



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA



TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

***Programa de prevención de la violencia física
y psicológica en Educación Secundaria***

Autor/a: Gloria Marcano Valdez

Tutor/a: Dr/a. Eva M^a Torrecilla Sánchez

AÑO 2022
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA



TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

***Programa de prevención de la violencia física
y psicológica en Educación Secundaria***

Autor/a: Gloria Marcano Valdez

Tutor/a: Dr/a. Eva M^a Torrecilla Sánchez

Fdo. Gloria Marcano Valdez

Fdo. Eva M^a Torrecilla Sánchez

AÑO 2022
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Gloria Marcano Valdez, con DNI _____, estudiante del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas con especialidad en Orientación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Máster presentado para su evaluación en el curso 2021-2022:

Declaro que he redactado el trabajo ***“Programa de prevención de la violencia física y psicológica en Educación Secundaria”*** para la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2021/2022 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 3 de junio de 2022

Firma

Gloria Marcano Valdez

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 6 |
| 2. OBJETIVOS | 7 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 8 |
| 3.1 La violencia escolar en el ámbito educativo vs convivencia escolar | 8 |
| 3.2 Importancia de la Educación Emocional para la prevención de la violencia psicológica en el entorno educativo | 23 |
| 3.3 Programas de prevención de la violencia escolar desde la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales | 30 |
| 4. METODOLOGÍA | 33 |
| 5. PROGRAMA “CUÍDATE Y CUÍDALE” | 34 |
| 5.1 Introducción y justificación | 35 |
| 5.2 Destinatarios | 37 |
| 5.3 Objetivos y competencias | 37 |
| 5.4 Contenidos | 39 |
| 5.5 Metodología | 40 |
| 5.6 Actividades | 40 |
| 5.7 Recursos | 52 |
| 5.8 Temporalización | 52 |
| 5.9 Evaluación | 53 |
| 6. CONCLUSIONES | 55 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 59 |
| 8. ANEXOS | 65 |

ÍNDICE DE TABLA

| | |
|------------------------|-----------|
| <i>Tabla 1</i> | <i>14</i> |
| <i>Tabla 2</i> | <i>16</i> |
| <i>Tabla 3</i> | <i>16</i> |
| <i>Tabla 4</i> | <i>20</i> |
| <i>Tabla 5</i> | <i>21</i> |
| <i>Tabla 6</i> | <i>25</i> |
| <i>Tabla 7</i> | <i>26</i> |
| <i>Tabla 8</i> | <i>28</i> |
| <i>Tabla 9</i> | <i>31</i> |
| <i>Tabla 10</i> | <i>32</i> |
| <i>Tabla 11</i> | <i>39</i> |
| <i>Tabla 12</i> | <i>45</i> |
| <i>Tabla 13.</i> | <i>42</i> |
| <i>Tabla 14.</i> | <i>42</i> |
| <i>Tabla 15.</i> | <i>43</i> |
| <i>Tabla 16.</i> | <i>43</i> |
| <i>Tabla 17.</i> | <i>44</i> |
| <i>Tabla 18</i> | <i>44</i> |
| <i>Tabla 19.</i> | <i>45</i> |
| <i>Tabla 20.</i> | <i>45</i> |
| <i>Tabla 21</i> | <i>46</i> |
| <i>Tabla 22.</i> | <i>46</i> |
| <i>Tabla 24</i> | <i>48</i> |
| <i>Tabla 25.</i> | <i>48</i> |
| <i>Tabla 26</i> | <i>48</i> |
| <i>Tabla 27</i> | <i>49</i> |
| <i>Tabla 28.</i> | <i>50</i> |
| <i>Tabla 29</i> | <i>50</i> |
| <i>Tabla 30.</i> | <i>50</i> |
| <i>Tabla 31</i> | <i>51</i> |
| <i>Tabla 32</i> | <i>51</i> |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|-----------------------|----|
| <i>Figura 1</i> | 53 |
| <i>Figura 2</i> | 53 |

RESUMEN

En los últimos años, la violencia escolar ha aumentado de forma considerable. La convivencia en los centros educativos se ve comprometida por la emergencia de conductas disruptivas. El “bullying”, se limita a las conductas de acoso ejercidas contra una minoría de alumnos, sin embargo, la violencia escolar engloba más elementos. Ante este contexto, en el presente Trabajo de Fin de Máster, se pretende dar respuesta a una problemática actual, la violencia escolar, haciendo especial hincapié en la violencia psicológica. Para ello, se analizan los factores de riesgo y los elementos de la violencia escolar. El análisis bibliográfico desarrollado concluye la necesidad de genera un programa que para la prevención de la violencia psicológica. Así, se diseña una propuesta de intervención a través del programa “*Cuidate y Cuídale*”. En el programa se promueve el desarrollo de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales, como componentes esenciales para mejorar la salud psicológica de los estudiantes. El colectivo al que se dirige la propuesta son los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, al considerar las necesidades de trabajar estas habilidades lo antes posibles. A su vez, se trabaja con sus familias y el profesorado, ya que promueve el enfoque sistémico de la Orientación Educativa. En conclusión, es evidente que la violencia escolar constituye una problemática actual, por ende, abordar esta cuestión desde el marco de la Educación Emocional y la prevención supone la mejora de la convivencia.

Palabras clave: violencia escolar, prevención, inteligencia emocional, habilidades sociales, adolescencia.

ABSTRACT

Lately, school violence has increased considerably. Coexistence in schools is compromised by the emergence of disruptive behaviors. Bullying is limited to harassment behaviors exercised against a minority of students, however, school violence encompasses more elements. In this context, this Master's Thesis aims to respond to a current problem, school violence, with special emphasis on psychological violence. To this end, the risk factors and elements of school violence are analyzed. This is done through a bibliographic review of the most relevant concepts and the design of an intervention proposal through the program “*Cuidate y Cuídale*”. The program develops the Emotional Intelligence and Social Skills of students in 1st year of Compulsory Secondary Education, their families and teachers, as it pursues a systemic approach. In this program, activities are differentiated according to the target group and work is done individually with each group, introducing Neurolinguistic Programming as an innovative tool in teaching methodologies. In conclusion, it is clear that school violence is a current problem, therefore, addressing this issue from the framework of Emotional Education and prevention involves improving coexistence.

Key words: school violence, prevention, emotional intelligence, emotional intelligence, social skills, adolescence, adolescence.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación es un proceso dinámico que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Las etapas que comprende van desde la educación infantil hasta la educación para adultos. En cada etapa, surgen unas competencias y necesidades a trabajar con los alumnos que se vinculan con las propias etapas del desarrollo. La adolescencia se caracteriza por ser una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, en ella surgen muchos procesos fisiológicos y psicológicos que dan lugar a una etapa de cambios a nivel social y personal. Dichos cambios se observan en la conducta de los adolescentes¹, cuando el grupo de iguales es el principal agente socializador para los jóvenes y es precisamente en este contexto donde se pueden observar con mayor incidencia conductas violentas (Saldaña, 2001; Trianes et al., 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Bisquerra, 2016; López-Castedo, 2018).

Es un hecho que la violencia escolar ha aumentado en los últimos años. La frecuencia de las conductas violentas en Educación Secundaria Obligatoria es una cuestión preocupante. Los principales factores que explican la aparición de conductas violentas en los centros educativos se asocian a factores personales, psicológicos o contextuales (Defensor del Pueblo, 2000; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Por ello, tratar esta cuestión desde el contexto educativo es fundamental. Principalmente, desde un marco de Educación Emocional y trabajando las Habilidades Sociales. El trabajo en ambos constructos ha sido verificado como beneficioso, en diferentes estudios, para la mejora de la convivencia en los centros educativos (Contini, 2008; Fernández y Ruíz, 2013; Ruíz-Aranda et al., 2013 y Soler, 2016). Además, haciendo hincapié en la etapa de la adolescencia, ya que el desarrollo integral de la persona va desde lo académico hasta lo social y emocional (Soler, 2016), y es por eso que este componente ha de ser trabajado en los centros educativos. Visibilizar las necesidades ligadas a esta etapa de transición concede a los centros educativos mayor rigor y compromiso con el correcto desarrollo de los adolescentes.

Partiendo de estas consideraciones, la importancia de prevenir y actuar frente a la violencia escolar en los últimos años ha tomado como referencia la prevención del “bullying”. No obstante, “bullying” y violencia escolar no son sinónimos. Por ello, en el presente trabajo se revisa el término de violencia escolar y se otorga mayor peso a la violencia de tipo psicológico. Esto se debe a que puede acarrear graves consecuencias en la salud mental de los alumnos y en la convivencia en los centros educativos.

El interés por esta temática surge de un deseo personal de abordar la violencia escolar desde el marco de actuación de la orientación educativa, siguiendo un enfoque sistémico en el que la familia y el profesorado sean agentes activos. Por ello, se plantea la intervención con alumnos, familias y profesorado. Además, pretendo dar visibilidad a la violencia psicológica, ya que muchas veces se olvida a la hora de tratar el tema central de este trabajo: la violencia

¹ A lo largo del presente documento, se ha utilizado el género neutro o masculino para facilitar la lectura del mismo. No obstante, el género no pretende provocar desigualdades, sino que engloba a todos los géneros y colectivos. En este sentido, se utiliza un lenguaje inclusivo y no segregador.

escolar. La violencia psicológica, actualmente, es más frecuente que la violencia física (López-Castedo, 2018), por ende, han de desarrollarse programas específicos que aborden esta cuestión.

Finalmente, el deseo por plantear un programa de prevención, surge de las inminentes situaciones problemáticas que emergen en el seno de los centros educativos. Contar con programas y planes actualizados basados en la evidencia científica es fundamental. De esta manera, la intervención será más eficaz y seguirá unas bases y líneas de actuación. Esto es fundamental, ya que la ciencia ha de dar respuestas a las necesidades del mundo actual, como lo es la violencia psicológica y los problemas emocionales en la población adolescente.

Además, la importancia de abordar este tipo de trabajos e investigaciones se contempla en la normativa educativa general. La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), así como la modificación actual, la *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE, 2020), manifiestan la necesidad de abordar estas cuestiones en el Artículo 1:

La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de vida personal, familiar y social, y en especial en el acoso escolar y abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella. (LOMLOE, 2020, p. 15).

A su vez, hace referencia a las funciones propias del Departamento de Orientación, destacando que “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOMLOE, 2020, p. 15). Por tanto, la educación integral es materia de trabajo del Departamento de Orientación.

Por consiguiente, la relevancia de la temática elegida se pone de manifiesto mediante la revisión bibliográfica de investigaciones que evidencian que es una problemática real (Trianes et al., 2007; Garaigordobil y Oñederra, 2010; López-Castedo, 2018), junto a las funciones de la orientación contempladas en la legislación vigente.

Por estos motivos, en el presente Trabajo de Fin de Máster, se establece un programa de prevención de la violencia física y psicológica en Educación Secundaria Obligatoria, titulado “*Cuidate y Cuídale*”. Para ello, a continuación, se plantean los objetivos del trabajo, la revisión teórica de la cuestión y la posterior elaboración de una propuesta de intervención. Al final se incluyen las referencias que fundamentan el TFM, a la par que, los anexos para la completa comprensión del trabajo.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo Fin de Máster es *diseñar una propuesta de intervención para prevenir la violencia física y psicológica en Educación Secundaria Obligatoria por medio del desarrollo de la Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales de*

los alumnos de primero de Educación Secundaria Obligatoria, sus familias y el profesorado. Este objetivo general se ve materializado a través de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la realidad de la violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria desde el concepto de la convivencia escolar.
- Comprender y diferenciar los términos vinculados con la violencia en los centros educativos: “bullying”, violencia física y violencia psicológica.
- Comprender la gravedad de la violencia psicológica en los centros educativos.
- Identificar los factores de riesgo para la violencia escolar en la adolescencia.
- Conceptualizar la Educación Emocional, concretamente la Inteligencia Emocional² y las Habilidades Sociales³.
- Comparar los programas de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales para conocer sus efectos positivos.
- Constatar la evidencia de incluir la Programación Neurolingüística como elemento de mejora de las metodologías docentes.
- Diseñar un programa extrapolable a cualquier centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria.

3. MARCO TEÓRICO

En esta sección del trabajo se incluyen los elementos fundamentales relacionados con la violencia y su relación con la convivencia escolar durante la etapa de la adolescencia. Se delimitan los conceptos de violencia física y psicológica haciendo hincapié en la violencia psicológica -tema central del Trabajo de Fin de Máster-, los factores que potencian su aparición, su tipología, los elementos que lo constituyen y la evolución en el desarrollo. A su vez, se abordarán los factores de protección frente a la violencia psicológica. Finalmente, se presenta un análisis de las principales líneas de actuación que muestran la eficacia de trabajar desde un marco de Educación Emocional como estrategia de prevención de violencia psicológica en el ámbito educativo.

3.1 La violencia escolar en el ámbito educativo vs convivencia escolar

En este primer apartado se matizarán los conceptos “violencia” y “convivencia” en el ámbito escolar, al construir un eje fundamental para comprender el sentido de trabajar la violencia psicológica en el contexto escolar. El primer hito a destacar hace referencia a la concepción sobre la convivencia escolar relacionada con la ausencia de violencia física. Para ello, se señala la tipología de violencia escolar, destacando la violencia psicológica. Por otro lado, se establece la relación de los factores psicológicos asociados a la adolescencia como etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, a la par que, los procesos cognitivos y emocionales relacionados con esta etapa. Por último, se abordan los principales factores de

² Se abordará la Inteligencia Emocional destacando los siguientes elementos: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

³ Concretamente, asertividad, estilos de comunicación y empatía.

protección y prevención para la violencia psicológica junto a las actuaciones desarrolladas en la literatura científica para hacer frente a esta problemática.

3.1.1 Delimitación conceptual: violencia escolar y convivencia escolar

Comprender la violencia escolar conlleva detenerse en primer lugar en la definición de la violencia en términos generales. En este sentido, desde la Organización de las Naciones Unidas, a partir del organismo de La Organización Mundial de la Salud (OMS), hacen referencia a la dificultad de definir un concepto tan sensible como lo es la violencia. Para ello, señalan la importancia de tener en cuenta el contexto, los agentes implicados y la apreciación cultural. Así, su vínculo con la salud hace que la OMS defina la violencia en el Informe mundial sobre la violencia y la salud como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 5)

Como se delimita en la definición de la OMS, la violencia se puede ejercer de diversas formas y contra varias personas. En el presente trabajo, se contempla la violencia en el contexto escolar, por ello, es preciso vincular la definición de violencia en este contexto. En este sentido, la violencia escolar se produce entre el grupo de iguales, esta violencia entre iguales es definida por Del Barrio et al., (2003), como un tipo perverso de relación interpersonal, que tiene lugar en el seno de un grupo y se caracteriza por comportamientos reiterados de intimidación y exclusión, entre individuos del mismo estatus, pero en una posición de poder diferente.

Ahondando más en esta definición, es reseñable como la Asociación Española de Pediatría (2022), establece diferentes tipologías de violencia entre iguales, incluyendo la violencia física y mental en su clasificación, como tipologías de gran relevancia entre el colectivo de jóvenes. Estos dos últimos tipos de violencia que aparecen en el contexto escolar, serán las principales líneas de intervención del presente Trabajo de Fin de Máster, por lo que se dedicará más adelante un apartado para profundizar en la delimitación de estos conceptos.

Volviendo al concepto de violencia en el contexto escolar es preciso remarcar como ha sido ampliamente estudiada, no obstante, en la literatura científica se suele hacer referencia a la violencia escolar como sinónimo del término “bullying”. Sin embargo, “bullying” y violencia escolar no son sinónimos. Para comprender esta diferenciación, se ha de tener en cuenta la postura de uno de los pioneros del estudio de situaciones negativas en el contexto escolar y el maltrato entre iguales, Dan Olweus.

Olweus establece en 1999 la definición más aceptada del fenómeno conocido como “bullying”, afirmando que un alumno o alumna sufre violencia cuando está siendo expuesto a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes. El término “bullying”, traducido del inglés como “violencia entre iguales” comprende únicamente un tipo

de conductas muy unidas al concepto de acoso. Es decir, se limita a conductas negativas dirigidas hacia un alumno, con el objetivo de molestar, que pueden incluir -o no- ejercer la violencia. La violencia escolar, sin embargo, comprende un mayor número y tipo de conductas (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Garaigordobil et al., 2013)

En lo que respecta al contexto educativo, en los últimos años se está produciendo un incremento de situaciones violentas, especialmente, en la etapa de secundaria. Estas situaciones están comprendidas en un término más amplio, violencia escolar, puesto que distan de la definición de “bullying” ya que hacen referencia a un conjunto de conductas que no se limitan al acoso.

En este sentido, según Pacheco-Salazar (2018), la violencia escolar puede incluir cualquier conducta que ocurra en el contexto escolar y dificulte la finalidad educativa de dicho espacio, además de lesionar la integridad de algún miembro de la comunidad escolar. Para profundizar más, teniendo en cuenta a Cobo y Tello (2008), una conducta será considerada como violencia escolar cuando conlleve una acción intencionalmente dañina, moleste a otro alumno sin que haya previa provocación, se prolongue en el tiempo, se produzca desequilibrio de poder y se provoque, como consecuencia, un daño emocional.

Partiendo de esta delimitación del concepto, se puede comprender la violencia escolar como un tipo de violencia interpersonal, puesto que la ejerce una persona o pequeño grupo y va dirigida hacia otra persona o pequeño grupo. En la línea de este enfoque, otros autores como Derbarbieux y Blaya, (2001) y, posteriormente Del Rey y Ortega (2007), hacen referencia a que la violencia escolar también engloba violencia interpersonal.

Asimismo, debido a que la violencia escolar ocurre en un contexto muy definido y determinado, se corresponde con el término de violencia comunitaria, un tipo de violencia que se ejerce entre personas pertenecientes a un grupo de referencia o comunidad, como lo es el contexto educativo (Gil-Borrelli et al., 2019).

En definitiva, las dinámicas de interacción entre los alumnos en el contexto educativo pueden desencadenar en situaciones violentas. Por ello, dadas las implicaciones directas de la violencia escolar con las relaciones sociales que se establecen en los centros educativos, cabe destacar la importancia de comprender y conseguir una manera positiva de interacción entre los alumnos. Dicha interacción ha de constituir un aprendizaje de normas y actitudes que permitan una socialización satisfactoria.

Para ello, en primera instancia, se ha de acudir a la delimitación del concepto convivencia. En el contexto educativo, convivir no sólo se refiere a compartir un espacio físico, sino a actuar bajo el mismo sistema de convenciones y normas para que la vida común sea satisfactoria (Monjas, 2009). La importancia de compartir normas, hace que constituir un aprendizaje de valores y normas comunes, favorezca la convivencia y por tanto, la convivencia pueda ser aprendida y trabajada. Asimismo, según Monjas (2009), la convivencia se entiende como la resolución de conflictos desde un escenario no violento.

El reto de aprender a convivir y respetarse, está ligado a la incorporación de una serie de comportamientos prosociales, normas, actitudes y educación en valores. Por lo tanto, se entiende que la convivencia se puede construir (Del Rey y Ortega, 2007). Este enfoque hace que el reto de la convivencia se relacione con un carácter activo del contexto educativo.

En la actualidad, convivir en el contexto educativo implica enfrentarse a la complejidad de las relaciones sociales. La gran variedad de problemáticas que pueden surgir en el contexto educativo, hace que enseñar habilidades que permitan a los alumnos enfrentarse a estas situaciones de manera satisfactoria, sea una de las tareas del contexto educativo. De esta manera, de acuerdo con Bisquerra (2008), es fundamental aprender a convivir, mediante un aprendizaje de resolución de conflictos de forma positiva.

En resumen, la convivencia en el contexto educativo posee un carácter dinámico, ya que se construye en la correcta gestión de las interacciones entre los alumnos.

Siguiendo con Monjas (2009), dicha gestión tendrá como resultado la propia convivencia, consiguiendo entornos educativos en los que la resolución de las problemáticas responda a un sistema de normas y actitudes positivas, a la par que se cree un clima escolar positivo. Si bien, la ruptura de la convivencia se lleva a cabo por situaciones que se generan en el seno del contexto escolar, como es la violencia escolar, que actúa como obstáculo para conseguir el éxito escolar, entendiendo como éxito “la acción de vivir juntos”, en definitiva, convivir (Ortega y del Rey, 2004a, p.14)

3.1.1.1 Tipos de violencia escolar

La tipología utilizada para la clasificación de la violencia escolar puede atender a diferentes criterios. Una de las principales tipologías de violencia en el contexto escolar es la propuesta por Del Barrio et al., (2003), en la que se exponen las principales manifestaciones de violencia entre iguales: exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta, agresión física directa, amenazas y acoso sexual.

Otra estructura clasificatoria es la propuesta por Garaigordobil y Oñederra (2010). Según estos autores, las principales formas de violencia escolar son la violencia física, verbal, social y psicológica.

En el presente Trabajo de Fin de Máster, se utiliza la clasificación establecida por Garaigordobil y Oñederra (2010) y Del Barrio et al. (2003), de tal manera que se parte de una diferenciación entre violencia física y psicológica, vinculando esta tipología con las formas de violencia propuestas por Del Barrio et al. (2003). A su vez, tal y como se expone en los apartados anteriores, la violencia física y la violencia psicológica son las principales líneas de intervención. Por lo tanto, se conceptualizarán estos dos tipos de violencia presentes en el contexto escolar, haciendo hincapié en la violencia psicológica.

El motivo por el que se otorga mayor peso a la violencia psicológica se debe a la complejidad de la definición de la misma, así como a la escasez de contenido teórico al respecto. Para muchos expertos en el estudio de la violencia, la violencia es física, pero en los últimos años hay autores que no aceptan esta restricción y establecen que puede ser etiquetada como violencia tanto una conducta física, como una verbal (Fernández et al., 2015)

A su vez, el interés en establecer una diferenciación entre la violencia física y la violencia psicológica, surge con motivo de demostrar que la violencia psicológica es igual de perjudicial que la física. No obstante, cada una de ellas tiene unos matices que la delimitan, los cuales, se enuncian en los siguientes subapartados.

A. Violencia física

Para comprender el término de violencia física en el contexto escolar, se ha de acudir a una definición del concepto en términos generales. La violencia física, de acuerdo con Garaigordobil y Oñederra (2010), se refiere a un tipo de agresividad no adaptativa, que tiene como objetivo causar daño físico, pudiendo llegar a ser extremo.

Siguiendo con la definición, se contempla el concepto de agresividad, como elemento fundamental en la emergencia de conductas físicamente violentas. Sin embargo, violencia física y agresión no son sinónimos, aunque está claro que son conceptos relacionados (Fernández et al., 2015). Para comprender el concepto de violencia física, se ha de entender esta diferenciación.

En este sentido, la agresión es una conducta interpersonal cuya intención es herir a una persona (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por tanto, el objetivo de las agresiones es dañar al otro de manera hostil e impulsiva (Ramírez y Andreu, 2006; Citado en Fernández et al., 2015). Siguiendo con la delimitación del concepto, se ha de considerar la brevedad de las conductas agresivas, lo que dota al concepto de una dimensión temporal. De esta manera, teniendo en cuenta la dimensión temporal, la reiteración en el tiempo de conductas agresivas, concede a dichas conductas la clasificación como violentas (Fernández et al., 2015).

Es decir, la violencia física en el contexto escolar se entiende como un conjunto de conductas dirigidas a causar daño a otra persona, diferenciándose del concepto de agresividad ya que este se refiere a ocasiones puntuales en las que se dan conflictos entre alumnos. La violencia física, por tanto, es un conjunto de conductas agresivas mantenidas en el tiempo (Fernandez et al., 2015)

Siguiendo con la delimitación de la violencia física en el contexto escolar, se ha de destacar que, de acuerdo con Yubero et al., (2007) y Garaigordobil y Oñedera (2010), las conductas físicamente violentas pueden manifestarse de dos formas: directa e indirecta. En primer lugar, la manifestación física directa de las conductas violentas, comprende conductas dirigidas contra el cuerpo de la otra persona como golpes, agresiones, empujones, entre otras. En segundo lugar, la manifestación física indirecta, o conductas agresivas indirectas contra la

propiedad de la otra persona (Garaigordobil y Oñederra, 2015), como es robar, romper, ensuciar o esconder el material de otras personas.

En resumen, la violencia física en el contexto escolar comprende un conjunto de conductas dirigidas a herir a la otra persona, que se manifiestan de manera reiterada e impiden la convivencia en el centro educativo (Garaigordobil y Oñederra, 2010). La presencia de violencia física en el contexto escolar constituye un elemento disruptivo que afecta a la convivencia en el entorno escolar.

B. Violencia psicológica

Además de la violencia física, existe otro tipo de violencia que, aparentemente, no deja huella visible en los alumnos. En los últimos años, el incremento en la sensibilización en temas de salud mental, unido al elevado número de suicidios, siendo la tercera causa de mortalidad entre adolescentes, así como la presencia de trastornos depresivos (Saldaña, 2001) hacen que el estudio de la violencia psicológica sea fundamental. Por este motivo, es de especial relevancia prestar atención a este tipo de violencia ejercida en el contexto educativo. En los siguientes párrafos, se delimita el concepto de violencia psicológica.

Desde un punto de vista científico y gramatical, en la Real Academia Española, se define como psicológico “perteneiente o relativo a la psique” (Real Academia Española, 2001). Es decir, aquello relacionado con el estudio de la mente y las conductas de las personas. El concepto de violencia psicológica, por tanto, define las formas de violencia que tienen implicación directa sobre la autoestima, autoconcepto y emocionalidad de la persona (Garaigordobil y Oñederra, 2010)

Se ha de tener en cuenta que, de acuerdo con Garaigordobil y Oñederra (2010), todas las formas de violencia traen consigo un daño emocional a modo de consecuencia. Sin embargo, en este apartado no se está tratando este tipo de violencia, si no las propias conductas violentas que son de índole psicológica.

Para comprender el término, se han de concretar las principales formas de ejercer violencia psicológica en los centros educativos. En primer lugar, el tipo más frecuente de violencia psicológica en los centros educativos son las agresiones verbales (Cerezo, 2009). Las agresiones verbales se producen por medio de insultos, motes, amenazas o chantajes. Así, es destacable como la violencia psicológica en su forma verbal es más común que la violencia física (López-Castedo, et al., 2018; Domínguez et al., 2020).

Siguiendo con otras de las principales formas de ejercer violencia psicológica, se pueden destacar las conductas de desprecio y ridiculización, restricción de la comunicación y comportamientos de exclusión y bloqueo social (Garaigordobil y Oñederra, 2008; Cerezo, 2009).

Por ende, la violencia psicológica se puede definir como un conjunto de conductas dirigidas a dañar a la otra persona, desgastando su autoestima y provocando inseguridad y miedo (Aliri et al., 2013). Dichas conductas, tienen un elevado impacto en el ajuste psicológico de la víctima, pudiendo dar lugar a episodios de ira, ansiedad, frustración o estrés, entre otros (Bisquerra, 2016). Este tipo de situaciones, también suponen un obstáculo para lograr la convivencia en los centros educativos. Además, en los últimos años, la violencia de tipo psicológico ha sufrido un aumento significativo, que conlleva una gran relevancia para su trabajo en los centros escolares, los cuales, habitualmente se han enfocado más en el trabajo desde la violencia física.

Diferenciados los tipos de violencia escolar, a continuación, en la Tabla 1, se presentan los tipos de agresión más comunes en los centros educativos, de acuerdo con el Informe del Defensor del Pueblo (2000), vinculándolos con la tipología de situaciones violentas establecida por Martín, Rodríguez y Marchesi (2003). Esta clasificación permite, nuevamente, constatar la presencia mayor de la violencia psicológica en los centros escolares, a la par que favorece reconocer las conductas que aparecen en este contexto para su identificación por parte de los educadores.

Tabla 1

Tipos de Agresión entre Iguales en el Ámbito Escolar

| Tipos de Agresión | Tipo de Violencia | Conductas |
|---------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Exclusión social | Psicológica | Ignorar |
| Agresión verbal | Psicológica | Insultos |
| Agresión física indirecta | Física | Robar, esconder objetos |
| Agresión física directa | Física | Pegar |
| Amenazas | Psicológica | Atemorizar, chantajes |

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Barrio et al., (2003)

Diferenciados los tipos de violencia escolar que se pueden encontrar en el contexto escolar, se abordan, en el apartado siguiente, los elementos fundamentales de la violencia psicológica.

3.1.2 Elementos de la violencia psicológica en el contexto escolar

En el análisis de la violencia, existen una serie de elementos que se han de tener en cuenta ya que modulan e incluso, explican, la conducta violenta (Defensor del Pueblo, 2000). Debido a la escasez de estudios específicos sobre la violencia de tipo psicológico en el contexto escolar, para establecer una clasificación de sus principales elementos, se ha de acudir a una revisión de los principales elementos de la violencia escolar.

Además, teniendo en cuenta las líneas de intervención del presente trabajo -que se explicarán en apartados posteriores- comprender los elementos que favorecen la emergencia de conductas psicológicamente violentas, resulta crucial para poder intervenir de manera adecuada. De acuerdo con teorías contextuales o ecológicas, como el Modelo de Bronfenbrenner, existen elementos contextuales de la violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2000). A los factores contextuales se deben añadir elementos propios de la persona, propuestos por Garaigordobil y Oñederra (2010).

En lo que respecta a los elementos contextuales se diferencian, principalmente, tres: el abuso de poder, los escenarios de las conductas violentas y las reacciones ante la violencia (Del Barrio et al., 2003).

En primer lugar, el *abuso de poder*, hace referencia a la modulación de la emergencia de la violencia. El abuso de poder consiste en la opresión psicológica reiterada por parte de una persona con un poder mayor, de tal manera que estas dinámicas de abuso de poder mantienen las conductas agresivas (Defensor del Pueblo, 2000).

En segundo lugar, los *escenarios* de las conductas violentas, se entienden como los lugares en los que se producen con mayor frecuencia conductas violentas. Los principales escenarios son el aula, el patio, los pasillos y la salida del centro (Del Barrio et al., 2003). Concretamente, en la Educación Secundaria Obligatoria, destaca el aula como principal escenario, seguido del patio (Defensor del Pueblo, 2000). Por tanto, cualquier miembro de la comunidad educativa, especialmente los educadores, han de estar al tanto de las situaciones que se pueden provocar en estos contextos.

En tercer lugar, se distinguen las *reacciones* ante la violencia. De acuerdo con Del Barrio et al., (2003), se tienen en cuenta dos principales tipos de reacciones: a quién se cuentan los episodios violentos y a quién se pide ayuda. La principal reacción es hacer partícipe de la situación a algún amigo, seguido de la familia. A su vez, estos dos grupos son las principales fuentes de ayuda de las víctimas.

Así, la gravedad de las conductas violentas hace que aumente el número de agentes implicados en el proceso de ayuda, no obstante, esto es un elemento a mejorar por parte del contexto escolar, puesto que, en algunos casos de violencia psicológica como la exclusión social, nadie ayuda a la víctima (Defensor del Pueblo, 2000).

Los elementos contextuales son de especial relevancia para entender el proceso de las conductas violentas, así como su emergencia, las situaciones que favorecen la aparición de situaciones violentas y las consecuencias de dichas situaciones. Sin embargo, estos elementos no pueden considerarse como un elemento fijo, sino que ha de entenderse el proceso de la violencia psicológica como un proceso con tendencia al cambio (Defensor del Pueblo, 2000).

En relación a los elementos propios de la persona, destacan los *roles* del alumnado (Garaigordobil y Oñederra, 2010), que hacen referencia al “papel” que juega cada persona en la violencia (Tabla 2).

Tabla 2

Roles implicados en la violencia psicológica

| Rol | Definición |
|----------------------|---|
| Agresor | Sujetos involucrados en la conducta violenta de manera activa, ejecutando las acciones violentas. |
| Víctima | Sujeto receptor de la conducta violenta. |
| Espectador o testigo | Sujeto involucrado de manera pasiva en la situación violenta, ya que únicamente observa la interacción entre el agresor y la víctima. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Garaigordobil y Oñederra, 2010 (p. 32)

Cada uno de los roles recogidos en la Tabla 2, reúne un perfil o características personales que mantienen las conductas. En relación a los agresores, las características de riesgo se pueden observar en la interacción social en el contexto escolar (Cerezo, 2009). Estas características integran, principalmente, gozar de mayor popularidad en el centro educativo. Además, presentan un temperamento impulsivo, necesidades de autoafirmación, falta de responsabilidad y miedo a la soledad (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En cuanto a las víctimas, destacan la baja popularidad, sentimientos de culpabilidad, soledad y marginación, baja autoestima y desajuste psicológico como consecuencia de la violencia ejercida contra ellos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En base a la naturaleza del presente trabajo y el objetivo de otorgar autonomía y empoderar a las víctimas desde un marco de Educación Emocional, es fundamental señalar los diferentes tipos de víctimas que se pueden encontrar en el contexto escolar. Es decir, existe una clasificación específica para la tipología de la víctima, recogidas en la Tabla 3.

Tabla 3

Tipos de Víctimas en el Contexto Escolar

| Tipos de Víctima | Definición |
|---------------------------|--|
| Por acumulación de estrés | Víctimas que manifiestan reacciones violentas debido a que no puede tolerar más la violencia verbal. |
| Provocativas | Jóvenes provocativos o irritantes con el resto de compañeros o profesores. |
| Por contagio | Jóvenes que anteriormente fueron víctimas de violencia y en nuevos contextos se vuelven agresores. |

| | |
|---|--|
| Pasivas deladoras | Víctimas que confiesan su situación a profesores o adultos, se convierten en “agresores indirectos” para los principales agresores. Según la etiqueta de víctima, deberían permanecer en silencio. |
| Alto perfil académico protegidos por los profesores | Estudiantes brillantes que pueden provocar a los compañeros de forma sutil, utilizando el rendimiento académico como defensa, y que delatan a los agresores. |
| Agresivas por desplazamiento | (1) Víctima desplazada a otro contexto: la frustración generada al ser víctima en el contexto escolar se relaciona con malas conductas en el contexto familiar, social o fuera del escolar. (2) Víctima en el contexto familiar: jóvenes que atacan como víctimas agresivas debido a una victimización en el contexto familiar. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Del Moral, Suárez, Villareal y Musitu (2014) (pp 27-30)

Considerando los elementos que intervienen en la violencia psicológica, junto a las principales consecuencias con relación a las víctimas de violencia escolar, es importante a la hora de elaborar estrategias de intervención y afrontamiento de la violencia escolar. Concretamente, destacan cinco consecuencias (Garaigordobil y Oñederra, 2010):

- *Sentimientos de inseguridad, soledad e infelicidad*: las víctimas son infelices en el contexto escolar, se sienten inseguras y desarrollan actitudes poco favorables ante la escuela. Además, suelen jugar solas en el recreo (Boulton y Underwood 1992, Slee 1995a, y Kochenderfer y Land 1996; Citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por esto, las víctimas de violencia escolar han manifestado un alivio en la interacción social durante el confinamiento por COVID 19, así como una disminución en la sintomatología ansiosa asociada a acudir al centro educativo (Gómez-León, 2021).
- *Timidez, introversión, aislamiento y soledad*: las víctimas muestran un alto grado de timidez y retraimiento, altos niveles de introversión que pueden llevar al aislamiento social (Cerezo 2001; Citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010)
- *Baja autoestima y bajo autoconcepto*: la opinión que llegan a tener las víctimas de sí mismas es muy negativa, muestran baja autoestima y se perciben a si mismas como preocupadas (Lindström, 1997; Citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010)
- *Baja asertividad*: de acuerdo a Smith (1989), las víctimas muestran un nivel bajo de asertividad (citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010), es decir, no son capaces de defender sus derechos por la presión ejercida por el grupo que ha afectado a su autoestima.
- *Síntomas psicopatológicos*: principalmente, las víctimas muestran sintomatología depresiva, así como problemas de ansiedad e inseguridad. El rechazo que presentan las víctimas por parte de sus compañeros, establece un fuerte predictor de futuros trastornos en su vida adulta (Parker y Ashler, 1987, Olewus, 1992; Citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010).

A partir del análisis de los elementos de la violencia psicológica, junto a las consecuencias, resulta crucial plantear estrategias de intervención en base a un modelo de Educación Emocional. En primer lugar, para dar respuestas emocionales de las víctimas, tras una situación de violencia, y dotarles de herramientas para manejar estas situaciones. En

segundo lugar, con el objetivo de trabajar las dificultades emocionales de los agresores, previniendo por tanto la aparición de conductas violentas.

Además, debido a que la violencia escolar es un tipo de violencia interpersonal, en la que se da abuso de poder, ¿cómo pueden afrontar los estudiantes estas situaciones?, ¿la gravedad del conflicto tiene que ser extrema para que los estudiantes pidan ayuda? Todas estas cuestiones, deberían ser tomadas en cuenta por parte de los educadores, para poder prevenir la aparición de conductas violentas y, en su caso, dotar a los alumnos de herramientas para el afrontamiento.

3.1.3 La adolescencia como etapa de transición: necesidades psicológicas

A partir de las cuestiones que anteriormente han sido consideradas en relación a la violencia psicológica, así como sus elementos y consecuencias, resulta fundamental contextualizar estas problemáticas en la etapa evolutiva en la que están teniendo lugar, la adolescencia. A su vez, debido a la naturaleza de esta etapa de transición, se deben abordar las necesidades psicológicas asociadas a la etapa.

Antes de comenzar a abordar las necesidades propias de esta etapa, conviene delimitar qué se entiende por adolescencia. Para concretar el término, se acude a dos tipos de clasificaciones, en función de la edad biológica y de la edad social (Saldaña, 2001).

De acuerdo a la *edad biológica*, el principal elemento que caracteriza a la adolescencia son los cambios hormonales. Sin embargo, debido a la naturaleza del trabajo, la edad social es un indicador de mayor relevancia, puesto que a partir de los cambios que marca este indicador, se pueden observar las principales características de los adolescentes y las tareas evolutivas propias de la etapa (Saldaña, 2001).

De acuerdo a la *edad social*, la adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta. De tal manera, con independencia de su inicio o finalización, la adolescencia se caracteriza por medio del cambio de roles entre los propios de la niñez, y la vida adulta (Saldaña, 2001). Por ende, siguiendo un enfoque conductual, el comportamiento prosocial propio de la finalización de esta etapa, se asocia con el ajuste psicológico de los adolescentes (Guevara et al., 2007).

En resumen, la adolescencia se inicia con la aparición de cambios a nivel biológico y finaliza cuando, de acuerdo a diversos factores, el adolescente se comporta como un adulto. Entre estos factores destacan el grado de madurez, la complejidad cognitiva o el rol que desempeña en la sociedad (Ridao y Moreno, 2008). Así, se contempla la variabilidad individual de inicio y finalización de la etapa.

A su vez, la transición entre la niñez y la vida adulta trae consigo el afrontamiento de tareas evolutivas, como son la consecución de logros. De nuevo, siguiendo una perspectiva conductual, el estilo comportamental del adolescente será un indicador de la calidad de sus

relaciones sociales (Trianes et al., 2007). A su vez, la consecución de dichos logros servirá como indicador de su ajuste psicológico. Según Havighurst (1972), (citado en Saldaña, 2001), se diferencian ocho logros de la etapa adolescente:

- Incrementar el número de relaciones nuevas.
- Delimitar un rol sexual.
- Aceptarse físicamente.
- Lograr la autonomía emocional respecto de los padres y otros adultos.
- Iniciar la adquisición de repertorios conductuales que preparen para la vida personal
- Iniciar la adquisición de repertorios conductuales que preparen para la vida profesional.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético que guíen la propia conducta.
- Actuar de forma socialmente responsable.

Tal y como se explica, la presencia de logros y tareas evolutivas es una característica fundamental de la adolescencia. Realizando un análisis, la socialización, el logro de la autonomía y la adquisición de un repertorio conductual, son las principales tareas de esta etapa. Esto, está estrechamente relacionado con la construcción de la convivencia, puesto que el contexto escolar es uno de los escenarios en el que los adolescentes pasan más tiempo y, por tanto, en el que tendrán lugar muchas de sus interacciones.

Una vez introducido el concepto de logro en la adolescencia, en los siguientes párrafos, se ahondará en las necesidades psicológicas propias de la adolescencia.

3.1.3.1 Necesidades psicológicas de la adolescencia

Los centros educativos son entornos en los que se fomentan las relaciones sociales con el grupo de iguales. Durante la adolescencia, los Institutos de Educación Secundaria son uno de los focos socializadores de los adolescentes, puesto que en ellos ponen en práctica sus Habilidades Sociales y comienzan a explorar nuevos entornos.

De acuerdo con López (2008), las necesidades en la infancia y adolescencia son de carácter físico-biológico, mentales y culturales, emocionales y afectivas y, por último, la necesidad de participación social. Las necesidades mentales y culturales, junto a las necesidades emocionales y afectivas son de especial relevancia puesto que guardan mayor relación con la construcción de la convivencia. A continuación, en la Tabla 4, se recoge la clasificación de los tipos de necesidades en la adolescencia.

Tabla 4*Tipos de Necesidades en la Adolescencia*

| Tipos de Necesidades | Elementos |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| Necesidades físico-biológicas | Salud física |
| Necesidades mentales y culturales | Cognición |
| Necesidades emocionales y afectivas | Vínculos de apego y red social |
| Necesidades de participación social | Autonomía |

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2008)

Entender las necesidades psicológicas de esta etapa favorece la comprensión de la aparición de situaciones problemáticas, ya que la propia etapa puede modular la emergencia de la violencia escolar debido a una mala gestión de dichas necesidades (López, 2008).

De acuerdo con el Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente (Oliva et al., 2010), las necesidades psicológicas de la etapa adolescente corresponden a un desarrollo en términos de competencias, es decir, se habla de desarrollo óptimo cuando los adolescentes adquieren una serie de habilidades que les capacita para afrontar las demandas del ambiente y las necesidades psicológicas propia de la etapa. Se pueden observar cinco grandes áreas que se recogen en la Tabla 5.

El Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente (Oliva et al., 2010), unido a las necesidades psicológicas presentadas por López (2008), establecen que el área de desarrollo personal, social, así como el desarrollo a nivel cognitivo son fundamentales para permitir una adecuada convivencia en los centros educativos. De esta manera, la propia adolescencia como etapa madurativa, ha de favorecer una correcta gestión de las normas y la creación de un sistema de valores.

No obstante, las necesidades de carácter emocional y afectivo, hacen que la adolescencia sea una etapa vinculada a la búsqueda de nuevas relaciones de apego, construcción de una red de relaciones sociales, así como la necesidad de interacción con los otros (López, 2008). Precisamente, en estas interacciones, pueden surgir situaciones problemáticas como consecuencia de una mala gestión emocional.

Por ello, una vez expuestas las necesidades psicológicas de la adolescencia, a continuación, se exponen los principales factores de riesgo y de protección para la violencia psicológica, ya que son un elemento fundamental a la hora de entender por qué algunas situaciones fomentan la aparición de violencia y otras, sin embargo, favorecen la adquisición de competencias.

Tabla 5*Áreas de Desarrollo*

| Área | Elementos |
|---------------------|---|
| Social | <ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Habilidades relacionales y resolución de conflictos • Habilidades comunicativas |
| Cognitiva | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis crítico • Capacidad de pensamiento analítico • Creatividad • Capacidad de planificación y revisión • Capacidad para tomar decisiones |
| Emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Reconocimiento y manejo de las emociones de los demás • Conocimiento y manejo de las propias emociones • Tolerancia a la frustración • Optimismo |
| Moral | <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso social • Responsabilidad • Prosocialidad • Justicia • Igualdad: género y social • Respeto a la diversidad |
| Desarrollo personal | <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Autoconcepto • Autoeficacia y vinculación • Autocontrol • Autonomía personal • Sentido de pertenencia al grupo • Iniciativa personal |

Fuente: Elaboración propia a partir de Oliva et al., (2010)

3.1.3.2 Factores de riesgo para la violencia psicológica en la adolescencia

Resulta esencial conocer por qué se originan situaciones violentas si el objetivo es prevenir la aparición de la violencia psicológica. Actualmente, la violencia psicológica en los centros educativos supone un grave obstáculo contra la convivencia (Del Rey y Ortega, 2007), por lo que se pone de manifiesto la necesidad de entender las causas o factores que están interviniendo y modulando la aparición de conductas violentas.

Los factores que pueden influir en la conducta violenta son diversos. En este trabajo se utiliza la clasificación presentada por Garaigordobil y Oñederra (2010), ya que se considera que engloba las causas de la persona, el contexto y elementos de discriminación. Se diferencian tres tipos de factores: características personales de las víctimas y de los agresores, características del grupo de iguales y, finalmente, otro tipo de factores que atienden a un

elemento común, la discriminación, incluyendo el racismo, sexismo o la homofobia. A continuación, se analizan cada uno de los elementos.

Entre los *factores personales*, se encuentran los factores referidos a características físicas y, por otra parte, los rasgos psicológicos. En relación a los factores físicos, se pueden diferenciar tres grandes grupos: debilidad física de la víctima, rasgos físicos y diversidad de la víctima. En general, los factores físicos personales de víctimas y agresores, son variables mediadoras de la situación violenta, en mayor medida que variables causales (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En cuanto a los factores psicológicos, Trianes (2000), identifica como factores de riesgo el autocontrol, la empatía y la adaptación escolar (citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010). A su vez, factores individuales relacionados con la emergencia de conductas agresivas son la ausencia de empatía, baja autoestima, impulsividad, egocentrismo, fracaso escolar, consumo de alcohol y drogas y trastornos psicopatológicos. En relación al ajuste psicológico de los agresores, se pone de manifiesto la presencia de comportamientos internalizantes que incluyen un manejo disfuncional de las emociones, junto a comportamientos externalizantes referidos a conductas que infringen las principales normas sociales (Serrano e Iborra 2005; Citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010, Guevara et al., 2007 y Cerezo, 2009).

Por otra parte, en cuanto a las víctimas, destacan la baja autoestima, escasez de Habilidades Sociales y el retraimiento social (Trianes et al., 2007). Siguiendo con la perspectiva conductual, las víctimas presentan comportamientos internalizantes desadaptivos, como son la sintomatología ansiosa y depresiva (Guevara et al., 2007).

En lo que respecta a los *factores contextuales*, las características del grupo de iguales son de especial relevancia puesto que las agresiones se producen en el entorno más próximo a la víctima. La dinámica social natural de los centros educativos pone de manifiesto que, cuando surgen situaciones violentas, los alumnos intentan ganar o proteger la posición social, desarrollando conductas agresivas (Trianes et al., 2007).

Por ello, las víctimas suelen ser rechazadas por el grupo de iguales y presentan aislamiento social (Ortega y Mora-Merchán, 2005). Desde esta perspectiva sistémica, todos los alumnos, incluidos los espectadores, se encuentran implicados en las conductas violentas. Además, teniendo en cuenta el sistema de la familia, las prácticas parentales de los alumnos agresores suponen un elemento a tener en cuenta, puesto que las prácticas autoritarias modulan la aparición de conductas agresivas en los hijos (Guevara et al., 2007).

Con respecto a *otros factores*, Garaigordobil y Oñederra (2010), destacan el sexismo, el racismo y la homofobia como causas que explican las conductas violentas. Estos factores comparten la dimensión de grupo, es decir, los miembros que pertenecen a estos grupos presentan características comunes como son la raza, el color de la piel o la orientación sexual, y las conductas violentas se ejercen por el hecho de pertenecer a dicho grupo.

Partiendo de estas consideraciones, en relación al sexismo, las dinámicas sociales de los adolescentes son diferentes puesto que, desde niños, se imponen estructuras relacionales diferentes. Evidentemente, se dan conductas violentas en ambos roles sexuales, no obstante, las chicas son más prosociales ya que dan mayor importancia a las relaciones sociales (Trianes et al., 2007). Mientras, la tendencia de conductas violentas es mayor entre los sujetos que representan un perfil masculino. Por lo tanto, los patrones vinculados a la masculinidad imponen el uso de la violencia (Navarro, Serna, Martínez y Yubero, 2001; citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Siguiendo con otros factores, las conductas violentas motivadas por el racismo se ejercen en una posición en la que los alumnos no se confrontan como iguales, es decir, se ha de contemplar la variable de pertenencia al propio grupo cultural, ya que los alumnos no se identifican como individuos del mismo grupo (Rodríguez y Ortega, 2008). Lo mismo ocurre con las conductas violentas homófobas, existiendo violencia hacia aquellos que hacen su homosexualidad explícita, o hacia quienes el grupo considera homosexuales, debido a que los identifican como un grupo de pertenencia diferente sobre el que tienen creencias intolerantes (Cerezo, 2015).

Fundamentalmente, los factores que explican o modulan la aparición de conductas violentas, son de tipo personal, contextual y de discriminación. Por ello, revisadas estas cuestiones, es esencial abordar la problemática de la violencia psicológica desde un modelo de Educación Emocional.

Además, resulta crucial intervenir desde un enfoque fundamental en Orientación, el enfoque sistémico, puesto que el escenario de las conductas violentas es el contexto (sistemas). Así, el foco de la atención no debe residir únicamente en los alumnos, sino en las interacciones que se llevan a cabo entre los contextos (sistemas): escolar, familiar, social, cultural etc. Para ello, se explica, a continuación, la importancia de trabajar bajo estas líneas desde un modelo de Educación Emocional.

3.2 Importancia de la Educación Emocional para la prevención de la violencia psicológica en el entorno educativo

De acuerdo con el objetivo del presente Trabajo Fin de Máster, en este segundo apartado se presenta una revisión de los términos Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Asimismo, se demuestra la importancia de la Educación Emocional en el contexto escolar ya que sirve como herramienta de prevención de la violencia psicológica.

3.2.1 Conceptualización de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales

En el trabajo desarrollado en el contexto educativo, históricamente, se ha centrado en proporcionar mayor peso al desarrollo de la cognición y al aprendizaje de contenidos teóricos frente al desarrollo de la Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. No obstante, la relevancia de ambos en los procesos formativos se ha visto reflejada en numerosos trabajos

(Bisquerra y Pérez, 2012; Zúñiga y Luque, 2021) en todas las etapas educativas (Girón et al., 2021) estableciendo la relación existente entre cognición y afectividad. A partir de ahí, resulta fundamental preguntarse si los cambios del mundo actual, las necesidades, valores y problemáticas, se ven satisfechos en la formación que recibe el alumnado en la enseñanza obligatoria (Sastre y Moreno, 2002).

En primera instancia, el objetivo básico de los centros educativos es dotar a los estudiantes de aprendizaje para adquirir una formación para la vida. Tradicionalmente, en esa formación, se hace hincapié en los contenidos teóricos y el desarrollo de destrezas cognitivas. Sin embargo, la escuela presenta más funciones. Actualmente, la Educación Emocional es esencial dentro del contexto educativo (Soler, 2016), entendida como un proceso educativo que busca desarrollar las competencias emocionales y aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000; Citado en Bisquerra y Pérez, 2012). El área de desarrollo social se contempla en el ámbito educativo puesto que es un contexto en el que se promueven la mayor parte de las relaciones sociales e interacción con el grupo de iguales (Trianes et al., 2007).

Por esto, el desarrollo social y afectivo como objetivo educativo es fundamental. El desarrollo social y afectivo viene determinado por las relaciones interpersonales y relaciones entre los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal no docente y familia. Por tanto, dada su implicación, debe contemplarse como objetivo en el currículum académico de los centros educativos, así como en el Proyecto Educativo de Centro, bien sea de forma transversal o en tiempos y actividades creadas a tal efecto (Zalve y Talavera, 2016).

En el presente Trabajo de Fin de Máster, la Educación Emocional es el eje principal de intervención, destacando, el aprendizaje de competencias emocionales e Inteligencia Emocional. A continuación, se delimitan estos conceptos.

Existen diversas aproximaciones al concepto de Competencias Emocionales y al modelo de Inteligencia Emocional. En el presente trabajo, se utilizará la tipología planteada por Bisquerra y Pérez (2012) de competencias emocionales, para comprender las áreas en las que se ha de incidir a la hora de plantear un programa de Educación Emocional. A su vez, para delimitar el concepto de Inteligencia Emocional, se utilizará como base teórica el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1997), así como la clasificación de elementos de Inteligencia Emocional de Ruíz-Aranda et al., (2013) elaborada en el Programa INTEMO.

Por una parte, las *Competencias Emocionales*, se definen como un conjunto de habilidades y capacidades para manejar las emociones (Bisquerra, 2008). Se diferencian en cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2012) (Tabla 6).

Así, las competencias emocionales aumentan el bienestar personal y social de los alumnos, abordando las actitudes relacionadas con el contexto escolar y social (Soler, 2016). Las competencias emocionales y la Inteligencia Emocional son términos relacionados.

Tradicionalmente, el estudio de la Inteligencia Emocional ha correspondido a la psicología y las competencias emocionales a la educación, pero ambos se relacionan y contribuyen al desarrollo social, emocional, moral y cognitivo de los alumnos (Soler, 2016 y Hué, 2016).

Tabla 6

Competencias Emocionales

| Competencias | Definición |
|---------------------------------------|--|
| Conciencia Emocional | Habilidad para conocer las propias emociones y las emociones de los demás. |
| Regulación Emocional | Capacidad para dar respuesta a las emociones que se experimentan. Incluye habilidades como la autorregulación, tolerancia a la frustración, manejo de la ira, capacidad para retrasar gratificaciones y habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo. |
| Autonomía Emocional | Capacidad de no verse afectado de manera excesiva por los estímulos del entorno. |
| Competencia Social | Facilitador de las relaciones interpersonales, incluyendo habilidades como la escucha activa, empatía y actitudes prosociales. |
| Habilidades de Vida para el Bienestar | Conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social. |

Fuente: Elaboración propia a partir Bisquerra y Pérez (2012)

La *Inteligencia Emocional* une, precisamente, la emoción y la cognición. Los pioneros en el estudio de la Inteligencia Emocional fueron Daniel Goleman y posteriormente, Peter Salovey y John Mayer, quienes son los responsables del término. Estos científicos sociales unen las líneas de investigación entre la inteligencia como concepto puramente cognitivo y la emoción, haciendo de estos dos procesos básicos un concepto más integrado.

La Inteligencia Emocional, de acuerdo con la teoría de Salovey y Mayer (1997), es un conjunto de habilidades, básicas y complejas, dirigidas a unificar las emociones y el razonamiento. Por lo tanto, se dividiría en dos grandes vertientes. Por una parte, es la habilidad de utilizar las emociones para el razonamiento y las funciones ejecutivas, destacando el pensamiento. Por otra parte, la habilidad de utilizar el razonamiento para pensar de forma inteligencia acerca de las emociones.

Siguiendo con Salovey y Mayer (1997), la Inteligencia Emocional es una habilidad mental que se define como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 10)

Por tanto, aprender a desarrollar la Inteligencia Emocional es un proceso activo y dinámico, en contraposición a una capacidad estática (Hué, 2016), por ello se puede trabajar a partir de los elementos que se exponen a continuación.

A partir de la definición de Mayer y Salovey (1997) y el Programa INTEMO, elaborado por Ruíz-Aranda et al., (2013), se extraen los principales elementos de la Inteligencia Emocional y, por lo tanto, las principales competencias a tener en cuenta en programas que aborden cuestiones vinculadas con la violencia psicológica (como el que se presenta en el apartado 6 de este trabajo).

En primer lugar, la *percepción de las emociones*, así como su valoración y expresión con exactitud. En segundo lugar, el acceso a sentimientos que faciliten el pensamiento sobre las emociones, es decir, la *facilitación emocional*. Otro componente es, la *comprensión de las emociones* y, por último, la *regulación de las emociones* (Tabla 7).

Tabla 7

Elementos de la Inteligencia Emocional a partir del Modelo de Mayer y Salovey

| Elementos de la Inteligencia Emocional | Definición |
|---|---|
| Percepción y expresión emocional | Habilidad para identificar las emociones en uno mismo y en los demás, a través de la entrada de la información emocional en los procesos cognitivos. Incluye la capacidad para expresar emociones de forma adecuada. |
| Facilitación emocional | Habilidad para facilitar los niveles básicos del procesamiento cognitivo, es decir, saber que existe una relación entre la emoción y el pensamiento y que pueden estar influenciados entre sí. |
| Comprensión emocional | Capacidad de etiquetar las emociones, y reflexión acerca de las emociones complejas. |
| Regulación emocional | Capacidad para gestionar las emociones, estando abierto ante las emociones positivas y negativas y reflexionar sobre su utilidad o valor informativo. |

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa INTEMO elaborado por Ruíz-Aranda et al., (2013)

Partiendo de estas consideraciones, las competencias emocionales y la Inteligencia Emocional son esenciales para alcanzar la convivencia en los centros educativos. El dominio de las mismas se materializa en primer lugar, a través de una interacción con los demás exitosa. Por otra parte, gestionando las propias emociones y finalmente, manteniendo una actitud positiva en las interacciones con los otros, siendo las Habilidades Sociales un modulador de estas interacciones (Albert et al., 2013). A continuación, se exponen las principales características de las Habilidades Sociales.

La delimitación del concepto de *Habilidades Sociales* es complicada puesto que, en primera instancia, al realizar una búsqueda bibliográfica del término, se encuentra una gran

dispersión terminológica. La perspectiva diacrónica de las Habilidades Sociales se sostiene en varias investigaciones de la mano de psiquiatras y psicólogos con interés en la conducta interpersonal, que definen las Habilidades Sociales como la expresión adecuada de cualquier emoción o la capacidad de expresar sentimientos (Wolpe, 1977, Hersen y Bellack, 1977; Citado en Caballo, 2007).

A partir de estas consideraciones, se pone de manifiesto la evidente relación entre las Habilidades Sociales y la conducta interpersonal. Las Habilidades Sociales, son un conjunto de competencias conductuales que posibilitan las relaciones positivas con los otros y el afrontamiento de modo adaptativo de las demandas del entorno social, siendo un conjunto de hábitos en nuestras conductas y pensamientos, que proporcionan relaciones interpersonales satisfactorias (Gutiérrez y Expósito, 2015).

A la hora de definir las Habilidades Sociales, se puede acudir a la definición de Caballo (2007) sobre este fenómeno, quien considera las Habilidades Sociales como un tipo de conducta, que emite un individuo en un contexto interpersonal, expresando emociones, sentimientos, puntos de vista o derechos, respetando a los demás y reduciendo la emergencia de situaciones conflictivas. Es decir, se entienden las Habilidades Sociales como un tipo de conducta interpersonal, que favorecen el éxito en las relaciones interpersonales, ya que este viene dado por la eficacia de las interacciones (Trianes et al., 2007).

Para comprender el término, se ha de entender la correcta conceptualización de la conducta socialmente habilidosa. El punto de vista de Caballo (2007), es uno de los más aceptados. Así, para ahondar más en el término, de acuerdo con Irurtia y Caballo (2008), se distinguen tres componentes de las Habilidades Sociales: una *dimensión conductual*, referida al tipo de habilidad; una *dimensión personal*, en relación a las habilidades cognitivas de la persona; y una *dimensión situacional*, es decir, el contexto. Tal y como clasifican Irurtia y Caballo (2008), el contexto es fundamental, de ahí la importancia de incidir sobre el contexto del alumnado.

A partir de esta delimitación, se distinguen 13 Habilidades Sociales que se corresponden con iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar afecto, defender los propios derechos, realizar peticiones, rechazar peticiones, hacer y aceptar cumplidos, expresar opiniones personales, expresar enfado, disculparse, pedir cambios en el otro y afrontar las críticas (Caballo, 19991b; Citado en Caballo e Irurtia, 2008).

En paralelo, se establecen otras estructuras clasificatorias que también atienden a un modelo multidimensional, considerando que las Habilidades Sociales se observan a nivel conductual, cognitivo y emocional (Trianes et al., 2007 y Contini, 2008). Dichos autores, principalmente, destacan la negociación, la asertividad y el comportamiento prosocial.

Así, las Habilidades Sociales poseen una serie de características. Principalmente, el carácter aprendido, la perspectiva interpersonal, la dimensión contextual y la eficacia en el comportamiento social (Contini, 2008, Gutiérrez y Expósito, 2015)). A su vez, la parte más

importante de las Habilidades Sociales es que siempre implican la relación con los otros (Contini, 2008). Por ello, es esencial incidir en este aspecto.

Como se menciona anteriormente, las Habilidades Sociales son conductas aprendidas, el modelo cognitivo-conductual afirma que las respuestas en la conducta interpersonal se tienen que adquirir, y dicha respuesta, depende de variables tanto personales como contextuales. Por ello, propone un modelo de Entrenamiento en Habilidades Sociales (a partir de ahora, EHS), basado en el aprendizaje social y la psicología del aprendizaje. El EHS incluye cuatro grandes áreas: entrenamiento en habilidades, reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, reestructuración cognitiva y entrenamiento en solución de problemas. En la Tabla 8 se recoge el proceso de EHS.

Tabla 8

El proceso de EHS

| Elementos | Técnicas utilizadas |
|--|---|
| Entrenamiento en habilidades | Para llevar a cabo el entrenamiento en habilidades se acude a técnicas propias del aprendizaje social y condicionamiento, tales como el modelado o los ensayos de conducta. |
| Reducción de la ansiedad | Con el objetivo de reducir el impacto de la ansiedad ante el en las interacciones o el fracaso anticipado, se utilizan técnicas de intervención en ansiedad como la respiración, relajación o técnicas de corte cognitivo-conductual. |
| Reestructuración cognitiva | Se utilizan técnicas de autoinstrucciones y autocontrol para el manejo de la dimensión personal. |
| Entrenamiento en solución de problemas | Técnica cognitivo-conductual de solución de problemas. |

Fuente: Elaboración propia a partir Urrutia y Caballo (2008). *Entrenamiento en Habilidades Sociales*. En: F. J. Labrador (Ed.) *Técnicas de Modificación de Conducta* (p. 573-591). Madrid: Ediciones Pirámide.

El éxito de las intervenciones basadas en un modelo cognitivo-conductual es evidente. Sin embargo, actualmente se han realizado progresos considerables especialmente en términos de regulación emocional (Trianes et al., 2007 y Ruíz-Aranda et al., 2013). Por ello, este trabajo se centra en fomentar la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales a partir de la práctica ya que lo esencial es practicar las Habilidades Sociales y la regulación emocional para convertirlas en una respuesta adaptativa de la persona (Fernández y Ruíz, 2008; Gutiérrez y Expósito, 2015).

3.2.2 Importancia de la Educación Emocional

Actualmente, debido al elevado número de situaciones disruptivas y violentas que se dan en las aulas (Guevara et al., 2007), existe mayor concienciación sobre este aspecto, y la Educación Emocional comienza a tomar camino en los centros educativos. La Educación Emocional, junto a la orientación educativa suponen el camino hacia la convivencia escolar ya

que la Educación Emocional permite complementar el proceso de formación ayudando a los alumnos a sentirse mejor. En paralelo, la orientación educativa, entre otros muchos objetivos, busca ayudar a los alumnos a conocerse mejor e interactuar con los demás de manera eficaz. Por ello, ambas permiten alcanzar la convivencia en los centros educativos (Soler, 2016).

Así, los logros que se pretenden alcanzar en el contexto educativo pertenecen al campo de la Educación Emocional, ya que desarrolla las habilidades propias de la Inteligencia Emocional (percepción de las emociones, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional) y las Habilidades Sociales.

Partiendo de estas consideraciones, en base a la clasificación de Fernández y Ruíz (2013), los principales beneficios que resaltan la importancia de incluir la Educación Emocional en el currículum educativo atienden a las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas.

En relación a las *relaciones interpersonales*, ser capaz de manejar los estados emocionales propios facilita las interacciones con los demás. Las personas emocionalmente inteligentes son más hábiles en las relaciones sociales y poseen más Habilidades Sociales, garantizando una adecuada interacción con los demás (Fernández y Ruíz, 2013; Gustavo et al., 2020), lo que fomenta la convivencia en los centros educativos.

En cuanto al *bienestar psicológico*, desarrollar Habilidades Sociales como son la comunicación efectiva, resolución de conflictos, entre otros, posibilita un mayor bienestar emocional (Bisquerra y Pérez, 2012), junto a menor ansiedad social, depresión y manejo de estrategias de afrontamiento activo (Fernández y Ruíz, 2013; Gutiérrez y Expósito, 2015, Soler, 2016).

El *rendimiento académico* también se ve influido por el desarrollo de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales, actuando como modulador sobre el rendimiento académico (Fernández y Ruíz, 2013). Adquirir Habilidades Sociales y emocionales mejora el rendimiento académico, favoreciendo el ajuste socio-escolar del alumnado (Contini, 2008; Bisquerra y Pérez, 2012; Gutiérrez y Expósito, 2015). Además, al mejorar la convivencia, los alumnos disfrutan aprendiendo, lo que a su vez mejora el rendimiento académico (Albendea et al., 2016).

Por último, en relación a la *aparición de conductas disruptivas*, trabajar la Educación Emocional presenta beneficios ya que la emergencia de conductas disruptivas, en ocasiones viene dada por un déficit emocional (Ruíz-Aranda et al., 2013). Los estudios actuales en términos de Inteligencia Emocional y conducta agresiva, afirman que aquellos estudiantes que suelen presentar conductas agresivas, poseen menor Inteligencia Emocional (Fernández y Ruíz, 2013; Inglés et al., 2014; Albendea et al., 2016).

Por tanto, los adolescentes con un mayor repertorio de Habilidades Sociales e Inteligencia Emocional, no necesitarán otro tipo de reguladores externos tales como la

violencia, el tabaco o las drogas (Trianes et al., 2007), si no que se servirán de habilidades de afrontamiento exitosas (Bisquerra y Pérez, 2012). La Inteligencia Emocional, junto a las Habilidades Sociales, favorecen el desarrollo de conductas empáticas y tolerantes, generando una convivencia escolar saludable (Fernández y Cabello, 2021).

Por todo eso, se destaca la necesidad de incluir la Educación Emocional dentro del proceso educativo del alumno. Esto puede materializarse a través de la incorporación de programas educativos fundamentados en la adquisición de Habilidades Sociales y el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

En el siguiente apartado se analizan algunos programas llevados a cabo para favorecer la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales en el ámbito educativo.

3.3 Programas de prevención de la violencia escolar desde la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales

Tal y como se expone con anterioridad, el desarrollo de las Habilidades Sociales y la Inteligencia Emocional presenta beneficios en la disminución de la aparición de conductas disruptivas (Fernández y Ruíz, 2013). Los programas que desarrollan, precisamente, las Habilidades Sociales y la Inteligencia Emocional, pueden variar en función de la población a la que van dirigidas (población general, grupos de riesgo e individuos de alto riesgo). Sin embargo, todos deben perseguir el objetivo de practicar las habilidades, ya que la finalidad es que los alumnos adquieran en su sistema de respuestas habitual, una manera adaptativa de responder ante las situaciones violentas, previniendo así su aparición (Fernández y Ruíz, 2013; Gutiérrez y Expósito, 2015).

En este apartado, se realiza un breve análisis de algunos programas de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Para comenzar, se analizan los programas de Inteligencia Emocional.

Uno de los programas más aceptados a la hora de trabajar la Inteligencia Emocional, es el mencionado en apartados anteriores, la *“Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes”* (Programa INTEMO) elaborado por Ruíz-Aranda et al., (2013). Su principal objetivo es desarrollar la Inteligencia Emocional en Educación Secundaria a partir de las habilidades que componen la Inteligencia Emocional. El programa consta de 12 sesiones distribuidas en las cuatro habilidades de Inteligencia Emocional propuestas por Mayer y Salovey (1997). Las sesiones están diseñadas para trabajar en grupo en las horas de tutoría, fundamentalmente, por educadores formados en la materia.

La efectividad del programa INTEMO ha sido probada de manera global, destacando que, para conseguir que un alumno desarrolle sus habilidades emocionales, tiene que convertirse en su respuesta habitual (Ruíz-Aranda et al., 2013).

A nivel internacional, otro programa para trabajar la Inteligencia Emocional es el “*RULER Program*” desarrollado por Brackett et al., (2019). Este programa trabaja el reconocimiento de las emociones, su comprensión, el etiquetado de las emociones, la expresión emocional y finalmente, la regulación emocional. Todo ello, desde un modelo de aprendizaje social y emocional, adaptado al contexto escolar.

El programa RULER sigue un enfoque sistémico y está dirigido a toda la comunidad educativa, desde alumnos, hasta profesores y el resto de agentes de la comunidad educativa. Su eficacia es estudiada, siendo uno de los programas de Inteligencia Emocional más efectivos.

En relación a la Inteligencia Emocional, el desarrollo de las competencias emocionales también es relevante. El programa “*Compartir Emociones*” de Albaladejo et al., (2016) surge de un proyecto de innovación docente, “*Crecer Emocionalmente*” de Ruíz Ramírez, que se desarrolla en el “*Programa AEMO: cyberbullying y competencias socioemocionales*”. El objetivo del programa “*Compartir Emociones*” es desarrollar, aplicar y evaluar un programa de Educación Emocional, para así favorecer la convivencia en los centros educativos de Secundaria.

En relación a su efectividad, se ha comprobado que el alumnado participante mejoró en la identificación de sus emociones, empatía y mejora de las relaciones interpersonales como consecuencia. Con la finalidad de comparar estos programas de Inteligencia Emocional, se presenta en la Tabla 9, una síntesis de sus elementos clave.

Tabla 9

Comparativa de Programas de Inteligencia Emocional

| Programa | Nivel Educativo | Metodología | Elementos | Destinatarios |
|----------------------------|-----------------------|--|---|---|
| INTEMO | Educación Secundaria. | Constructivista, el educador es guía. A su vez, metodología activa y práctica, reflexión, feedback y resumen. | - Percepción y expresión emocional. - Facilitación emocional. - Comprensión emocional. - Regulación emocional. | Alumnado y adaptación para profesorado. |
| RULER | Educación Secundaria. | Metodología basada en el enfoque de aprendizaje emocional y social (Modelo CASEL) | - Reconocimiento de las emociones. - Comprensión. - Etiquetado de emociones. - Expresión emocional. - Regulación emocional. | Alumnado. |
| Compartir Emociones | Educación Secundaria. | Alumnado: modelado, interacción en el aula, metodología activa y práctica, reflexión. Profesorado: socio-afectiva, a partir de las reacciones emocionales. | - Percepción de emociones. - Expresión emocional. - Facilitación. - Comprensión emocional. - Regulación emocional. | Alumnado y profesorado. |

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en relación a los programas de Habilidades Sociales, a continuación, se analizan algunos programas que trabaja este aspecto en Educación Secundaria.

En primer lugar, el programa de “Educación Social y Afectiva” de Trianes y Muñoz (1994). El objetivo del programa es desarrollar un clima positivo que fomente habilidades de solución de problemas, negociación, asertividad y trabajo cooperativo. El ámbito de aplicación del programa es educativo, desde Educación Primaria hasta Secundaria. Además, contempla la formación del profesorado.

Este programa, se integra en el Proyecto Educativo del centro, demostrando su efectividad mediante el enriquecimiento de la dinámica de las interacciones sociales y la mejora de la convivencia.

A su vez, el programa “*Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*” (Programa PEHIA), ha sido diseñado para mejorar las relaciones interpersonales en Educación Secundaria. El programa se desarrolla en 8 sesiones, de una hora de duración, en el contexto educativo. El reciente estudio de Serrano-Pintado et al., (2022) demuestra su efectividad.

En la Tabla 10 se lleva a cabo la comparación entre programas de Habilidades Sociales.

Tabla 10

Comparativa de Programas de Habilidades Sociales

| Programa | Nivel Educativo | Metodología | Elementos | Destinatarios |
|-----------------------------|--|---|---|-------------------------|
| Educación Social y Afectiva | Educación Primaria y Educación Secundaria. | Metodología activa y participativa, diseño abierto y participativo de las sesiones dentro del grupo aula-clase. | - Solución de problemas. - Negociación. - Asertividad. - Trabajo cooperativo. | Alumnado y profesorado. |
| PEHIA | Educación Secundaria. | Metodología flexible, libertad de elección por parte del educador. Role-playing, modelado, ensayos de conducta y feedback. | - Comunicación asertiva - Decir cumplidos - Aceptar cumplidos - Hablar en público. | Alumnado. |

Fuente: Elaboración propia.

Partiendo del análisis de programas de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales, se destaca la estrecha relación que tienen estas habilidades con la convivencia en los centros educativos. En todos ellos, el objetivo final es mejorar la convivencia en los centros educativos como consecuencia de una mejora en las competencias emocionales de los estudiantes. Sin embargo, el tratamiento de la violencia psicológica y física en el contexto escolar no se plantea a través de estos programas.

Es por esto que, dada la justificación que se realiza de los factores de riesgo ante la emergencia de situaciones violentas en el contexto escolar en Educación Secundaria, la

Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales son una herramienta para paliar dicha emergencia. Por una parte, en relación al ajuste psicológico de los agresores, que presentan comportamientos internalizantes, como son un manejo disfuncional de las emociones, baja empatía, escasez de Inteligencia Emocional y comportamientos externalizantes en relación a conductas que infringen las normas sociales (Serrano e Iborra 2005; Citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010, Guevara et al., 2007 y Cerezo, 2009). Por otra parte, en relación a las víctimas, que presentan pocas Habilidades Sociales, baja asertividad y escasez de competencias emocionales (Trianes et al., 2007).

A su vez, el tratamiento de la Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales desde un enfoque sistémico, se plantea en algunos de los programas mencionados, no obstante, no es la norma. Pese a esto, se comprueba que los programas que presentan un enfoque sistémico tienen mayor efectividad, como el programa RULER.

Partiendo de estas consideraciones, se diseña una propuesta de intervención titulada “Cuídate y Cuídale” que pretende mejorar la salud psicológica de los estudiantes de Educación Secundaria, dicho objetivo, se ve materializado potenciando su Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Además, el programa va dirigido a todos los agentes del contexto escolar, concretamente, a alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, sus familias y profesorado.

4. METODOLOGÍA

El presente Trabajo Fin de Máster se ha redactado siguiendo diferentes fases de elaboración. En este apartado se detallan las principales fases en la elaboración de dicho trabajo, así como las principales fuentes de información. A su vez, se presenta la organización del Programa “Cuídate y Cuídale”.

En primera instancia, la primera fase en la elaboración del trabajo es la delimitación de la temática del presente trabajo. En este caso, la temática elegida es la prevención de la violencia física y psicológica en Educación Secundaria. Una vez centrada la temática del trabajo, la siguiente fase es la elaboración del marco teórico. Para ello, se realiza una primera búsqueda de información con el objetivo de obtener una visión general del enfoque que se trabaja desde la bibliografía y las principales líneas de investigación. Dicha búsqueda de información se realiza utilizando las bases de datos de la biblioteca de la Universidad de Salamanca y Google Académico, así como el material proporcionado por la tutora y los manuales presentes en la biblioteca de Psicología de la Universidad de Salamanca.

Para la segunda fase de elaboración, se llevó a cabo una selección de las principales bases de datos especializadas, destacando Dialnet y PsycInfo, dada la naturaleza del presente trabajo. Una vez seleccionadas, se realizó una búsqueda a través de las palabras clave: violencia escolar, convivencia, Educación Emocional, Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. El período temporal marcado para la búsqueda fueron los últimos 10 años, no obstante, tras la

lectura de diferentes recursos se incluyen materiales anteriores dada la relevancia de los mismos.

A partir de esta búsqueda, se obtuvo el material suficiente para la elaboración del marco teórico, utilizando en mayor medida material en castellano. Además, se delimitaron las principales competencias para la futura elaboración del Programa.

Tras la finalización de la elaboración del marco teórico, se crea el Programa de intervención con el título: “*Cuídate y Cuidale*”. El presente programa, se justificará a continuación en un apartado reservado para este objetivo. No obstante, tomando en consideración este apartado, a continuación, se desglosan los principales apartados del Programa:

- Introducción y justificación: incluye la justificación teórica del programa, la necesidad de aplicación.
- Destinatarios: colectivo o colectivos a los que se dirige el programa.
- Objetivos y competencias: recoge las finalidades del programa y las competencias que se trabajarán con el conjunto de destinatarios.
- Contenidos: elementos que se trabajarán en el programa.
- Metodología: implementación del programa.
- Actividades: prácticas a llevar a cabo para conseguir los objetivos que marca el programa.
- Recursos: elementos humanos y materiales que se necesitan para la correcta implementación del programa en el centro educativo.
- Temporalización del programa: esquema de los tiempos que requiere el programa, así como distribución en el curso académico de las actividades a llevar a cabo.
- Evaluación del programa: apartado que tiene como finalidad mejorar la calidad del programa a través de una revisión del mismo.

Así, tras la explicación de la metodología llevada a cabo en el presente Trabajo de Fin de Máster, se desarrolla el programa: “*Cuídate y Cuidale*”.

5. PROGRAMA “CUÍDATE Y CUÍDALE”

El análisis de la violencia escolar, concretamente de la violencia física y psicológica, es el elemento fundamental para la configuración del presente programa, el cual, se abordará desde el trabajo con la Educación Emocional. El programa titulado “*Cuídate y Cuidale*”, ha sido elaborado para dar respuesta al objetivo de *mejorar la salud psicológica de los estudiantes de Educación Secundaria, potenciando su Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales relacionadas con la prevención de la violencia tanto física como psicológica*, el colectivo de trabajo son los estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria, sus familias y el profesorado.

En los siguientes apartados se presenta el desarrollo del programa, en base a los epígrafes presentados en el apartado metodología.

5.1 Introducción y justificación

El programa “*Cuídate y Cuídale*” surge para ofrecer una guía de prevención y actuación ante la problemática actual de la violencia escolar. Es un hecho que, en los centros educativos, las conductas violentas están empeorando (Saldaña, 2001). Por una parte, la *violencia física* ejercida con el fin de dañar a los otros, y por otra parte, la *violencia psicológica*. La violencia psicológica se toma como eje central para la elaboración del programa, ya que es un fenómeno estudiado en menor medida, que implica el daño directo sobre la autoestima, autoconcepto y emocionalidad de la persona (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Esta problemática, supone un obstáculo contra la convivencia escolar, puesto que se entiende que la convivencia requiere compartir una serie de normas, valores y actitudes. Así, la convivencia conlleva la resolución de conflictos desde un escenario no violento (Monjas, 2009). No obstante, no todo se resume en la resolución de conflictos, ¿qué ocurre con la prevención?, ¿está enfocada desde el modelo teórico correcto?, ¿cómo pueden afrontar los estudiantes estas situaciones?

Partiendo de estas cuestiones, se diseña un programa basado en la Educación Emocional, para dar respuestas a las víctimas tras una situación de violencia y dotarles de herramientas para manejar estas situaciones. También, se trabajan las dificultades emocionales de los agresores, previniendo por tanto la aparición de conductas violentas. Fundamentalmente, la actuación está compuesta por una serie de actividades que ayudan a conseguir el fin último, *mejorar la salud psicológica de los estudiantes de Educación Secundaria, potenciando su Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales relacionadas con la prevención de la violencia tanto física como psicológica*.

En definitiva, el programa “*Cuídate y Cuídale*”, contribuye a favorecer las Habilidades Sociales y la gestión emocional de los estudiantes, disminuyendo así la prevalencia de la violencia escolar, mejorando la convivencia en los centros educativos (Fernández y Cabello, 2021) y por tanto, incrementando la salud psicológica de los estudiantes.

Partiendo de estas consideraciones, los principios de intervención se han seleccionado a partir de los *principios de la orientación* propuestos por Martín-Izard (2010). Sin embargo, en cuanto a la selección de los contenidos, se ha realizado a partir del análisis de los principales programas de Inteligencia Emocional (Tabla 9) y los programas de Habilidades Sociales (Tabla 10). A continuación, se analizan los principios de la orientación seleccionados y posteriormente la selección de contenidos.

El programa se ha diseñado a partir de la clasificación de los principios de la orientación propuestos por Martín-Izard (2010): *principio de prevención, principio de desarrollo y principio de intervención social-ecológica*.

En primer lugar, en relación al *principio de prevención*, existen varios niveles de prevención: primaria, secundaria y terciaria. Debido a la justificación de la problemática a

tratar, el presente programa se corresponde con una intervención directa a través de un programa preventivo secundario, ya que existe una problemática de la que se quiere disminuir su intensidad y consecuencias. Además, se corresponde con una prevención selectiva, puesto que los destinatarios son un grupo en el que existe cierto riesgo.

En relación al *principio de desarrollo*, se interviene en una etapa de transición (adolescencia), en la que necesitan ser regulados. Concretamente, mediante intervenciones para el desarrollo personal y social de los adolescentes, como son la mejora de las Habilidades Sociales y su desarrollo emocional y afectivo. El programa se adapta a dicha situación, a nivel madurativo, dando respuesta al déficit emocional que en ocasiones desencadena las conductas violentas (Ruíz-Aranda et al., 2013). También, a nivel constructivista puesto que se toma como referencia la experiencia de los adolescentes, ligada a su interacción con el contexto.

Por último, se respeta el principio de *intervención social-ecológica*, basado en el enfoque sistémico que se plantea con anterioridad, en el que las conductas del sujeto son fruto de su experiencia en interacción con diferentes sistemas (contextos). Por ello, la intervención no se limita al alumnado, sino que se trabaja también con las familias y el profesorado, ya que son contextos muy próximos al alumnado y de acuerdo con Bronfenbrenner (1987), son los principales microsistemas.

A partir de la clasificación de los principios de la orientación de Marín-Izard (2010), el fin último es el “*empowerment*” de los alumnos. Esto se define como el proceso que permite empoderar a los individuos sobre los que se interviene. A nivel individual, promover su capacidad de autodeterminación.

Así, estos son los principios de intervención seleccionados para el diseño del programa. Por otra parte, en relación a los contenidos, como se menciona anteriormente, se ha realizado atendiendo a la revisión de programas existentes y las bases teóricas que dan sentido al trabajo desde la convivencia para actuar frente a la violencia psicológica. Un elemento fundamental del programa que no se plantea en los programas revisados, es la incorporación de la *Programación Neurolingüística* como herramienta para mejorar el rol del profesorado.

La *Programación Neurolingüística*, ha alcanzado una considerable popularidad, bien por quienes consideran que es efectiva (Rijk et al., 2019) y por aquellos que establecen que no tiene base científica. Sin embargo, para los efectos del presente programa, no se pretende validar la *Programación Neurolingüística*, sino que se presenta como una herramienta más en las metodologías docentes (Tosey y Mathison, 2010), en lugar de cómo una herramienta terapéutica. En esta línea, se relaciona con el rol del profesor en el aula, cómo adopta un estilo democrático, cómo interactúa con los alumnos y si presenta una planificación previa de las clases.

5.2 Destinatarios

Tal y como se expone anteriormente, el programa “*Cuídate y Cuidale*” se desarrolla a partir del *principio de intervención social-ecológica*. Por ello, los destinatarios del programa son los alumnos, las familias y el profesorado.

En cuanto al alumnado, el programa se dirige a los alumnos del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se considera este grupo de alumnos ya que, por una parte, al delimitar la adolescencia como etapa de transición, se hace referencia a los cambios de roles entre los propios de la niñez y la vida adulta (Saldaña, 2001). Por lo tanto, el cambio de etapa educativa trae consigo la adquisición de nuevos roles, que, si no se gestionan de la manera adecuada pueden desencadenar problemáticas. Por otra parte, el trabajo en el primer curso se debe a la necesidad de comenzar el trabajo con el colectivo de estudiantes lo antes posible, además, de la pretensión de desarrollar, en el futuro, diferentes fases del programa para todos los cursos de la ESO.

En relación a las familias, se contempla su intervención en el programa mediante la incorporación de una Escuela de Familias. El objetivo en este caso es *sensibilizar a las familias ante la violencia psicológica y física, así como dotarles de herramientas para su correcta gestión*. En este sentido, se trabajará en paralelo con los alumnos y las familias.

Por último, en relación al profesorado, su incorporación al programa es fundamental. El objetivo a trabajar con el profesorado se plantea desde un marco de prevención, con el fin de que los docentes sean capaces de *detectar conductas violentas en el aula en niveles tempranos para actuar en base a las mismas*. Asimismo, se trabajarán las competencias del profesorado para que comprendan cómo su rol en las aulas puede condicionar la conducta de los alumnos.

El diseño del presente programa se plantea desde un modelo ecológico, principio de intervención social, en el que es preciso el trabajo de todos los agentes involucrados en el contexto escolar: alumnado, familias y profesorado. No obstante, la aplicación del mismo puede ser individual, trabajando con un único grupo de destinatarios. Sin embargo, desde el marco del presente trabajo, el enfoque sistémico es lo más adecuado para la correcta prevención y tratamiento de esta problemática.

5.3 Objetivos y competencias

Los objetivos del presente programa “*Cuídate y Cuidale*” se diferencian en objetivo general y objetivos específicos. El objetivo general, como ya se ha mencionado, es *mejorar la salud psicológica de los estudiantes de Educación Secundaria, potenciando su Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales relacionadas con la prevención de la violencia tanto física como psicológica en estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria, sus familias y el profesorado*. Este objetivo se materializa mediante una serie de objetivos específicos en función de los destinatarios del programa, que se detallan a continuación.

Objetivos específicos para los alumnos:

- Concienciar a los estudiantes sobre la existencia de problemas de convivencia y la importancia de la prevención de la violencia escolar.
- Reconocer las emociones propias y las de los demás.
- Trabajar las emociones para favorecer otros procesos cognitivos.
- Desarrollar la regulación emocional interpersonal e intrapersonal.
- Hacer consciente al grupo de la capacidad que tenemos todos para influir emocionalmente en los demás.
- Desarrollar habilidades empáticas.
- Valorar la importancia de las habilidades comunicativas.
- Promover el desarrollo de relaciones positivas desde la asertividad.

Objetivos específicos para las familias:

- Sensibilizar sobre la importancia de la prevención de la violencia física y psicológica.
- Proporcionar herramientas para la gestión de las emociones de sus hijos.
- Proporcionar habilidades para favorecer el uso de Habilidades Sociales en sus hijos.
- Favorecer el intercambio de experiencias con sus hijos para así mejorar las relaciones familiares.

Objetivos específicos para el profesorado:

- Trabajar herramientas para la detección de conductas violentas en el aula.
- Sensibilizar sobre la importancia de su rol como docentes en la transferencia de actitudes al alumnado.
- Introducir la Programación Neurolingüística como herramienta de mejora de las dinámicas del aula.

Así mismo, el trabajo persigue la consecución de una serie de competencias. Atendiendo a la clasificación establecida por la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias y los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, en siete competencias clave, el presente trabajo se centra en la “competencia lingüística”, “competencia de aprender a aprender”, “competencias sociales y cívicas” y “competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”.

La *competencia lingüística* se desarrollará de manera transversal atendiendo a la diversidad del lenguaje y la comunicación en función del contexto, así como aprendiendo a escuchar a los demás y prestar atención a la interacción. A su vez, la *competencia de aprender a aprender* se llevará a cabo en la medida que se desarrollen actividades en las que se potencie la perspectiva de autoeficacia, planificación de tareas y consecución de logros. Siguiendo con las competencias, son esenciales las *competencias sociales y cívicas*, que se trabajarán de manera transversal a lo largo de todo el programa puesto que va en consonancia con el objetivo

del presente programa, favoreciendo las relaciones sociales de los alumnos y la contribución a las actividades de la sociedad. Por último, en relación a la *competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, se contempla puesto que en esta competencia se engloban las actividades dirigidas a potenciar la autoestima, iniciativa, proactividad y capacidad de cambio.

Por otra parte, en base a la temática elegida para el trabajo, se tratarán competencias emocionales y afectivas, así como competencias sociales. En relación a las competencias sociales, las intrapersonales e interpersonales. Por último, en respuesta a las metodologías utilizadas, se desarrollará la competencia del trabajo en equipo e individual.

5.4 Contenidos

En el programa “*Cuidate y Cuidale*” se desarrollan contenidos relacionados con la Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales, ya que favorecen la convivencia en los centros educativos y previenen la aparición de situaciones violentas (Serrano e Iborra 2005; Citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010, Guevara et al., 2007, Trianes et al., 2007 y Cerezo, 2009).

A partir de estas consideraciones, los contenidos que se trabajan con los alumnos son los siguientes. En relación a la Inteligencia Emocional: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. En cuanto a las Habilidades Sociales: asertividad, estilos de comunicación y empatía. Los bloques de contenidos (Tabla 11) se establecen a partir de la revisión teórica realizada, incluyendo una serie de competencias que se desarrollan durante la puesta en marcha de las actividades.

Tabla 11

Bloques temáticos del programa para el alumnado

| Bloque | Contenidos | Competencias |
|-------------------------------|---|---|
| Inteligencia Emocional | <ul style="list-style-type: none"> - Percepción emocional. - Facilitación emocional. - Comprensión emocional. - Regulación emocional. | <ul style="list-style-type: none"> - Competencia lingüística. - Competencia de aprender a aprender. - Competencias sociales y cívicas. |
| Habilidades Sociales | <ul style="list-style-type: none"> - Asertividad. - Estilos de comunicación. - Empatía. | <ul style="list-style-type: none"> - Competencia de aprender a aprender. - Competencias sociales y cívicas. - Competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las familias, los contenidos son los mismos, desarrollados con el objetivo de sensibilizar y proporcionar herramientas para favorecer la gestión emocional de sus hijos. En cuando al profesorado, los contenidos son las habilidades de comunicación e interacción, herramientas para la detección de conductas violentas en el aula y la Programación Neurolingüística.

5.5 Metodología

La metodología del presente programa se fundamenta en la clasificación que establece Bisquerra (2016) de línea metodológica: *activa y participativa, flexible y abierta, reflexiva y socializadora*. A continuación, se desarrollan los motivos por el que se sigue esta clasificación.

En primer lugar, *activa y participativa*, ya que esto implica la participación directa de los destinatarios, porque ellos son los agentes activos de su aprendizaje y formación. Lo que se persigue con este formato de trabajo es conseguir que tanto el alumnado, como las familias y el profesorado, se impliquen activamente en la realización de las actividades ya que sólo así se conseguirá que la gestión adecuada de las emociones sea una respuesta adaptativa propia de su repertorio conductual (Ruíz-Aranda et al., 2013).

Flexible y abierta, ya que se atienden las características de los individuos, la gestión del grupo y el contexto. Además, es *flexible y abierta*, puesto que se sigue el principio de intervención constructivista de Martín-Izard (2010), ya que los propios destinatarios del programa son agentes activos en su proceso de aprendizaje, actuando el educador como guía del proceso.

En tercer lugar, *reflexiva*, siguiendo con la *competencia de aprender a aprender*, para suscitar en los destinatarios el pensamiento crítico. Por último, *socializadora*, ya que el principal objetivo se materializa en la interacción con los otros, mejorando así las relaciones interpersonales y la convivencia en el centro. En definitiva, esta línea metodológica se llevará a cabo en espacios *en grupo*, combinando el trabajo colaborativo y cooperativo, en el que los destinatarios pongan en práctica los contenidos compartiendo experiencias. Si bien, habrá momentos de trabajo *individual*, en especial los momentos de reflexión.

5.6 Actividades

El presente programa está diseñado para su implementación en el contexto formal, en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria. En su totalidad, está formado por un conjunto de 20 sesiones, dirigidas al alumnado, profesorado y familias. A partir de estas consideraciones, 10 sesiones, de las 20 totales, están destinadas al alumnado, 5 a las familias y 5 al profesorado.

A continuación, en la Tabla 12, se presenta la implementación global del programa, diferenciando las sesiones, actividades y el colectivo destinatario. Posteriormente, se muestran cada una de las sesiones en función de sus destinatarios: alumnado, familias y profesorado.

Tabla 12*Estructura global del programa “Cuidate y Cuidale”*

| Destinatarios | Bloque temático | Sesión |
|---------------|------------------------|-----------|
| Alumnado | Inteligencia Emocional | Sesión 1 |
| | | Sesión 2 |
| | | Sesión 3 |
| | | Sesión 4 |
| | | Sesión 5 |
| | Habilidades Sociales | Sesión 6 |
| | | Sesión 7 |
| | | Sesión 8 |
| | | Sesión 9 |
| | | Sesión 10 |
| Familias | Inteligencia Emocional | Sesión 1 |
| | | Sesión 2 |
| | Habilidades Sociales | Sesión 3 |
| | | Sesión 4 |
| | | Sesión 5 |
| Profesorado | Detección | Sesión 1 |
| | | Sesión 2 |
| | Sensibilización - PNL | Sesión 3 |
| | | Sesión 4 |
| | | Sesión 5 |

Fuente: Elaboración propia.

5.6.1 Sesiones de actividades destinadas al alumnado

Las sesiones con el alumnado están diseñadas para ser desarrolladas en horario lectivo de tutoría, contando con 50 minutos a la semana. El desarrollo de las sesiones seguirá una estructura común, extraída del Programa INTEMO (Ruíz-Aranda et al., 2013), que se explica a continuación.

En primer lugar, será fundamental crear un clima de trabajo adecuado ya que es necesario para poder llevar a cabo las sesiones. Posteriormente, se explicarán los objetivos de la sesión, se realizarán las actividades y finalmente se destinará la parte final de la sesión a la “recogida”, es decir, los alumnos deberán devolver a la persona encargada de llevar a cabo la sesión sus sensaciones, dudas o comentarios sobre la sesión, lo cual servirá como cierre. Teniendo en cuenta estas cuestiones, se exponen a continuación los aspectos generales de las sesiones: objetivos, competencias, contenidos, actividades, temporalización, desarrollo y evaluación. El desarrollo explícito de las actividades se recoge en el Anexo I, en el que se incluye la evaluación de las sesiones.

Tabla 13

Sesión 1 de actividades con el alumnado

| Sesión 1 | ¿CÓMO NOS SENTIMOS? | |
|-------------------------------|---|------------------------------------|
| Objetivos/Competencias | - Introducir el concepto de Inteligencia Emocional y trabajar la percepción de las emociones. | - Competencias sociales y cívicas. |
| Contenidos | Percepción emocional. | |
| Actividades y Temporalización | 1. Debate. (S1AL1IE) | 15 minutos. |
| | 2. ¿Qué siento? (S1AL2IE) | 30 minutos. |
| Desarrollo | Al ser la primera sesión, se introducirá el Programa “Cuidate y Cuidale”. A continuación, se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. La actividad consistirá en la realización de un debate sobre el concepto de Inteligencia Emocional. | |
| Evaluación | A lo largo de la sesión el orientador registrará en su ficha de observación las actitudes de los alumnos y las reflexiones en el debate. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14

Sesión 2 de actividades con el alumnado

| Sesión 2 | EXPRESAR CÓMO ME SIENTO | |
|-------------------------------|---|------------------------------------|
| Objetivos/Competencias | - Desarrollar la percepción emocional de los otros, la expresión emocional y la valoración de las emociones. | - Competencias sociales y cívicas. |
| Contenidos | Percepción, expresión y evaluación emocional. | |
| Actividades y Temporalización | 1. Busca tu par. (S2AL3IE) | 30 minutos. |
| | 2. Debate. (S2AL4IE) | 20 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, realizando una actividad lúdica en la que se implica a todo el aula y el posterior debate sobre ella, evaluación y cierre de la sesión. | |

| | |
|------------|--|
| Evaluación | Mediante una lista de control, se valorará la capacidad que muestran los alumnos para poner en práctica la percepción emocional, expresión y la posterior evaluación en la Actividad 1. Por otra parte, se valorará su capacidad crítica y reflexiva en el debate. |
|------------|--|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15

Sesión 3 de actividades con el alumnado

| Sesión 3 | LO QUE PIENSO VS LO QUE SIENTO | |
|-------------------------------|--|------------------------------------|
| Objetivos/Competencias | - Comprender el término “facilitación emocional” y ponerlo en práctica. | - Competencias sociales y cívicas. |
| Contenidos | Facilitación emocional. | |
| Actividades y Temporalización | 1. El poder de mis oídos. (S3AL5IE) | 20 minutos. |
| | 2. Lo que he vivido. (S3AL6IE) | 30 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. Las actividades desarrolladas se centran en la relación de las emociones con los pensamientos y cómo determinadas situaciones están condicionadas por cómo se han sentido. | |
| Evaluación | La sesión será valorada por medio de una rúbrica en la que se valore, del 1 al 5, la capacidad del alumnado para reflexionar sobre las situaciones que se comenten, su participación, su implicación, su expresión, el vocabulario utilizado y los sentimientos expresados | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16

Sesión 4 de actividades con el alumnado

| Sesión 4 | COMPRENDIENDO... | |
|------------------------|---|------------------------------------|
| Objetivos/Competencias | - Facilitar la comprensión de las emociones. | - Competencias sociales y cívicas. |
| Contenidos | Comprensión emocional. | |
| Actividades | 1. La estantería de las emociones. (S4AL7IE) | 1 hora. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, realizando una actividad lúdica en la que se implica a todo el aula y el posterior debate sobre ella, evaluación y cierre de la sesión. | |
| Evaluación | Mediante una rúbrica, se evaluará del 1 al 5 la complejidad de los argumentos de los alumnos, sus reflexiones, actitudes y disposición durante la actividad etc. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17*Sesión 5 de actividades con el alumnado*

| Sesión 5 | APRENDO A REGULARME | |
|-------------------------------|---|--|
| Objetivos/Competencias | - Regular emociones. | - Competencias sociales y cívicas. - Competencia lingüística. |
| Contenidos | Regulación emocional. | |
| Actividades y Temporalización | 1. ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...? (S5A87IE) | 30 minutos |
| | 2. Diario positivo. (S5AL9IE) | 20 minutos |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. También, se propone una actividad como tarea para casa a modo de cierre del programa. | |
| Evaluación | A partir de la observación directa del orientador, se rellenará una rúbrica en la que se valorará del 1 al 5 la complejidad de las situaciones elegidas, la capacidad de reflexión, los argumentos utilizados y las participaciones en el debate. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18*Sesión 6 de actividades con el alumnado*

| Sesión 6 | ¿SOMOS ASERTIVOS? | |
|-------------------------------|--|------------------------------------|
| Objetivos/Competencias | - Introducir el concepto de asertividad y ponerlo en práctica. | - Competencias sociales y cívicas. |
| Contenidos | Asertividad | |
| Actividades y Temporalización | 1. ¿Qué es la asertividad? (S6AL10HHSS) | 20 minutos |
| | 2. ¿Eres asertivo? (S6AL11HHSS) | 30 minutos |
| Desarrollo | Al comenzar la sesión se explicará que se da inicio a otro bloque temático, las Habilidades Sociales. Posteriormente se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. | |
| Evaluación | Mediante una ficha de observación se valorará la capacidad de reflexión del alumnado, su iniciativa, su comportamiento durante la explicación y la actitud. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19*Sesión 7 de actividades con el alumnado*

| Sesión 7 | PRACTICANDO LA ASERTIVIDAD | |
|------------------------|--|------------------------------------|
| Objetivos/Competencias | - Elaborar cumplidos para practicar la asertividad. | - Competencias sociales y cívicas. |
| Contenidos | Asertividad. | |
| Actividades | 1. Lo que me gusta de ti. (S7AL12HHSS) | 50 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. La actividad consiste en elaborar cumplidos para los compañeros. | |
| Evaluación | Se utilizará como instrumento la ficha de observación. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20*Sesión 8 de actividades con el alumnado*

| Sesión 8 | COMUNICACIÓN ASERTIVA | |
|------------------------|--|--|
| Objetivos/Competencias | - Diferenciar diferentes expresiones de pasividad, agresividad y asertividad. - Poner en práctica la expresión de diferentes conductas asertivas. | - Competencias sociales y cívicas. - Competencia lingüística. |
| Contenidos | Estilos de comunicación. | |
| Actividades | 1. Comunicándonos. (S8AL13HHSS) | 20 minutos. |
| | 2. Y tú, ¿cómo te comunicas? (S8AL14HHSS) | 30 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. En esta sesión se practican dos actividades en grupo, en la que se trabajan los estilos de comunicación. | |
| Evaluación | La actividad 1 se evaluará mediante un KAHOOT con preguntas sobre la presentación. La actividad 2, por otra parte, se evaluará mediante la ficha de observación. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21*Sesión 9 de actividades con el alumnado*

| Sesión 9 | INTRODUCIENDO LA EMPATÍA | |
|------------------------|---|---|
| Objetivos/Competencias | - Introducir el concepto de empatía. | - Competencias sociales y cívicas. |
| Contenidos | Empatía. | |
| Actividades | 1. Empatía. (S9AL15HHSS) | 30 minutos de actividad y 20 minutos de debate. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, en este caso de carácter formativo, , evaluación y cierre de la sesión. | |
| Evaluación | Se evaluará mediante un KAHOOT con preguntas sobre la presentación. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 22*Sesión 10 de actividades con el alumnado.*

| Sesión 10 | PUESTA EN PRÁCTICA | |
|------------------------|---|--|
| Objetivos/Competencias | - Poner en práctica habilidades sociales y de comunicación asertiva para defender un punto de vista. | - Competencias sociales y cívicas. - Competencia lingüística. |
| Contenidos | Empatía y asertividad. | |
| Actividades | 1. Puesta en común (S10AL16HHSS) | 50 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. Se realizará la actividad siguiendo una metodología de role-play. Al ser la última sesión, el cierre será más detallado. | |
| Evaluación | Se utilizará la ficha de observación, atendiendo a la participación del alumnado, su capacidad crítica, las aportaciones durante el cierre de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

5.6.2 Sesiones de actividades destinadas a las familias

Las sesiones de intervención con las familias se computan en 5, las cuales, tienen una duración de 90-120 minutos, en función de la sesión. Se organiza de esta manera ya que, hay diversos condicionantes que impiden a las familias participar en el centro educativo, como son la conciliación de los horarios de la familia y la escuela.

Las sesiones de intervención con las familias sería conveniente que se integraran dentro de una “Escuela de familias”, que conlleva la participación proyectiva de las familias en el

centro educativo, favoreciendo la comunicación escuela-familia e implicándolos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, en este caso en materia de Educación Emocional.

La organización de las sesiones se ha llevado a cabo siguiendo las pautas de Ladrón de Guevara (2019), quien propone que la participación de las familias se lleve a cabo de manera que se establezcan canales para el intercambio de información, se fomente la participación igualitaria de hombres y mujeres, se fijen reuniones en horarios que faciliten la asistencia, se mejore la estructura y contenido de las reuniones y, por último, se traten temas de interés.

Por todo esto, en este caso, se establecerá una reunión previa a la puesta en marcha del programa para facilitar a las familias información sobre la temática del programa, su objetivo y características. El principal canal de comunicación con las familias será la plataforma educativa por la que el centro se comunica con las familias habitualmente.

La implementación de las sesiones se realiza siguiendo la siguiente estructura, similar a la del alumnado, pero incluyendo un cierre de la sesión más extenso con un debate: crear un clima de trabajo adecuado, explicación de los objetivos de la sesión, actividades, cierre de la sesión con un debate. Se exponen a continuación los aspectos generales de las sesiones: objetivos, competencias, contenidos, actividades, temporalización, desarrollo y evaluación. El desarrollo explícito las actividades se recoge en el Anexo II.

Tabla 23

Sesión 1 de actividades con las familias

| Sesión 1 | LA IMPORTANCIA DE CÓMO NOS SENTIMOS | |
|-------------------------------|--|-------------|
| Objetivos | - Sensibilizar sobre la importancia de las emociones en la prevención de la violencia escolar. | |
| Contenidos | Percepción y expresión emocional. | |
| Actividades y Temporalización | 1. ¿Cómo me siento? (S1F1IE) | 90 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. En este caso, se realizará una sesión similar a la de los alumnos, con el objetivo de que sean conscientes de la importancia de la percepción emocional. | |
| Evaluación | Se utilizará un KAHOOT en el que las familias puedan redactar cómo se han sentido durante la realización de la actividad en una sola palabra. Por ejemplo: motivados, sorprendidos, decepcionados etc. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24*Sesión 2 de actividades con las familias*

| Sesión 2 | NUESTRO PAPEL EN LA REGULACIÓN | |
|-------------------------------|---|-------------|
| Objetivos | - Practicar la regulación emocional. | |
| Contenidos | Regulación emocional. | |
| Actividades y Temporalización | 1. La botella de la calma. (S2F2IE) | 90 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. Esta actividad posee un carácter muy práctico ya que ellos mismos son los encargados de realizar una actividad para analizar la regulación emocional. | |
| Evaluación | Mediante la ficha de observación se valorará la consecución del objetivo general y el funcionamiento de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25*Sesión 3 de actividades con las familias*

| Sesión 3 | HABILIDADES DE COMUNICACIÓN | |
|-------------------------------|--|----------|
| Objetivos | - Favorecer el intercambio de información de manera asertiva entre los padres. | |
| Contenidos | Estilos de comunicación y asertividad. | |
| Actividades y Temporalización | 1. Debate. (S3F3HHSS) | 2 horas. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, en este caso, un debate entre padres sobre la temática a tratar, evaluación y cierre de la sesión. | |
| Evaluación | Mediante la ficha de observación se valorará la consecución del objetivo general, las reflexiones utilizadas y el funcionamiento de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26*Sesión 4 de actividades con las familias*

| Sesión 4 | PRACTICAMOS I | |
|---------------|---|----------|
| Objetivos | - Practicar las habilidades comunicativas con los hijos a través del “role-play”. | |
| Contenidos | Habilidades comunicativas. | |
| Actividades y | 1. Mi hijo y yo. (S4F4HHSS) | 2 horas. |

| | | |
|-----------------|---|--|
| Temporalización | | |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades de manera conjunta con los hijos para favorecer las relaciones familiares y trabajar al mismo tiempo la asertividad, evaluación y cierre de la sesión. | |
| Evaluación | Mediante la ficha de observación se valorarán los temas tratados, la elaboración de las valoraciones personales, la consecución del objetivo general y el funcionamiento de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27

Sesión 5 de actividades con las familias

| | | |
|-------------------------------|---|----------|
| Sesión 5 | PRACTICAMOS II | |
| Objetivos | - Favorecer el intercambio de relaciones positivas con los hijos. | |
| Contenidos | Habilidades comunicativas y asertividad. | |
| Actividades y Temporalización | 1. Tus puntos fuertes. (S5F5HHSS) | 2 horas. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades de manera conjunta con los hijos para favorecer las relaciones familiares y trabajar al mismo tiempo la asertividad, evaluación y cierre de la sesión. | |
| Evaluación | Por una parte, mediante la ficha de observación se valorará la consecución del objetivo general y el funcionamiento de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

5.6.3 Sesiones de actividades destinadas al profesorado

Las sesiones de intervención con el profesorado están diseñadas para ser desarrolladas en 5 sesiones. En este caso, las sesiones se desarrollan dentro de las horas de formación permanente del profesorado. Dicha formación ha de hacer frente a los retos actuales y es preciso que responda a las demandas del sistema educativo, por ello se incluyen estas sesiones como curso de formación.

Las sesiones se llevarán a cabo por la tarde, con una duración de entre 90-120 minutos. La implementación de las sesiones se realiza siguiendo la misma estructura que con las familias: crear un clima de trabajo adecuado, explicación de los objetivos de la sesión, actividades, cierre de la sesión con un debate. El profesorado destinatario de las sesiones será tanto los tutores de 1º de ESO, como tutores que voluntariamente se quieran unir al programa formativo, de manera que la intervención es más global y no se limita a este curso. Los tutores serán los encargados de transmitir la información tratada en las sesiones al resto de docentes. Se exponen a continuación los aspectos generales de las sesiones: objetivos, competencias, contenidos, actividades, temporalización, desarrollo y evaluación. El desarrollo explícito las actividades se recoge en el Anexo III.

Tabla 28*Sesión 1 de actividades con el profesorado*

| Sesión 1 | RECONOCIENDO SEÑALES VERBALES Y NO VERBALES | |
|-------------------------------|---|-------------|
| Objetivos | - Reconocer las señales verbales y no verbales de los alumnos ante una situación crítica. | |
| Contenidos | Detección de conductas desadaptativas. | |
| Actividades y Temporalización | 1. El escáner de las señales (S1P1D) | 90 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, destacando la implicación práctica de la sesión, puesto que se tratarán temas que ellos mismos tendrán que observar en las aulas, evaluación y cierre de la sesión. | |
| Evaluación | La evaluación se llevará a cabo a través de un KAHOOT interactivo en el que se tendrá que contestar a una serie de preguntas sobre sus sensaciones y conocimientos de los elementos expuestas en la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29*Sesión 2 de actividades con el profesorado*

| Sesión 2 | NOS EXPRESAMOS EN CLASE | |
|-------------------------------|---|-------------|
| Objetivos | - Ofrecer estrategias para favorecer la expresión de emociones en el aula, lo que previene la emergencia de situaciones violentas. | |
| Contenidos | Expresión emocional. | |
| Actividades y Temporalización | 1. ¿Cómo se siente mi clase? (S2P2D) | 90 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. La actividad consistirá en realizar una actividad de expresión emocional para posteriormente trasladarse al aula. | |
| Evaluación | La evaluación se llevará a cabo a través de un KAHOOT interactivo en el que se tendrá que contestar a una serie de preguntas. A su vez, tendrán que constatar su valoración de la actividad propuesta. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30*Sesión 3 de actividades con el profesorado*

| Sesión 3 | MI ROL EN EL AULA | |
|------------|---|--|
| Objetivos | - Sensibilizar sobre cómo su rol como profesores afecta a las dinámicas del aula. | |
| Contenidos | Rol del profesor | |

| | | |
|-------------------------------|--|-------------|
| Actividades y Temporalización | 1. “El buen profesor” (S3P3S) | 90 minutos. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividades, evaluación y cierre de la sesión. Es una actividad de sensibilización en la que a través del role-play se llegará a la conclusión sobre el rol adecuado de los profesores. | |
| Evaluación | Mediante la ficha de observación se valorará la consecución del objetivo general, el funcionamiento de la sesión y las valoraciones del profesorado en el cierre de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31

Sesión 4 de actividades con el profesorado

| | | |
|-------------------------------|---|----------|
| Sesión 4 | PNL I | |
| Objetivos | - Introducir la programación neurolingüística y sus beneficios. | |
| Contenidos | Programación Neurolingüística | |
| Actividades y Temporalización | 1. Como me siento vs cómo me comunico. (S4P4S) | 2 horas. |
| Desarrollo | Se seguirá el orden de todas las sesiones: crear clima adecuado, desarrollo de las actividad introduciendo la PNL como estrategia y finalmente realización de un ejercicio para comenzar a practicar. | |
| Evaluación | Mediante la ficha de observación se valorará el funcionamiento de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32

Sesión 5 de actividades con el profesorado

| | | |
|-------------------------------|---|----------|
| Sesión 5 | PNL II | |
| Objetivos | - Poner en práctica la programación neurolingüística. | |
| Contenidos | Programación Neurolingüística | |
| Actividades y Temporalización | 1. Los acuerdos. (S5P5S) | 2 horas. |
| Desarrollo | La última sesión con el profesorado irá destinada a trabajar el “rapport” que establecen con los alumnos. Para ello, se seguirá la estructura de todas las sesiones: crear un clima adecuado, explicación del “rapport”, desarrollo de la actividad, evaluación y cierre. | |
| Evaluación | Mediante la ficha de observación se valorará la consecución del objetivo general y el funcionamiento de la sesión. | |

Fuente: Elaboración propia.

5.7 Recursos

Dentro de los recursos necesarios para la implementación del programa “*Cuídate y Cuidale*”, se diferencian dos principales tipos de recursos: *recursos humanos* y *recursos materiales*. A continuación, se detallan los recursos requeridos. Si bien, los recursos específicos de las sesiones, como fichas, casos, etc., se incorporan en anexos.

Para las **sesiones con el alumnado**, en relación a *los recursos humanos* se cuenta con el orientador y los tutores de 1º de ESO. En cuanto a los recursos materiales, los tecnológicos: proyector, ordenadores y equipo de sonido; y los materiales: folios, bolígrafos y material de papelería.

En cuanto a las **sesiones con las familias**, los *recursos humanos* son el orientador del centro. Los *recursos materiales* son los mismos que en las sesiones con el alumnado, a excepción de colchonetas, botellas de plástico y purpurina para una de las actividades.

Finalmente, para las **sesiones con el profesorado**, los *recursos humanos* son el orientador del centro. Los *recursos materiales* son los mismos que en las sesiones con el alumnado.

5.8 Temporalización

El programa “*Cuídate y Cuidale*” se desarrolla a lo largo de todo el curso académico. Su correcto desarrollo conlleva su implementación entre los meses de noviembre y abril, incorporándose en el Plan de Acción Tutorial, que corresponde a la actuación del Departamento de Orientación. Para su secuenciación y temporalización se tienen en cuenta las siguientes consideraciones.

En primer lugar, la temporalización de las sesiones con el alumnado se plantea a partir del mes de noviembre, dado que es el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, para así poder contar con una detección de necesidades de los alumnos. Posteriormente, se realizan dos sesiones mensuales en los meses de noviembre, diciembre, enero y marzo. En segundo lugar, en los meses de febrero y abril se lleva a cabo una sesión mensual puesto que febrero cuenta con un menor número de semanas y en el mes de abril se lleva a cabo la última sesión del programa.

En cuanto al profesorado y familias, se lleva a cabo una sesión mensual entre los meses de noviembre y enero.

Para una mayor comprensión de como se llevaría a cabo este programa en las Figura 1 y 2, se presenta el cronograma para un curso académico.

Figura 1

Cronograma de sesiones con el alumnado

| SESIÓN | NOVIEMBRE | | | | DICIEMBRE | | | | ENERO | | | | FEBRERO | | | | MARZO | | | | ABRIL | | | | | | | |
|--------|-----------|---|---|---|-----------|---|---|---|---------|---|---|---|---------|---|---|---|---------|---|---|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|
| | SEMANAS | | | | SEMANAS | | | | SEMANAS | | | | SEMANAS | | | | SEMANAS | | | | SEMANAS | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Cronograma de sesiones con las familias y docentes

| Cronograma familias | | | | | | | | | Cronograma docentes | | | | | | | | | |
|---------------------|---------|---|---|---|---------|---|---|---|---------------------|---------|---|---|---|---------|---|---|---|--|
| SESIÓN | ENERO | | | | FEBRERO | | | | SESIÓN | ENERO | | | | FEBRERO | | | | |
| | SEMANAS | | | | SEMANAS | | | | | SEMANAS | | | | SEMANAS | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

5.9 Evaluación

La evaluación de programas constituye la recogida sistemática de información sobre el programa para constatar su eficacia. Los principales elementos sobre los que recoger información son el diseño y contenido, la pertinencia del programa, su implementación o desarrollo y los resultados (Small, Cooney y O'Connor, 2009).

En el presente trabajo, la evaluación se ha llevado a cabo atendiendo al criterio temporal de la evaluación, diferenciando tres tipos: *inicial*, *procesual* y *final*. De acuerdo con Pérez Juste (2006), los elementos a evaluar durante la evaluación *inicial*, *procesual* y *final* son diferentes.

A continuación, se recogen los principales elementos que se evalúan en cada uno de los momentos temporales.

Antes de comenzar el programa se llevará a cabo la *evaluación inicial*, en la que es fundamental atender al criterio de pertinencia del programa (Small, Cooney y O'Connor, 2009) y viabilidad del programa (Pérez Juste, 2006). Para dar respuesta a la pertinencia del programa, se recogerá información del alumnado, profesorado y familias. En primer lugar, en relación al alumnado, se utilizará el *Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia Escolar, versión revisada: CAHV-28* (Ruíz-Hernández et al., 2020)⁴. Este instrumento evalúa mediante cuatro escalas el uso de la violencia con distintos propósitos como un medio de diversión, como un medio para aumentar la autoestima, como una forma de resolver los problemas y, por último, el uso legítimo percibido de la violencia. En segundo lugar, en relación a las familias y profesorado, se enviará por la plataforma de comunicación del centro educativo un cuestionario de preguntas sobre sus conocimientos en materia de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales. Esto se realiza con el fin de detectar la visión de los destinatarios ante la violencia escolar y así ajustar las características del programa.

En relación a la viabilidad del programa, se hará un análisis de los medios y recursos⁵ disponibles en el centro educativo para la implementación del programa. También, se atenderá a las características del contexto, el apoyo por parte del Equipo Directivo y la acogida del centro educativo con el programa.

Durante el proceso de aplicación del programa, se realizará la *evaluación procesual*. En este momento de la evaluación es imprescindible recoger información sobre la implementación y el desarrollo del programa, haciendo hincapié en las actividades, la temporalización y los recursos del programa. A su vez, se ha de atender a la satisfacción de los agentes implicados y cuestiones contextuales sobre el desarrollo del programa (Pérez Juste, 2006). A continuación, se desarrollan los elementos a evaluar de manera detallada.

En primer lugar, las actividades constituyen el medio fundamental para el logro de los objetivos. Por ello, se evaluará si son adecuadas, suficientes y eficaces para alcanzar dichos objetivos. En segundo lugar, la temporalización, es otro de los objetos de la evaluación procesual, por lo tanto, se evaluará si el tiempo asignado a cada actividad permite su desarrollo de manera adecuada. Por último, en relación a los recursos, se evaluará la suficiencia, adecuación y disponibilidad.

Para constatar esta información, se emplearán instrumentos de recogida de información tales como rúbricas⁶, fichas de observación⁷ con puntos débiles y fuertes de cada sesión y el grado de logro de los objetivos marcados. Por otra parte, se utilizarán recursos informáticos, como la plataforma KAHOOT, de la cual se extraerán las respuestas para su posterior análisis.

⁴ Los ítems se pueden observar en el Anexo IV.

⁵ La hoja de registro para el análisis se puede observar en el Anexo VII.

⁶ En el Anexo VIII se puede observar un ejemplo de rúbrica de evaluación.

⁷ En el Anexo XII se puede observar un ejemplo de ficha de observación.

La evaluación será procesual, de tipo formativo, atendiendo a las cuestiones que se plantean anteriormente.

Por último, en relación a la satisfacción de los agentes implicados, se utilizará como instrumento de recogida de información un diario personal del profesional que desarrolla las actividades, atendiendo a criterios como la participación o reflexión de los destinatarios, la motivación y sus valoraciones personales. Los agentes encargados de realizar la evaluación procesual serán el mismo orientador o educadores a cargo de la sesión, por lo que será evaluación interna.

Finalmente, una vez desarrollado el programa, tendrá lugar la *evaluación final*. La finalidad de esta evaluación es la constatación del grado de eficacia alcanzado, es decir, se hace hincapié en el logro de los objetivos del programa. Para ello, por una parte, se llevará a cabo una evaluación con finalidad sumativa, por lo que se utilizará de nuevo el *Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia Escolar, versión revisada: CAHV-28* (Ruíz-Hernández et al., 2020).

Por otro lado, se recogerá información cualitativa acerca de las percepciones de los participantes sobre el programa, esto se realizará mediante grupos de discusión. Al final de este grupo, se rellenará un cuestionario de satisfacción⁸. Los grupos de debate estarán diferenciados en función de los destinatarios: alumnado, familias y profesorado. El grupo de discusión será dirigido por el orientador y educadores que desarrollan el programa, garantizando el anonimato en los cuestionarios de satisfacción de los destinatarios del programa.

Por último, sumado a lo anterior, se llevará a cabo una reunión final de todo el equipo participante en el programa (orientador, tutores etc) para tomar decisiones en relación a la mejora del programa, evaluar de forma cualitativa la propia evaluación del programa y compartir sensaciones y valoraciones personales. Tras esto, se llevará a cabo la elaboración del informe de evaluación por parte del responsable del programa, en el que se incluirá información sobre las necesidades y carencias del programa, contexto, información de los elementos evaluados, resultados de la evaluación, puntos fuertes y débiles y una prospectiva con elementos de mejora.

6. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster surge con el objetivo de desarrollar una propuesta de intervención basada en un programa de prevención de la violencia física y psicológica en Educación Secundaria. A partir de este objetivo, se ha elaborado el programa “*Cuidate y Cuidale*” que ofrece una guía de prevención y actuación ante la problemática actual desde el marco de la Educación Emocional y las Habilidades Sociales. Esto es así, dado que a lo largo del trabajo se ha constatado la importancia de trabajar la Educación Emocional y las Habilidades Sociales, puesto que guarda relación con el bienestar psicológico de los alumnos,

⁸ En los Anexos IX, X y XI se pueden observar los cuestionarios de satisfacción para alumnos, familias y profesorado.

el ajuste socio-escolar, la convivencia en los centros educativos y la emergencia de situaciones violentas (Contini, 2008; Fernández y Ruíz, 2013; Ruíz-Aranda et al., 2013 y Soler, 2016).

Por ende, esta propuesta, previamente fundamentada en un marco teórico actualizado, proporciona estrategias y técnicas que desarrollan la Inteligencia Emocional y Habilidades sociales del alumnado, familias y profesorado.

Así, esta propuesta se enmarca en el ámbito educativo, desde un modelo sistémico que pretende abordar los principales contextos del alumnado. La importancia de tomar como referencia este enfoque, descansa, por una parte, en que se busca entender los factores contextuales que facilitan la emergencia de conductas disruptivas en el seno de los centros educativos (Guevara et al., 2007). Por otra parte, la intervención no se limita al alumnado, sino que se trabaja también con profesorado y familias ya que son los principales microsistemas (Bronfenbrenner, 1987). Así, se respeta uno de los principios de la orientación educativa, la intervención social-ecológica (Martín-Izard, 2010).

Este aspecto es fundamental ya que numerosos estudios como los de Guevara et al., (2007), Ruíz-Aranda et al., (2013), Fernández y Ruíz, (2013) o Soler, (2016) constatan los beneficios de abordar esta problemática trabajando de manera conjunta con alumnado, familias y profesorado, ya que estas intervenciones llevan a la mejora de la convivencia desde la implicación de toda la comunidad educativa. Cada estudio, se centra en elementos esenciales para la elaboración del programa “*Cuidate y Cuidale*”, como son la eficacia de los programas educativos que trabajan con profesorado, los factores contextuales que modulan la aparición de conductas disruptivas por parte de los alumnos, la importancia de la Educación Emocional o el papel de la orientación educativa. En definitiva, todos ellos demuestran la efectividad de trabajar desde este enfoque e intentan responder a posibles limitaciones de la intervención desde el marco educativo.

En este sentido, a través del desarrollo y la elaboración del programa se da respuesta al objetivo general del Trabajo de Fin de Máster, ya que para la elaboración se atiende a los criterios de los programas preventivos efectivos, propuestos por Kirby (1992) y, posteriormente, revisados por Kok et al., (2004). Es decir, el programa presenta una serie de potencialidades que favorecen el logro del objetivo general, puesto que se basa en el marco teórico previamente elaborado y se focaliza en las habilidades concretas en las que se ha constatado su efectividad: Educación Emocional y Habilidades Sociales. A su vez, se transmiten mensajes apropiados y se emplean técnicas de enseñanza activas y flexibles. En cuanto a la temporalización, se extiende a lo largo del curso académico.

Por consiguiente, la consecución del objetivo general atiende, fundamentalmente, al correcto diseño del programa y su posterior evaluación. Esto, se sostiene desde el punto de vista pedagógico, esencial para abordar esta cuestión desde la orientación educativa. El Departamento de Orientación ha de contar con una adecuada programación, por ello programas de esta naturaleza deben incluirse en el Plan de Acción Tutorial de los centros educativos, ya

que la labor de la orientación es dar respuesta a las problemáticas actuales, garantizar la convivencia educativa y promover aquellos valores y actitudes pertinentes para alcanzar el desarrollo óptimo de los estudiantes.

No obstante, el programa también cuenta con limitaciones. Principalmente, se ha de destacar que la naturaleza del presente Trabajo de Fin de Máster es una propuesta de intervención. Siguiendo con la evaluación que se propone, para constatar su efectividad se ha de llevar a la práctica. Este aspecto es esencial y supone la principal limitación, la falta de carácter práctico dificulta la precisión y efectividad de este tipo de programas ya que mediante su aplicación se podrían llevar a cabo mejoras en el mismo.

Sumado a lo anterior, la falta de coordinación con Servicios Sociales es otro elemento a tener en cuenta. Entender las dinámicas de los alumnos en los centros educativos sin tener en cuenta la realidad social en la que se encuentran resta efectividad al programa. La coordinación con los Servicios Sociales resulta crucial para seguir con la intervención desde un enfoque sistémico, ya que colaborando con la comunidad se trabajan los factores contextuales mencionados anteriormente. El abuso de poder, los escenarios de las conductas violentas y las reacciones de la comunidad ante la violencia son fundamentales, especialmente para abordar la violencia psicológica (Defensor del Pueblo, 2000; Del Barrio et al., 2013).

Siguiendo con las limitaciones, el tratamiento de la violencia psicológica puede ser otro elemento a tener en cuenta. De acuerdo con el planteamiento del programa, se proporciona mayor interés al concepto de violencia psicológica frente a la violencia física, ya que la violencia psicológica en su forma verbal es el tipo de violencia escolar más frecuente actualmente (Cerezo, 2009; López-Castedo et al., 2018; Domínguez et al., 2020). No obstante, y como resultado de la falta de aplicación práctica del programa, las actividades no están diseñadas de acuerdo a este planteamiento. Es decir, las actividades planteadas se basan en la Educación Emocional y las Habilidades Sociales, pero no diferencian una intervención específica en tema de violencia psicológica, por lo que su tratamiento no es tan especializado. Ante esto, cabe destacar que la delimitación de la violencia psicológica en el contexto educativo está poco estudiada en la literatura científica, por lo que es factible que el inadecuado diseño de las actividades se deba a esto.

Partiendo de estas consideraciones, la presente propuesta de intervención suscita varias vías de futuro. Por una parte, la base para dar respuesta a las limitaciones planteadas es la investigación. De este modo, a continuación, se presentan varias líneas de investigación que se podrían tener en cuenta para mejorar la efectividad de la presente propuesta de intervención:

- Estudiar la posibilidad de una investigación longitudinal con los mismos objetivos, es decir, aplicar el programa y observar de manera longitudinal sus efectos en el tiempo y hacer un seguimiento de los alumnos destinatarios.
- Analizar la violencia psicológica en los centros educativos para poder constatar intervenciones eficaces adecuadas a este tipo de violencia escolar.

- Estudiar las relaciones entre ser agresor o víctima en el entorno escolar y sus consecuencias a largo plazo.
- Analizar en profundidad los cambios obtenidos en el alumnado a partir de la Educación Emocional y su relación con la orientación educativa.

Por otra parte, en consonancia con la investigación, sigue siendo fundamental trasladar los resultados de las investigaciones y la innovación educativa al contexto real. Asimismo, también es relevante poder llevar a cabo este programa y otros similares en centros educativos, ya que es una oportunidad para solventar las limitaciones que surgen como resultado de la falta de aplicación práctica.

Otra línea de actuación futura es tomar como referencia el programa “*Cuidate y Cuidale*” para diseñar un programa de intervención en Educación Primaria. La función de los Equipos Psicopedagógicos no ha de limitarse a la evaluación psicopedagógica y otras tareas de la orientación, sino que proponer este tipo de programas, adaptados al alumnado de Educación Primaria, supondría una prevención a nivel primario, ya que evitaría el desarrollo de conductas violentas en Educación Secundaria. Por lo tanto, trabajando desde edades tempranas, se otorga mayor autonomía a los alumnos y mayor conciencia de la importancia de la gestión de las emociones.

En definitiva, se ha de animar a los futuros orientadores educativos a poner en marcha programas de este tipo. El fin de la educación no puede ceñirse al desarrollo a nivel cognitivo, sino que se ha de trabajar el desarrollo social y afectivo de los alumnos. Por ello, se ha de enseñar a convivir, a vivir y gestionar sus emociones para un correcto desempeño en su vida adulta, gestionando la frustración y evitando la violencia como respuesta a la misma.

Por último, cabe mencionar la relación del presente programa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De acuerdo con la naturaleza del presente Trabajo de Fin de Máster, la Educación de Calidad, es esencial. Así, en consonancia con los principios de la orientación educativa, el papel de la educación no se limita a cuestiones de desarrollo cognitivo, se amplía a otras formas de aprendizaje, como la Educación Emocional.

Por ello, fomentar la dimensión social y personal de los estudiantes, promover valores y actitudes positivas o fomentar la salud de los estudiantes-tanto física, como psicológica-, es esencial para conseguir una Educación de Calidad, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2018): “La educación no debe limitarse a preparar a los jóvenes para el mundo laboral, sino que debe dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos” (p. 4).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, N., Caruana, A., Ruiz, C., & Molina L. (2016). Programa “Compartir Emociones”: resultados preliminares. En J. L Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, (pp. 379-393). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Albendea, C., Bermúdez, M. & Pérez, C. (2016) Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil. En J. L Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, (pp. 173-185). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Albert, D., Gilar-Corbí, R., & Castejón, J.L. (2013) Inteligencia general, inteligencia emocional y habilidades sociales como predictores del rendimiento en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. [Comunicación en congreso]. Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Alicante. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJD9DR65hiSWMAvgxU04IQ;_ylu=Y29sbwNp cjIEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1654217810/RO=10/RU=https%3a%2f%2f rua.ua.es%2fdspace%2fhandle%2f10045%2f122961%3flocale%3den/RK=2/RS=p072DTFrT O7OPKZcLQVMr96nxE-
- Aliri, J., Martínez-Valderrey, V. & Garaigordobil, M. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.
- Asociación Española de Pediatría [AEP]. (2022). Definiciones sobre tipos de violencia | Asociación Española de Pediatría. <https://www.aeped.es/una-vision-global-violencia-contraninos/definiciones>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. *Educación emocional*. Graó.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, (54), 144-161.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7a ed.). Siglo XXI de España editores.
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 417-424. doi: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.45

- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. (2009). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide.
- Cobo, O.P. & Tello, G.R. (2008). *Bullying en México. Conductas violentas en niños y adolescentes*. Quarzo.
- Contini, E.N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 15-27.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, (pp. 355-383). Alianza Editorial.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., & Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 26(1), 25-47. doi: 10.1174/02103700360536419
- Del Moral, G., Suárez, C., Villareal, M.E. & Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for Study of Education Development*. 37(2), 15-27. doi: 10.1080/02103702.2014.918816
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Domínguez, V., Tellado, F & Deaño, M. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*. 49(4), 373-384.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 4(6), 333-345.
- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, 31-46.
- Fernández, P. & Ruiz D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.

- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2008). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Gil-Borrelli, C. C., Latasa P., Martín, M. D., & Rodríguez, M. (2019). La violencia. *Sanitaria*, 33, 317-324.
- Girón, M., Carabias, M. & Martín, A. (2021). La educación emocional como método preventivo para el acoso escolar en educación infantil: Una revisión sistemática de la literatura. *Reidocrea*, 10(6), 1-15.
- Gómez-León, M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por el COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65).
- Guevara, I.P., Cabrera, V.E. & Barrera, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 6(2), 269-283.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Gúzman Jérez, N. C. (2021). Estrategias de programación Neurolingüística para la gestión del clima áulico por los docentes de la Unidad Educativa Isabel la Católica. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica Indoamérica]. DSpace. <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2379>
- Hué, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-45). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E. & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Kirby, D. (1992). School-based prevention programs: Design, evaluation, and effectiveness. En R.J. DiClemente (Ed.), *Adolescents and AIDS: A generation in jeopardy* (pp. 159–180). Sage Publications, Inc.
- Kok, G., Schaalma, H., Ruiter, R. A. C., Van Empelen, P., & Brug, J. (2004). Intervention mapping: A protocol for applying health psychology theory to prevention programmes. *Journal of Health Psychology*, 9(1), 85-98.
- Ladrón de Guevara, B. (2019). *Escuelas de familias y participación de las familias en la escuela*. <http://hdl.handle.net/20.500.12766/203>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, de 3 de mayo de 2006. <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J. & Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. doi: 10.73347/psicothema2018.130
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- Martín-Izard, J. F. (2010). *Presente y futuro de la orientación educativa en Castilla y León*. [Comunicación en congreso]. La orientación educativa en Castilla y León. Ponencias del IX Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León. Zamora. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrLIqTL6phi50kAGwBU04IQ;_ylu=Y29sbwNpcjIEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1654217547/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.educa.jcyl.es%2fcescolar%2ffr%2finformacion-especifica%2fpublicaciones%2fconsejo-escolar-castilla-leon%2fix-seminario-consejo-escolar-castilla-leon.fichiers%2f218715
- Martín, E., Rodríguez, V. & Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. CIE-FUHEM.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Nueva York: Basic Books.
- Monjas, I. (2009). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying* (pp. 7-27). Routledge.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la Salud*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *The future of education and skills. Educaton 2030*. <https://repository.canterbury.ac.uk/download/96f6c3f39ae6dcffa26e72cefe4768417a0c93db0a63d78668406e4f478ae8/3102592/E2030%20Position%20Paper%20%2805.2018%29.pdf>
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2004a). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Díada.

- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.
- Pérez Juste, R. (2006). Planteamiento de la evaluación. En R. Pérez Juste (Ed.), *Evaluación de programas educativos* (pp. 203-228). La Muralla.
- Real Academia Española (2001). Psicológico. En *Real Academia Española*. Recuperado el 23/04/2022, <https://dle.rae.es/psicol%C3%B3gico>
- Ridao, P., & Moreno, C. (2008). Percepción de los adolescentes y sus progenitores de la adolescencia como etapa evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 499-513.
- Rijk, L., Derks, L., Grimley, B., & Hollander, J. (2019). The evidence for NLP. *International Coaching Psychology Review*, 14(1), 5-30.
- Rodríguez, A. J., & Ortega, R. (2008). Victimización entre escolares por exclusión social racista y xenófoba. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 113-121
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317012>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero-Noguera, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Ruiz-Hernández, J. A., Pina, D., Puente-López, E., Luna-Maldonado, A., & Llor-Esteban, B. (2020). Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia Escolar, versión revisada: CAHV 28. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 61-68.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Pirámide.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Gedisa.
- Serrano-Pintado, I., Escolar-Llamazares, M. C., & Delgado-Sánchez-Mateos, J. (2022). Pilot Study on the Effects of the Teaching Interpersonal Skills Program for Teens Program (PEHIA). *Frontiers in Psychology*, 13. Doi:10.3389/fpsyg.2022.764926
- Soler, J.L. (2016). Orientación, educación emocional y convivencia. En J. L Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 45-51). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Tosey, P., & Mathison, J. (2010). Neuro-linguistic programming as an innovation in education and teaching. *Innovations in education and teaching international*, 47(3), 317-326.
- Trianes, M.^a V., Muñoz, A. M. & Jiménez M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Pirámide.

- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe.
- Trianes, M.V. & Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Puerta Nueva.
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Navarro, R. (2016). *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menos*. Colección Estudios.
- Zalve, E. & Talavera, M. (2016). ¿Cómo aborda el currículum oficial la competencia emocional en la Educación Primaria y Educación Secundaria? En: V.Gavidia (Coord.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp.309-328). Tirant lo Blanch.
- Zúñiga, C.L. & Luque, M.J. (2021). La inteligencia emocional junta a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 182-195.

8. ANEXOS

ANEXO I. Actividades de las sesiones destinadas al alumnado

SESIÓN 1

| Debate - S1AL1IE | |
|-------------------------|--|
| Objetivos | - Introducir el concepto de Inteligencia Emocional. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | Este debate es la primera actividad del Programa “Cúdate y Cúdale”, por lo tanto para crear un clima adecuado y fomentar la motivación de los alumnos ante el tema de la Inteligencia Emocional, se realizará un breve debate dirigido por el orientador del centro educativo. En él, se seguirá una metodología constructivista, en la que a partir de las preguntas del orientador se llegará a las reflexiones del alumnado sobre este tema. |
| Recursos materiales | Ordenador y presentación de diapositivas en formato Power Point para contar con las preguntas. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 15 minutos. |

| ¿Qué siento? - S1AL2IE | |
|-------------------------------|--|
| Objetivos | - Trabajar la percepción emocional. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | En primer lugar, se creará el clima adecuado para realizar el ejercicio. Esta actividad se basa en la percepción de emociones a partir de las propias sensaciones corporales. Para ello, se explica a los alumnos que se va a realizar un ejercicio de relajación en el que tienen que prestar atención a las señales de su cuerpo. Como apoyo, se utilizará el vídeo “Escaneo” del Canal la Ranita de 16 minutos de duración. Los alumnos, guiados por el orientador, realizarán los ejercicios guiados por el vídeo con la ayuda de las instrucciones externas del orientador. Al finalizar el visionado del vídeo, el orientador hará una serie de preguntas a los alumnos, enfocadas en la parte emocional: ¿Cómo te has sentido?, ¿notas las emociones en alguna parte del cuerpo?, ¿eras consciente de que las emociones también se manifiestan en nuestro cuerpo?, ¿sueles estar pendiente a estas señales? Todo esto, con el objetivo de suscitar su reflexión personal acerca de los conscientes que son sobre sus emociones. Finalmente, se realizará una valoración conjunta de cómo se han sentido a lo largo de la actividad. |
| Recursos materiales | Ordenador y presentación de diapositivas en formato Power Point para contar con las preguntas. Vídeo de YouTube de acceso libre “Escaneo, Canal la Ranita”. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 30 minutos. |

SESIÓN 2

| Busca tu par⁹ – S2AL3IE | |
|---|---|
| Objetivos | - Desarrollar la percepción emocional de los otros, la expresión emocional y la valoración de las emociones. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | <p>La actividad comienza con el orientador lanzando al grupo las siguientes preguntas: ¿Sois buenos identificando vuestras emociones? ¿Te gustaría darte cuenta de las emociones de los demás? ¿Qué tipo de persona te gustaría ser con respecto a esto? Se espera que varios participantes respondan y una vez hecho esto, se les propone la actividad `Busca tu par´ como reto para mejorar su propia identificación emocional.</p> <p>Posteriormente, se reparten a todos los participantes una tarjeta con una emoción. En este caso las emociones elegidas son: frustración, alegría, miedo y tristeza¹⁰, entre otras.</p> <p>Al entregarles la tarjeta, se explica qué es la frustración a través de una definición sencilla sin incluir mucha teoría y el orientador cuenta un ejemplo personal sobre una situación en la que siente frustración. Esto se realiza con el objetivo de relajar el ambiente y generar en los participantes emociones positivas.</p> <p>Antes de comenzar la definición de la emoción y la puesta en común para buscar a otro compañero, nos aseguramos de que conocen las emociones. Se les presentan indicaciones acerca de cómo pueden identificar estas emociones, por ejemplo en el caso de la alegría se les indica algunas experiencias que pueden causar alegría. Una vez que los participantes han explicado su emoción y han encontrado una pareja, se les pregunta acerca de su satisfacción al encontrar una pareja y si les ha resultado más fácil al haber tenido indicaciones previas para describirlas. Se realiza la puesta en común de la actividad, preguntando: ¿en qué te has fijado para encontrar al compañero que estaba expresando tu misma emoción? ¿en qué te gustaría haberte fijado? ¿cómo crees que es más fácil identificar una emoción? También, se genera un debate acerca de cuáles son las emociones más difíciles de identificar, planificando cuáles podrían ser pequeños pasos para que su identificación sea más fácil. Se les cuestiona sobre esto.</p> <p>Con el objetivo de conectar con sus emociones durante la realización de la actividad, se pregunta cómo se han sentido.</p> |
| Recursos materiales | Tarjetas con las emociones. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 30 minutos. |

⁹ Actividad adaptada de Ruíz-Aranda et al., (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.

¹⁰ En el Anexo XIII se pueden observar las fichas con las emociones.

| Debate - S1AL4IE | |
|-------------------------|---|
| Objetivos | - Poner en común las sensaciones experimentadas en la actividad Busca tu par. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | Se hace una puesta en común con los participantes en la que se pregunta: ¿qué habéis aprendido de esta actividad? Además, se propone que creen un hábito en su día a día de refuerzo de esta actividad, eligiendo al final del día una de las emociones experimentadas a lo largo del día y definiéndola. |
| Recursos materiales | Aula. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 20 minutos. |

SESIÓN 3

| El poder de mis oídos – S3AL5IE | |
|--|---|
| Objetivos | - Comprender la facilitación emocional. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | Esta actividad consiste en escuchar diferentes fragmentos de canciones de distinto tipo: pop, rock, jazz y sonidos de la naturaleza y la posterior puesta en común de cómo se han sentido al escuchar los diferentes tipos de música. La finalidad es constatar cómo, las emociones y cómo pensamos sobre ellas, modulan cómo nos sentimos. Por ello, se utiliza la música como canal para esta facilitación. |
| Recursos materiales | Selección de canciones ¹¹ . |
| Recursos humanos | Tutor del grupo. |
| Temporalización | 20 minutos. |

| Lo que he vivido – S3AL6IE | |
|-----------------------------------|---|
| Objetivos | - Relacionar la facilitación emocional con momentos personales de su vida. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | Al comenzar esta actividad, se lanzarán al aire una serie de preguntas para los alumnos: ¿alguna vez habéis sido conscientes de que estabáis viviendo un acontecimiento importante? ¿cambian vuestras emociones en estos momentos? Después, se agrupará a la clase en grupos de 3 personas. A continuación, se explicará la actividad. En este caso, cada grupo tiene que agrupar, a partir de sus experiencias personales, 3 situaciones importantes de su vida y comentar cómo se sintieron. Se darán ejemplos: el momento de llegada al IES, hacer nuevos amigos en el centro, el primer momento que presenciaron una pelea en el IES. Posteriormente, tendrán que exponer al grupo cómo se sintieron en cada una de esas situaciones. |
| Recursos materiales | Aula. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 30 minutos. |

¹¹ La selección de canciones puede ser flexible. Es decir, lo importante es seleccionar canciones de distintos géneros musicales.

SESIÓN 4

| La estantería de las emociones¹² – S4AL7IE | |
|--|---|
| Objetivos | - Facilitar la comprensión de las emociones. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | <p>De manera individual a cada alumno se le otorgarán de manera aleatoria cuatro emociones de las cuales dos son consideradas positivas y otras dos algo más negativas.</p> <p>Posteriormente deberán escribir en las fichas otorgadas cuáles son los beneficios de las cuatro emociones que se tienen, para así hacer una valoración positiva acerca de los que se posee.</p> <p>Después se les dejará unos 10-15 minutos para construir de manera figurada una estantería en la que tendrán que colocar las emociones que seleccionen, intercambiándolas con el resto de compañeros de la clase. La finalidad está en acabar con el abanico de emociones que cada uno considere que más beneficios tiene. De hecho, se puede incluso entregar gratuitamente alguna emoción que no te convenza de tu repertorio.</p> <p>Como única norma deben hacer un intercambio de al menos dos emociones.</p> |
| Recursos materiales | Fichas de la estantería emocional, lista de palabras emocionales y definiciones de las palabras emocionales. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 1 hora. |

¹² Actividad adaptada de Ruíz-Aranda et al., (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.

SESIÓN 5

| ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?¹³ – S5AL8IE | |
|--|---|
| Objetivos | - Regulación emocional. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | La actividad se realizará de manera grupal, dividiendo a la clase en grupos de 5. En grupo deben pensar situaciones que les han hecho sentir: enfado, alegría y tristeza. También, tendrán que anotar qué estrategias utilizaron para afrontar esas situaciones. Después, los equipos comentan lo que han trabajado. |
| Recursos materiales | Papel y lápiz. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 30 minutos. |

| Diario positivo¹⁴ – S5AL9IE | |
|---|---|
| Objetivos | - Regulación emocional. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. - Competencia lingüística. |
| Desarrollo | Esta sesión tiene la peculiaridad de que se presenta una actividad para realizar en casa. El orientador del centro explicará a los alumnos la utilidad del diario positivo. Este diario, recogerá las emociones que experimentan los alumnos, para que aprendan a extraer aspectos positivos de las emociones y cómo su gestión favorece cómo se sienten. |
| Recursos materiales | |
| Recursos humanos | |
| Temporalización | 20 minutos. |

¹³ Actividad adaptada de Ruíz-Aranda et al., (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.

¹⁴ Actividad adaptada de Ruíz-Aranda et al., (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.

SESIÓN 6

| ¿Qué es la asertividad? S6AL10HHSS | |
|---|--|
| Objetivos | - Introducir el concepto de asertividad. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | <p>En primer lugar, se explica a los alumnos qué se va a trabajar en la actividad. Para captar su atención se lanzan las siguientes preguntas: ¿creéis que os comunicáis de manera adecuada? A continuación, se explica que se van a trabajar una serie de habilidades que sirven para comunicarse mejor con los demás. Tras esto, se pregunta a los alumnos por ejemplos de situaciones en las que no se han comunicado de manera adecuada. Se deja espacio para que los alumnos aporten sus ideas y se anotan en la pizarra. Junto a las ideas sugeridas por los alumnos, se anotan en la pizarra las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los demás se pueden aprovechar de nosotros.</i> • <i>Nos sentiremos mal con nosotros mismos.</i> • <i>Nos exponemos a situaciones que pueden suponer un riesgo.</i> <p>Posteriormente, se realiza una explicación del concepto asertividad y se relaciona con las ideas aportadas por los alumnos.</p> |
| Recursos materiales | Aula, pizarra, tiza o rotulador. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 20 minutos. |

| ¿Eres asertivo? - S6AL11HHSS | |
|-------------------------------------|--|
| Objetivos | - Poner en práctica el concepto de asertividad. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | <p>Se formarán grupos de 5-6 personas. Cada grupo debe recopilar 4 situaciones en las que se hayan comunicado de manera agresiva o pasiva. Una vez recopiladas las situaciones, las escribirán en un papel que se reservará para el final de la actividad.</p> <p>Después, tendrán que reformular la situación de manera que se comuniquen de manera asertiva y escribirlo, de nuevo, en otro papel.</p> <p>Al final, se cambiarán los papeles de cada grupo y los grupos tendrán que clasificar las situaciones que les han llegado en comunicación asertiva o no. Esto se hace para comprobar que todos han entendido el concepto. Se cerrará la actividad estableciendo las conclusiones a las que se ha llegado, así como respondiendo las posibles dudas y preguntas que tenga el alumnado.</p> |
| Recursos materiales | Aula, papel y lápiz. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 30 minutos. |

SESIÓN 7

| Lo que me gusta de ti – S7AL12HHSS | |
|---|--|
| Objetivos | - Elaborar cumplidos para practicar la asertividad. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | <p>Para comenzar, se redistribuirá el espacio del aula, colocando las mesas en una esquina para poder tener espacio para que los alumnos se sienten formando un círculo en el suelo. A continuación, tendrán que utilizar papel y lápiz para escribir 2 cualidades positivas del alumno que tengan en frente. Su compañero deberá hacer lo mismo.</p> <p>Se cerrará la actividad leyendo en alto todas las cualidades y haciendo un debate sobre lo difícil que creen que es esta actividad, si anteriormente se habían planteado hacerlo, si están de acuerdo con las cualidades que mencionan sus compañeros o si eran conscientes de ellas.</p> |
| Recursos materiales | Aula, notas y bolígrafos. |
| Recursos humanos | Tutor del grupo. |
| Temporalización | 50 minutos. |

SESIÓN 8

| Comunicándonos – S8AL13HHSS | |
|------------------------------------|---|
| Objetivos | - Poner en práctica la expresión de diferentes conductas asertivas. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. - Competencia lingüística. |
| Desarrollo | En esta actividad los alumnos serán participes de una sesión formativa sobre los estilos de comunicación. En primer lugar, se captará su atención ya que es una tarea en la que no participan activamente, por ende es fundamental que estén atentos. A continuación, se llevará a cabo una presentación por parte del orientador y finalmente se cerrará la sesión con un tiempo destinado a dudas de los alumnos. |
| Recursos materiales | Aula, ordenador, presentación con diapositivas ¹⁵ . |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 20 minutos. |

| Y tú, ¿cómo te comunicas?¹⁶ – S8AL14HHSS | |
|--|--|
| Objetivos | - Diferenciar diferentes expresiones de pasividad, agresividad y asertividad. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. - Competencia lingüística. |
| Desarrollo | Se dispone a los alumnos en grupos por parejas. Se explica que, como cualquier otra habilidad que hayan aprendido, la asertividad requiere ponerla en práctica para ser capaces de utilizarla bien. Se reparte a cada pareja una ficha con una situación hipotética ¹⁷ . Deben leer en voz alta por turnos la situación que aparece en su ficha y clasificarla: conducta asertiva, agresiva o pasiva. Si es agresiva o pasiva, deberán representar brevemente cómo responderían de forma asertiva. |
| Recursos materiales | Fichas con situaciones de comunicación asertiva, agresiva y pasiva |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 30 minutos. |

¹⁵ La presentación se puede consultar en el Anexo V.

¹⁶ Actividad adaptada de Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Ediciones.

¹⁷ Las situaciones se pueden observar en el Anexo VI.

SESIÓN 9

| Empatía – S9AL15HHSS | |
|-----------------------------|---|
| Objetivos | - Introducir el concepto de empatía. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. |
| Desarrollo | En esta actividad los alumnos serán partícipes de una sesión formativa sobre los estilos de comunicación. En primer lugar, se captará su atención ya que es una tarea en la que no participan activamente, por ende es fundamental que estén atentos. A continuación, se llevará a cabo una presentación por parte del orientador y finalmente se cerrará la sesión con un tiempo destinado a dudas de los alumnos. |
| Recursos materiales | Aula, ordenador, presentación con diapositivas ¹⁸ . |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 30 minutos actividad 20 minutos debate y preguntas |

¹⁸ La presentación se puede consultar en el Anexo V.

SESIÓN 10

| Puesta en común – S10AL16HHSS | |
|--------------------------------------|--|
| Objetivos | - Poner en práctica habilidades sociales y de comunicación asertiva para defender un punto de vista. |
| Competencias | - Competencias sociales y cívicas. - Competencia lingüística. |
| Desarrollo | En primer lugar, se creará el clima adecuado para la actividad, destacando que es la última del programa y que han de estar preparados para ella. A continuación, deben coger al azar una tarjeta en la cual aparece un personaje que deberán representar. El tema sobre el que van a debatir es: “Los conflictos escolares”. Cada personaje tiene una opinión acerca de diferentes cuestiones relacionadas con este tema (a favor, en contra, profesor que no ve conflictos y madre muy preocupada). Deberán leer sus tarjetas y representar este personaje, defendiendo su punto de vista, aunque no sea el mismo que tienen en la realidad. Se representarán los roles y al final se llevará a cabo el cierre de la actividad y del programa. |
| Recursos materiales | Tarjetas con roles. |
| Recursos humanos | Orientador del centro y tutor. |
| Temporalización | 50 minutos. |

ANEXO II. Actividades de las sesiones destinadas a las familias

SESIÓN 1

| ¿Cómo me siento? - S1F1IE | |
|----------------------------------|---|
| Objetivos | - Sensibilizar sobre la importancia de las emociones en la prevención de la violencia escolar. |
| Desarrollo | Similar a la sesión con los alumnos. En primer lugar, se creará el clima adecuado para realizar el ejercicio. Esta actividad se basa en la percepción de emociones a partir de las propias sensaciones corporales. Para ello, se explica a que se va a realizar un ejercicio de relajación en el que tienen que prestar atención a las señales de su cuerpo. Las familias, guiadas por el orientador, realizarán ejercicios de relajación para focalizar la atención en cómo sus emociones se relacionan con su estado corporal. Al finalizar, el orientador hará una serie de preguntas enfocadas en la parte emocional: ¿Cómo te has sentido?, ¿notas las emociones en alguna parte del cuerpo?, ¿eras consciente de que las emociones también se manifiestan en nuestro cuerpo?, ¿sueles estar pendiente a estas señales? Todo esto, con el objetivo de suscitar su reflexión personal acerca de los conscientes que son sobre sus emociones. Finalmente, se realizará una valoración conjunta de cómo se han sentido a lo largo de la actividad. |
| Recursos materiales | Salón de actos y colchonetas. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 90 minutos |

SESIÓN 2

| La botella de la calma – S2F2IE | |
|--|--|
| Objetivos | - Practicar la regulación emocional. |
| Desarrollo | <p>Se dispondrá a las familias por grupos de 3 personas. A continuación, se llevará a cabo la explicación de la actividad: se va a realizar una "botella de la calma" para presentar una analogía de cómo pueden regularse las emociones.</p> <p>El orientador del centro guiará el proceso, rellenando la botella de purpurina de colores llamativos y agua, ofrecerá instrucciones a las familias para que por grupos de 3 realicen de manera conjunta una "botella de la calma". Al final, el orientador ejemplificará la siguiente situación:</p> <p><i>Las emociones, al igual que la botella, pueden someterse situaciones estresantes que haga que se produzca una reacción emocional muy fuerte...la podéis sentir corporalmente como una sensación de agitación (lo mismo que la botella). Cuando nos sentimos así, si continuamos en esta situación, nuestro estado esmpeora...em cambio, si somos capaces de focalizar la atención en otras tareas: la calma vuelve.</i></p> <p>Al final de la sesión se produce el cierre de la misma mediante las reflexiones de las familias sobre la actividad.</p> |
| Recursos materiales | Botella de cristal, purpurina y agua. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 90 minutos. |

SESIÓN 3

| Debate – S3F3HHSS | |
|--------------------------|---|
| Objetivos | - Favorecer el intercambio de información de manera asertiva entre los padres. |
| Desarrollo | <p>Se dispone el aula de manera que las mesas forman un cuadrado, es decir, se crea una mesa redonda. A continuación, se utilizará como apoyo la presentación de diapositivas utilizada con los alumnos para definir la asertividad, los estilos de comunicación y la empatía. Esto se hace para introducir la actividad y que tengan conocimientos sobre estos conceptos.</p> <p>Posteriormente, las familias tienen que dar su propia opinión sobre la violencia escolar, si creen que es un problema real, si es algo que ellos ya vivieron de pequeños etc. Todo ello, de manera asertiva. El orientador será quien guiará el debate y llevará a cabo el cierre de la sesión mediante el resumen de los puntos tratados y la resolución de dudas.</p> |
| Recursos materiales | Aula. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 2 horas. |
| Evaluación | Observación directa del orientador y cumplimiento de la rúbrica. |

SESIÓN 4

| MI hijo y yo –S4F4HHSS | |
|-------------------------------|---|
| Objetivos | - Practicar las habilidades comunicativas con los hijos a través del “role-play”. |
| Desarrollo | <p>En esta sesión, se requiere la participación de los hijos que voluntariamente quieran acudir a las sesiones.</p> <p>Se agrupará a los padres y madres con sus hijos, en el caso de que alguno no haya acudido se redistribuirá de manera que tendrán que hacerlo mediante role-play con algún padre o madre compañero que haga el papel de hijo.</p> <p>Posteriormente, tendrán que poner en práctica los estilos de comunicación trabajados con anterioridad para hablar con sus hijos sobre temas que no suelen tratar:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cómo se sienten en el instituto.- Cómo se han integrado al nuevo centro.- Si son conocedores de alguna situación violenta o lo han visto ellos mismos. <p>Al final, se producirá el cierre de la sesión, atendiendo a las dudas y comentarios que puedan surgir.</p> |
| Recursos materiales | Salón de actos |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 2 horas. |

SESIÓN 5

| Tus puntos fuertes – S5F5HHSS | |
|--------------------------------------|--|
| Objetivos | - Favorecer el intercambio de relaciones positivas con los hijos. |
| Desarrollo | <p>Similar a la sesión con los alumnos.</p> <p>En esta sesión, también se requiere la participación de los hijos que voluntariamente quieran acudir a las sesiones.</p> <p>Se agrupará a los padres y madres con sus hijos, en el caso de que alguno no haya acudido se redistribuirá de manera que tendrán que hacerlo mediante role-play con algún padre o madre compañero que haga el papel de hijo.</p> <p>Posteriormente, tendrán que poner en práctica elaborar cumplidos para sus hijos, destacando 2 cualidades positivas. Los hijos tendrán que hacer lo mismo.</p> <p>Al final, se producirá el cierre de la sesión, atendiendo a las dudas y comentarios que puedan surgir.</p> |
| Recursos materiales | Salón de actos. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 2 horas. |
| Evaluación | El orientador rellenará una ficha de evaluación en el que se incluirán aspectos sobre la actitud de las familias y los hijos ante la actividad, la complejidad de los cumplidos y la dinámica de la sesión. |

ANEXO III. Actividades de las sesiones destinadas al profesorado

SESIÓN 1

| El escáner de las señales – S1P1D | |
|--|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Reconocer las señales verbales y no verbales de los alumnos ante una situación crítica.- Proporcionar herramientas para la detección de conductas desadaptativas. |
| Desarrollo | <p>Debido a que la finalidad de esta primera sesión es plenamente formativa, la sesión constará de tres partes: explicación de la sesión, desarrollo y cierre.</p> <p>Al ser la primera sesión del programa, se captará la atención y motivación de los tutores mediante un pequeño debate inicial en el que se compartirán puntos de vista sobre las tareas a realizar en el programa. Posteriormente, se llevará a cabo una sesión informativa por parte del orientador en el que se explicará las principales señales y factores (psicológicos, contextuales y sociales) que pueden servir como alarma para detectar situaciones violentas.</p> <p>Como cierre, se realizará la evaluación mediante la plataforma KAHOOT.</p> |
| Recursos materiales | Salón de actos y ordenador. |
| Recursos humanos | Orientador del centro |
| Temporalización | 90 minutos. |

SESIÓN 2

| ¿Cómo se siente mi clase? –S2P2D | |
|---|--|
| Objetivos | - Ofrecer estrategias para favorecer la expresión de emociones en el aula, lo que previene la emergencia de situaciones violentas. |
| Desarrollo | <p>Esta sesión también será formativa y tendrá como objetivo aportar actividades para con el grupo de clase, de manera que así tanto alumnos como profesores puedan poner en práctica las competencias emocionales trabajadas.</p> <p>Durante la sesión, el orientador ejemplificará la actividad “Chuches Emocionales”, que tendrá que ser representada por los profesores para que más adelante la lleven a sus aulas. La actividad consiste en, de manera dinámica, construir una caja en la que se recojan aspectos positivos de cada uno de los miembros del grupo. Posteriormente, se tienen que colear y presentar de una manera agradable para introducirlos en la caja. Una vez introducidos en la caja, se leerán en alto explicando por qué se han elegido esas cualidades.</p> <p>Como cierre, se realizará una evaluación dinámica por medio de KAHOOT para comprobar que los profesores manejan la actividad y pueden trasladarla al aula.</p> |
| Recursos materiales | Salón de actos, folios, rotuladores y caja. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 90 minutos. |

SESIÓN 3

| “El buen profesor” – S3P3S | |
|-----------------------------------|--|
| Objetivos | - Sensibilizar sobre cómo su rol como profesores afecta a las dinámicas del aula. |
| Desarrollo | <p>El rol del profesor en el aula es fundamental para favorecer la expresión de emociones en el aula. Por ello, en esta actividad se formarán grupos de 5 profesores que tendrán que poner en práctica, a través del role-play, un personaje que desarrollar en el aula. Los personajes incluyen un estilo de enseñanza democrático, valores positivos, actitud positiva hacia los demás y por el contrario, actitudes negativas, valores negativos y un rol dictatorial.</p> <p>Los profesores tendrán que representar estos papeles y posteriormente se pondrá en común cómo se han sentido el resto del grupo cuando tienen un profesor de una manera u otra.</p> <p>Como cierre, se compartirán experiencias y sensaciones sobre la actividad.</p> |
| Recursos materiales | Salón de actos y tarjetas con el rol a representar. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 90 minutos. |

SESIÓN 4

| Cómo me siento vs cómo me comunico ¹⁹ –S4P4S | |
|---|---|
| Objetivos | - Introducir la programación neurolingüística y sus beneficios. |
| Desarrollo | <p>La sesión se dividirá en dos partes.</p> <p>Primera parte: Explicación.</p> <p>Explicación básica de los beneficios de la programación neurolingüística como herramienta de innovación en las metodologías docentes y sus beneficios para llevar a cabo una correcta gestión del aula.</p> <p>Segunda parte: Mejorando la comunicación a través de la PNL.</p> <p>Mediante una metodología activa, se explicará a los profesores las características de la importancia de la PNL en la comunicación:</p> <p>mantenerse atento a las señales ocultas, estar siempre con la escucha activa, generar una mente abierta, mantener claridad en los mensajes, establecer siempre un contacto visual, tener cuidado con las palabras.</p> <p>Luego se procede a comparar para analizar.</p> |
| Recursos materiales | Salón de actos, ordenador, diapositivas. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 2 horas |

¹⁹ Actividad adaptada de Gúzman Jérez, N. C. (2021). *Estrategias de programación Neurolingüística para la gestión del clima áulico por los docentes de la Unidad Educativa Isabel la Católica*. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica Indoamérica]. DSpace. <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2379>

SESIÓN 5

| Los acuerdos²⁰ –S5P5S | |
|---|---|
| Objetivos | - Poner en práctica la programación neurolingüística. |
| Desarrollo | <p>Para llevar a cabo la sesión se informa al profesorado de la importancia de observar a los estudiantes dentro del aula y se introduce el término “rapport” como elemento esencial para conseguir una comunicación efectiva con los alumnos.</p> <p>Explicación de “rapport”</p> <p><i>Es un método muy simple que sirve para hacer sentir bien a las otras personas, se utiliza para generar carisma y poner mantener una conexión con la otro u otras personas. Es una manera de influir de manera positiva en la otra persona, ganar poder sobre una determinada situación sin que se den cuenta ni generar perturbación. Es una manera eficiente de ser sutil y ganar poder. Es una técnica donde se puede ser el generador del control de cierto momento.</i></p> <p>Se les da indicaciones de cómo pueden llegar a acuerdos con sus alumnos: tomar conciencia de cada uno de sus movimientos, como es su lenguaje corporal, la postura, donde colocan las manos y todos los movimientos posibles. También, indicaciones de en qué situaciones no han conseguido “rapport” con sus alumnos: un estudiante sigue los movimientos no de manera notoria ni exagerada si no que lo hace tal vez de manera inconsciente, si esto ocurre quiere decir que a quien siguen los movimientos es quien está liderando, es ahí donde se está ejerciendo rapport.</p> <p>Una vez que se conoce como se genera el rapport, se pone en práctica mediante una pequeña práctica con el resto de docentes: un profesor dará una clase de 15 minutos sobre la asignatura en la que sea experto y evaluará estas cuestiones. Finalmente, se realizará el cierre de la sesión mediante el debate y puesta en común.</p> |
| Recursos materiales | Salón de actos. |
| Recursos humanos | Orientador del centro. |
| Temporalización | 2 horas. |
| Evaluación | Observación directa del orientador mientras tiene lugar la actividad y cumplimiento de la ficha de evaluación. |

²⁰ Actividad adaptada de Gúzman Jérez, N. C. (2021). *Estrategias de programación Neurolingüística para la gestión del clima áulico por los docentes de la Unidad Educativa Isabel la Católica*. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica Indoamérica]. DSpace. <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2379>

ANEXO IV. Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia Escolar, versión revisada:
CAHV-28

| | 1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = indifferent; 4 = agree; 5 = strongly agree | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 01. Pelearse puede ser una forma de divertirse [Fighting can be a way to have fun] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02. Me resulta divertido meterme con algunos compañeros [It is fun to tease some classmates] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 03. Me gusta hablar de peleas con mis amigos [I like to talk about fights with my friends] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 04. Me gusta poner moteles a mis compañeros [I like to give nicknames to my classmates] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 05. Meterse con los profesores es divertido [Taunting teachers is fun] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 06. Me gusta ver peleas en el centro escolar [I like to watch fights at school] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 07. Me divierte reirme de algunos compañeros [It amuses me to laugh at some of my classmates] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 08. Me siento "fuerte" si me meto con mis compañeros [I feel "strong" if I pick on with my classmates] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09. Me siento "fuerte" después de insultar a un compañero [I feel "strong" after insulting a classmate] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Me siento importante cuando demuestro mi fuerza a los compañeros [I feel important when I show my strength to my classmates] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Me meto con los empujones porque se creen más listos [I pick on crammers because they think they're smarter] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Me gusta que los demás me tengan miedo [I like others to be afraid of me] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Me siento bien avergonzando a un compañero [I feel good embarrassing a classmate] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Me siento bien agrediendo a los compañeros de clase que me caen mal [I feel good assaulting classmates I don't like] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. A veces me meto con mis compañeros hasta conseguir lo que quiero de ellos [Sometimes I pick on my classmates until I get what I want from them] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Me gusta meterme con los demás para que se fijen en mí [I like to taunt others so they will notice me] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Hay cosas que hay que resolver por la fuerza [Some things have to be solved by force] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Suelo insultar a los compañeros que me caen mal [I usually insult classmates I don't like] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Controllo a mis amigos por medio de la amenaza [I control my friends through threats] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. En el centro escolar suelo resolver mis problemas usando la fuerza [At school, I usually solve my problems using force] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Suelo hablar mal en el centro escolar (tacos, insultos, moteles, ...) [I usually use foul language at school (swear words, insults, nicknames, ...)] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Me parece bien pegar si me insultan [I think it's okay to hit if I'm insulted] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. La violencia es adecuada para defenderse [Violence is okay to defend oneself] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Me gustaría pegar a los que me insultan [I'd like to hit those who insult me] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Si me insultara un compañero me defendería atacándole [If I were insulted by a classmate, I'd defend myself by attacking him] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Me parece bien meterme con un compañero cuando se lo ha ganado [I think it's okay to pick on a classmate when he's earned it] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Me parece bien aprender a defenderme físicamente [I think it's good to learn to defend myself physically] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Pelearía para ayudar a un amigo [I'd fight to help a friend] | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO V. Presentaciones de diapositivas para las actividades: Comunicándonos y Empatía

ESTILOS DE COMUNICACIÓN

1. **¿Cómo te comunicas?**

Procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida con el fin de interactuar con otros seres humanos.

ESTILO PASIVO

- Dificultad para expresar los propios sentimientos, opiniones, necesidades, deseos o derechos.
- Falta de confianza
- Problemas para poner límites

PERSONAS HIPERSENSIBLES

- Me siento abrumado
- Me afectan las emociones de otros
- Suelo estar cansado
- Malas noticias = alto impacto
- Intento resolver todos los problemas

ESTILO AGRESIVO

- Expresión de manera inapropiada.
- Menosprecio a los demás
- Violencia
- Amenazas / Reproches

ESTILO ASERTIVO

- Expresión de ideas, sentimientos, necesidades de forma adecuada.
- Derechos propios y del resto
- Lenguaje eficaz
- Buenas habilidades

ASERTIVIDAD

9

ASERTIVIDAD

- Habilidad social que consiste en defender los derechos propios respetando los derechos del resto.
- Respeto
- Tolerancia
- Ausencia de ansiedad

2.

Diálogo interno

11

Lenguaje interno que tenemos sobre nosotros mismos.

12

PENSAMIENTOS POSITIVOS

- CUMPLIDOS
- LOGROS
- RISAS CON AMIGOS
- SEGURIDAD
- VALORAR
- OBJETIVOS

21

EMPATÍA

22

SENTIMIENTO DE IDENTIFICACIÓN CON ALGO O ALGUIEN

23

EMPATÍA

- EMOCIONAL**
Conocimiento y reconocimiento de la emoción del otro
- COGNITIVA**
Comprender razones por las que otra persona experimenta una emoción

**ANEXO VI. Situaciones de comunicación asertiva, agresiva y pasiva para la actividad:
Y tú, ¿cómo te comunicas?** (adaptado de Elia Roca, 2003).

1. Un familiar te pide un libro que te acabas comprar y aún no has leído. No quieres dejárselo porque prefieres leerlo antes. Respuesta: Vale, te lo dejo.
2. Tu madre tiene la costumbre de ordenarte las cosas como ella quiere y luego no las encuentras. Respuesta: ¡Como se te ocurra volver a coger algo te enteras!
3. Estabas seguro de que ibas a aprobar el último examen de matemáticas pero has sacado mala nota y no entiendes el motivo. Decides hablar con el profesor. Respuesta: No entiendo la nota del examen, ¿me puedes explicar qué es lo que está mal?
4. En un trabajo en grupo hay un compañero que no hace su parte y se acerca el día de la entrega. Respuesta: ya lo hago yo, da igual, lo importante es entregarlo.
5. Una noche no puedes dormir porque en la casa de al lado hay una fiesta. Respuesta: la noche siguiente pones la televisión muy alta.
6. Dos amigas tuyas se han enfadado y una de ellas quiere contarte lo que ha ocurrido. Respuesta: no me contéis nada que no va conmigo.
7. El lunes tienes un examen, pero no has estudiado. Es el cumpleaños de tu prima y no te lo quieres perder. Respuesta: Salgo un rato, total puedo estudiar a última hora.
8. Las navidades pasadas te regalaron un libro que todavía no has leído. Tu madre insiste en que lo leas. Respuesta: Uf...ese libro lo he perdido.
9. En el último examen de lengua has sacado un 8. Tus compañeros te felicitan. Respuesta: Que va, podría haber sacado mejor nota.
10. Un amigo te invita a su casa a comer. Sus padres quieren que repitas el postre, pero a ti no te apetece. Respuesta: Gracias. Lo agradezco mucho pero no puedo más.

ANEXO VII. Hoja de registro de los medios y recursos del centro educativo.

HOJA DE REGISTRO DE LOS MEDIOS Y RECURSOS DEL CENTRO EDUCATIVO

A continuación, aparecen una serie de ítems. Se ha de marcar con una X en la casilla “sí” o “no” en función de su existencia o ausencia en el centro educativo. Al final hay un espacio para incluir otros recursos o medios que consideres que el centro puede aportar, detallando su estado y cantidad. También, puedes incluir necesidades que consideres pertinentes para la implantación del programa. El tratamiento de las respuestas es confidencial.

| HOJA DE REGISTRO DE LOS MEDIOS Y RECURSOS DEL CENTRO EDUCATIVO | | |
|---|----|----|
| | SI | NO |
| Conexión a Internet en todas las aulas | | |
| Colchonetas | | |
| Ordenadores en todas las aulas | | |
| Equipo de sonido en todas las aulas | | |
| Salón de actos | | |
| Pantalla digital interactiva | | |
| Material escolar | | |
| Otros: <i>Indicar cantidad, estado, necesidades...</i> | | |

ANEXO VIII. Ejemplo de rúbrica de evaluación.

| Nivel de logro | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|--|------------|
| Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Puntuación |
| FUNCIONAMIENTO DE LA SESIÓN | | | | | | |
| Participación | Los alumnos no participan en las actividades. | Los alumnos participan cuando el orientador pregunta directamente. | Algunos alumnos participan. | La participación es buena, exceptuando alguna situación. | Los alumnos participan de manera activa en las actividades, tomando la iniciativa. | |
| Consecución de objetivos. | Los objetivos de la sesión no se logran. | De manera puntual, algún alumno demuestra la consecución de los objetivos. | La consecución de objetivos es parcial. | Los objetivos se logran, aunque existe alguna dificultad. | Los objetivos se logran de manera total y satisfactoria. | |
| DESARROLLO GLOBAL | | | | | | |
| Clima de aula | Durante la sesión, el clima de aula no es adecuado. | En algunas partes de la sesión los alumnos presentan un clima de aula adecuado. | Durante el desarrollo de las actividades el clima de aula es adecuado, en las partes de explicación no lo es. | El clima de aula es adecuado a excepción de alguna situación puntual. | El clima de aula es adecuado, favorece la participación de los alumnos y el desarrollo de las actividades. | |

| Nivel de logro | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|--|--|------------|
| Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Puntuación |
| DEBATE | | | | | | |
| Capacidad de reflexión. | No se reflexiona. | Escaso dominio de la temática del debate. | Los alumnos reflexionan, aunque presentan fallos. | Los argumentos son adecuados. | Se relacionan los contenidos de manera adecuada y se aportan argumentos. | |
| Actitudes | La actitud de los alumnos es desinteresada. | En algunas ocasiones la actitud es desinteresada. | Los alumnos se muestran interesados. | Los alumnos se muestran entusiasmados. | Los alumnos se muestran entusiasmados y muy interesados, dotando a la sesión de mayor dinamismo. | |
| Estilo de comunicación. | No se comunica. | Estilo de comunicación pasivo. | Estilo de comunicación asertiva, exceptuando algunas situaciones pasivas. | Estilo de comunicación asertivo. | Estilo de comunicación asertivo, se ponen en práctica los contenidos del programa. | |

ANEXO IX. Cuestionario de satisfacción del programa “Cúidate y Cúidale” para los alumnos

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA “CUÍDATE Y CUÍDALE”

La Organización del Programa “Cúidate y Cúidale” quiere conocer vuestra opinión. Para ello es fundamental contar con tu colaboración, rellenando el siguiente cuestionario con la máxima veracidad. El tratamiento de las respuestas garantiza la absoluta confidencialidad de tus opiniones. El tiempo estimado para realizar este cuestionario es de 15 minutos. A continuación, aparecen una serie de afirmaciones que debéis valorar, marcando con una X, del 1 al 5, según el grado de acuerdo o desacuerdo:

1: Totalmente en desacuerdo.

2: En desacuerdo.

3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

4: De acuerdo.

5: Totalmente de acuerdo.

| AFIRMACIONES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Considero que las actividades fomentan una participación activa y la motivación de los alumnos. | | | | | |
| 2. Considero que las sesiones están bien organizadas. | | | | | |
| 3. Considero que la temporalización es adecuada. | | | | | |
| 4. Los recursos son suficientes. | | | | | |
| 5. Los contenidos trabajados me han permitido aprender. | | | | | |
| 6. Me he sentido cómodo durante la realización de las actividades. | | | | | |
| 7. El número de sesiones me parece adecuado. | | | | | |
| 8. Las actividades permiten conseguir los objetivos del programa. | | | | | |
| 9. Siento que a partir de mi participación en el programa, mi relación con mis compañeros ha mejorado. | | | | | |
| 10. Durante las sesiones, el orientador o tutor responde a las dudas que planteamos. | | | | | |
| 11. Me siento satisfecho con el programa. | | | | | |
| 12. Sugerencias de mejora: | | | | | |

ANEXO X. Cuestionario de satisfacción del programa “Cúidate y Cúidale” para las familias

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA “CUÍDATE Y CUÍDALE”

La Organización del Programa “Cúidate y Cúidale” quiere conocer vuestra opinión. Para ello es fundamental contar con tu colaboración, rellenando el siguiente cuestionario con la máxima veracidad. El tratamiento de las respuestas garantiza la absoluta confidencialidad de tus opiniones. El tiempo estimado para realizar este cuestionario es de 15 minutos. A continuación, aparecen una serie de afirmaciones que debéis valorar, marcando con una X, del 1 al 5, según el grado de acuerdo o desacuerdo:

1: Totalmente en desacuerdo.

2: En desacuerdo.

3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

4: De acuerdo.

5: Totalmente de acuerdo.

| AFIRMACIONES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Considero que las actividades fomentan una participación activa y la motivación. | | | | | |
| 2. Considero que las sesiones están bien organizadas. | | | | | |
| 3. Considero que la temporalización es adecuada. | | | | | |
| 4. Los recursos son suficientes. | | | | | |
| 5. Me he sentido cómodo durante la realización de las actividades. | | | | | |
| 6. El número de sesiones me parece adecuado. | | | | | |
| 7. Las actividades permiten la adquisición de los contenidos del programa. | | | | | |
| 8. Siento que a partir de mi participación en el programa, mi relación con mis compañeros ha mejorado. | | | | | |
| 9. El horario de las sesiones es adecuado para facilitar la conciliación laboral. | | | | | |
| 10. Los contenidos trabajados me han permitido aprender más sobre mis hijos. | | | | | |
| 11. Me siento satisfecho con el programa. | | | | | |
| 12. Sugerencias de mejora: | | | | | |

ANEXO XI. Cuestionario de satisfacción del programa “Cúidate y Cúidale” para el profesorado

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA “CUÍDATE Y CUÍDALE”

La Organización del Programa “Cúidate y Cúidale” quiere conocer vuestra opinión. Para ello es fundamental contar con tu colaboración, rellenando el siguiente cuestionario con la máxima veracidad. El tratamiento de las respuestas garantiza la absoluta confidencialidad de tus opiniones. El tiempo estimado para realizar este cuestionario es de 15 minutos. A continuación, aparecen una serie de afirmaciones que debéis valorar, marcando con una X, del 1 al 5, según el grado de acuerdo o desacuerdo:

1: Totalmente en desacuerdo.

2: En desacuerdo.

3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

4: De acuerdo.

5: Totalmente de acuerdo.

| AFIRMACIONES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Considero que las sesiones desarrolladas en el programa han mejorado mi formación para mi desempeño como docente. | | | | | |
| 2. Considero que las sesiones están bien organizadas. | | | | | |
| 3. Considero que la temporalización es adecuada. | | | | | |
| 4. Los recursos son suficientes. | | | | | |
| 5. Los contenidos trabajados en las actividades son adecuados. | | | | | |
| 6. Me he sentido cómodo durante la realización de las actividades. | | | | | |
| 7. El número de sesiones me parece adecuado. | | | | | |
| 8. Las actividades cumplen los objetivos del curso. | | | | | |
| 9. Siento que, a partir de mi participación en el programa, el clima de aula ha mejorado. | | | | | |
| 10. A partir de mi participación en el programa, me siento capaz de poner en marcha la PNL en el aula. | | | | | |
| 11. Me siento satisfecho con el programa. | | | | | |
| 12. Sugerencias de mejora: | | | | | |

ANEXO XII. Ejemplo de ficha de observación.

Sesión evaluada:

Actividad y código:

Fecha:

Observador:

A continuación, aparecen una serie de afirmaciones que debéis valorar, marcando con una X, no, si no ha ocurrido, y después valorando del 1 al 4 la intensidad.

| AFIRMACIONES | NO | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----|---|---|---|---|
| 1. Los alumnos han estado atentos durante la sesión. | | | | | |
| 2. La calidad de las reflexiones del debate es adecuada. | | | | | |
| 3. Los contenidos trabajados me han permitido aprender. | | | | | |
| 4. Los alumnos tienen iniciativa para participar en las actividades. | | | | | |
| 5. El objetivo general de la sesión se ha conseguido. | | | | | |
| 6. El funcionamiento de la sesión ha sido adecuado. | | | | | |
| 7. Las valoraciones aportadas en el cierre de la sesión se adecuan al nivel de reflexión requerido. | | | | | |
| 8. Los alumnos hacen preguntas. | | | | | |
| 9. La duración de la sesión es adecuada. | | | | | |
| 10. Los recursos utilizados son suficientes. | | | | | |

ANEXO XIII. Fichas para la actividad Busca tu par.

