



**Universidad
Zaragoza**

TRABAJO FIN DE GRADO

Organizaciones Educativas Saludables: Programa de Prevención del Estrés Docente a través del entrenamiento en Comunicación para la Creación de Valores.

Healthy Educational Organizations: Teacher Stress Prevention Program through training in Communication for Value Creation.

Alumno/a: **Olga Herreros Cabello**

NIA: **648552**

Director/a: **Pilar Martín
Hernández**

Grado de Psicología

AÑO ACADÉMICO 2018-2019



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract.....	3
Introducción.....	4
Objetivos.....	7
Beneficiarios	7
Metodología.....	8
Participantes.....	8
Instrumentos	8
Procedimiento	10
Sesiones	11
Recursos.....	14
Evaluación y resultados esperados	14
Conclusiones.....	15
Referencias	17
Anexos.....	21

Resumen

Se define con el término *burnout* al estrés crónico asociado a una situación laboral que se caracteriza por la baja realización personal, el agotamiento emocional y la despersonalización. El sector educativo, y en concreto la Educación Secundaria, es uno de los colectivos con mayor tasa de prevalencia de estrés crónico, debido a la alta implicación personal que conlleva la labor docente. El programa que aquí se plantea tiene como objetivo el entrenamiento en habilidades sociales y en comunicación para la creación de valores, así como técnicas de regulación emocional, con el objetivo de reducir el estrés percibido por los docentes y mejorar su bienestar laboral. Proporcionar estas herramientas permitirá evitar las negativas consecuencias que produce el estrés crónico, así como reducir los costes económicos y humanos que requiere la intervención del burnout. A su vez, se generará un entorno educativo saludable que pueda priorizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, promoviendo su autonomía, empatía y autorrealización personal.

Palabras clave: organizaciones educativas saludables, prevención del estrés, habilidades sociales, educación Soka, formación docente.

Abstract

Burnout is the term that is used to define chronic stress associated with a work situation, characterized by a lack of personal fulfilment, emotional exhaustion and depersonalization. The educational sector, and specifically Secondary Education, is one of the groups with the highest prevalence rate of burnout, due to the high personal involvement that the teaching work entails. The objective of this program is to train social skills and communication for the value creation, as well as emotional regulation techniques, with the aim of reducing the stress perceived by teachers and improving their work well-being. Providing these tools will avoid the negative consequences that chronic stress produces, as well as to reduce the economic and human costs that the intervention of burnout requires. At the same time, it will provide a healthy educational environment that can prioritize in the teaching-learning process of the students, by promoting their autonomy, empathy and personal self-realization.

Keywords: healthy educative organizations, social skills, distress prevention, Soka education, teachers training.

Introducción

El estrés hace referencia a una respuesta adaptativa del organismo ante las demandas a las que se ve expuesto. El problema surge cuando el estrés se prolonga en el tiempo y escapa al control de la persona, provocando un desequilibrio en su organismo (Aguilar, 2018), originando, en consecuencia, que éste reaccione realizando un *esfuerzo* para contrarrestar el desequilibrio y produciendo, además, una sensación subjetiva de *tensión* (Sandín, 2010).

Es el contexto laboral donde la prevalencia del estrés parece incrementarse, debido a las demandas propias del entorno de trabajo y a que la actividad laboral ocupa gran parte de nuestro tiempo vital. Durante las últimas décadas las transformaciones en el mercado laboral han sido numerosas y constantes con, por ejemplo, nuevas formas de organización y división de las tareas laborales, así como con el aumento de nuevas y mayores exigencias al trabajador (Unda, Sandoval y Gil., 2008). El sector educativo ha sido uno de los más afectados en este sentido (Liu y Onwuegbuzie, 2012; Wiegel, Sattler, Göritz y Diewald, 2016), con más de un 80% de los profesores de secundaria manifestando gran inquietud y preocupación sobre cuestiones relacionadas con el estrés laboral (EU-OSHA, 2010). De hecho, en la última Encuesta sobre Condiciones de Trabajo, un 24% de los docentes españoles afirma sufrir estrés “siempre” o “casi siempre” en su puesto de trabajo (INSHT, 2015). Esto es así, en parte, porque la educación se está viendo sometida a cambios y a reformas que tienen poco que ver con las recomendaciones científicas y mucho con el ideario político de turno (Esteve, 2003), afectando a los docentes y a su actividad pedagógica (Gómez y Carrascosa, 2001). El desgaste físico y mental, causado por las demandas permanentes de la profesión docente tiene consecuencias en términos de bienestar y salud para la mayoría de estos profesionales. De hecho, numerosos estudios identifican el estrés laboral como un factor de riesgo importante en la aparición de enfermedades cardiovasculares, problemas psicosomáticos como migrañas o dolores de cabeza, y enfermedades mentales como el *burnout*, los trastornos de ansiedad o de depresión, entre otros (Kyriacou, 1987; Gómez y Carrascosa, 2000; Fernández y Blasco, 2003).

Con el término *burnout* o “síndrome de estar quemado por el trabajo” se hace referencia al estrés crónico asociado a una situación laboral, especialmente si conlleva una alta implicación emocional. Este síndrome se caracteriza por tres componentes

relacionados entre sí: a) la baja realización personal, lo que lleva a una baja motivación y satisfacción con el rendimiento laboral; b) el agotamiento emocional, asociado al desgaste de trabajar con las personas a las que suele atender; y c) la despersonalización, consecuencia de los dos anteriores, “que implica irritabilidad, actitud negativa y respuestas frías a las personas con las que trabaja” (Hidalgo, 2019, p. 139). Por ello, no podemos olvidar que el estrés laboral no sólo influye de forma negativa en los profesores afectados, sino también en todos sus alumnos, el clima laboral con los compañeros de trabajo, los padres de los alumnos y, frecuentemente, en la esfera social cercana al docente (Gomes, Silva, Mota y Montenegro, 2006).

Desde tales referencias queda clara la importancia de la prevención en este ámbito. Diversos estudios analizan los factores de riesgo en el ámbito educativo, entre los que destacan: de manera general, las presiones profesionales, el aumento de responsabilidades, y las alteraciones constantes y muy rápidas, asociadas con el desempeño profesional (Martínez, Inglés, Granados, Aparisi y García, 2019); y, de manera más específica, la multiplicidad de roles del profesor, la imagen idealizada del mismo, los recursos escasos en los centros educativos, la falta de flexibilidad organizacional, la violencia en la escuela y la dificultad para adaptarse a las innovaciones (Figueiredo, Gil y Grau, 2013). Por otro lado, Hidalgo (2019, pp. 139) nos dice que, ante la imposibilidad de modificar la estructura de la organización, las estrategias recomendadas son “el entrenamiento en habilidades sociales y asertividad, el entrenamiento en solución de problemas, y favorecer el apoyo social en el trabajo”. No obstante, a pesar de que se enfatizan las habilidades sociales como herramienta clave en una comunidad de aprendizaje, hay pocos estudios que recogen el entrenamiento de los docentes en estas habilidades (Leroy et al., 2007). Y es precisamente esta tarea la que abordamos en la intervención que aquí se expone.

La comunicación es una herramienta básica del trabajo del profesorado, siendo el medio a través del cual los docentes interaccionan con su medio laboral, especialmente con el alumnado, los compañeros de trabajo, los padres de los alumnos y la comunidad en general (Gómez y Carrascosa, 2001). Como tal, los enfoques interaccionistas ponen de nuevo el énfasis en el *proceso* de enseñanza-aprendizaje, devolviendo la importancia a todas las personas que participan en este proceso (Kaplún, 2002). Esto conlleva, a su vez, un estilo comunicativo más interactivo por parte de los docentes. En este sentido, queda demostrado por algunos autores como Gordon y Burch (2003), el Gordon Training

International (2019) y Martínez et al. (2019), que el entrenamiento en habilidades comunicativas como la *escucha activa* o la *comunicación asertiva*, facilitan el aprendizaje de otras habilidades sociales y de resolución de conflictos, mejorando el trabajo diario del docente puesto que sus relaciones personales se vuelven más satisfactorias.

También es ampliamente conocido el efecto que la actitud y las expectativas del docente tienen sobre la autonomía, autorresponsabilidad, autodeterminación, autocontrol y autoevaluación de sus alumnos, así como sobre sus resultados académicos (Gordon y Burch, 2003). Esto sucede por el efecto de la llamada *profecía autocumplida* que, en el caso de la docencia, explica cómo las expectativas previas del profesor condicionan su estilo de enseñanza y conducta, influyendo sobre el rendimiento y expectativas de los propios alumnos (Ros, 1985). Estas expectativas iniciales del profesor son claves para entender las oportunidades de éxito y/o fracaso escolar del alumnado (Rist, 1970); ya que, si un profesor espera que un alumno no apruebe su asignatura, actuará en consonancia con esta idea; de manera que le ofrecerá menos ayuda y le estará transmitiendo sus expectativas sobre él, y todo esto acabará condicionando el comportamiento del estudiante y limitando sus oportunidades de éxito.

En este sentido, cabe destacar el modelo pedagógico de Makiguchi (1984) para la creación de valores (o educación Soka), que combina la idea de la *felicidad* como meta con la idea de *valor* como algo que puede ser creado; y entiende la educación como la clave para asegurar el bienestar del individuo y la sociedad a través del proceso de transformación interno para crear valor en la vida personal y en las interacciones con el entorno (Sherman, 2016; Ikeda, 2010). Lo que se traduce en una actitud positiva y receptiva del docente hacia todas y cada una de sus relaciones con los miembros de la comunidad educativa (alumnos, compañeros de trabajo, padres...) y promoviendo la creación de una organización educativa saludable.

En este marco multidimensional, compuesto de distintos ámbitos de trabajo y basándonos, fundamentalmente, en las técnicas cognitivo-conductuales de la psicoeducación, la reestructuración cognitiva y la modificación de conducta, es donde se sitúa el actual programa de prevención-intervención para lograr un incremento significativo de la satisfacción laboral de los docentes, así como una disminución en el estrés percibido. Para lo que son destacables los estudios sobre la prevención del estrés profesional docente (Gómez y Carrascosa, 2000, 2001), la intervención en las habilidades

de interacción social de los docentes (Gordon Training International, 2019; Talvio et al., 2013), y los diversos estudios sobre la puesta en práctica de la educación Soka (Hands, Sethi y Engram, 2016; Sherman, 2016; García e Iborra, 2019).

Objetivos

Este programa tiene como objetivo general favorecer la creación de un entorno educativo de trabajo saludable a través del desarrollo y entrenamiento de las competencias comunicativas y relacionales de los docentes; dando lugar, entre otras cosas, a que sus relaciones interpersonales (con el alumnado, compañeros, padres y la comunidad) sean más satisfactorias. Esto incidirá posteriormente en el bienestar psicológico de los docentes, reduciendo su estrés laboral y previniendo las consecuencias que genera el estrés crónico. Asimismo, contribuirá a que los docentes desarrollen una actitud global hacia la enseñanza basada en el respeto, la empatía y la comprensión del alumno para promover su propia autonomía y desarrollo personal.

Para el logro de este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos más específicos, que se abordarán a lo largo de todo el programa:

- Asentar las bases teóricas sobre las que se basa el programa.
- Identificar los factores de riesgo y de protección del estrés.
- Mejorar las habilidades de comunicación y de relación interpersonal.
- Aumentar los recursos individuales para una correcta regulación emocional.
- Mejorar las habilidades de resolución de conflictos.

Beneficiarios

Esta intervención está planteada como un curso de capacitación en docentes que estén actualmente trabajando, con la idea inicial de que pueda realizarse el programa en su lugar de trabajo. Concretamente, la primera edición de este programa será implantada en el I.E.S Emilio Gimeno, de Calatayud.

Al finalizar el programa, se espera que los beneficiados sean tanto los docentes que acuden al programa, como todas aquellas personas con las que tengan contacto (alumnos, compañeros, y padres). En primer lugar, los docentes aprenderán a manejar de una forma más adaptativa sus emociones y relaciones interpersonales, por lo que su sensación de estrés será menor y su bienestar laboral general se incrementará. Además, se espera una

mejoría en el rendimiento y satisfacción con la educación de los alumnos relacionada con un aumento de la responsabilidad, el autocontrol y una mejor autoestima, así como una disminución del fracaso y el abandono escolar. También se espera una mejor relación con los compañeros de trabajo que pueda llevar a un trabajo en equipo activo y coordinado; así como una mejor relación con los padres de los alumnos, que manifestarán menos preocupaciones y quejas. Todo ello se traduciría en una organización educativa más saludable, con menos conflictos y más acciones de solidaridad y participación (a medio y largo plazo) que mejorarán las condiciones de vida de toda la comunidad en general.

Metodología

Participantes

El número total de docentes que está trabajando actualmente en el I.E.S Emilio Gimeno es de 97, por lo que se espera conseguir una muestra suficiente de participantes para poner a prueba el programa. Siguiendo la investigación del Gordon Training International (2019), los grupos de intervención serán de 15 a 25 participantes. Los únicos *criterios de exclusión* para poder participar en el programa serán: en primer lugar, poseer un diagnóstico activo de un trastorno mental por estrés o ansiedad; y, en segundo lugar, padecer *burnout*, cuya estimación se realizará a través de la cumplimentación del *Maslach Burnout Inventory*, MBI (Maslach y Jackson, 1997). No se proponen otros criterios de exclusión tales como el sexo, la edad o los años de trabajo puesto que la evidencia científica todavía es inexacta en este ámbito (Taris, Schaufeli, Schreurs, y Caljé, 2000; Barraza, Carrasco, y Arreola, 2007).

Instrumentos

Del objetivo general de este programa no se deriva únicamente la mejora de competencias clave para el docente en el marco de la interacción social, sino también el desarrollo de una actitud global hacia la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los docentes. Por lo tanto, sería necesaria una estimación global de este aspecto para evaluar los resultados del entrenamiento. En este caso, se utilizaría el modelo Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) para examinar los efectos del programa, ya que considera varios elementos de los resultados de la intervención como las reacciones de los participantes, el conocimiento, las habilidades y el bienestar general. Así pues, para poder comprobar la eficacia de la intervención se realizaría un *diseño experimental con medidas pretest y*

postest sobre las reacciones de los docentes hacia el programa de intervención, los posibles cambios en el conocimiento y las competencias, así como los posibles cambios en la experiencia sobre sus relaciones sociales y su bienestar durante la intervención. De este modo, se propone la utilización de los instrumentos que se señalan a continuación y que serán cumplimentados, tras firmar el correspondiente *consentimiento informado* y un breve *cuestionario con datos sociodemográficos y ocupacionales* como el género, la edad y la antigüedad en el ejercicio de la profesión.

Inventario de Burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI; Maslach y Jackson, 1997). Se empleará la adaptación al castellano de Gil y Peiró (1999). El MBI valora las tres dimensiones del burnout que se han comentado anteriormente (realización personal, agotamiento emocional y despersonalización), a través de la realización del autoinforme. Se considera que las tres escalas tienen una gran consistencia interna (alpha de Crombach), cuya puntuación es 0.87. El cuestionario consta de 22 ítems tipo Likert con 7 opciones de respuesta que van desde 0 (nunca) hasta 6 (todos los días).

Escala de Estrés Percibido (Perceived Stress Scale, PSS; Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). Se empleará la adaptación al castellano de Remor y Carrobbles (2001), cuya consistencia interna es de 0.81. Consta de 14 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 0 (nunca) hasta 4 (muy a menudo).

Cuestionario de Bienestar Laboral General (qBLG; Blanch, Sahagún, Cantera y Cervantes, 2010). Es una herramienta específica de evaluación del bienestar laboral que mide, concretamente, dos dimensiones: el bienestar psicosocial (con las escalas de afectos, competencias y expectativas); y los efectos colaterales (con las escalas de somatización, desgaste y alienación), con una fiabilidad interna general de 0.97. El cuestionario posee un total de 51 ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta que van de 1 a 7.

Cuestionario de habilidades sociales (CHASO-I; Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares y Olivares, 2014), cuya fiabilidad interna es de 0.97. Evalúa once dimensiones de las habilidades sociales: interacción con personas que me atraen, comportamientos de defensa de los propios derechos, hablar en público o con personas de autoridad, actuar en público, admitir ignorancia o error y pedir disculpas, interactuar con desconocidos, hacer cumplidos y expresar sentimientos positivos, aceptar cumplidos y sentimientos positivos, pedir favores, rechazar favores, y, finalmente, expresar opiniones muy personales. El

CHASO-I consta de un total de 118 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 1 (muy poco característico de mí) a 5 (muy característico de mí), y una corrección de respuestas directa, por lo que, a mayor puntuación, mayor habilidades sociales.

Inventario de asertividad de Rathus (Rathus Assertiveness Schedule, RAS; Rathus, 1973), cuya fiabilidad interna es de 0.82, según un estudio de Caballo et al. (2014). Consta de 30 ítems tipo Likert con seis opciones de respuesta que van desde -3 (nada descriptivo) hasta +3 (muy descriptivo). En el estudio de Caballo et al., encontraron seis factores, de los cuales en este programa sólo se tendrán en cuenta las puntuaciones de los cuatro siguientes: expresar molestia o desagrado, defender la propia posición, expresar abiertamente los sentimientos, y rechazar peticiones.

Prueba teórica, de elaboración propia (Anexo 5). Para saber si los participantes han aprendido la terminología básica enseñada en la intervención, se realizará esta prueba al final de la misma. Los participantes deben definir, con sus propias palabras, los conceptos básicos preguntados y se cuantificarán sus respuestas con puntuaciones de 0 a 1 punto, para poder calcular posteriormente los valores medios y la desviación típica.

Escala de satisfacción, de elaboración propia (Anexo 6). Al finalizar la intervención se facilitará una encuesta para medir las reacciones al curso y obtener el correspondiente feedback de cara a posibles modificaciones del programa para futuras ediciones. La escala incluye diez ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 (muy insatisfecho) hasta 5 (muy satisfecho), así como un espacio para sugerencias y opiniones.

Procedimiento

Se contactará con el centro y se enviará información sobre el programa, así como la pertinente documentación para que los docentes interesados puedan apuntarse al programa. En la inscripción se solicitará el ya mencionado *MBI* para poder establecer el segundo criterio de exclusión y una vez excluidos los sujetos que puntúen alto en el *MBI* se solicitará, en la primera sesión del programa, a todos los demás interesados que cumplimenten los cuestionarios *PSS*, *qBLG*, *CHASO-I* y *RAS* como medida pretest; el *cuestionario sociodemográfico* para obtener datos generales sobre los participantes, así como el *consentimiento informado* para que lo firmen. Igualmente, se informará de que los demás cuestionarios que se cumplimenten serán totalmente anónimos y los resultados serán utilizados únicamente en el ámbito de la investigación científica. De todos los

interesados se formarán dos grupos de manera aleatoria, quedando la mitad de los participantes como grupo control y la otra mitad como grupo experimental y, por tanto, participantes en el programa. Una vez hecho finalizado el programa de intervención, se pasará los cuestionarios a ambos grupos para obtener las medidas posttest.

Sesiones

La estructura del programa que se propone se divide en siete sesiones de tres horas cada una. Por ello, la duración total del programa sería de 21 horas repartidas en cuatro semanas. En la Tabla 1 se muestra el cronograma general de las sesiones, temas y contenidos que se presentarán en cada semana. Se prevé reservar un espacio de unos cinco minutos al inicio de cada sesión, si el instructor/a lo considera, para un breve ejercicio de relajación; así como al final de cada sesión para extraer conclusiones, preguntar dudas y compartir pensamientos y sentimientos que hayan surgido.

Para el mayor aprovechamiento de las sesiones posible, se propone una división en dos partes de las sesiones en cuanto a contenido. Una parte teórica en la que se pretende explicar los contenidos y conceptos esenciales en cada sesión; y una parte práctica con el objetivo de profundizar y asimilar las habilidades relacionadas con esos conceptos. Aunque se presentan en este trabajo como dos partes diferenciadas, en las sesiones no tiene por qué verse la diferencia entre la práctica y la teoría de manera tan clara, puesto que se pretende hacer uso de debates, dinámicas grupales y role-playing, entre otras herramientas, para presentar, consolidar y trabajar la terminología básica del programa.

Tabla 1. *Cronograma de las sesiones.*

Sesiones	Tema	Contenidos
Semana 1 1ª Sesión	Presentación.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del instructor/a. - Presentación del programa, objetivos y beneficios. - Presentación de los participantes - Cronograma. - Cuestionarios pretest.
Semana 1 2ª Sesión	Introducción.	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad y educación. - Factores de riesgo y de protección del estrés. - Técnicas para manejar el estrés.
Semana 2 3ª – 4ª Sesión	Comunicación eficaz.	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso comunicativo y escucha activa. - Comunicación asertiva. - Comunicación para la creación de valores. - Entrenamiento en habilidades sociales.

Semana 3 5ª – 6ª Sesión	Regulación emocional.	- Identificar y expresar emociones. - Resolución de conflictos interpersonales.
Semana 4 7ª Sesión	Cierre.	- Pasos a seguir a partir de aquí. - Resumen del programa y conclusiones. - Cuestionarios postest.

Elaboración propia

A continuación, se presenta una breve explicación de cada sesión. En los Anexos 7 a 13, se puede encontrar un guión esquemático de cada sesión, con algunas sugerencias y actividades.

Sesión 1ª. Presentación.

Objetivos. Presentar el programa, su propósito y beneficios, así como las normas del grupo; facilitar el conocimiento entre el instructor/a y los participantes; crear un clima que favorezca la participación y la comunicación; pasar los cuestionarios pretest.

Desarrollo de la sesión. Se clarifican los aspectos estructurales y funcionales del programa, presentando el cronograma del mismo y los objetivos de cada sesión, aceptando posibles modificaciones en cuanto al horario según la disponibilidad de los participantes. Se aprovecha para explorar las ideas previas de los participantes sobre el programa y los conceptos principales con los que se van a trabajar, así como para resolver cualquier duda. Por último, se aplican de manera anónima los cuestionarios de interés.

Sesión 2ª. Introducción.

Objetivos. Explorar las ideas previas sobre educación y felicidad; reflexionar sobre el propósito de la educación; informar sobre el estrés, características y factores de riesgo y protección; establecer un buen clima de trabajo entre el instructor/a y los participantes para las futuras sesiones; proporcionar estrategias para manejar el estrés.

Desarrollo de la sesión. Al principio de la sesión se hará uso de los materiales audiovisuales y se explorarán las ideas de los participantes sobre la felicidad y la educación, reflexionando sobre los conceptos de felicidad relativa y felicidad absoluta. De esta manera se pretende abordar la parte teórica de la sesión mediante una dinámica de grupo, utilizando las propias experiencias de los participantes y estableciendo un diálogo. Posteriormente, se relacionará la felicidad con el estrés, explicando sus características y cuándo y cómo comienza a ser dañino para la salud. Se trabajarán los factores de riesgo y de protección con actividades y ejemplos que propondrán los propios

participantes sobre experiencias estresantes que viven a diario. Se terminará la sesión con dos ejercicios (uno de relajación y otro de *mindfulness*) para que puedan practicarlo fuera de las sesiones y se les informará sobre los vídeos de Vicente Simón en youtube para poder hacer los ejercicios del psiquiatra.

Sesiones 3ª y 4ª. Comunicación efectiva.

Objetivos. Conocer los aspectos que integran la comunicación (verbal y no verbal); conocer e identificar los estilos de comunicación; aprender técnicas para una buena escucha activa; aprender a comunicar en valores.

Desarrollo de las sesiones. La primera sesión estará centrada en el proceso comunicativo, sus características y las posibles barreras que pueden surgir, así como en el concepto de la escucha activa y técnicas y ejercicios para ponerla en práctica. Habrá una primera parte teórica, de unos 40 minutos, en la que se explicarán brevemente estos conceptos y se resolverán dudas; el resto de la clase constará de la realización de cuatro actividades planteadas para que los participantes adquieran de manera progresiva la capacidad de detectar el lenguaje no verbal y de poner en práctica las habilidades relacionadas con la escucha activa.

La segunda sesión de este bloque estará centrada en la comunicación. Se explicarán los diferentes estilos comunicativos (pasivo, agresivo y asertivo) y se trabajará el concepto de la comunicación para la creación de valores en el contexto educativo mediante diferentes dinámicas.

Sesiones 5ª y 6ª. Regulación emocional.

Objetivos. Conocer la funcionalidad de las emociones y saber identificarlas en uno mismo y en los demás; poner en práctica todos los conocimientos desarrollados a lo largo del programa.

Desarrollo de las sesiones. La primera sesión estará centrada en asegurar un correcto conocimiento de las emociones de tal manera que los participantes no tengan dudas en poder identificar las emociones primarias y sepan cómo se forman las emociones secundarias. Para esto, se realizarán una serie de actividades que les permitirá poner en práctica los contenidos vistos.

En la segunda sesión se pretende que confluyan todos los contenidos y habilidades entrenados a lo largo de todo el programa mediante el desarrollo, eminentemente práctico, de diferentes situaciones de la vida cotidiana que sean relevantes para los participantes.

Sesión 7ª. Despedida y evaluación del programa.

Objetivos. Cierre de la intervención, con un breve resumen de los puntos clave; evaluación del aprendizaje y la satisfacción de los participantes con el programa; aplicación de los cuestionarios posttest.

Desarrollo de la sesión. En esta última sesión se realiza un breve resumen de los puntos vistos durante todas las actividades y se hace un diálogo conjunto sobre cada sesión (lo que se ha aprendido, dudas, sugerencias, opiniones, qué hacer a partir de ahora, etc.). Al finalizar, se pasarán la *Prueba teórica* y la *Escala de satisfacción*, así como los cuestionarios que se presentaron en la primera sesión.

Recursos

Para la correcta realización del programa de prevención-intervención serán necesarios recursos tanto humano como materiales. El programa será impartido, preferiblemente, por un *psicólogo o psicóloga* especialista en Psicología del Trabajo y las Organizaciones y en Entrenamiento de Habilidades Sociales. Igualmente, se recomienda que esta persona conozca los conceptos básicos del programa (como es la educación para la creación de valores, técnicas de relajación, etc.) o, en caso de no saberlo, que pueda informarse antes de la intervención. Con respecto a los *recursos materiales* serán necesarios, en primer lugar, un aula habilitada con mesas y sillas que puedan moverse para realizar las distintas actividades programadas, así como una pizarra y elementos audiovisuales (ordenador con conexión a internet, altavoces, proyector). Igualmente se utilizará material de oficina (rotuladores, tizas, folios, papel) y el material de trabajo que será impreso previamente y se entregará a los participantes (cuestionarios, cronograma, folleto informativo).

Evaluación y resultados esperados

Para evaluar la eficacia del programa se llevará a cabo una evaluación en tres fases, antes, durante y después de la intervención: *antes*, evaluación del estudio, diseño, planificación y metodología de la intervención; *durante*, evaluación del desarrollo,

desempeño y eficacia de las sesiones mediante debate con los participantes y anotación de las sugerencias al final de cada sesión; *después*, evaluación de la eficacia a través de los cuestionarios y de la satisfacción de los participantes con el curso y con el instructor/a. Asimismo, se llevará a cabo una comparación estadística de las medidas pretest y posttest con una prueba *t de Student* para estimar, sobre la base de los resultados obtenidos, cuál ha sido la consecución de los objetivos del programa. Además, para comprobar si los cambios logrados con la intervención se mantienen en el tiempo, se repetirá la recogida de datos a través de los cuestionarios *PSS*, *qBLG*, *CHASO-I* y *RAS*, en los 6 y 12 meses siguientes a la intervención.

De la puesta en práctica de este programa se espera que, mediante el entrenamiento y desarrollo de las habilidades sociales de los docentes, mejoren significativamente sus relaciones interpersonales con el alumnado, los compañeros y las familias. Con la creación de este clima de comunicación en el centro educativo se espera fomentar el desarrollo de la escuela como una organización educativa saludable, con menos conflictos, absentismo y estrés general, así como un mayor bienestar en todos los implicados, puesto que se crearán más acciones de solidaridad y participación por parte de todos para mejorar la condición de vida común.

Conclusiones

El objetivo principal de este programa es empoderar a los docentes para que sean capaces de manejar de manera más efectiva sus relaciones con otras personas a través del entrenamiento en *habilidades sociales* como la defensa de los derechos y opiniones personales, pedir ayuda o expresar molestia; así como el aprendizaje de una *comunicación en la creación de valores* para generar una actitud global hacia la educación basada en el respeto, la empatía y la comprensión de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mejora de tales competencias permitirá que los docentes desarrollen un *locus de control interno* y un sentido de *competencia* en las actividades relacionadas con su puesto de trabajo. Basándonos en la bibliografía actual (Hidalgo, 2019; Martínez et al., 2019), se espera que todo ello influya en los tres componentes del *burnout* (baja realización personal, agotamiento emocional, y despersonalización) de tal manera que los docentes experimenten un menor estrés en el trabajo y que su bienestar laboral general aumente, creando un entorno educativo saludable y adecuado que priorice el proceso de

enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y que actuará, a su vez, como factor de protección ante el estrés.

Así pues, se espera que, con la puesta en práctica de este programa, los participantes conozcan las bases teóricas y el funcionamiento de las técnicas que se enseñan en el mismo como la *escucha activa* y la *comunicación asertiva*; así como despertar su interés hacia programas que les ayuden en su labor docente. Por otro lado, también se ha considerado un objetivo específico la identificación y afrontamiento de los estresores propios de su entorno laboral, así como un adecuado manejo del estrés para lo cual las técnicas de relajación, el *mindfulness*, la regulación emocional y la resolución de conflictos han constituido pilares básicos de aprendizaje. Sin embargo, debe tenerse en cuenta la importancia de los factores organizacionales, que afectan de igual manera al estrés percibido de los trabajadores, y que no pueden modificarse en una intervención de este tipo.

Finalmente, hay que mencionar que, pese a su potencial valor, este programa no está exento de limitaciones. La primera de ellas es la poca investigación científica en el entrenamiento y desarrollo de las habilidades sociales en los docentes (Leroy et al., 2007), por lo que hay pocos estudios sobre la efectividad de una intervención de este estilo; aunque ahí recae también la importancia de generar más bibliografía relacionada con el entrenamiento en docentes. No podemos olvidar tampoco que la pedagogía de Makiguchi para la creación de valor utilizada en este programa todavía es relativamente reciente en Occidente y que, aunque las Instituciones Soka parecen ser una muy buena opción educativa (Miller, 2002), aún no hay un gran corpus científico respecto a su eficacia (Sherman, 2016). Así mismo, caben destacar las limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra de participantes y con su pertenencia a un único contexto educativo, como es el de la Educación Secundaria y a un sólo Centro. En este sentido, y en línea con lo señalado en la introducción de este trabajo, si bien este es el colectivo profesional que parece presentar unas tasas más elevadas de estrés laboral y de *burnout*, sería interesante trabajar con distintos colectivos de la profesión para así poder generalizar este programa de intervención y profundizar en nuevas posibilidades de actuación. Precisamente este va a ser el objetivo que debemos perseguir a partir de ahora: la puesta a prueba del programa en el instituto mencionado en este trabajo y en otras instituciones educativas de España.

Referencias

- Aguilar, M. E. B. (2018). El estrés y su influencia en la calidad de vida. *MULTIMED Revista Médica Granma*, 21, 971-982.
- Barraza, A., Carrasco, R., y Arreola, M. G. (2007). Síndrome de Burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 6, 64-73.
- Blanch, J. M., Sahagún, M., Cantera, L., y Cervantes, G. (2010). Cuestionario de bienestar laboral general: estructura y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 157-170.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares, P., y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology*, 22(3), 401-422
- Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA) (2010). *European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER)*. Recuperado de: <https://osha.europa.eu/en/surveys-and-statistics-osh/esener>
- Fernández, J. y Blasco, T. (2003). Instrumentos para la valoración del estrés. En Gutiérrez, T, Raich, R., Sánchez, D. y Deus, J. (Eds.), *Instrumentos de evaluación en Psicología de la Salud* (95-116). Madrid: Alianza Editorial.
- Figueiredo, H., Gil, P. R. y Grau, E. (2013). Psychometric properties of the “Spanish Burnout Inventory” (SBI): Adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. *European Review of Applied Psychology*, 63, 33-40.
- García, A. B., e Iborra, A. (comunicación personal, mayo, 16, 2019).
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., y Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o

- stress," burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Gómez, L. y Carrascosa J. (2001). *Prevención del estrés profesional docente: desarrollo de habilidades personales. Vol. II*. Valencia: Ed. Culturals Valencianes S.A
- Gómez, L. y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente. Vol. I*. Valencia: Ed. Culturals Valencianes S.A
- Gordon Training International (2019). *Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados (M.E.T)*. Recuperado de: <http://gordontrainingspain.com/gordon-training-spain/m-e-t-maestrosas-eficaz-y-tecnicamente-preparados/>
- Gordon, T., y Burch, N. (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Nueva York: Three Rivers Press.
- Hands, P. S., Sethi, R., y Engram, R. (2016). Montessori in a Soka-Inspired Early Education Environment. En Soka University of America (Ed.), *Soka Education Conference* (p. 240). Aliso Viejo (CA): Soka Education Student Research Project (SESRP).
- Hidalgo, A. (2019). Burnout y tratamiento del estrés. En K. Tajima Pozo y A. López Frutos (Eds.), *Manual de tratamientos psicológicos*. (pp. 139-140). Madrid: APIR.
- Ikeda, D. (2010). *Soka Education: for the happiness of the individual*. Santa Mónica, CA: Middleway Press.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) (2015). *Sexta Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. 2015 6ª EWCS – España*. Madrid: INSHT
Recuperado de: <http://www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS%20DE%20PUBLICACIONES/EN%20CATALOGO/GENERALIDAD/ENCT%202015.pdf>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Ed. Caminos.

- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., y Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545. Doi: 10.1007/BF03173470
- Liu, S. y Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170.
- Makiguchi, T. (1984). Soka Kyoikugaku Taikai Kogai [Summary of The System of ValueCreating Pedagogy]. En *Makiguchi Tsunesaburo Zenshu*, vol. 8. Tokio: Daisan Bunmei-sha.
- Martínez, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D., y García, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1997). *MBI: Maslach burnout inventory*. Sunnyvale (CA): CPP, Incorporated.
- Miller, G. D. (2002). *Peace, value, and wisdom: The educational philosophy of Daisaku Ikeda*. Países Bajos: Ed. Rodopi B.V.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior therapy*, 4(3), 398-406.
- Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301.
- Ros, M. (1985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En Huici, C. (ed.), *Estructuras y procesos de grupo (Tomo II)*. Madrid: UNED.
- Sandín, B. (2010). El estrés. En B. Sandín, A. Belloch y F. Ramos, *Manual de Psicopatología. Volumen II*. (pp. 3-42). Madrid: McGraw-Hill.
- Sherman, P. D. (2016). Value creating education and the Capability Approach: A comparative analysis of Soka education's facility to promote well-being and

social justice. *Cogent Education*, 3(1), 1-15. Doi: 10.1080/2331186X.2016.1138575

- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic journal of research in educational psychology*, 11(31), 693-716.
- Taris, T., Schaufeli, W.B., Schreurs, P., y Caljé, D. (2000). Opgebrand in het onderwijs: Stress, psychische vermoeidheid en ziekteverzuim onder leraren [Burnout in education: Stress, mental fatigue, and absenteeism among teachers]. En I.L.D. Houtman, W.B. Schaufeli y T. Taris, (Eds.). *Psychische vermoeidheid en werk: Cijfers, trends en analyses* (pp. 97-106). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Unda, S., Sandoval, J. y Gil, P. R. (2008). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicología*, 91, 53-63.
- Vera, E. (2018, 30 de noviembre). *Importancia del estrés laboral en las organizaciones*. Extraído el 12 de junio de 2019 desde <https://deposita.unizar.es/TAZ/DER/2018/45539/TAZ-TFM-2018-1350.pdf>
- Wiegel, C., Sattler, S., Göritz, A. S. y Diewald, M. (2016). Work-related stress and cognitive enhancement among university teachers. *Anxiety Stress Coping*, 29(1), 100-117.

Anexos

1. Inventario de Burnout de Maslach (MBI)
2. Escala de Estrés Percibido (PSS)
3. Cuestionario de Bienestar Laboral General (qBLG)
4. Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO-I)
5. Prueba teórica sobre los conceptos principales del programa
6. Cuestionario de retroalimentación del curso
7. Guión de la 1ª Sesión
8. Guión de la 2ª Sesión
9. Guión de la 3ª Sesión
10. Guión de la 4ª Sesión
11. Guión de la 5ª Sesión
12. Guión de la 6ª Sesión
13. Guión de la 7ª Sesión

Anexo 1

Inventario de Burnout de Maslach (MBI)

A continuación, encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia existencia.

A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

- (1) Nunca
- (2) Algunas veces al año
- (3) Algunas veces al mes
- (4) Algunas veces a la semana
- (5) Diariamente

<u>ÍTEMS</u>	1	2	3	4	5
1. Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo.					
2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.					
3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado.					
4. Siento que puede entender fácilmente a las personas que tengo que atender.					
5. Siento que estoy tratando a algunos beneficiados de mí, como si fuesen objetos impersonales.					
6. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.					
7. Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender.					
8. Siento que mi trabajo me está desgastando.					
9. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.					
10. Siento que me he hecho más duro con la gente.					
11. Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.					

12. Me siento muy enérgico en mi trabajo.					
13. Me siento frustrado por el trabajo.					
14. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.					
15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente.					
16. Siento que trabajar en contacto con la gente me cansa.					
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.					
18. Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender.					
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.					
20. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.					
21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.					
22. Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos problemas.					

Anexo 2

Escala de Estrés Percibido (PSS)

Las preguntas en esta escala hacen referencia a sus sentimientos y pensamientos durante el **último mes**. En cada caso, por favor indique con una “X” cómo se ha sentido o qué ha pensado en cada situación.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4

9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con que frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

Anexo 3

Cuestionario de Bienestar Laboral General (qBLG)

Factor de Bienestar Psicosocial

Escala de Afectos

Instrucciones: Rodee el número elegido

Actualmente, en mi trabajo, siento:

Insatisfacción	1	2	3	4	5	6	7	Satisfacción
Inseguridad	1	2	3	4	5	6	7	Seguridad
Intranquilidad	1	2	3	4	5	6	7	Tranquilidad
Impotencia	1	2	3	4	5	6	7	Potencia
Malestar	1	2	3	4	5	6	7	Bienestar
Desconfianza	1	2	3	4	5	6	7	Confianza
Incertidumbre	1	2	3	4	5	6	7	Certidumbre
Confusión	1	2	3	4	5	6	7	Claridad
Desesperanza	1	2	3	4	5	6	7	Esperanza
Dificultad	1	2	3	4	5	6	7	Facilidad

Escala de Competencias

Instrucciones: Rodee el número elegido

Actualmente, en mi trabajo, siento:

Insensibilidad	1	2	3	4	5	6	7	Sensibilidad
Irracionalidad	1	2	3	4	5	6	7	Racionalidad
Incompetencia	1	2	3	4	5	6	7	Competencia
Inmoralidad	1	2	3	4	5	6	7	Moralidad
Maldad	1	2	3	4	5	6	7	Bondad
Fracaso	1	2	3	4	5	6	7	Éxito
Incapacidad	1	2	3	4	5	6	7	Capacidad
Pesimismo	1	2	3	4	5	6	7	Optimismo
Ineficacia	1	2	3	4	5	6	7	Eficacia
Inutilidad	1	2	3	4	5	6	7	Utilidad

Escala de Expectativas

Instrucciones: Rodee el número elegido

Está(n) bajando	1	2	3	4	5	6	7	Está(n) subiendo
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------

En mi trayectoria laboral:

Mi motivación por el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Mi identificación con los valores de la organización	1	2	3	4	5	6	7
Mi rendimiento profesional	1	2	3	4	5	6	7
Mi capacidad de gestión de mi carga de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
La calidad de mis condiciones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Mi autoestima profesional	1	2	3	4	5	6	7
La cordialidad en mi ambiente social de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
La conciliación de mi trabajo con mi vida privada	1	2	3	4	5	6	7
Mi confianza en mi futuro profesional	1	2	3	4	5	6	7
Mi calidad de vida laboral	1	2	3	4	5	6	7
El sentido de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Mi acatamiento de las pautas de la dirección	1	2	3	4	5	6	7
Mi estado de ánimo laboral	1	2	3	4	5	6	7
Mis oportunidades de promoción laboral	1	2	3	4	5	6	7
Mi sensación de seguridad en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Mi participación en las decisiones de la organización	1	2	3	4	5	6	7
Mi satisfacción con el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Mi realización profesional	1	2	3	4	5	6	7
Mi eficacia profesional	1	2	3	4	5	6	7
Mi compromiso con el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Mis competencias profesionales	1	2	3	4	5	6	7

Factor de Efectos Colaterales
Escala de Somatización
Instrucciones: Rodee el número elegido

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Siempre
-------	---	---	---	---	---	---	---	---------

Actualmente, por causa de mi trabajo, siento:

Trastornos digestivos	1	2	3	4	5	6	7
Dolores de cabeza	1	2	3	4	5	6	7
Insomnio	1	2	3	4	5	6	7
Dolores de espalda	1	2	3	4	5	6	7
Tensiones musculares	1	2	3	4	5	6	7

Escala de Desgaste
Instrucciones: Rodee el número elegido

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Siempre
-------	---	---	---	---	---	---	---	---------

Actualmente, por causa de mi trabajo, siento:

Sobrecarga de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Desgaste emocional	1	2	3	4	5	6	7
Agotamiento físico	1	2	3	4	5	6	7
Saturación mental	1	2	3	4	5	6	7

Escala de Alienación
Instrucciones: Rodee el número elegido

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Siempre
-------	---	---	---	---	---	---	---	---------

Actualmente, por causa de mi trabajo, siento:

Mal humor	1	2	3	4	5	6	7
Baja realización profesional	1	2	3	4	5	6	7
Trato despersonalizado	1	2	3	4	5	6	7
Frustración	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 4

Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO-I)

El siguiente cuestionario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como Vd. actúa normalmente, reflejando la probabilidad con la que llevaría a cabo la conducta si se presentara la ocasión. Responda señalando con una **X** en la casilla correspondiente el grado en que cada uno de los comportamientos incluidos en el cuestionario son característicos o propios de usted, conforme a la siguiente puntuación:

1	2	3	4	5
Muy poco característico de mí	Poco característico de mí	Moderadamente característico de mí	Bastante característico de mí	Muy característico de mí

Por favor, no deje ningún ítem sin contestar y hágalo de manera **sincera**; no se preocupe porque no existen respuestas correctas o incorrectas. Muchas gracias por su colaboración.

1. Pedir disculpas cuando mi comportamiento ha molestado a otra persona	1	2	3	4	5
2. Pedir que baje la voz a alguien que está hablando demasiado alto en el cine	1	2	3	4	5
3. Mantener la calma cuando me he equivocado delante de otras personas	1	2	3	4	5
4. Decir a alguien que no se cuele en la fila	1	2	3	4	5
5. Pedir a una persona que me atrae que salga conmigo	1	2	3	4	5
6. Decir a otra persona que respete mi turno de palabra	1	2	3	4	5
7. Disculparme cuando me equivoco	1	2	3	4	5
8. Decir que “no” cuando no quiero prestar algo que me piden	1	2	3	4	5
9. Decir a una persona que me atrae que me gustaría conocerla mejor	1	2	3	4	5
10. Mantener la calma cuando me hacen una broma en público	1	2	3	4	5
11. Decir a otra persona que deje de molestar o de hacer ruido	1	2	3	4	5
12. Responder a una pregunta de un profesor en clase o de un superior en una reunión	1	2	3	4	5
13. Invitar a salir a la persona que me gusta	1	2	3	4	5
14. Hablar en público ante desconocidos	1	2	3	4	5
15. Mantener la calma ante las críticas que me hacen otras personas	1	2	3	4	5
16. Decir que me gusta a una persona que me atrae	1	2	3	4	5
17. Hablar ante los demás en clase, en el trabajo o en una reunión	1	2	3	4	5
18. Salir con gente que casi no conozco	1	2	3	4	5
19. Pedir disculpas a alguien cuando he herido sus sentimientos	1	2	3	4	5
20. Insistir en saludar a alguien cuando antes no me ha respondido	1	2	3	4	5
21. Dar una expresión de cariño (besos, abrazos, caricias) a personas que quiero	1	2	3	4	5
22. Asistir a una fiesta donde no conozco a nadie	1	2	3	4	5

23.Mantener la calma al hacer el ridículo delante de otras personas	1	2	3	4	5
24.Participar en una reunión con personas de autoridad	1	2	3	4	5
25.Responder a una crítica injusta que me hace una persona	1	2	3	4	5
26.Expresar una opinión diferente a la que expresa la persona con la que estoy hablando	1	2	3	4	5
27.Hablar con gente que no conozco en fiestas y reuniones	1	2	3	4	5
28.Responder a una crítica que me ha molestado	1	2	3	4	5
29.Mantener una posición contraria a la de los demás si creo que tengo razón	1	2	3	4	5
30.Dar una expresión de apoyo (abrazo, caricia) a una persona cercana cuando lo necesita	1	2	3	4	5
31.Mostrar afecto hacia otra persona en público	1	2	3	4	5
32.Pedir explicaciones a una persona que ha hablado mal de mí	1	2	3	4	5
33.Hacer cumplidos o elogios a la persona que quiero	1	2	3	4	5
34.Rechazar una petición que no me agrada	1	2	3	4	5
35.Mantener una conversación con una persona a la que acabo de conocer	1	2	3	4	5
36.Decir que “no” cuando me piden algo que me molesta hacer	1	2	3	4	5
37.Si alguien ha hablado mal de mí, le busco cuanto antes para aclarar las cosas	1	2	3	4	5
38.Decir que “no” ante lo que considero una petición poco razonable	1	2	3	4	5
39.Pedir disculpas cuando me dicen que he hecho algo mal	1	2	3	4	5
40.Pedir explicaciones a una persona que me ha negado el saludo	1	2	3	4	5

Fundación VECA (reservados todos los derechos). El cuestionario puede utilizarse para propósitos clínicos y de investigación sin autorización previa. No obstante, queda totalmente prohibida su publicación total o parcial por cualquier medio (electrónico, impreso, etc.) sin previa autorización por escrito de la Fundación VECA.

Instrucciones para la corrección del CHASO y las habilidades que evalúa:

Habilidad 1: *Interactuar con desconocidos* (Suma de los ítems 18, 22, 27 y 35)

Habilidad 2: *Expresar sentimientos positivos* (Suma de los ítems 21, 30, 31 y 33)

Habilidad 3: *Afrontar las críticas* (Suma de los ítems (Suma de los ítems 25, 26, 28 y 29)

Habilidad 4: *Interactuar con las personas que me atraen* (Suma de los ítems 5, 9, 13 y 16)

Habilidad 5: *Mantener la calma ante las críticas* (Suma de los ítems 3, 10, 15 y 23)

Habilidad 6: *Hablar en público/Interactuar con superiores* (Suma de los ítems 12, 14, 17 y 24)

Habilidad 7: *Afrontar situaciones de hacer el ridículo* (Suma de los ítems 20, 32, 37 y 40)

Habilidad 8: *Defender los propios derechos* (Suma de los ítems 2, 4, 6 y 11)

Habilidad 9: *Pedir disculpas* (Suma de los ítems 1, 7, 19 y 39)

Habilidad 10: *Rechazar peticiones* (Suma de los ítems 8, 34, 36 y 38)

Puntuación total: Suma de todos los ítems del cuestionario.

Anexo 5

Prueba teórica sobre los conceptos principales del programa (*elaboración propia*)

Define con tus propias palabras:

- Propósito de la educación:
- Escucha activa:
- Comunicación asertiva:
- Mensajes positivos:
- Felicidad:
- Creación de valor:
- Regulación emocional:
- Mindfulness:
- Resolución de conflictos:

Anexo 6

Cuestionario de retroalimentación del curso (*elaboración propia*)

Con este cuestionario estamos interesados en conocer su opinión en relación con el Programa de Intervención en Comunicación para la Creación de Valores. A continuación, se plantean una serie de cuestiones para que exprese su nivel de satisfacción en una escala de 1 (muy insatisfecho/a o totalmente de acuerdo) a 5 (muy satisfecho/a o totalmente en desacuerdo), poniendo una X en la casilla.

1	2	3	4	5
Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Moderadamente satisfecho/a	Bastante insatisfecho/a	Muy insatisfecho/a
Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

1. El curso cumplió mis expectativas.	1	2	3	4	5
2. Puedo aplicar lo estudiado en mi trabajo.	1	2	3	4	5
3. Adecuada relación entre las horas teóricas, prácticas y de trabajo.	1	2	3	4	5
4. Coordinación entre lo trabajado en la teoría y la práctica.	1	2	3	4	5
5. Utilidad de la bibliografía y el material de estudio y audiovisual presentado y recomendado.	1	2	3	4	5
6. Metodología adecuada en relación con los objetivos de formación.	1	2	3	4	5
7. Estaba claro el procedimiento del curso.	1	2	3	4	5
8. El formador estaba cualificado profesionalmente.	1	2	3	4	5
9. Indica tu nivel de satisfacción general con el curso.	1	2	3	4	5
10. Indica tu nivel de participación general durante el curso.	1	2	3	4	5
Opiniones y sugerencias para mejorar el curso.					

Anexo 7

Guión de la 1ª Sesión

Guión.

- **Saludo inicial.**
- **Presentación instructor y participantes.**
- **Normas del grupo.**
 - Respeto hacia los participantes del grupo.
 - Compromiso de asistencia a las sesiones.
 - Participación activa en las actividades realizadas en las sesiones.
- **Objetivos de la intervención.**
 - Aumentar los recursos que permitan adquirir una mejor autorregulación emocional.
 - Desarrollar la asertividad y las habilidades comunicativas para la mejora de las relaciones interpersonales (con los alumnos, compañeros de trabajo, padres de los alumnos, y la comunidad).
 - Inculcar una actitud global hacia la enseñanza basada en el respeto, la empatía y la comprensión del alumno para promover su propia autonomía y desarrollo personal.
- **Presentación del programa.**
- **Administración de cuestionarios.**

Anexo 8

Guión de la 2ª Sesión

Guión.

- **Saludo inicial.**
- **Psicoeducación.**
 - Felicidad y educación.
 - Factores de riesgo y de protección del estrés.
 - Técnicas para el manejo del estrés.
- **Actividades.**
 - Reflexionando sobre la felicidad y la educación.
 - Aprendiendo a relajarnos.

Bibliografía recomendada:

- Biddulph, S. (1996). *El secreto del niño feliz: una guía imprescindible para padres y educadores*. Edaf.
- Ikeda, D. (2010). *Soka Education: for the happiness of the individual*. Santa Monica, CA: Middleway Press.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Ed. Caminos.
- Makiguchi, T. (1984). *Soka Kyoikugaku Taikei Kogai* [Summary of The System of ValueCreating Pedagogy]. Makiguchi Tsunesaburo Zenshu, vol. 8. Tokyo: Daisan Bunmei-sha.
- Simón, V. Ejercicios de mindfulness en youtube (CD1-01 a CD1-08). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yjgcb5MEGwylis=PLb2t_aQzr9Op62MmghPQnt89YZQIGv1MQ
- Simón, V., Germer, C., y Bayes, R. (2011). *Aprender a practicar Mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.

Felicidad, educación y estrés

Es frecuente que en nuestra sociedad consideremos que vamos a sentirnos mejor cuando consigamos “algo”, o cuando dejemos de tener tantas actividades a las que atender y tengamos tiempo libre para hacer otras cosas. Pero también es frecuente que precisamente en los momentos que estamos más “libres” y sin ninguna “obligación”, son los momentos en que más aburrimiento sentimos. Esto lo estamos viendo también en estos vídeos de algún modo.

Es curioso ver cómo nuestra percepción de felicidad está tan ligada a lo material y a la falta de responsabilidades (en el sentido de “no tener cosas que hacer”). Pero esto, no hace otra cosa sino reducir nuestros momentos de felicidad a momentos muy concretos, frágiles y efímeros. En este sentido, la filosofía de Makiguchi, tan ligada a los enfoques actuales de tercera generación como la psicología positiva y el mindfulness, diferencia entre felicidad relativa y felicidad absoluta. La *felicidad relativa* es la felicidad que depende de las cosas que están fuera de uno mismo tales como la familia, los amigos, el entorno, la casa, el trabajo o la situación económica. Ciertamente, tener una familia cariñosa, buenos amigos, un trabajo estable, una casa bonita y ninguna deuda nos trae felicidad; pero no es menos cierto que nada de esto dura eternamente. Las personas y las cosas cambian y si nuestra felicidad depende de estas situaciones externas a nosotros, entonces nuestra felicidad dura tan sólo un instante y se hace añicos al momento siguiente.

Por otra parte, la *felicidad absoluta* significa establecer una condición de vida tal que no seamos derrotados por estos cambios en las circunstancias a nuestro alrededor, es decir, significa empoderarnos y adquirir las estrategias personales que nos permitan decir “Yo tengo el poder de ser feliz y no te lo voy a dar a ti (problema económico, laboral, personal, etc.). Estos conceptos están muy ligados con lo que, en las teorías psicológicas de la atribución, se ha llamado *locus de control* y que se refiere a la percepción que hacemos las personas sobre las diferentes situaciones de la vida. Siguiendo estas teorías, podemos decir que tenemos un *locus de control interno* cuando percibimos que los eventos dependen de nosotros mismos, de nuestro esfuerzo, habilidad, etc.; sin embargo, decimos que tenemos un *locus de control externo* cuando pensamos que los eventos dependen del azar, de la suerte, de lo que otras personas decidan o hagan, etc.

El *estrés* hace referencia a una respuesta adaptativa del organismo ante las demandas a las que se ve expuesto. Por tanto, el estrés es normal y necesario para nuestra vida; la

falta absoluta de estrés en el organismo significa que éste está muerto. Esto quiere decir que necesitamos un poquito de estrés en nuestra vida, que el estrés es bueno. Sin embargo, cuando se activa con mucha frecuencia, durante mucho tiempo o de manera muy intensa el estrés se convierte en algo negativo porque no nos ayuda a avanzar, sino que nos estanca.

Volviendo entonces a lo que estábamos hablando sobre el locus de control. Las situaciones, en general, tienen tres componentes: la *controlabilidad*, la *estabilidad* y el *locus de control*. Los dos primeros componentes se refieren a la percepción que tiene el individuo sobre la situación, mientras que el locus de control se refiere a la percepción que tiene el individuo de sí mismo en relación con la situación. Para poner un ejemplo, las situaciones estresantes se perciben como incontrolables e impredecibles o inestables, es decir, no depende de nosotros poder cambiar esa situación. Sabiendo esto, hay dos posibles respuestas, o bien considero que no puedo hacer absolutamente nada para que cambie, que no depende de mí sino de otras personas y culpo a factores externos por mi malestar (la tarea es imposible, es culpa del profesor que no me hace caso, ha sido cosa de suerte, etc.); o bien exploro qué puedo hacer yo con las circunstancias que hay para que, aunque no pueda cambiar la situación, yo siga sintiendo que tengo el control de mi bienestar. En el primer caso, estamos manifestando un locus de control externo; mientras que en el segundo ejemplo nuestro locus de control es interno.



En línea con esto, la creación de valor de Makiguchi (1984) es la capacidad de hallar sentido a cualquier circunstancia, de mejorar la propia existencia y contribuir al bienestar de los demás en cualquier situación

Tabla 1. *Teoría de la atribución de Weiner (elaboración propia).*

		Locus de control			
		Interno		Externo	
Controlabilidad		Control	No control	Control	No control
Estabilidad	Estable	<i>Capacidad</i>	<i>Indefensión aprendida</i>	<i>Es culpa del profesor</i>	<i>Dificultad de la tarea</i>
	Inestable	<i>Esfuerzo</i>	<i>Interés</i>	<i>Culpa</i>	<i>Suerte</i>

Dentro del ámbito laboral, también hay factores que se deben tener en cuenta, tanto de la organización como del individuo, a la hora de prevenir el estrés en el puesto de trabajo. Algunos de estos factores son (Vera Benítez, 2018):

Tabla 2. *Factores de riesgo (elaboración propia a partir de Vera, 2018, pp. 15-18).*

Factores de la organización.	Factores del puesto de trabajo.	Factores individuales.
Ambiente físico	Carga de trabajo	Tendencia a la ansiedad
Ambigüedad y conflicto de rol	Ritmo de trabajo	Personalidad tipo A
Participación y control	Repetitividad	Dependencia
Cambios en la organización e inseguridad en el trabajo	Responsabilidad	Condición física y hábitos no saludables
Dificultad o imposibilidad de promoción	Infrautilización de habilidades	Introversión
Relaciones interpersonales		Rigidez
Formación		Formación

No obstante, lo principal a la hora de percibir el estrés es, como indicábamos antes, la propia forma de percibir la situación que tiene la persona. En otras palabras, lo que determina nuestra respuesta de afrontamiento es cómo percibimos, interpretamos y evaluamos la situación estresante. La misma situación puede ser entendida como una amenaza o como un desafío en dos momentos diferentes de nuestra vida. En este curso vamos a adquirir y potenciar algunas de las habilidades que ya tenemos para que actúen como factores protectores ante estas situaciones de estrés.

Cuando tenemos estrés, éste nos provoca una emoción y las emociones tienen tres componentes por los que se manifiestan: a) *fisiológico*, lo que sentimos en nuestro cuerpo; b) *cognitivo*, lo que pensamos sobre la situación, sobre lo que nos está sucediendo, sobre lo que vamos a hacer, etc.; y, finalmente, c) *comportamental*, lo que hacemos. Estos tres componentes se relacionan entre sí. Por ejemplo, si nos encontramos en la situación que tenemos que entregar un trabajo en una fecha límite y creemos que no avanzamos, puede llegar un momento en el que empezaremos a respirar más rápido y nos dolerá la tripa o la cabeza (fisiológico); empezamos a pensar que no podemos hacerlo, que no vamos a lograrlo (cognitivo); y puede llegar un momento en el que no podamos más y necesitemos despejarnos y dejemos el trabajo para otro momento (comportamental). Esta situación, o

una parecida, nos puede pasar a cualquiera. El problema viene cuando este tipo de situaciones se hace muy frecuente y empieza a desgastarnos.

Lo importante es que podemos romper esta cadena de acontecimientos y una manera de hacerlo es aprendiendo a relajar nuestro cuerpo. Cuando calmamos nuestras sensaciones fisiológicas, nuestra mente ya no tiene que preocuparse por lo que pueda estar sucediendo y, por tanto, no tenemos que actuar ante esa posible amenaza. Para ello, vamos a hacer dos tipos de ejercicios diferentes para relajar nuestro cuerpo y que podáis escoger el que mejor se adapta a vuestra forma de ser.

Primero haremos una técnica de relajación que consiste en controlar la respiración. Es una técnica sencilla que podéis practicar fácilmente a lo largo de todo el día y que os ayudará a controlar los síntomas fisiológicos cuando os encontréis más nerviosos, alterados o estresados. Esta técnica consiste en enseñaros un adecuado y voluntario control de la respiración para que podáis generalizarlo en vuestro día a día. Así, aprenderéis la respiración diafragmática, o respiración abdominal, que consiste en repartir el aire por todos los pulmones, respirando de manera más lenta y profunda.

Después haremos un ejercicio de atención plena, o mindfulness. El mindfulness consiste en entrenar nuestra atención para que vaya al momento presente, a lo que estamos haciendo, pensando o sintiendo “aquí y ahora”, con una actitud curiosa y de aceptación ante lo que estamos viviendo. Aceptación, no en el sentido de resignación, sino con compasión hacia lo que uno está sintiendo y pensando; si nos sentimos mal, nos abrazamos y nos damos consuelo, por ejemplo. El mindfulness es más complicado y puede resultar frustrante al principio, pero con entrenamiento podréis ver que es posible utilizarla mientras estáis realizando cualquier actividad porque se trata de que os centréis por completo en la situación que estáis viviendo en el momento presente (corregir un examen, hacer un trabajo, hablar con un amigo, etc.).

Reflexionando sobre la felicidad y la educación

Actividad 1.

Desarrollo: Se visionarán los vídeos “[Alike](#)” y “[The surprising science of happiness](#)” y se explorarán las ideas previas de los participantes sobre la educación y la felicidad. Para iniciar el debate se puede utilizar alguna de las siguientes preguntas: ¿Es la felicidad un estado general? ¿Se construye de pequeños momentos que se terminan y vuelven a suceder de nuevo? ¿Qué es lo que a ti te hace feliz? ¿Qué te hacía feliz en tu infancia? ¿Ha cambiado a lo largo del tiempo? ¿Implica encontrar un significado a lo que haces? ¿Tu felicidad tiene que ver con la felicidad de los demás? ¿Qué significa querer ser diferente? ¿Qué tipo de educación estamos generando en las escuelas? ¿Qué sociedad estamos proponiendo? ¿Realmente los nuevos puestos de trabajo buscan gente estandarizada?

Con estas preguntas se trata de iniciar una reflexión con todos los participantes sobre qué es la educación para nosotros como personas y cómo podemos fomentarla y cuidarla, así como qué es la felicidad y con qué la asociamos, cómo podemos ser felices.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Recursos: Un aula con mesas y sillas. Un ordenador con proyector y altavoces. Acceso a internet.

Aprendiendo a relajarnos

Actividad 1.

Desarrollo: Los participantes se colocarán alrededor de la clase adoptando una postura cómoda para ellos (sentados en las sillas, en el suelo, etc.). Se les pedirá que coloquen una mano en su pecho y otra en su abdomen, al menos al inicio de la actividad, para que puedan sentir más fácilmente su respiración. Se pedirá a los participantes que se concentren en su respiración y en las instrucciones de el instructor/a y se comenzará con la actividad: 1) inspiraciones abdominales, dirigiendo el aire a la parte inferior de los pulmones; 2) inspiraciones abdominales y ventrales, dirigiendo el aire a la parte inferior y media de los pulmones; 3) inspiraciones completas y lentas, dirigiendo el aire por todo el pulmón; 4) respiraciones completas regulando las espiraciones; 5) conseguir una adecuada alternancia entre inspiraciones y respiraciones; y, finalmente, 6) volver a la condición habitual de manera progresiva. Una vez finalizada la sesión, se iniciará un pequeño diálogo para explorar cómo se han sentido, dificultades o dudas que tengan los participantes, así como posibles recomendaciones para futuros ejercicios.

Duración: 20 minutos.

Recursos: Un aula con mesas y sillas, así como colchonetas si es posible.

Actividad 2.

Desarrollo: Al igual que en la actividad anterior, los participantes se colocarán como más cómodos estén a lo largo de toda la sala. Se realizará la *meditación ablanda, tranquiliza y permite*, que ayuda a manejar las emociones difíciles de forma rápida y con compasión hacia uno mismo. Se comenzará el ejercicio con una breve relajación, centrándose en la respiración (comenzar con algunas respiraciones profundas) y en la postura del cuerpo (si se nota tensión en alguna zona procurar relajarla, ponerse en una silla y posición cómoda, etc.). Las emociones se manifiestan tanto en nuestra mente como en nuestro cuerpo (dolor de cabeza, tensión en el cuello o en la espalda, dolor de tripa, etc.). Esta meditación nos permite no permanecer encerrados en nuestra mente, sino que llevamos la atención al cuerpo y notamos la emoción en el mismo para poder transformarla. Así pues, este ejercicio trabaja los tres dominios de la autocompasión: 1) el físico, *ablandando* esa zona del cuerpo en la que sentimos molestias (dejando que los músculos se relajen); 2) el emocional, *tranquilizando* esa lucha que tenemos,

calmándonos a nosotros mismos como si estuviéramos tranquilizando a un ser querido; y, por último, 3) el mental, *permitiendo* la presencia de la molestia, no centrándonos en intentar que se vaya, sino dejando que vaya y venga como quiera (como si fuera un huésped). Una vez explicado cada paso, se aconsejará que se digan a sí mismos “ablanda, tranquiliza, permite” con el mismo sentido, como parte de la meditación. Al finalizar la sesión, se devolverá la atención progresivamente hacia la clase, para hacer un pequeño diálogo con las sensaciones y dificultades que han tenido, dudas y posibles recomendaciones.

Duración: 20 minutos.

Recursos: Un aula con mesas y sillas, así como colchonetas si es posible.

Anexo 9

Guión de la 3ª Sesión

Guión.

- **Saludo inicial.**
- **Ejercicio de relajación.**
- **Psicoeducación.**
 - Proceso comunicativo.
 - Escucha activa.
- **Actividades.**
 - Observando nuestro lenguaje no verbal.

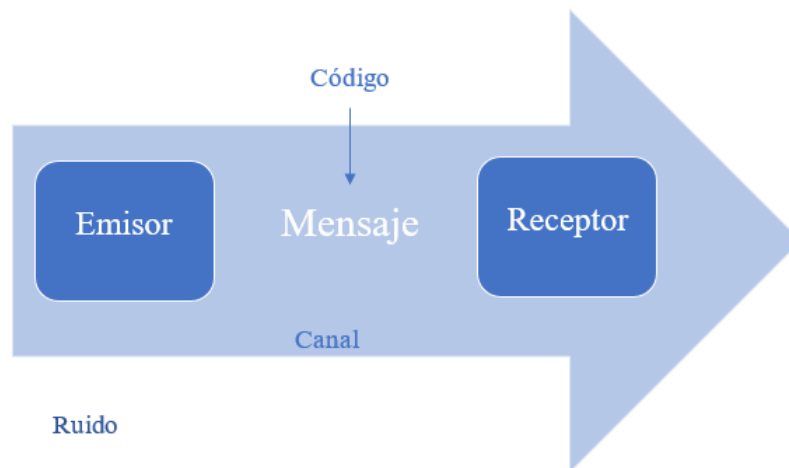
Bibliografía recomendada:

Castañer, O (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Proceso comunicativo y escucha activa

La comunicación es el proceso bidireccional de crear y compartir significados con otras personas. Se comprende como la interacción entre los sujetos con su entorno, o sólo entre los sujetos.

Los elementos básicos del proceso comunicativo son: el *mensaje*, que es la información que se transmite; los *emisores*, que transmiten el mensaje; los *receptores*, que reciben el mensaje; el *canal*, que es el medio a través del cual se envía el mensaje; el *código*, que es el conjunto de símbolos que se utilizan (comunicación verbal, no verbal, idiomas...); y, por último, el *contexto* en el que se sitúa la interacción, con todas sus características (barreras físicas, culturales..). Así mismo, los niveles de comunicación son: el *contenido* (“lo que dije”) y la *relación* (“cómo lo dije”).



Cuando hablamos de *comunicación verbal* nos referimos a aquella que utilizamos mediante las palabras o bien mediante el lenguaje de signos. Por otra parte, la *comunicación no verbal* (gestos, posturas, expresiones, tono de voz, mirada...) acompaña a la comunicación verbal y complementa el mensaje, expresando emociones, sentimientos o actitudes, entre otros.

En ocasiones, no emitimos el mensaje adecuadamente. El significado que damos a un gesto, palabra o comportamiento varía según el contexto o lenguaje no verbal que lo acompaña. También ocurre que, además del mensaje explícito (comunicación verbal), hay un mensaje implícito (comunicación no verbal) que tenemos que deducir. A veces, el receptor no capta los mensajes adecuadamente, por falta de atención o porque distorsiona el mensaje (el estado emocional, factores ambientales, etc.), lo que ocasiona que el mensaje que se reconstruye sea muy diferente del que quiso transmitir el emisor.

Para que esto suceda lo menos posible, existen una serie de habilidades que reducen las dificultades a la hora de comunicarnos y que nos ayudan a mantener una comunicación interpersonal eficaz. Para empezar, la *escucha activa* es la mejor estrategia para facilitar una comunicación eficaz y demostrar empatía, comprensión y aceptación hacia la otra persona. Se trata de escuchar activamente lo que el otro me está diciendo realmente, por lo que requiere esforzarnos en escuchar y no oír, y esto facilita que la persona se sienta atendida y entendida, lo que nos permite establecer una relación de confianza y ayudar a que se abra a nosotros para comentar sus pensamientos, emociones y dificultades. Además, motiva el deseo de la otra persona a hablar y, por tanto, también a explorar lo que está diciendo. Sin embargo, la escucha activa no es algo que nos salga siempre de forma natural, sino que es un proceso de observar y escuchar la comunicación verbal y no verbal que nos está transmitiendo la otra persona., manteniendo una actitud de respeto, colaboración y empatía.

La escucha activa conlleva, necesariamente, una *respuesta empática*. Este tipo de respuesta es la que comunicamos cuando estamos transmitiendo a la otra persona que la estamos escuchado y que estamos intentando comprenderla, que nos estamos poniendo en su punto de vista y le devolvemos, con diferentes palabras, lo que nos ha dicho. Esto promueve, de nuevo, establecer una relación de confianza y sinceridad con la otra persona, facilitando una interacción sana y satisfactoria.

Observar nuestro lenguaje no verbal

Actividad 1.

Desarrollo: observar dos cortos de animación, “[Cerebro dividido](#)” y “[Cuerdas](#)”, y analizar el lenguaje no verbal que presentan los personajes en cada escena y si coincide con lo que expresan verbalmente. Después debatir sobre la importancia que tiene el lenguaje no verbal en la comunicación y cómo prestamos atención a los gestos y posturas de los demás sin darnos cuenta.

Duración: 30 minutos.

Materiales: Un aula con mesas y sillas. Un ordenador con proyector y altavoces. Acceso a internet.

Actividad 2.

Desarrollo: Los participantes caminarán por toda la sala dando círculos aleatorios, cuando el instructor/a diga “Parad”, deberán pararse y empezar a hablar con la persona más cercana a su posición. Uno de ellos empezará a hablar sobre cualquier tema, mientras el otro debe permanecer callado, pero mostrando una actitud de escucha activa (simulando su postura, mirando a los ojos, asintiendo con la cabeza, etc.). Cuando pasen un par de minutos, el instructor/a parará las conversaciones y entre todos se señalará a aquellos que han logrado simular el comportamiento no verbal de su interlocutor, así como algún aspecto que se pueda mejorar y los participantes que tenían que hablar comentarán cómo se han sentido. Se repetirá esta dinámica cuatro o cinco veces.

Duración: 20 minutos.

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas que puedan apartarse para hacer la dinámica.

Actividad 3.

Desarrollo: Los participantes se dividirán en grupos de tres a cinco personas, dos de ellos se situarán uno enfrente del otro y durante cinco minutos uno de ellos estará hablando sobre un tema que se habrá decidido previamente en la clase, mientras el otro debe permanecer callado en actitud de escucha activa. El resto de participantes observará la conducta no verbal de ambos y anotará todo lo que considere relevante, tanto cosas que están haciendo bien como aquello que podrían mejorar. Se repetirá el ejercicio hasta que

todos hayan pasado por la situación de mantenerse callado y escuchando a la otra persona. Después se reunirá toda la clase de nuevo y los observadores comentarán sus anotaciones, iniciando un debate conjunto.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Un aula equipada con sillas, lo suficientemente amplia para poder albergar a todos los grupos sin que se molesten entre sí. Papel y bolígrafos.

Actividad 4.

Desarrollo: Al igual que en la anterior actividad, los grupos permanecerán intactos y también habrá dos personas en cada turno que se sentarán una frente a la otra. La diferencia es que esta vez ambos participantes hablarán sobre el tema escogido y tendrán que mostrar, ambos, escucha activa y respuestas empáticas. Los demás miembros del grupo observarán y anotarán todo lo que consideren relevante, tanto lo que los compañeros están haciendo bien como aquello en lo que podrían mejorar. Al final de la clase se pondrán todas las observaciones en común y se comentarán las dificultades que han encontrado a la hora de hacer el ejercicio.

Duración: 50 minutos.

Recursos: Un aula equipada con sillas, lo suficientemente amplia para poder albergar a todos los grupos sin que se molesten entre sí. Papel y bolígrafos.

Anexo 10

Guión de la 4ª Sesión

Guión.

- **Saludo inicial.**
- **Ejercicio de relajación.**
- **Psicoeducación.**
 - Estilos de comunicación: asertividad.
 - Comunicación para la creación de valores.
- **Actividades.**
 - Desarrollando la comunicación eficaz.

Bibliografía recomendada:

Biddulph, S. (1996). *El secreto del niño feliz: una guía imprescindible para padres y educadores*. Edaf.

Castañer, O (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

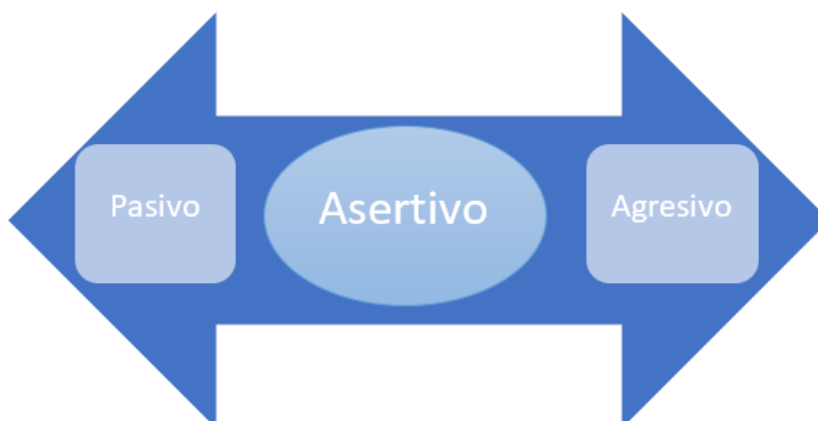
Ikeda, D. (2010). *Soka Education: for the happiness of the individual*. Santa Monica, CA: Middleway Press.

Kumagai, K. (2000). Value-creating pedagogy and Japanese education in the modern era. In Koichi Miyata (Ed.) *Special issue: Ideas and influence of Tsunesaburo Makiguchi*. the Journal of Oriental Studies, 10. pp. 29-45.

Asertividad y Comunicación para la creación de valores

Ambas, la escucha activa y la respuesta empática, forman parte de un estilo de comunicación que llamamos asertividad. Para entender la asertividad, es más sencillo comenzar explicando otros dos estilos de comunicación que son opuestos entre sí: la pasividad y la agresividad.

La *comunicación pasiva* es aquella en la que priorizamos en lo que la otra persona quiere, en sus derechos, en lo que necesita, etc., con el objetivo de agradarla o de evitar un conflicto. Sin embargo, al hacer esto, no estamos expresando de manera sincera nuestros pensamientos, sentimientos u opiniones; por lo que no nos sentimos realmente a gusto con este tipo de comunicación y, si continuamos comunicándonos de esta manera, al final sentimos que no nos comprenden, que no nos tienen en cuenta o que nos están manipulando, por poner algunos ejemplos. Por el lado contrario, la *comunicación agresiva* es aquella en la que defendemos nuestros derechos y expresamos nuestros pensamientos, sentimientos y opiniones sin respetar a los demás. Cuando nos comunicamos de manera agresiva queremos que el otro haga lo que nosotros decimos, que entienda nuestro punto de vista, pero no estamos teniendo en cuenta su punto de vista ni sus necesidades. Al final, con este tipo de comunicación nos sentimos a gusto porque hemos conseguido lo que buscábamos, pero los demás no nos quieren cerca por lo que acabamos solos. Estos estilos forman parte de un continuo, a veces nos comunicamos de manera pasiva (“los derechos de los demás por encima de mí”), a veces de manera agresiva (“mis derechos por encima de los demás”) y, en muchas ocasiones, lo hacemos de manera pasivo-agresiva (“voy a decir lo que siento, pero sólo en parte para no quedar mal”), con reproches, por ejemplo.



La *comunicación asertiva* se sitúa en el centro de este continuo como aquel estilo comunicativo que utilizamos cuando estamos expresando lo que queremos de manera directa, honesta y adecuada, mientras estamos respetando a la otra persona. Por eso la asertividad incluye la escucha activa y la respuesta empática. Se trata de un estilo comunicativo en el que escuchamos y respetamos los pensamientos, sentimientos y deseos de la otra persona, a la vez que hacemos valer nuestros propios pensamientos, sentimientos y deseos. Aprender a comunicarnos de esta manera conlleva un esfuerzo, pero es recompensado con una menor ansiedad y una mejor adaptación social porque nos vemos capaces de “defender lo nuestro” a la vez que estamos respetando al otro.

Algunas técnicas asertivas que se pueden utilizar son (Castañer, 2004):

- *La técnica de la pregunta asertiva*: consiste en realizar preguntas con el fin de que la otra persona nos argumente sus ideas y entendamos mejor qué nos quiere decir. Por ejemplo, “Entiendo que no te ha gustado mi forma de trabajar, ¿qué crees que debería cambiar o mejorar en este aspecto?”
- *El aplazamiento asertivo*: consiste en aplazar la situación cuando nos sentimos desbordados o incómodos y no nos vemos capaces de dar una respuesta sin crear conflicto. Por ejemplo, “Entiendo que no te ha gustado mi forma de trabajar. Si te parece, lo hablamos mañana con más calma porque ahora no me es posible, ¿de acuerdo?”
- *La técnica del acuerdo asertivo*: consiste en aceptar aquello que nos está diciendo la otra persona porque reconocemos que tiene razón, pero consideramos que no nos lo está diciendo de forma adecuada. Por ejemplo, “Entiendo que no te ha gustado mi forma de trabajar, normalmente lo hago de una forma más tranquila y con más tiempo. Lo siento, intentaré que no se vuelva a repetir.”

En el ámbito educativo, la comunicación es una herramienta básica del trabajo del profesor, no sólo a la hora de transmitir conocimientos a sus alumnos dentro del aula, o al ejercer la acción tutorial; también en las reuniones de equipo con los compañeros de trabajo y en las relaciones que se establecen con los mismo; así como en las interacciones con los familiares del alumnado. Queda claro, entonces, que la principal herramienta de trabajo del docente es su voz. Sin embargo, no se trata únicamente de comunicar los contenidos de la asignatura al alumnado, o la estrategia del plan de acción tutorial con los compañeros.

Desarrollando la comunicación eficaz

Actividad 1.

Desarrollo: Mediante un debate inicial se seleccionarán un conjunto de comportamientos pasivos y agresivos que los participantes hayan tenido o hayan observado durante la última semana; explicando qué factores o características los identifican como comportamientos pasivos o agresivos. Una vez se tengan alrededor de diez comportamientos diferentes, los participantes tendrán un momento para escribir diferentes conductas asertivas como respuesta a esas situaciones. Al finalizar, se reflexionará sobre estas conductas alternativas y sus beneficios.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas. Una pizarra y tizas/rotulador donde apuntar las conductas elegidas. Papel y bolígrafos.

Actividad 2.

Desarrollo: Se seleccionará una película conocida por todos (p.e., *Cenicienta*), y los participantes cogerán, de una bolsa, un papel con el nombre de un personaje diferente. Una vez todos los participantes tengan un personaje, deberán realizar diferentes escenas improvisadas de acuerdo con su personaje: 1) se dividirán en grupos de cinco personas, uno de ellos será el líder del equipo y deberán construir en cinco minutos un castillo con una cartulina de papel; 2) todos los participantes se dividirán en dos grupos, uno hará de mercaderes y el otro grupo de clientes; 3) sabiendo qué personaje es cada participante, el instructor/a elegirá a tres personas: el docente y dos padres, que tendrán una entrevista sobre el comportamiento negativo de su hijo en el instituto; los demás participantes tomarán nota de las conductas verbal y no verbal de cada uno. Esta última escena se hará, por lo menos, con dos grupos diferentes.

Duración: 1 hora.

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas que se puedan mover. Una pizarra y tizas/rotulador donde apuntar las conductas elegidas. Papel y bolígrafos.

Anexo 11

Guión de la 5ª Sesión

Guión.

- **Saludo inicial.**
- **Ejercicio de relajación.**
- **Psicoeducación.**
 - Identificar y expresar emociones.
- **Actividades.**
 - Entendiendo las emociones.

Bibliografía recomendada:

Mora, F. (2008) El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios en el cerebro humanos. Madrid: Alianza editorial

Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., y Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

La importancia de las emociones

El desarrollo integral de una persona pasa no sólo por su desarrollo cognitivo y biológico, sino también por un adecuado desarrollo emocional. Venimos hablando en otras sesiones de la importancia de la educación y de que su finalidad es “enseñar a vivir la vida” y que “para lograr la felicidad hay que crear valor” (Kumagai, 2000, p.13). Afortunadamente, la educación en emociones está teniendo cada vez más importancia en las aulas, pero aún así nos encontramos a menudo con que no se está pudiendo incorporar en la práctica esta parte de inteligencia emocional. Esto se debe, en parte, por la rigidez de los programas educativos (casi exclusivamente centrados en el logro de unos resultados académicos establecidos); pero, también se debe en muchas ocasiones a que los mismos docentes no tienen la información ni la formación oportunas para poder educar emocionalmente a su alumnado o ayudar a otros docentes a realizar su práctica educativa.

Así pues, queda clara la necesidad de formar docentes en educación emocional, para lo que es primordial tener un buen conocimiento de las emociones y saber identificarlas en uno y en los demás, así como tener un adecuado manejo de las emociones. Esto es lo que en psicología se denomina *inteligencia emocional*. Hemos visto en otras sesiones que las emociones tienen tres componentes: lo que sentimos, lo que pensamos y lo que hacemos; y hemos aprendido a controlar y modificar lo que sentimos y lo que pensamos. Ahora el propósito es saber identificar qué estamos sintiendo y el mejor modo para responder de una manera adaptada a esta emoción. De esta manera, no sólo aprenderemos a identificar y manejar de una manera más adecuada las situaciones en las que sentimos estrés, sino que también seremos capaces de identificarlas en los demás y, en el caso de nuestros alumnos, podremos guiarles en su desarrollo emocional.

Tabla 3. Funciones de las emociones, según Mora (2008).

Funciones de las emociones	
1º	Factor motivacional: nos acercan a los estímulos placenteros y nos alejan de los dañinos.
2º	Adecuar las respuestas: teniendo en cuenta las diferentes características de la situación, nos ayudan a escoger la respuesta más adecuada y útil.
3º	Reaccionar: nos mantienen alertas a las características de nuestro entorno, activando nuestro organismo para adecuar la respuesta.

-
- 4° Activación: mantienen nuestra curiosidad e interés ante nuevos estímulos y situaciones que aprender.
 - 5° Comunicar: nos ayudan a comunicarnos con los demás y a socializar con nuestro entorno.
 - 6° Memoria: nos permiten guardar cualquier recuerdo de manera más efectiva para luego recuperar esa información.
 - 7° Razonamiento: condicionan nuestros procesos cognitivos y la toma de decisiones puesto que todos nuestros recuerdos están impregnados de emociones.
-

Conociendo esto nos será más fácil comprender algunas situaciones. Por ejemplo, llevamos unos meses sintiéndonos muy mal, llorando a diario incluso sin saber por qué lloramos, con una sensación en el estómago desagradable y nos notamos más irritables que de normal. Saltamos con una mala contestación a la mínima, el trabajo que antes adorábamos ahora nos parece tedioso y nos cuesta levantarnos y prepararnos para ir al trabajo. Además, ya no queremos hablar con nadie, nos estamos aislando, pero a la vez deseamos que alguien nos pregunte cómo estamos, qué nos sucede porque antes no éramos así. Nos sentimos mal la mayor parte del tiempo, casi todos los días; pero tampoco tenemos muy claro por qué nos encontramos tan mal. Sin embargo, si hemos notado que cuando pensamos en alguna cosa concreta del trabajo nos frustramos, nos cabreamos, creemos que no somos capaces y que no podemos seguir así. Todo esto que estamos sintiendo está pasando porque nos sentimos amenazados: hay algo, puede ser una discusión con un compañero, la exigencia del trabajo, una clase que es especialmente complicada de llevar, el jefe que siempre nos está pidiendo más, etc.

Entendiendo las emociones

Actividad 1.

Desarrollo: Mediante el visionado de los vídeos “[Emociones básicas](#)” y “[Sentimientos y emociones](#)” (fragmentos de la película Inside Out), se iniciará un diálogo para explorar las ideas previas sobre las emociones y consolidar la información que se tiene, así como agregar nueva información sobre las emociones básicas. En el diálogo, el instructor/a se asegurará de que cada emoción quede clara en cuanto a sus características objetivos, funcionalidad y expresión, para lo que se puede utilizar la tabla de la página siguiente (extraída de Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz, y Sánchez, 2010).

Duración: 1 hora.

Recursos: Un aula con mesas y sillas. Un ordenador con acceso a internet y un proyector.

Emociones primarias.	Desencadenantes.	Factores moduladores.	Procesamiento afectivo.	Funcionalidad.
Sorpresa.	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulos novedosos. - Acontecimientos inesperados o fuera de contexto. - Aumentos bruscos de la intensidad en la estimulación. - Interrupción inesperada o brusca. 		<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación afectiva: <ul style="list-style-type: none"> o Novedad: alta. o Agradabilidad: neutra. - Valoración de la situación: <ul style="list-style-type: none"> o Significación: alta. o Afrontamiento: alto. o Normas: abierto, según cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afrontar los cambios repentinos e inesperados y sus consecuencias. - Limpiar el SN de toda actividad que pueda interferir con el ajuste a un cambio imprevisto.
Asco.	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentos podridos o malolientes. - Secreciones corporales. - Ciertos animales. - Ciertas conductas sexuales. - Contacto con cuerpos muertos. - Trozos corporales. - Falta de higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias individuales: sensibilidad a los elicitadores del asco. - Estilos emocionales: personas represoras y sensibles. - Contexto sociocultural: normativa social y cultural reguladora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación afectiva: <ul style="list-style-type: none"> o Novedad: abierta. o Agradabilidad: muy baja. - Valoración de la situación: <ul style="list-style-type: none"> o Significación: alta. o Afrontamiento: alto. o Normas: abierto, según cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prepara para ejecutar eficazmente un rechazo de las condiciones ambientales potencialmente dañinas. - Potenciar los hábitos saludables e higiénicos. - Proteger del daño de sustancias. - Proteger de las consecuencias de violar las normas culturales.
Miedo.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de daño o peligro. - Estímulos muy intensos, notorios y nuevos. - Peligros evolutivos especiales. - Estímulos procedentes de interacciones sociales. - Estímulos atemorizantes condicionados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje: condicionamiento clásico, aprendizaje vicario. - Contexto sociocultural: normativa social y cultural reguladora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación afectiva: <ul style="list-style-type: none"> o Novedad: alta. o Agradabilidad: baja. - Valoración de la situación: <ul style="list-style-type: none"> o Significación: alta. o Afrontamiento: abierto. o Normas: abierto, según cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar las respuestas de escape y evitación para distanciarse del estímulo. - Previene de interactuar con elementos potencialmente peligrosos. - Facilita los vínculos sociales: ayuda a otros y en la defensa colectiva.

Alegría.	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución de contingencias negativas. - Acontecimientos positivos. - Experiencia vicaria. - Alegría hilarante: situaciones cómicas, estimulación táctil, transgresión de normas o tabúes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidad: extraversión, jovialidad. - Consumo de sustancias: alcohol, alucinógenos, opiáceos, estimulantes. - Contexto sociocultural: normativa social y cultural reguladora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación afectiva: <ul style="list-style-type: none"> o Novedad: alta. o Agradabilidad: alta. - Valoración de la situación: <ul style="list-style-type: none"> o Significación: alta. o Afrontamiento: bajo. o Normas: abierto, según cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regula los sistemas fisiológicos y psicológicos. - Facilita y regula las interacciones sociales. - Promueve a la conducta prosocial de ayuda a los demás.
Tristeza.	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida de una meta valiosa. - Contingencia aversiva. - Experiencia vicaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidad: <ul style="list-style-type: none"> o Neuroticismo. o Extroversión-introversión. o Estilo explicativo pesimista. o Personalidad melancólica. - Determinantes cogn.-cond.: <ul style="list-style-type: none"> o Factores cognitivos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indefensión aprendida. ▪ Autocontrol. ▪ Esquemas cognitivos distorsionados. ▪ Sesgos perceptivos. ▪ Sesgos mnésicos. o Factores conductuales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja tasa de refuerzo. ▪ Baja habilidad social. ▪ Déficit en la resolución de problemas sociales. - Contexto sociocultural: normativa social y cultural reguladora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación afectiva: <ul style="list-style-type: none"> o Novedad: baja. o Agradabilidad: baja. - Valoración de la situación: <ul style="list-style-type: none"> o Significación: alta. o Afrontamiento: bajo. o Normas: no ajuste a normas externas, sí sujeto a normas internas en la demanda de apoyo y ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenúa el nivel funcional del individuo. - Economiza recursos. - Autoprotege, atención centrada en uno mismo. - Favorece la introspección y el análisis constructivo. - Instiga la búsqueda de apoyo social y promueve su facilitación por el entorno social.

Ira.	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones frustrantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ Obstrucción del acceso a una meta. ○ Transgresión de normas y derechos. ○ Extinción de contingencias aprendidas. - Situaciones aversivas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dolorosas. ○ Desagradables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personalidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Extraversión: menos ira. ○ Neuroticismo: más ira y más frecuente. ○ Autoestima alta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narcisismo alto: más ira. ▪ Narcisismo bajo: menos ira. - Contexto sociocultural. <ul style="list-style-type: none"> ○ Modula su expresión. ○ Agentes de socialización. ○ Sociedades individualistas: aceptan la expresión normalizada y constructiva de la ira. ○ Sociedades colectivistas: no aceptan la expresión de la ira, autocontrol e inhibición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación afectiva: <ul style="list-style-type: none"> ○ Novedad: alta. ○ Agradabilidad: baja. - Valoración de la situación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Significación: alta. ○ Afrontamiento: alto. ○ Normas: modulada por cultura y por las propias normas de la persona. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo rápido de conductas de defensa-ataque ante situaciones desagradables o frustrantes. - Vigorización de la conducta y elevación del nivel de activación. - Regula la interacción social.
------	--	---	---	---

Actividad 2.

Desarrollo: Se formarán equipos de 4 a 6 personas, uno de ellos hará de portavoz. Para la actividad se utilizarán una serie de tarjetas con el nombre de una emoción por una cara y la definición de la misma en la otra cara, se barajarán y el instructor/a irá nombrando la definición. El grupo que responda antes correctamente tendrá un punto.

Duración: 20 minutos.

Recursos: Un aula habilitada con mesas y sillas. Tarjetas con las emociones.

Actividad 3.

Desarrollo: Similar a la actividad anterior. En esta ocasión, todos los participantes pasarán por lo menos una vez con el instructor/a, cogerán una tarjeta y tendrán que imitar mediante mímica la emoción que les ha tocado. Igual que antes, el grupo que responda antes de manera correcta tendrá un punto.

Duración: 40 minutos.

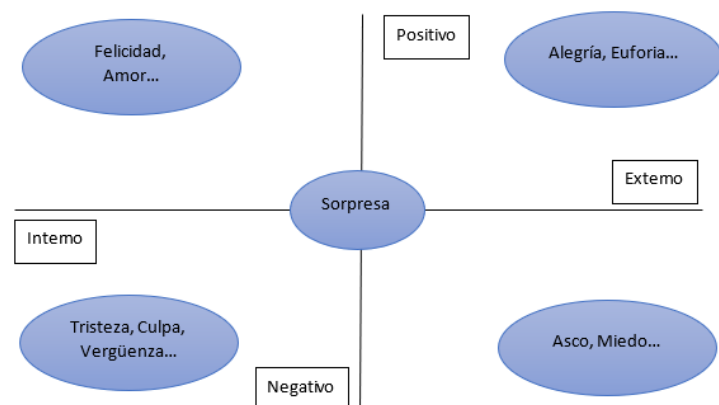
Recursos: Un aula habilitada con mesas y sillas. Tarjetas con las emociones.

Actividad 3.

Desarrollo: Con una tiza, el instructor/a dibujará una cruz en el suelo, dividiendo la clase en cuatro cuadrantes relativamente iguales. Las líneas dibujadas harán de “ejes de coordenadas”, donde el punto central será el 0,0. Un eje representará el aspecto positivo-negativo de las emociones, mientras que el otro se referirá a la internalización-externalización de las emociones. Con las mismas tarjetas que se han estado trabajando en las otras actividades, el instructor/a irá nombrando cada emoción y los participantes deberán situarse por toda la clase según cómo ven las emociones (más internas o externas y más positivas o negativas). Después de cada emoción, se comentará por qué cada uno se ha situado en esa “coordenada”. La siguiente imagen es un ejemplo de la actividad.

Duración: 1 hora.

Recursos: Un aula habilitada con mesas y sillas. Tarjetas con las emociones. Tiza.



Anexo 12

Guión de la 6ª Sesión

Guión.

- **Saludo inicial.**
- **Ejercicio de relajación.**
- **Psicoeducación.**
 - Resolución de conflictos interpersonales.
- **Actividades.**
 - Aprendiendo buenas interacciones.

Bibliografía recomendada:

Castañer, O (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Resolver los conflictos interpersonales

Una vez hemos aprendido a diferenciar las emociones y cómo se manifiestan tanto en uno mismo como en los demás, es hora de aprender a manejarlas y a resolver conflictos interpersonales. Ya estuvimos viendo también cómo comunicarnos de una manera asertiva, escuchando activamente al otro y respondiendo de manera empática. Ahora toca hacer uso de todos estos conocimientos y habilidades que hemos ido aprendiendo para unirlos en una misma acción y aprender a resolver diferentes tipos de interacciones personales.

Aprendiendo buenas interacciones

Actividad 1.

Desarrollo: Visionado de los vídeos “[Establecer buenas relaciones](#)” y “[Conflictos, no pierdas la perspectiva](#)” con los que se explorarán ideas sobre cómo hubieran reaccionado los participantes si hubieran estado en la situación de los personajes, qué características ha mostrado cada uno en sus interacciones y posibles alternativas al conflicto. Además, entre todos se determinarán los derechos y responsabilidades de cada personaje y posibles consecuencias a corto y largo plazo (tanto de las acciones tomadas como de acciones alternativas).

Duración: 50 minutos.

Recursos: Un aula con sillas y mesas. Un ordenador con acceso a internet y un proyector. Papel y bolígrafos.

Actividad 2.

Desarrollo: Los participantes se dividirán en cuatro grupos y cada grupo se situará en un rincón del aula. A cada rincón le corresponde una emoción principal: alegría, ira, tristeza y miedo. De manera conjunta se escogerá una situación que tendrán que interpretar todos los grupos, pero cada uno desde la perspectiva de su emoción; por ejemplo, en un rincón contarán chistes y se reirán a carcajadas, en otro estarán discutiendo y defendiendo lo que piensan, en el otro estarán pidiendo perdón constantemente y llorando, y, en el último rincón, estarán en extrema alerta, saltando ante cualquier estímulo. Se realizarán, al menos, dos rotaciones utilizando la misma temática.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Un aula con sillas y mesas que se puedan apartar.

Actividad 3.

Desarrollo: Similar a la anterior actividad, salvo que ahora se escogerá a un participante de cada grupo para que los cuatro juntos realicen de manera breve situaciones que normalmente suceden en su puesto laboral: una reunión de equipo, una entrevista con el superior, otra con los padres y otra con unos alumnos. Los demás participantes observarán la dinámica y anotarán todo lo que crean relevante (si su comportamiento verbal y no verbal es coherente entre sí, si su comportamiento es coherente con la emoción

que deben manifestar, si están teniendo una comunicación asertiva y creadora de valores, si están sabiendo resolver el conflicto, qué harían en su situación, etc.). Se realizará esta dinámica varias veces para que todos puedan participar y, al finalizar, se pondrán en común todos los comentarios.

Duración: 40 minutos.

Recursos: Un aula con sillas y mesas que se puedan apartar. Papel y bolígrafos.

Actividad 3.

Desarrollo: Por parejas o tríos, según el número de participantes, realizarán pequeñas interacciones de 2 o 3 minutos en los que deberán desarrollar todas las habilidades trabajadas en el programa (escucha activa, manejo del estrés, comunicación asertiva, comunicación para la creación de valores y regulación emocional). Las situaciones que deberán hacer son las siguientes: conflicto entre dos compañeros de trabajo y con un superior, solicitar ayuda y proporcionar ayuda a un compañero, mediar en el conflicto entre dos compañeros, entre dos alumnos y entre un docente y un alumno, admitir que se ha cometido un error, pedir disculpas, pedir y rechazar un favor, hacer y recibir cumplidos y sentimientos positivos a un compañero y a un alumno, y, finalmente, expresar sentimientos y experiencias positivas y personales. Se realizarán todas estas interacciones de tal manera que todos los miembros de la pareja o trío hayan estado en ambas partes de la situación. Al finalizar, se pondrán en común experiencias, sensaciones, dudas y sugerencias.

Duración: 50 minutos.

Recursos: Un aula con sillas y mesas que se puedan apartar.

Anexo 13

Guión de la 7ª Sesión

Guión.

- **Saludo inicial.**
- **Ejercicio de relajación.**
- **Resumen del programa.**
 - Pasos a seguir.
- **Administración de los cuestionarios y la escala de satisfacción.**
- **Despedida y cierre.**