligencia Emocional

Las preguntas que encontrarás en este TEST se refieren a la manera habitual que tienes de actuar con las personas con quienes te relacionas. No existen respuestas buenas ni malas, sino respuestas sinceras que deben reflejar tu estilo, tu modo habitual de pensar, hacer y sentir.

La manera de responder es la siguiente. De acuerdo a cada comportamiento (pregunta) que tengas, colocarás una cruz en la casilla correspondiente.

COMPORTAMIENTO	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
Me conozco a mí mismo, sé lo que pienso, lo que siento y lo que hago.			
Soy capaz de auto motivarme para aprender, estudiar, aprobar, conseguir algo.			
Llego a acuerdos razonables con otras personas cuando tenemos posturas enfrentadas.			
Sé qué cosas me ponen alegre y qué cosas me ponen triste.			
Cuando los demás me provocan intencionadamente soy capaz de no responder.			
Mi fijo en el lado positivo de las cosas, soy optimista.			
Cuando alguien me critica injustamente me defiendo adecuadamente con el diálogo.			
Cuando me critican por algo que es justo lo acepto porque tienen razón.			
Soy capaz de quitarme de la mente las preocupaciones que me obsesionan.			
Me doy cuenta de lo que dicen, piensan y sienten las personas más cercanas a mí (amigos, compañeros, familiares...)			
Valoro las cosas buenas que hago.			
Soy capaz de divertirme y pasármelo bien allí donde esté.			

Tengo confianza en mí mismo, en lo que soy capaz de hacer, pensar y sentir.			
Comprendo los sentimientos de los demás.			
Tengo buen sentido del humor.			
Aprendo de los errores que cometo.			
En momentos de tensión y ansiedad soy capaz de relajarme y tranquilizarme para no perder el control y actuar apresuradamente.			
Soy una persona realista, con los ofrecimientos que hago, sabiendo qué cosa puedo cumplir y qué no me será posible hacer.			
Cuando alguien se muestra muy nervioso/a o exaltado/a lo calmo y tranquilizo.			
Tengo las ideas muy claras sobre lo que quiero.			
Controlo bien mis miedos y temores.			
Sé cuáles son mis defectos y cómo cambiarlos.			
Soy creativo, tengo ideas originales y las desarrollo.			
Sé qué pensamientos son capaces de hacerme sentir feliz, triste, enfadado, altruista, angustiado.			
Soy capaz de aguantar bien la frustración cuando no consigo lo que me propongo.			
Soy capaz de comprender el punto vista de los demás.			
Identifico las emociones que expresa la gente a mi alrededor.			
Soy capaz de verme a mí mismo desde la perspectiva de los otros.			
Me responsabilizo de las cosas que hago.			
Me adapto a las nuevas situaciones, aunque me cuesten algún cambio en mi manera de sentir las cosas.			
Creo que soy una persona equilibrada emocionalmente.			

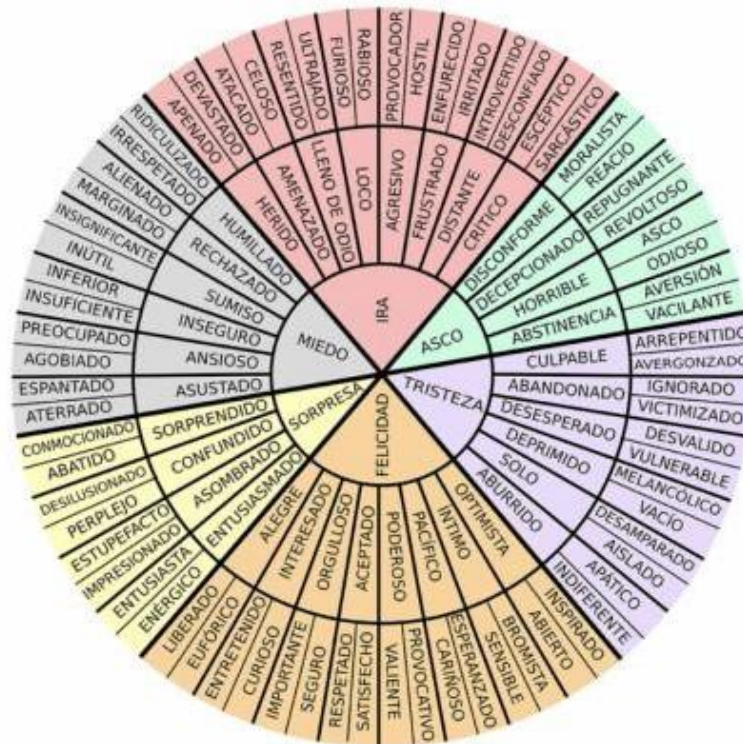
Anexo 2:

<https://view.genial.ly/644b9edff5328000116b6bee/presentation-emociones-tfm>



Presentación sesión 1. Creación propia, 2023.

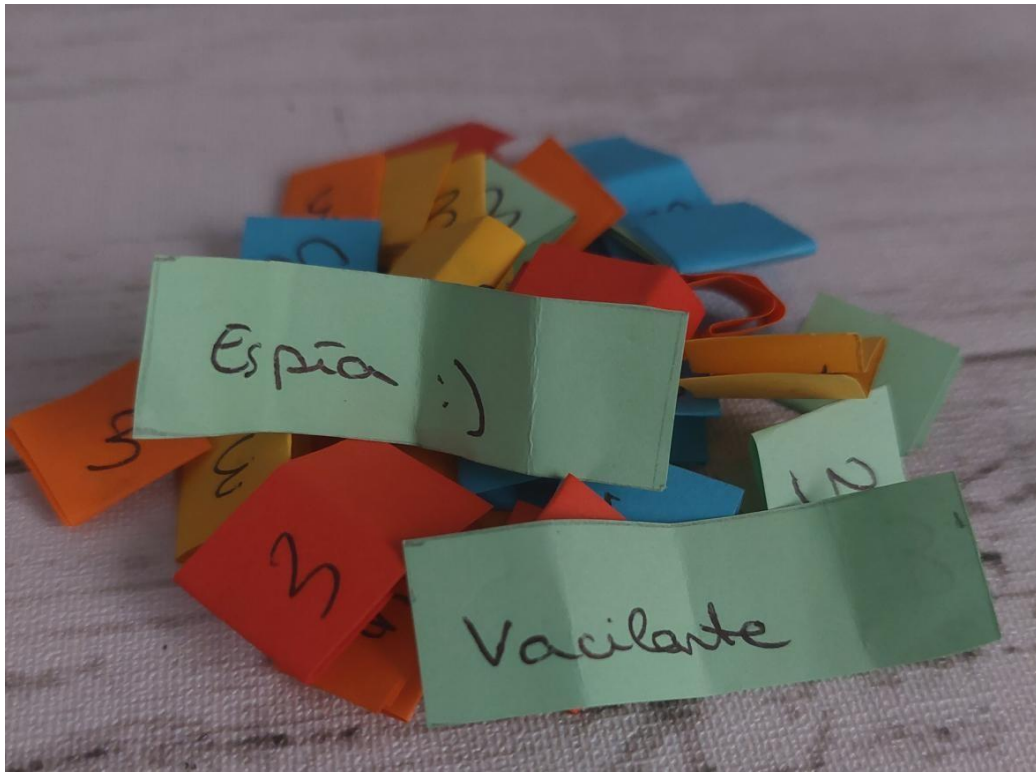
Anexo 3:



Nota: Adaptado de *Círculo de las emociones*, por Morel, 2018,

<https://rosamorel.com/ejercicios-inteligencia-emocional-para-escribir-mejor-y-persuadir/>

Anexo 4:



Nota: *Dinámica "Pilla al espía"*. Imagen de creación propia, 2023.

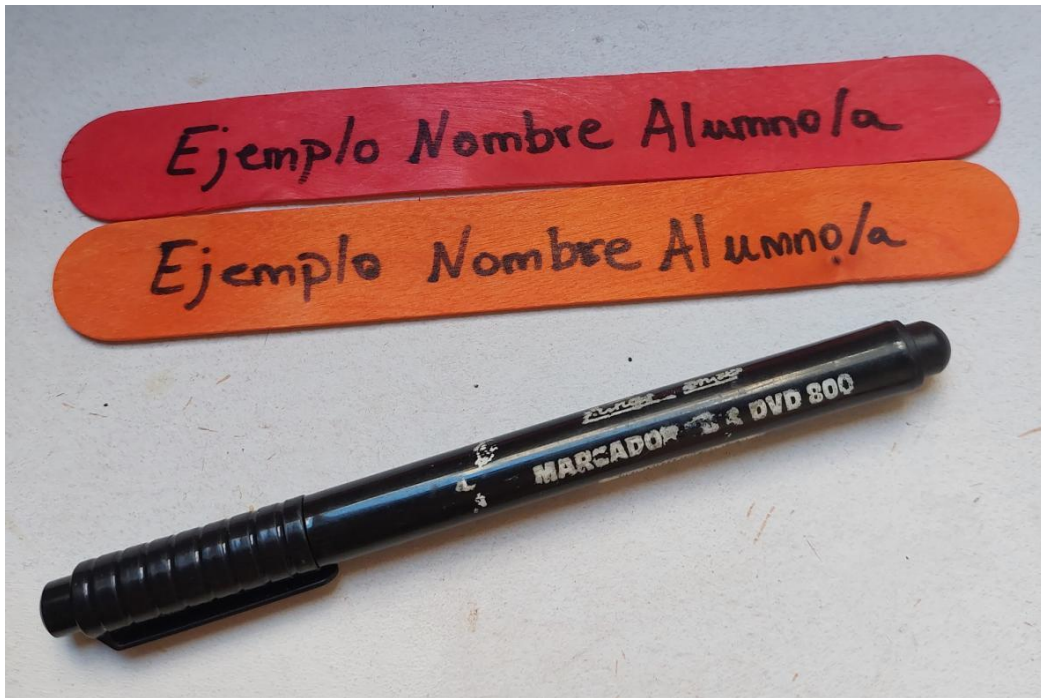
Anexo 5:

<https://view.genial.ly/6466677a0c758900134b7eb8/presentation-assertividad-tfm>



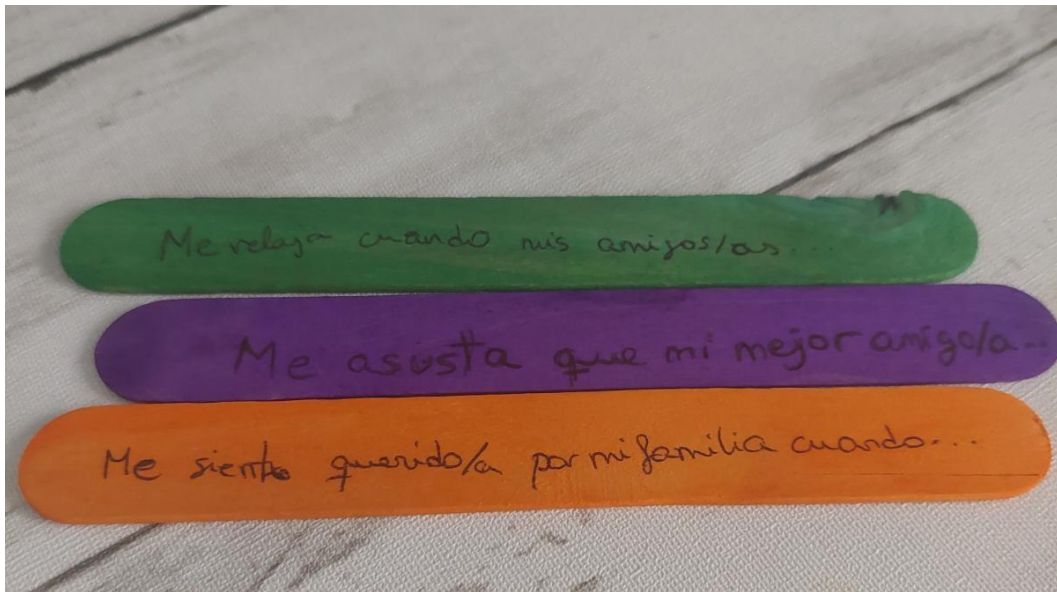
Nota: Presentación sesión 3. Creación propia, 2023.

Anexo 6:



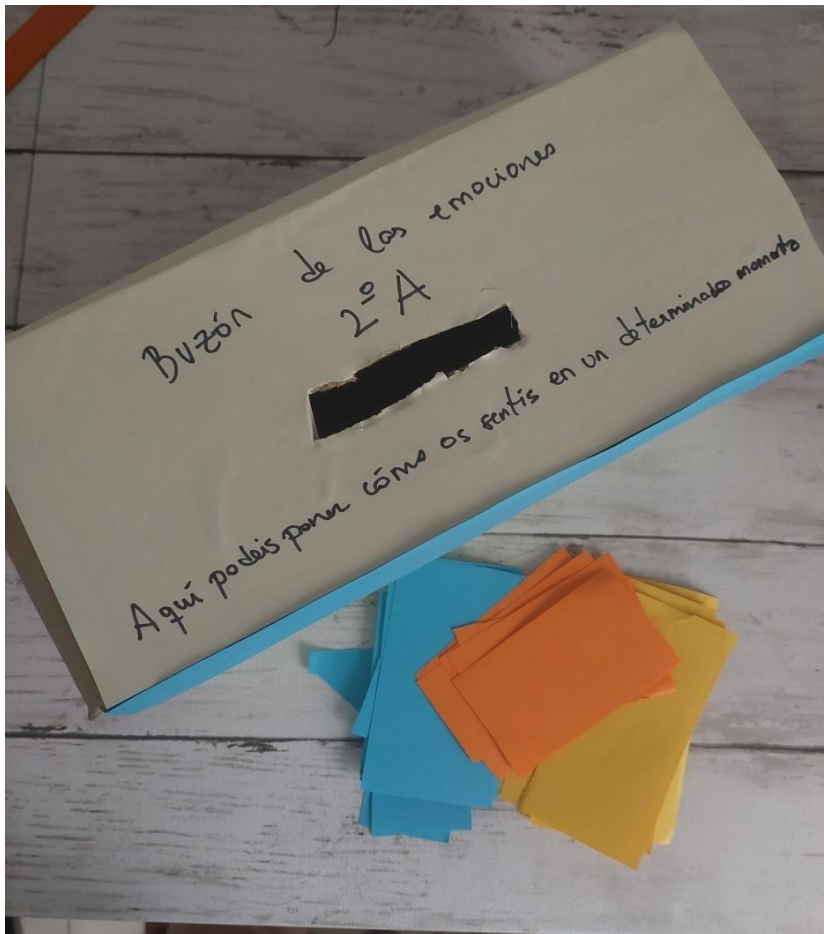
Nota: *Dinámica "en grupo se trabaja mejor"*. Imagen de creación propia, 2023

Anexo 7:



Nota: *Material complementario*. Imagen de creación propia, 2023.

Anexo 8:



Nota: *Material complementario.* Imagen de creación propia, 2023.