



Universidad Zaragoza

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Trabajo de Fin de Máster

Especialidad Orientación Educativa
MODALIDAD B

AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y HABILIDADES SOCIALES EN LA ADOLESCENCIA

Influencia de la educación emocional para la mejora
de la base de las habilidades sociales.

Autora:

SILVIA CASALÓ ARIÑO

Director:

Miguel Cañete Lairla



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Curso 2013 - 2014

ÍNDICE

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2. MARCO CONCEPTUAL.....	9
2.1 Definición de variables.....	9
2.1.1 Autoestima.....	9
2.1.2 Autoconcepto.....	11
2.1.3 Habilidades sociales.....	12
2.1.4 Educación emocional.....	14
2.2 Explicación de las sesiones.....	16
2.2.1 Formación del profesorado en educación emocional.....	16
2.2.2 Objetivos del plan de intervención tutorial.....	18
2.2.3 Metodología.....	18
2.2.4 Evaluación del programa.....	18
2.2.5 Programa de Acción Tutorial.....	19
2.3 Planteamiento de hipótesis.....	21
3. METODOLOGÍA.....	22
3.1 Propuesta de investigación: Diseño experimental, objetivos y participantes.....	22
3.2 Instrumentos de medida.....	23
3.3 Proceso de validación de los instrumentos de medida.....	26
3.4 Análisis estadístico.....	27
4. CONCLUSIONES.....	29
5. REFERENCIAS.....	33
6. ANEXOS.....	37

RESUMEN

El desarrollo de las relaciones sociales es especialmente importante entre los sujetos adolescentes, puesto que dichas relaciones pueden marcar muchos aspectos de su desarrollo y aprendizaje futuros. Por ello, este trabajo se centra en las habilidades sociales de los estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años en la Educación Secundaria Obligatoria. Debido a la importancia que tienen las relaciones sociales en esta etapa, el principal objetivo del presente trabajo es desarrollar una propuesta de investigación con el ánimo de estudiar las relaciones existentes entre el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del estudiante con el desarrollo de sus habilidades sociales. A su vez, se plantea un programa de acción tutorial basado en la educación emocional, puesto que las emociones es una parte esencial del aprendizaje que no se puede dejar de lado. De esta forma, si la participación en el programa tutorial consigue mejorar la autoestima y el autoconcepto percibido por el estudiante de sí mismo, y estas variables también favorecen el desarrollo de sus habilidades sociales, el programa tutorial propuesto sería efectivo para mejorar las habilidades sociales a través de la autoestima y el autoconcepto del sujeto. Para poder testar estas relaciones, se propone un diseño experimental con un grupo experimental y un grupo de control, de manera que la comparación entre ambos grupos de las puntuaciones obtenidas en las escalas de medición propuestas para las variables consideradas permitirá valorar la efectividad del programa de acción tutorial basado en la educación emocional. Por último, se debaten en profundidad las principales conclusiones del trabajo, la posible influencia que otras variables como el género, edad, etc. pueden tener sobre autoestima, autoconcepto o habilidades sociales, así como las principales limitaciones y futuras líneas de investigación.

Palabres clave: Autoestima, autoconcepto, habilidades sociales, educación emocional

ABSTRACT

The development of social relationships is especially relevant among teenager students, because these relationships may be a crucial factor in many aspects related to their future learning and development. Therefore, this work focuses on social abilities among students between 12 and 14 years old, in the compulsory secondary school. Due to the relevance that social relationships have on this stage, the main goal of this work is to develop a research proposal with the aim of analyzing the relationships between the development of self-esteem, self-concept and social abilities. At the same time, a program of tutorial action based on emotional education is also proposed, because emotions are an essential part of learning that should not be avoided. In this way, if participation in the tutorial program serves to improve the self-esteem and self-concept of the individual, and these variables exert a positive influence on social abilities, the tutorial program would be effective to improve social abilities by means of both the student's self-esteem and self-concept. To test these relationships, an experimental

design is proposed using an experimental group and a control group, so that we could evaluate the effectiveness of the tutorial program based on emotional education by comparing the means obtained in the measurement scales for the proposed variables in both groups. Lastly, the main conclusions of this work are widely discussed, the possible influence that other variables such as gender or age may have on self-esteem, self-concept or social abilities is also explained, as well as the main limitations and future research lines.

Keywords: Self-esteem, self-concept, social abilities, emotional education

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación pretende estudiar las relaciones existentes entre el desarrollo del autoconcepto y la autoestima con el desarrollo de habilidades sociales. Todo ello enmarcado en un contexto de acción tutorial donde la base de las sesiones tutoriales es la educación emocional.

El tema de estudio está centrado en sujetos adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, estudiantes de la Etapa Secundaria Obligatoria. Ellos son los protagonistas de la investigación. De todos es sabido que en esta etapa es cuando comienzan a forjarse las amistades, la personalidad sigue definiéndose con más fuerza, la imagen social adquiere un papel importante y, en definitiva, las relaciones sociales marcan en muchos aspectos el desarrollo de los alumnos. Por ello, es clave reforzar las habilidades sociales de estos estudiantes.

Si queremos potenciar estos aspectos no podemos dejar de lado el concepto de educación emocional. Actualmente el currículum escolar y los centros continúan centrándose únicamente en conceptos teóricos que hay que aprender y memorizar en muchos casos. Sin embargo, lo que reivindica la pedagogía desde hace tiempo es una educación emocional. Neill, autor del Summerhill, ya lo decía “la escuela enseña a pensar; pero no enseña a sentir, que necesitamos corazones, no sólo cabezas en la escuela” (Palomero, 2005, p.10).

Lo que busca la escuela es un desarrollo integral de la persona, pero sin la educación emocional es imposible pues las emociones influyen en los procesos de aprendizaje. Se crean interrelaciones personales entre alumnos-alumnos y alumnos-profesores que pueden marcar su desarrollo influenciándolo en una o ambas direcciones: influenciando los alumnos a profesores y los profesores a los alumnos.

Por tanto el profesor no tiene sólo la responsabilidad de conocer las materias que imparte sino que también debe preocuparse por conocer el momento vital de sus alumnos. La educación emocional es una formación permanente, a lo largo de la vida, y que debe estar presente en todos los contextos.

En concreto, centrándose en los destinatarios mencionados, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Proponer un modelo de investigación donde se valore:
 - o la influencia de las sesiones tutoriales (basadas en la educación emocional) sobre el desarrollo del autoconcepto y la autoestima
 - o la influencia de una buena autoestima en las habilidades sociales
 - o la influencia de un buen autoconcepto en las habilidades sociales
- Proponer un diseño de las sesiones tutoriales basadas en la educación emocional.

- Proponer un diseño experimental para poder recoger datos y una metodología para evaluar las relaciones propuestas entre las variables objeto de estudio.

No obstante, hay que señalar, como limitación del presente trabajo que el objetivo del mismo es meramente teórico y que, por tanto, no se realiza el análisis empírico necesario para poder valorar la efectividad de la propuesta realizada.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la estructura del trabajo es la siguiente. En primer lugar, se desarrolla el marco conceptual donde se definirán las variables objeto de análisis, se detallará la estructura de las tutorías propuestas, y se proponen las hipótesis de trabajo. A continuación, se explica la metodología que sería necesaria para llevar a cabo esta investigación, incluyendo el proceso de recogida de datos, las escalas de medida que se utilizarían y su proceso de validación, y las técnicas estadísticas que se emplearían para testar las hipótesis. Por último, se discuten las principales conclusiones del trabajo, así como sus limitaciones y futuras líneas de investigación.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se revisan en primer lugar las tres variables clave en este trabajo: autoestima, autoconcepto y habilidades sociales, así como la educación emocional que será la base de las sesiones tutoriales planteadas. Seguidamente, se detallarán las sesiones de tutorías que se proponen como clave para mejorar las variables anteriormente detalladas. Para terminar, se justificarán las relaciones entre las variables consideradas, lo que servirá de base para proponer las hipótesis de este trabajo.

2.1 Definición de variables:

2.1.1. Autoestima

La autoestima es “la dimensión emotiva del autoconcepto” (Bisquerra, 2005).

De acuerdo con McKay y Fanning (1991) se podría definir la autoestima como “la percepción emocional profunda que las personas tienen de sí mismas” (en Díaz-Martín y González-Carpio, 2013, p. 197). Según estos autores, este concepto también es conocido como amor propio o amor hacia uno mismo, por lo que una buena autoestima se considera necesaria para la estabilidad emocional y salud mental del individuo. Debido a la relación que la autoestima puede tener con una gran cantidad de situaciones cotidianas, esta variable se ha analizado en multitud de contextos como la educación (Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón, y Martínez-Martínez, 2007), la medicina (Díaz-Martín y González-Carpio, 2013), o la vida del individuo en general (Liu, Wang, Zhou, y Li, 2014).

Tradicionalmente, la autoestima se ha asociado a consecuencias positivas como logros y habilidades del individuo (Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón, y Martínez-Martínez, 2007) o mayores niveles de satisfacción con su vida en general (Liu, Wang, Zhou, y Li, 2014). En alumnos de secundaria, por ejemplo, se ha constatado una relación positiva entre los niveles de autoestima y los rendimientos académicos (Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón, y Martínez-Martínez, 2007). Por el contrario, bajos niveles de autoestima se asocian a consecuencias negativas como la insatisfacción, pudiendo derivar incluso en ansiedad o depresión (Díaz-Martín y González-Carpio, 2013).

La autoestima engloba tres niveles (Marina, 2005):

- Sentimiento de ser amado incondicionalmente
- Sentimiento de la propia eficacia, de ser valorados por nuestros comportamientos (Bandura, 1987).

- Sentimiento de la propia dignidad.

Siguiendo el contenido de este trabajo, relacionamos especialmente una buena autoestima como un factor clave para tener unas relaciones sociales sanas. Una buena autoestima implica el conocerse a uno mismo delimitando nuestras virtudes y defectos lo que nos lleva a formar el autoconcepto (Díaz-Martín y González-Carpio, 2013).

Los cambios físicos y psíquicos que se producen durante la adolescencia influirán en la autoestima pues esta incluye aspectos valorativos y afectivos. Desde la niñez, chicos y chicas se valoran de manera diferente a sí mismos en cuanto a aspecto físico, rendimiento académico y relaciones con la familia e iguales. Durante la adolescencia estas diferencias continuarán pero además se incluyen nuevas dimensiones como la afectivo-sexual, atractivo físico, etc.

Hay que tener en cuenta que además de la autoestima que el adolescente pueda forjar en torno únicamente a una sola competencia, tendrá también una autoestima global la cual será más positiva o negativa en función del grado de importancia que el adolescente dé a cada una de esas dimensiones individuales, es decir que, por ejemplo, si da más prioridad a las relaciones sociales (en las cuales tiene una autoestima baja) en vez de a su rendimiento académico (en las cuales tiene una autoestima alta) su autoestima global será más baja que si le diera mayor importancia a las dimensiones en las que posee mayores capacidades.

En este aspecto habrá que prestar especial atención a las diferencias entre sexos: mientras que las chicas dotan de una mayor importancia a las relaciones interpersonales o al atractivo físico, los chicos se la conceden a su rendimiento deportivo, por ejemplo.

De todos es sabido la importancia de las relaciones sociales en esta etapa pero otro aspecto que tampoco pasa desapercibido son las relaciones familiares. Si el adolescente se encuentra dentro de un entorno parental de estilo disciplinario democrático, su autoestima se verá mucho más reforzada que si, por el contrario, tuviese un estilo parental autoritario.

Por último mencionar la relación que existe entre el locus de control y la autoestima. Un locus de control interno se asociará a un mayor rendimiento pues el adolescente verá que sus éxitos son consecuencia de su esfuerzo y no de agentes externos lo que revertirá positivamente en su autoestima y motivación intrínseca.

Si por el contrario percibe el locus de control de manera externa el efecto será el contrario y su nivel de rendimiento tenderá a disminuir pues sus éxitos los atribuirá a factores externos a él que no puede controlar (Oliva, 2000).

Por todo ello, el nivel de autoestima es considerado como una variable fundamental en este trabajo.

2.1.2. Autoconcepto

Por otra parte, el autoconcepto hace referencia a la capacidad del individuo para ser consciente de sus virtudes y defectos (Díaz-Martín y González Carpio, 2013). En este sentido, el autoconcepto se ha definido tanto desde perspectivas más generales, abarcando todas las características del individuo, como específicas en un contexto determinado: autoconcepto académico (Prince y Nurius, 2014), autoconcepto físico (Borrego-Balsalobre, López-Sánchez, y Díaz-Suárez, 2014), etc. haciendo que, junto con otros factores, tengan una influencia importante en el desarrollo de la persona.

El autoconcepto interacciona con el entorno social, de manera que las experiencias positivas y/o negativas que tiene el individuo van conformando la visión que él tiene de sí mismo (Prince y Nurius, 2014). Del mismo modo, el autoconcepto puede influir en cómo percibe el individuo las consecuencias de sus comportamientos. Por ejemplo, un individuo con un autoconcepto positivo es probable que perciba los resultados de sus acciones de forma más favorable que un individuo con un autoconcepto negativo.

Por ello, es razonable pensar en la existencia de consecuencias positivas asociadas a niveles de autoconcepto más positivos. Centrándonos en el ámbito educativo, un mejor autoconcepto de sí mismo tiene efectos significativos positivos en los logros del estudiante y sus aspiraciones, pues un incremento de alguno de ellos conlleva un aumento del otro y viceversa, es decir se retroalimentan (Prince y Nurius, 2014).

El autoconcepto tiene un componente cognitivo frente al componente afectivo y valorativo de la autoestima. Éste se va forjando desde la niñez y con la llegada de la adolescencia y los primeros cambios físicos y psíquicos se verá modificado.

La importancia que se da a la imagen corporal es muy significativa ya que el aspecto físico es una de sus grandes preocupaciones. Progresivamente estas fuertes referencias a la apariencia física se verán sustituidas por expectativas de futuro, creencias, estilos de vida, valores, etc. Conforme vayan creciendo y aumente su capacidad de abstracción, su autoconcepto irá forjándose a partir de su interior psicológico. También sus relaciones sociales se verán reflejadas en su autoconcepto.

Hasta que no estén en una etapa de la adolescencia más adentrada no podrán integrar y relacionar rasgos de su modo de ser que parezcan opuestos como por ejemplo ser una persona muy seria pero también divertida a la vez. Es decir, hasta que el adolescente no alcance el pensamiento formal no podrá integrar en su autoconcepto todas estas imágenes diferentes de sí mismos (Oliva, 2000). Según Piaget el pensamiento formal comienza a forjarse al inicio de la adolescencia, alrededor de los 11-12 años pero no será hasta el final de esta etapa cuando dicho pensamiento esté completamente desarrollado. Permite al adolescente la abstracción, la metacognición y realizar razonamientos inductivos, planteando hipótesis y comprobándolas posteriormente para

verificar así sus pensamientos. Además, en esta etapa comienzan a desarrollarse más sus conceptos morales. (Pozo y Carretero, 1987).

En resumen, el autoconcepto positivo también se considera como una variable clave en este trabajo.

2.1.3. Habilidades sociales

Las habilidades sociales incluyen múltiples facetas como la asertividad, comunicación, relajación, autocontrol, etc. (Leal-Costa, Luján-Cebrián, Gascón-García, Ferrer-Villalonga, y Van-der Hofstadt-Román, 2010; López-Rubio, Mendoza y Fernández-Parra, 2009) que pueden ser muy útiles cuando un individuo tiene que lidiar con presiones grupales o situaciones interpersonales conflictivas (Leal-Costa, et al., 2010). Por el contrario, poseer una alta agresividad, impulsividad o baja empatía son características de las personas que presentan un bajo nivel de competencias sociales (López-Rubio, Mendoza y Fernández-Parra, 2009).

En consecuencia, las habilidades sociales se consideran muy importantes en múltiples situaciones de la vida, más allá del ámbito educativo. Por ejemplo, Leal-Costa, et al. (2010) enfatizan la importancia de las habilidades sociales entre los profesionales de urgencias en el sector de la salud. En definitiva, el fin de este trabajo es conseguir mejorar las habilidades sociales de los estudiantes de secundaria mediante la realización de tutorías centradas en la educación emocional que mejoren su autoestima y autoconcepto, puesto que las habilidades sociales son clave para asegurar su salud psicológica en el futuro (López Rubio, Mendoza y Fernández-Parra, 2009).

Las habilidades sociales son algo que se aprende en la relación con los demás y con la participación activa en diferentes contextos. La escuela, como preparadora del alumno para su participación en la sociedad, debe cubrir también este ámbito y dar respuesta a esta situación ayudando a los alumnos a adquirir diferentes capacidades de relación. (Fernández-Gálvez y Ramírez-Castillo, 2002).

Cuanta mayor es nuestra satisfacción en las relaciones interpersonales, ya sean grupales o diádicas, mayores fuentes de autoestima y bienestar personal tendremos (García-Rojas, 2010).

“Las habilidades sociales son las capacidades sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (García-Rojas, 2010, p. 226). Son conductas aprendidas como por ejemplo: saludar correctamente, resolver conflictos con compañeros, poseer una adecuada asertividad, etc.

No existe una única definición para el concepto de habilidades sociales pues estas deben interpretarse en contextos sociales determinados (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981). Y, por tanto, tampoco existe una conducta o capacidad social perfecta para cada

caso pues influyen también otros factores de la persona como el sexo, la edad, la cultura, la capacidad cognitiva, etc.

Autores como Kelly y Linehan hablan de conductas sociales habilidosas, pues una conducta socialmente habilidosa debería definirse en función de la eficacia que consigue en una situación concreta. Pero esta postura tiene la limitación añadida de que puede haber conductas no del todo correctas pero que se mantengan porque se ven reforzadas por las consecuencias que consiguen (Kelly, 1982; Linehan, 1984).

A continuación presento una serie de definiciones que he recopilado a lo largo de las diversas investigaciones que se han llevado a cabo sobre este tema (como por ejemplo, la de García-Rojas, 2010, p. 227-228):

- “La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Klaus, Hersen y Bellack, 1977).
- “El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones de la otra persona y comparta este derecho, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978).
- “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Kelly, 1982).
- “La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia en la influencia social no deseada (eficacia con los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimizan las ganancias y minimizan las pérdidas en la relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo)” (Lineham, 1984).
- “Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está” (Trianes, 1996).

Como puede verse, no hay una única definición general aceptada para el término habilidades sociales pero si que se pueden extraer características comunes según Caballo (2002):

- Son características de la conducta y no de la persona.

- La habilidad social es una respuesta aprendida.
- Es una respuesta de la persona y en función de la situación, no es universal.
- El individuo es libre de escoger la acción que quiere realizar.

Esta variable es importante porque en el día a día pasamos la mayor parte del tiempo en algún tipo de interacción social. Las investigaciones realizadas hasta la fecha muestran como resultado que la enseñanza a niños y adolescentes de habilidades sociales tiene como resultado consecuencias positivas (Gresham, 1988; Hundert, 1995.).

2.1.4. Educación emocional

Antes de pasar a definir la educación emocional debemos explicar el término emoción. La emoción es un estado del organismo que se produce ante un evento. La información sensorial que recibimos provoca en nosotros una respuesta neurofisiológica de manera automática que predispone a dar una respuesta organizada.

Una emoción tiene tres tipos de componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo. El componente neurofisiológico sería la respuesta que produce nuestro organismo de forma involuntaria (sudoración, taquicardia, rubor,...). El componente conductual son todas aquellas señales que nos dan información sobre el estado emocional de la persona, como por ejemplo el lenguaje no verbal y su comportamiento. Y por último, el componente cognitivo es la parte que denominamos los sentimientos (Bisquerra, 2003).

Para hablar de Educación Emocional hay que hacer un recorrido histórico pues este concepto, no necesariamente nombrado con estas palabras, comenzó a estudiarse en la época antigua, ya que fue un tema sobre el cual escribieron literatura autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, Séneca, etc. Los sentimientos y las emociones eran tratados como “pasiones” y el gran reto de la educación, según ellos, era conseguir aprender a dominarlos.

En la actualidad este tema ha vuelto a resurgir en la pedagogía, y la diferencia existente entre la época antigua y la actual es el marco en el que se engloba esta educación emocional. Para los filósofos antiguos el tema de las pasiones se incluía dentro de la ética mientras que en la actualidad hablamos de la educación emocional dentro del campo de la psicología (Marina, 2005).

La educación emocional se presenta como una parte fundamental para conseguir el objetivo de la escuela: el desarrollo integral de la persona, no sólo académico sino también personal y social. Pues la escuela nos prepara para poder convivir dentro de una sociedad como agentes activos.

Así pues la educación emocional trataría los temas de identificación de sentimientos y/o emociones propias y ajenas, regulación del propio comportamiento, resolución de conflictos, autoconcepto y autoestima, asertividad, etc. Para afrontar estas situaciones los alumnos necesitan más que un mero desarrollo intelectual, necesitan aprender no sólo habilidades cognitivas sino también habilidades emocionales para afrontar los diversos momentos a los que se enfrentan en un contexto cambiante. La educación emocional sirve para que cuando nuestros alumnos se encuentren ante situaciones adversas o sentimientos negativos, no huyan de ellos sino que sepan hacer frente a esos momentos (McKay y Fanning, 2002).

La psicología se interesa por el estudio de los sentimientos y de las emociones y en la actualidad se le están dando diversos enfoques a este tipo de educación emocional. Nosotros, para el objeto de estudio de este trabajo, nos quedaremos con el que llaman “movimiento de educación para la convivencia” (Marina, 2005). Este enfoque tiene como objetivo desarrollar y potenciar las habilidades sociales. Formar no sólo una inteligencia académica sino también una inteligencia social en la que se busque que los alumnos sean capaces de establecer comunicaciones y vínculos con sus iguales de manera satisfactoria.

La educación emocional es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de los componentes emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2005, p. 96).

Dentro de la educación emocional podemos hablar de unos componentes emocionales que son, según Bisquerra (2005) los siguientes: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y la competencia para la vida y el bienestar.

La conciencia emocional nos permite conocer las emociones tanto propias como ajenas. Ello supone hacer una observación propia y de los demás para comprender las causas y las consecuencias de las emociones en nosotros mismos y en los demás.

La regulación emocional es la parte fundamental de la educación emocional y supone dar una respuesta adecuada para las emociones que experimentamos. La tarea más difícil es encontrar el equilibrio entre la represión de estas conductas y la ausencia de control en la expresión de las mismas.

La autonomía emocional es la capacidad para no desmoronarse ante estímulos externos. Para ello requerimos de una buena autoestima, autoconfianza, etc.

La competencia emocional o habilidades sociales es la que nos permite el desarrollo de las relaciones interpersonales sanas. Estas competencias predisponen a la persona a desarrollar un clima social favorable en el que poder trabajar de manera grupal.

Por último, la competencia para la vida y el bienestar es un conjunto de habilidades, actitudes y valores que ayudan a conseguir el bienestar personal y social de la persona. (Bisquerra, Martínez Olmo, Obiols y Pérez Escoda, 2006).

2.2. Explicación de las sesiones:

Repasando el recorrido histórico de la educación emocional, han sido muchos y diversos los programas de intervención que se han llevado a cabo, para este trabajo seleccionamos como punto de partida el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997).

En este modelo se habla de cuatro habilidades básicas que en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje alumnos y profesores ponen en práctica. Estas son:

- La percepción emocional: es la habilidad que tiene la persona para poder reconocer e identificar sus propios sentimientos y los ajenos de las personas que le rodean.
- La facilitación o asimilación emocional: esta habilidad permite tener en cuenta sentimientos y emociones a la hora de tomar decisiones para resolver un conflicto o buscar solución a un problema.
- La comprensión emocional: es la capacidad que tiene la persona para separar emociones, etiquetar emociones, clasificar cómo se agrupan los sentimientos, interpretación de las emociones, significado de esas emociones, transición de unas emociones a otras y conocer las causas y consecuencias de dichas emociones.
- La regulación emocional: capacidad para poder regular y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás.

2.2.1 Formación del profesorado en educación emocional

La puesta en práctica de programas de educación emocional requiere de una formación previa del profesorado que los vaya a impartir si no está cualificado para ello. El desarrollo de las competencias emocionales descritas anteriormente no es materia del currículum académico que se aprende durante los años de formación del profesorado. Por tanto esta formación inicial es fundamental, pues para lograr potenciar el desarrollo emocional de nuestros alumnos, debemos comenzar por el nuestro propio (Bisquerra, 2005).

Además, estos programas de educación emocional tienen indirectamente un carácter preventivo pues el control de las emociones puede prevenir muchos problemas conductuales como puede ser tratar de resolver conflictos a través de enfrentamiento, no enfrentarse a problemas por no tener los recursos adecuados, no saber entablar relaciones, etc.

Cuando nos referimos a la formación del profesorado en materia de educación emocional los objetivos/competencias que se pretenden conseguir serían entre otros, según Bisquerra (2005), los siguientes:

- Entender la importancia de la influencia de las emociones en nuestra toma de decisiones diaria.
- Ser conscientes tanto de nuestras propias emociones como de las de los demás.
- Ser capaces de autorregular las propias emociones.
- Entablar mejores relaciones interpersonales en diferentes contextos: laboral, familiar, social.
- Resolver conflictos con los alumnos de forma eficiente.
- Ser capaces de diseñar un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos.
- Saber adaptar programas ya desarrollados a las necesidades y las características del alumnado con el que se vaya a llevar a cabo el plan de acción.
- Saber evaluar los planes de acción puestos en marcha.

Como se defiende en este trabajo, la impartición de los programas de educación emocional debe hacerse de manera práctica mediante, por ejemplo, dinámicas de grupo o experiencias vivenciales, en vez de de asimilar únicamente conocimientos teóricos. En la formación del profesorado en educación emocional debe ocurrir exactamente lo mismo.

Por último decir que esta formación no se debe quedar única y exclusivamente en eso, en una formación inicial, sino que debe ser una formación permanente con el objetivo de estar al día en las nuevas líneas de investigación que se van abriendo y en la traducción de esos nuevos avances en los programas de actuación de educación emocional.

2.2.2. Objetivos del plan de intervención tutorial

Previamente a la descripción de objetivos que se persiguen con estas sesiones de tutoría, el profesorado que las impartiera, si no está plenamente cualificado, debería recibir una formación previa pues, como hemos planteado en la justificación de este trabajo, si la escuela busca una educación integral de los alumnos, los profesores no pueden dejar de lado las emociones por lo que éstos deben tener también una formación permanente y continua en el manejo de las emociones.

Centrándonos ahora únicamente en los alumnos, los objetivos que perseguimos con las sesiones de tutoría son:

- Incrementar el conocimiento de sus propias emociones y de los demás.
- Mejorar la regulación emocional.
- Reforzar la autonomía emocional
- Mejorar en el desarrollo de habilidades sociales

2.2.3. Metodología

La metodología que se plantee tiene que ser siempre motivadora pues desde el primer momento hay que buscar que la participación de los alumnos sea activa. El diseño y la ejecución de las actividades se adecuarán a los sujetos con los que se vaya a plantear la intervención.

Tanto los materiales como las actividades y las dinámicas que se planteen tienen que tener un componente vivencial, adaptándolos al momento evolutivo en el que se encuentren los participantes en las sesiones de tutoría. Queremos que sean actividades en las que los alumnos se vean reflejados y que no se queden en meras cuestiones cognitivas a adquirir.

2.2.4. Evaluación del programa

Se pasará un pre-test para evaluar las habilidades mencionadas anteriormente, a continuación se llevarán a cabo unas sesiones de trabajo en la hora de tutoría en las que trabajar las competencias emocionales y, una vez finalizada la intervención, se pasará un post-test para ver resultados. Ambos cuestionarios (pre y post-test) serán aplicados al grupo de control (grupo con el cual se realizarían las tutorías habituales programadas por el centro y el profesorado) y grupo experimental (grupo con el cual se aplicaría un plan de acción tutorial basado en la educación emocional).

Como complemento podríamos realizar una evaluación de 360° de forma que obtengamos información a través de diferentes fuentes (sujeto autoevaluado, sujeto evaluado por un profesor y sujeto evaluado por otro compañero). De esta forma realizamos una triangulación de los datos obtenidos. Dentro de cada categoría sería conveniente que hubiese un mínimo de tres personas que realizaran dicho cuestionario pues cuanto mayor es la suma de subjetividades, más podremos acercarnos a la intersubjetividad objetiva (Bisquerra-Alzina, Martínez-Olmo, Obiols-Soler y Pérez-Escoda, 2006).

Una vez finalizadas todas las fases de aplicación del programa realizaremos una evaluación cualitativa para conocer la opinión de los alumnos y ver qué aspectos se pueden modificar, añadir, eliminar, etc.

2.2.5. Programa de Acción Tutorial

El programa de acción tutorial que se plantea a continuación pretende trabajar las competencias emocionales descritas con anterioridad. Con estas intervenciones, además de poner en práctica la investigación planteada, se puede ver también la aplicación del programa como una intervención preventiva de carácter primario puesto que la educación emocional ayuda a desarrollar competencias que ayudan a los individuos a resolver conflictos, regular sus emociones, mejorar en sus relaciones interpersonales,...

Aunque planteemos el programa dividido por competencias emocionales no debemos de perder nunca como referencia su carácter holístico pues todas las competencias están interrelacionadas entre sí. Por tanto, iremos realizando evaluaciones progresivamente para ver si se cumplen los objetivos y al finalizar, como ya hemos descrito, una valoración global del programa.

El grupo de edad al que va dirigido este planteamiento es para adolescentes del primer ciclo de la ESO (12-14 años). Se presenta un programa guión y que después podrá ser adaptado, si hiciera falta, por el profesor que lo aplique a la realidad y características de su grupo concreto.

La temporalización no se especifica ni con tiempos para cada actividad ni con días de duración puesto que cada ejercicio puede durar más o menos en función del interés de los alumnos, de su nivel de implicación, etc. Las sesiones que se plantean están divididas por bloques pero como digo pueden tener la duración que el profesor considere oportuno.

Sin más preámbulos paso a describir las sesiones y relatadas en detalle en los anexos correspondientes:

- En la sesión número1 se procederá a trabajar aspectos de la conciencia emocional cuyos objetivos principales serán la identificación de emociones, tanto propias como de los demás, así como el conocimiento de las causas y consecuencias de las mismas (ver ANEXO 1).

Autoconcepto, autoestima y habilidades sociales en la adolescencia

Influencia de la educación emocional para la mejora de la base de las habilidades sociales.

- En la sesión número 2 se incidirá en la necesidad de mejorar el autoconocimiento así como aprender a regular las propias emociones para expresar conductas socialmente adecuadas (ver ANEXO 2).
- En la sesión número 3 el foco principal de trabajo serían aspectos referentes a la autonomía emocional con el objetivo de reforzar la autoestima y la autoconfianza, y adquirir diferentes recursos para enfrentarse y asumir responsabilidades asequibles en su momento evolutivo (ver ANEXO 3).
- La sesión número 4 va encaminada a desarrollar la competencia social en la que se pretende aprender a empatizar con las emociones del resto sintiéndolas como propias desarrollando para ello la escucha activa. También se pretende trabajar diferentes recursos para expresar las emociones de una manera asertiva y afrontar conflictos desde diferentes perspectivas (ver ANEXO 4).

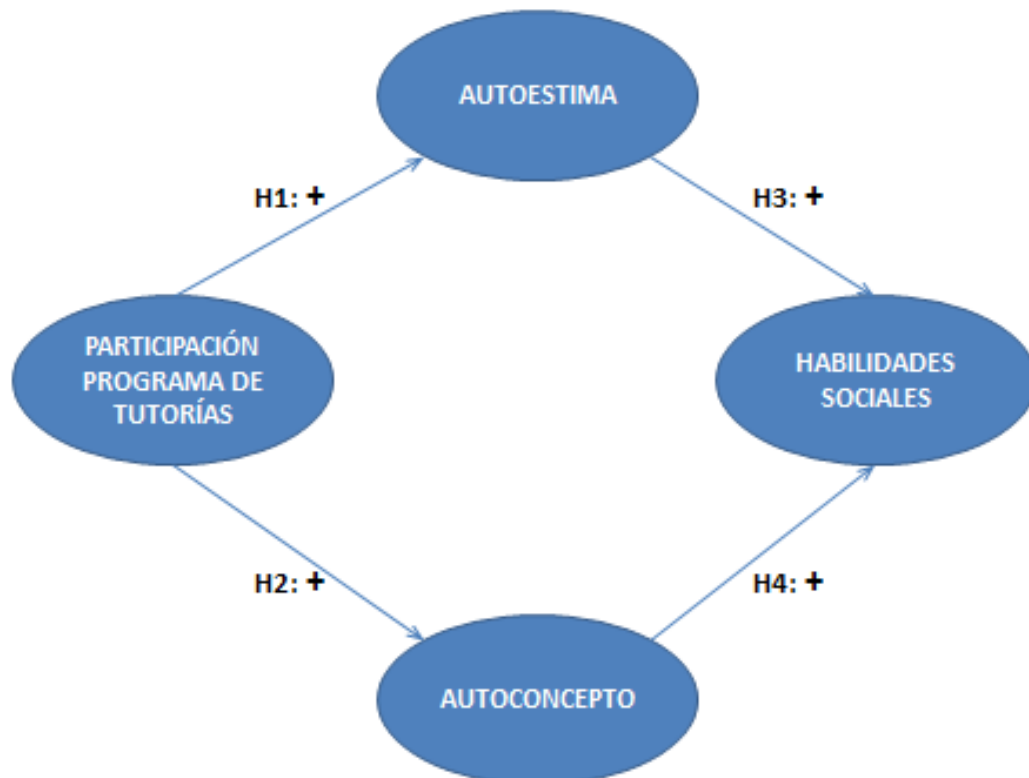
2.3. Planteamiento de hipótesis:

En base a la literatura y las definiciones previamente descritas se proponen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: La participación en un programa de tutorías centradas en la educación emocional tendrá un efecto positivo en la autoestima del sujeto.
- Hipótesis 2: La participación en un programa de tutorías centradas en la educación emocional tendrá un efecto positivo en el autoconcepto del participante
- Hipótesis 3: Una mejora en los niveles de autoestima de un individuo ejerce un efecto positivo en sus habilidades sociales
- Hipótesis 4: Una mejora en el autoconcepto de un individuo ejerce un efecto positivo en sus habilidades sociales

Todas estas relaciones se resumen de manera conjunta en la figura 1 que se muestra a continuación:

FIGURA 1. Propuesta de Modelo de Investigación



3. METODOLOGÍA

En este apartado se explica en primer lugar el diseño de la investigación. A continuación, se proponen las escalas para medir las variables dependientes de este trabajo: autoestima, autoconcepto y habilidades sociales. No obstante, autoestima y autoconcepto también actuarán como variables independientes a la hora de explicar las habilidades sociales. En tercer lugar, se detalla el proceso para validar dichas escalas de medida. Para terminar, se explicarán las técnicas estadísticas que sería necesario realizar para contrastar las hipótesis propuestas.

3.1. Propuesta de investigación: diseño del experimento, objetivos y participantes:

Para realizar esta investigación se propone la realización de un cuasi-experimento, puesto que la experimentación es adecuada para valorar el efecto existente entre una causa concreta (en este caso, la participación en el programa de tutorías) y sus consecuencias (en este caso, la autoestima, autoconcepto y habilidades sociales).

En concreto, el diseño experimental se basa en un grupo experimental y un grupo control. En primer lugar, en relación con los sujetos participantes, se seleccionaría aleatoriamente a un grupo de estudiantes de secundaria de entre 12 y 14 años a los que se les sometería a las tutorías programadas. A este grupo de estudiantes se les mediría a través de un cuestionario sus niveles de autoestima, autoconcepto y habilidades sociales en dos ocasiones: (1) antes de iniciar la primera sesión y (2) después de finalizar la última sesión de tutorías. Al mismo tiempo, se establecería al azar un grupo control con estudiantes de un perfil homogéneo a los participantes en el grupo experimental, a los que también se les mediría sus niveles de autoestima, autoconcepto y habilidades sociales en el mismo momento temporal que al grupo experimental. Sin embargo, a los integrantes del grupo de control, no se les sometería a ninguna sesión de tutoría descrita en el presente trabajo, si no que se les mantendrían las tutorías programadas por el profesor.

Con este diseño, esta propuesta de investigación trataría de recoger datos para poder dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Valorar la influencia de las sesiones tutoriales (basadas en la educación emocional) sobre el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto. De esta forma se podrían confirmar o no las hipótesis propuestas 1 y 2 respectivamente.
- Valorar la influencia tanto de una buena autoestima como de un buen autoconcepto en las habilidades sociales. De esta forma se podrían confirmar o no las hipótesis propuestas 3 y 4 respectivamente.

La experimentación puede sufrir de dos problemas de validez, la externa y la interna. La validez externa hace referencia a que los efectos encontrados se puedan generalizar, y es

especialmente problemática en el caso de realizar el experimento en un laboratorio. No obstante, en esta investigación se propone un experimento en un entorno real, por lo que la validez externa no debería ser especialmente preocupante. Por otra parte, la validez interna hace referencia a que los efectos encontrados en la experimentación se deban a otras variables diferentes que la causa manipulada. Esta validez puede ser problemática en nuestro caso puesto que, al ser un trabajo de campo, es posible que el efecto derivado de las tutorías no se encuentre aislado y haya otros factores que también puedan influir a las variables dependientes. Con el ánimo de asegurar esta validez interna lo máximo posible, se considera el grupo control, ya que se supone que estará sometido a la influencia de las mismas variables que el grupo experimental, salvo la asistencia a las tutorías. Además, la selección aleatoria de los sujetos hace que se atenúen o desaparezcan la mayoría de las amenazas a la validez interna.

3.2. Instrumentos de medida:

Las tres variables dependientes de este trabajo (autoestima, autoconcepto y habilidades sociales) son variables latentes; esto es, variables que no son directamente observables. Por ello, para medirlas se recurre a escalas de medida previamente utilizadas en la literatura y que constan de una serie de ítems con los que el participante tiene que mostrar su grado de acuerdo (valor 4) o desacuerdo (valor 1). La elección de estos valores de respuesta se debe a que son los valores utilizados en las escalas originales.

En concreto, las escalas de medida se adaptarían de los siguientes trabajos:

- Para la autoestima se recurre a la propuesta de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale*) adaptada a partir de los ítems presentados en Gana *et al.* (2013). Estos ítems se muestran traducidos al español, puesto que es el idioma de los participantes en el experimento, en la tabla 1.

TABLA 1. Propuesta de escala de medida para la variable Autoestima

ESCALA AUTOESTIMA (AUTO_ES): Adaptada de <i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> en Gana <i>et al.</i> (2013)	
AUTO_ES1	Pienso que soy una persona que vale la pena, al menos en la misma medida que otros
AUTO_ES2	Pienso que tengo un gran número de buenas cualidades
AUTO_ES3	En general, creo que soy un fracaso*
AUTO_ES4	Creo que soy capaz de hacer las cosas tan bien como el resto del mundo

AUTO_ES5	Pienso que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso*
AUTO_ES6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo
AUTO_ES7	En el fondo, estoy satisfecho conmigo mismo
AUTO_ES8	Desearía tener más respeto hacia mi persona*
AUTO_ES9	A veces me siento un poco inservible *
AUTO_ES10	En ocasiones, pienso que no soy bueno en nada*

*Nota: * Indica que la puntuación marcada en esos ítems debe ser revertida al estar formulados en sentido negativo.*

- Para el autoconcepto se propone recurrir a la escala *Multidimensional Self-Concept Scale* propuesta por Bracken (1992). En concreto, esta escala mide 6 dimensiones del autoconcepto (tal y como se señala en la tabla 2), utilizando 25 ítems para cada dimensión. Si bien esta escala se encuentra escrita en inglés, habría que traducirla previamente al español.

TABLA 2. Dimensiones de la escala de medida para la variable Autoconcepto

DIMENSIONES DE LA ESCALA AUTOCONCEPTO (AUTO_CON): Adaptada de Bracken (1992)	
AUTO_CON_Dimensión_1	Social
AUTO_CON_Dimensión_2	Competence
AUTO_CON_Dimensión_3	Affect
AUTO_CON_Dimensión_4	Academic
AUTO_CON_Dimensión_5	Family
AUTO_CON_Dimensión_6	Physic

- Por último, las habilidades sociales se miden a través de la escala propuesta por Gismero-González (2002). Esta escala consta de 33 ítems que también se dividen en 6 dimensiones. Un resumen de cada dimensión es presentado en la tabla 3.

TABLA 3. Dimensiones de la escala de medida para la variable Habilidades Sociales

DIMENSIONES DE LA ESCALA HABILIDADES SOCIALES (HAB_SOC): Adaptada de Gismero-González (2002)	
HAB_SOC_ Dimensión_1	Autoexpresión en las situaciones sociales: Compuesto por 8 ítems, muestra la capacidad de expresión de uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad (esto es; facilidad para las interacciones, expresar las opiniones y los sentimientos, hacer preguntas, etc) ante diferentes situaciones sociales como entrevistas laborales, reuniones sociales, etc., de manera que una alta puntuación indica facilidad para las relaciones o interacciones sociales. (Leal-Costa, Luján-Cebrián, Gascón-García, Ferrer-Villalonga, y Van-der Hofstadt-Román, 2010).
HAB_SOC_ Dimensión_2	Defensa de los propios derechos como consumidor: Compuesto por 5 ítems, indica la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos. Por ejemplo, no dejar colarse a alguien en una fila, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, etc. (Leal-Costa, Luján-Cebrián, Gascón-García, Ferrer-Villalonga, y Van-der Hofstadt-Román, 2010).
HAB_SOC_ Dimensión_3	Expresión de enfado o disconformidad: Compuesto por 4 ítems, muestra la propensión a evitar conflictos con otras personas por parte del individuo. Mientras una puntuación alta indica que el individuo es capaz de expresar enfado o desacuerdo justificado con otras personas, una puntuación baja indica que la persona prefiere callarse lo que le molesta con el fin de evitar conflictos con los demás (Leal-Costa, Luján-Cebrián, Gascón-García, Ferrer-Villalonga, y Van-der Hofstadt-Román, 2010).
HAB_SOC_ Dimensión_4	Decir no y cortar interacciones: Compuesto por 6 ítems, refleja la habilidad para decir “no” a otras personas o para cortar interacciones que no se quieren mantener por más tiempo. (Leal-Costa, Luján-Cebrián, Gascón-García, Ferrer-Villalonga, y Van-der Hofstadt-Román, 2010).
HAB_SOC_ Dimensión_5	Hacer peticiones: Compuesta por 5 ítems, muestra la posibilidad de realizar peticiones a otras personas de algo que deseamos sin dificultad (por ejemplo, que un amigo nos devuelva algo que le prestamos, que nos haga un favor). En cambio, una puntuación baja indica la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas (Leal-Costa, Luján-Cebrián, Gascón-García, Ferrer-Villalonga, y Van-der Hofstadt-

	Román, 2010).
HAB_SOC_ Dimensión_6	Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: Compuesto por 5 ítems, se refiere a la habilidad para iniciar interacciones (por ejemplo: una conversación, pedir una cita, etc.) con el sexo opuesto. Así, una baja puntuación muestra que la persona tiene dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad dichos comportamientos (Leal-Costa, Luján-Cebrián, Gascón-García, Ferrer-Villalonga, y Van-der Hofstadt-Román, 2010).

Por último, la participación o no en el programa de tutorías se codificará a través de una variable nominal (donde el valor 1 representará la participación en el programa y el valor 0 la no participación) que simplemente servirá para crear dos grupos y poder evaluar si existen diferencias en las variables dependientes entre ambos.

3.3. Proceso de validación de los instrumentos de medida:

Al utilizar escalas multi-ítem para medir las variables dependientes, su validación es un aspecto esencial para garantizar que los resultados de la investigación son adecuados. En concreto, en este trabajo se propone una validación de escalas basada en tres aspectos: la validez de contenido, la fiabilidad de la escala, y el análisis factorial.

La validez de contenido es el grado en el que los ítems representan correctamente el contenido teórico del constructo. En este trabajo la validez de contenido se garantiza puesto que las escalas se basan en escalas previamente utilizadas en la literatura relativa a la educación. No obstante, para garantizar una mayor validez de contenido, se propone que un grupo de profesores familiarizados con la temática revisen la redacción de los ítems para constatar que las escalas realmente reflejan los conceptos que se pretende medir, eliminando los ítems en los que no exista un consenso en su adecuación entre los expertos.

En segundo lugar, el alpha de Cronbach se utilizaría para valorar la fiabilidad de las escalas (Cronbach, 1970). Según esta metodología, una escala será fiable cuando los ítems que la conforman posean una elevada correlación entre sí, lo que será un indicativo de que están midiendo el mismo concepto. En concreto, el alpha de Cronbach varía entre los valores 0 y 1, y el umbral mínimo que deben alcanzar las escalas es de 0,7 (Cronbach, 1970). En caso de no alcanzar este nivel, se deben eliminar de la escala los ítems que menos correlación presenten con el resto hasta conseguir que la escala alcance el nivel aceptable. En caso de una escala multidimensional (como el autoconcepto y las habilidades sociales), se debe calcular un alpha de Cronbach para cada dimensión. Para realizar esta prueba, se utilizaría el software estadístico SPSS versión 19.0.

Adicionalmente, se propone realizar un análisis factorial para cada escala con el ánimo de confirmar que los ítems utilizados para medir cada variable están midiendo un único aspecto. Para ello, sólo un factor debe emerger en la escala de autoestima (puesto que sólo tiene una dimensión), y 6 factores deben emerger en las escalas autoconcepto y habilidades sociales (puesto que ambas son escalas multidimensionales con 6 dimensiones). El análisis factorial se realizaría de nuevo con el programa estadístico SPSS y la extracción de factores se basaría en la existencia de *eigenvalues* superiores a la unidad y la existencia de cargas factoriales superiores a 0,5 en el factor correspondiente. Una vez comprobado que sólo un factor se extrae de cada escala o dimensión, se evaluaría la correlación existente entre los tres factores. Si la correlación fuera inferior a 0,8, se podría concluir que las tres escalas están midiendo aspectos diferentes entre sí (Bagozzi, Yi y Phillips, 1991). Con esto concluiría el proceso de validación de las escalas de medida.

En caso de que haya más de un factor en una dimensión que teóricamente debería tener sólo uno, o de que la correlación entre factores sea muy elevada, se deberían buscar otras escalas para medir las variables dependientes de este trabajo, o modificar las existentes para que cumplan con los requisitos de validez (por ejemplo eliminando los ítems con cargas factoriales en factores que no corresponden).

3.4. Análisis estadísticos:

Una vez validadas las escalas de medida, se tomará la media aritmética de la misma y se procederá a realizar los análisis estadísticos necesarios para comprobar las hipótesis. En concreto, se realizarán dos tipos de análisis: prueba *t* de la diferencia de medias para muestras independientes (para comprobar las hipótesis 1 y 2), y regresión simple (para evaluar las hipótesis 3 y 4).

En primer lugar, la diferencia de medias sirve para evaluar si hay diferencias significativas en una variable métrica entre dos grupos. Como habremos evaluado las variables autoestima y autoconcepto en dos momentos temporales, lo primero será calcular la diferencia entre ambas diferencias para poder ver si dichas variables han aumentado o no con el tiempo. Seguidamente, a través de la prueba *t*, se evaluará si hay diferencias significativas en dicho valor entre el grupo experimental y el grupo control. En el caso de que las diferencias entre los últimos valores de la autoestima y el autoconcepto y los iniciales sean superiores en el grupo experimental, se confirmarán las hipótesis 1 y 2. En concreto Esta prueba se efectuará utilizando el software estadístico SPSS versión 19.0.

En segundo lugar, se utilizará el análisis de regresión para evaluar las hipótesis 3 y 4. En concreto, la media de la escala habilidades sociales será incluida en la regresión como variable dependiente, siendo las variables independientes las medias de las escalas

autoestima y autoconcepto. Para confirmar o no las hipótesis propuestas hay que comprobar el signo de los coeficientes y su significatividad que serán proporcionados por el análisis de regresión.

La siguiente tabla 4 muestra un resumen de los test a realizar para comprobar las hipótesis propuestas.

TABLA 4. Operaciones estadísticas a realizar para evaluar las hipótesis propuestas

HIPÓTESIS	RELACIÓN PROPUESTA	OPERACIÓN ESTADÍSTICA A REALIZAR
H1	Participación en las tutorías → Autoestima	Prueba <i>t</i> para muestras independientes
H2	Participación en las tutorías → Autoconcepto	Prueba <i>t</i> para muestras independientes
H3	Autoestima → Habilidades sociales	Regresión simple
H4	Autoconcepto → Habilidades sociales	Regresión simple

4. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

En este trabajo se propone un modelo de investigación para valorar la influencia de una serie de sesiones tutoriales (basadas en la educación emocional) sobre el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del estudiante, y la influencia de estas variables en sus habilidades sociales. A su vez, se ha desarrollado un diseño de las sesiones tutoriales basadas en la educación emocional, y se ha propuesto un diseño experimental para poder recoger datos en el futuro y una metodología para evaluar las relaciones propuestas entre las variables objeto de estudio. Finalmente, es importante destacar que el trabajo se centraría en sujetos adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años (estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria).

No obstante, el presente trabajo es meramente teórico y ante la imposibilidad material de llevar a cabo la investigación planteada, no podemos basarnos en los resultados para asentar las conclusiones de este estudio. A su vez, como ya se ha comentado con anterioridad, con el ánimo de garantizar la validez del experimento propuesto lo máximo posible, se propone una selección aleatoria de los sujetos al grupo experimental y el desarrollo de un grupo control que podría estar sometido a la influencia de las mismas variables que el grupo experimental, salvo la asistencia a las tutorías. No obstante, es posible que haya que debatir sobre la posible influencia que otros factores puedan tener sobre las variables dependientes propuestas.

En primer lugar, habrá que tener en cuenta a la hora de la aplicación de este programa el contexto específico en el que se vaya a poner en marcha. La etapa secundaria es muy amplia y los momentos evolutivos del alumno cambian de año en año y a ello debemos sumarle las diferencias que puedan surgir por la heterogeneidad de culturas, el sexo, la edad, aspectos familiares, el centro académico en el que se encuentra matriculado, etc. En este sentido, varios estudios previos han relacionado estos factores con las variables consideradas en el presente trabajo. A modo de ejemplo:

- En relación con el centro académico al que pertenece el estudiante, Yaratán y Yucesoylu (2010) encuentran que el nivel de autoestima de los estudiantes varía en función del tipo de escuela, siendo mayor para los estudiantes escolarizados en centros privados.
- En cambio, la relación de las variables dependientes de nuestro estudio con el sexo es más incierta. Por una parte, diversos autores no encuentran diferencias en la autoestima entre estudiantes masculinos y femeninos (p.ej. Yaratán y Yucesoylu, 2010; Jackson, von Eye, Fitzgerald, Zhao y Witt, 2010). Por otra parte, sí que se encuentran diferencias entre los niveles del autoconcepto y el sexo del estudiante. Por ejemplo, Jansen, Schroeders y Ludtke (2014) descubren que las mujeres presentan niveles inferiores en algunas dimensiones del autoconcepto. A su vez, Jackson, von Eye, Fitzgerald, Zhao y Witt (2010) encuentran evidencia empírica de que los estudiantes masculinos tienen mayores

niveles en dimensiones del autoconcepto como la apariencia física mientras que las estudiantes femeninas tienen mayores niveles en otras dimensiones como la académica. Por último, la literatura previa también sugiere que las chicas pueden tener un mayor autoconcepto social que los chicos (p.ej. Wilgenbusch y Merrell, 1999).

- A su vez, es posible que existan diferencias en nuestras variables dependientes debido a los entornos culturales o a la edad de los participantes. Si bien en relación a la heterogeneidad cultural se han realizado pocos estudios, Jackson, von Eye, Fitzgerald, Zhao y Witt (2010) encuentran que los estudiantes afroamericanos tienen menores niveles en una dimensión del autoconcepto que los estudiantes caucásicos. En cambio, centrándonos en la edad, aunque tradicionalmente se ha propuesto que la edad prácticamente no influye en los niveles de autoestima, estudios recientes sugieren que la autoestima disminuye con la edad (McMullin y Cairney, 2004).

Por todo ello en este trabajo se plantean las bases para aplicar el programa de intervención pero habrá que adaptarlo siempre teniendo en cuenta las características individuales del grupo. A modo de ejemplo y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, quizás deberíamos centrarnos en el desarrollo de dimensiones del autoconcepto diferentes en estudiantes masculinos y femeninos, o deberíamos prestar una mayor atención al autoestima en los estudiantes de mayor edad que participasen en el experimento. Además, hay que decir que la metodología que se plantea para las sesiones no es estricta sino que puede ir modificándose en función del feedback que se va recibiendo mediante la observación principalmente.

Por otra parte, a pesar de los interesantes resultados que se podrían obtener de este trabajo, es importante destacar que el estudio propuesto presenta también varias limitaciones. En concreto:

- En primer lugar, se propone comparar un único grupo experimental con un único grupo control. Quizás sería necesario realizar más experimentos con el fin de recoger toda la heterogeneidad cultural que existe hoy entre la población objeto de estudio (los estudiantes de secundaria entre 12 y 14 años).
- Por otra parte, se proponen dos técnicas estadísticas para evaluar las hipótesis propuestas. Si bien creo que dichas técnicas son correctas para los objetivos de esta investigación, mis conocimientos en el análisis estadístico son limitados y, en consecuencia, es posible que exista alguna metodología más adecuada, como por ejemplo las ecuaciones estructurales (SEM). En concreto, esta metodología presenta dos ventajas fundamentales (Guinaliú, 2005):
 - o Permite el contraste simultáneo de múltiples relaciones entre variables, lo que es de gran utilidad en aquellos modelos en los que una variable actúa

- a la vez como independiente y dependiente de otras (como en nuestro caso la autoestima y el autoconcepto),
- Facilita trabajar con variables directamente no observables que se miden a través de escalas con múltiples indicadores como las incluidas en esta investigación (autoestima, autoconcepto y habilidades sociales).
- Del mismo modo, se han propuesto escalas para la medición de las variables ampliamente reconocidas por la literatura, pero de gran extensión. Esto podría ser un problema a la hora de recoger los datos, ya que la tasa de respuesta y la calidad de los datos suele disminuir conforme aumenta la longitud de la encuesta a contestar (p.ej. Rolstad, Adler y Rydén, 2011). Por ello, se debería seguir buscando en escalas de medición más simples que sean capaces de recoger los aspectos de las escalas propuestas.

Por último, teniendo en cuenta las limitaciones de este trabajo y las propuestas de otros autores encontradas en la literatura previa, se ofrecen una serie de futuras líneas de investigación que podrían ayudar a comprender el verdadero valor que la autoestima y autoconcepto percibidos por el estudiante tienen en el éxito o fracaso de los sistemas educativos. En concreto:

- En primer lugar, podría ser interesante trasladar este experimento a otras etapas educativas (como la educación infantil, primaria, etc.) puesto que estudios previos han puesto de manifiesto la importancia que tienen las variables consideradas (p.ej. la autoestima) en etapas anteriores a la educación secundaria, etapas en las que se va forjando la personalidad de la persona (p.ej. Rahmani, 2011).
- En segundo lugar, podemos dejar también abierta la línea de investigación entre la relación que existe entre autoestima y motivación (más concretamente motivación intrínseca), línea con la que coincide Bisquerra (2005) y que la propone como “uno de los retos de futuro de la educación” (Bisquerra, A. 2005, p.96). Si la persona percibe sus éxitos como un esfuerzo propio, su autoestima podría verse reforzada a la par que su motivación intrínseca la cual será motor de su propio desarrollo y aprendizaje.
- En tercer lugar, podría ser interesante evaluar la influencia del autoconcepto y la autoestima no sólo en las habilidades sociales del estudiante sino en otras variables claves como el rendimiento académico o la propia satisfacción del estudiante. En este sentido, recientes estudios como el de Di Gunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Zuffiano y Caprara (2013) sugieren que el nivel de autoestima que el alumno tiene de sí mismo se encuentra positivamente relacionado con su rendimiento y logros académicos.

- Por último, otra futura línea de investigación que podría ser de gran utilidad es profundizar no sólo en la autoestima de los alumnos sino también de los profesores. En este sentido, es importante que los educadores presenten altos niveles de autoestima puesto que los trabajadores con mayores niveles de autoestima están más satisfechos con su trabajo (Song y Chathoth, 2011) y presentan menores niveles de estrés (Howell, Bellenger y Wilcox, 1987). En definitiva, la autoestima también puede ser una herramienta clave para que el profesorado realice sus tareas de manera más eficiente y repercutiendo así de manera más positiva en el alumno.

En resumen, este trabajo representa una primera propuesta teórica para comprender las relaciones entre educación emocional, autoconcepto, autoestima y el desarrollo de habilidades sociales por parte del estudiante, centrándonos en estudiantes del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; esto es, adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Sin embargo, tal y como se ha explicado en esta sección, existen muchas variables que pueden influir también en estas relaciones (p.ej. género, entornos culturales, etc.) y múltiples líneas de investigación que pueden ayudar a profundizar en el conocimiento de la influencia que ejercen estas variables ante diversas circunstancias. Por ello, se espera que este trabajo sea el inicio de una serie de futuros estudios empíricos donde se puedan corroborar o no las relaciones propuestas en el mismo, así como seguir avanzando en la comprensión de dichas relaciones ante diversas situaciones.

REFERENCIAS

- Bagozzi, R., Yi, Y. y Phillips, L. (1991). Assessing construct validity in organizational research. *Administrative Science Quarterly*, 36, (3), 421-458.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 95-114.
- Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24, (1), 187-203.
- Borrego, F., López Sánchez, G.F., y Díaz Suárez, A. (2014). Relationships between physical fitness and physical self-concept in Spanish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 343-350.
- Bracken, B.A. (1992). Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) *Psychological Assessment Resources Inc.*, Lutz, FL.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
- Cronbach, L.J. (1970). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper and Row.
- Díaz Martín, A. y González-Carpio Paredes, O. (2013). Seguimiento a pacientes con diagnóstico enfermo NANDA: baja autoestima situacional, en la consulta de Atención Primaria. *Enfermería Clínica*, 23, (5), 196-202.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 61-91.
- Fernández Gálvez, J.D., y Ramírez Castillo, M.A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (5).
- Gana, K., Saada, Y., Bailly, N., Joulain, M., Hervè, C., y Alaphilippe, D. (2013). Longitudinal factorial invariance of the Rosenberg Self-Esteem scale:

Determining the nature of method effects due to item wording. *Journal of Research in Personality*, 47, 406-416.

García Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI Revista de Educación*, 225-240.

Gismero, E. (2002). *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. Madrid: Tea Ediciones.

Gresham, F.M. (1988). Social skills. Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. En Witt, J.C. (Eds.), *Handbook of behavior therapy in Education*. New York: Plenum Press.

Guinalú, M. (2005). *La gestión de la confianza en Internet. Un factor clave para el desarrollo de la economía digital*. Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza (España).

Gutiérrez Saldaña, P., Camacho, N. y Martínez Martínez, M.L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria*, 39, (11), 597-603.

Howell, R.D., Bellenger, D.N. y Wilcox, J.B. (1987). Self-esteem, role stress, and job satisfaction among marketing managers. *Journal of Business Research*, 15, (1), 71-84.

Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Pro-ed.

Jackson, L.A., von Eye, A., Fitzgerald, H.E., Zhao, Y. y Witt, E.A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26, (3), 323-328.

Jansen, M., Schroeders, U. y Ludtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 30, 11-21.

Kelly, J.A. (1982). Entrenamiento en habilidades sociales. DDB. Bilbao.

Klaus, D., Hersen, M. y Bellack, A.S. (1977). Survey of dating habits of male and female college students: A necessary precursor to measurement and modification. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 369-375.

Leal, C., Luján, I., Gascón, J., Ferrer Villalonga, L., y Van-der Hofstadt, C.J. (2010). Habilidades sociales en los profesionales de urgencias y cuidados críticos de un hospital público comarcal. *Enfermería Intensiva*, 21, (4), 136-141.

- Linehan, M.M. (1984). *Interpersonal effectiveness in assertive situations*. E.A. Bleachman (Com), Nueva York, Guilford Press.
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., y Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and individual differences*, 66, 92-97.
- López Rubio, S., Mendoza, E., y Fernández Parra, A. (2009). Habilidades lingüísticas y sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29, 237-248.
- Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 27-42.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*, 3-31. New York: Basic Books.
- McKay, M. y Fanning, P. (1991). *Autoestima, evaluación y mejora*. 12ª ed. Barcelona: Martínez Roca.
- McKay, M. y Fanning, P. (2002). *Autoestima*. Barcelona: Martínez Roca.
- McMullin, J.A. y Cairney, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of Aging Studies*, 18, (1), 75-90.
- Meichenbaum, D., Butler, L. y Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Comps.), *Social competence*. Nueva York, Guilford Press.
- Oliva, A. (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacio, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1- Psicología evolutiva*, 471-491. Alianza Editorial. Madrid.
- Pozo, J.I. y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia?. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.
- Palomero, J.E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 9-13.
- Phillips, E.L. (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Londres: Grune and Stratton.

- Prince, D. y Nurius, P.S. (2014). The role of positive academic Self-Concept in Promoting School Success. *Children and youth Services Review*, 43, 145-152.
- Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 803-808.
- Rolstad, S., Adler, J. y Rydén, A. (2011). Response Burden and Questionnaire Length: Is Shorter Better? A Review and Meta-analysis. *Value in Health*, 14, (8), 1101-1108.
- Song, Z. y Chathoth, P.K. (2011). Intern newcomers' global self-esteem, overall job satisfaction, and choice intention: Person-organization fit as a mediator. *International Journal of Hospitality Management*, 30, (1), 119-128.
- Trianes, M.V. (1996). Educación y competencia social. Un programa en el aula. Málaga: Aljibe.
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.
- Yaratan, H. y Yucesoylu, R. (2010). Self-esteem, self-concept, self-talk and significant others' statements in fifth grade students: Differences according to gender and school type. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, (2), 3506-3518.

ANEXOS

ANEXO 1

SESIÓN 1: CONCIENCIA EMOCIONAL

Objetivos:

- Identificar qué emociones sentimos en cada momento
- Conocer las causas de nuestras emociones
- Conocer las consecuencias de nuestras emociones
- Identificar las emociones que sienten los demás

Actividades:

1. enumera una lista de todas las emociones que sepas, clasifícalas como positivas o negativas y describe un momento de tu vida en el que las sentiste.

EMOCIÓN	POSITIVA	NEGATIVA	¿CUÁNDO?

2. A continuación se plantean unos supuestos prácticos: hay un protagonista al que le sucede un problema. De las tres opciones de comportamiento como respuesta elige la que harías tú. Si harías otra cosa que no está escrita como una opción anótala. Una vez finalizado por grupos de 4 o 5 personas iremos exponiendo la respuesta que ha seleccionado cada uno y por qué.

María ha quedado con sus amigas el sábado por la tarde para ir al cine. Falta sólo Paula por llegar y, cuando por fin llega, saluda a todas sus amigas menos a ella. ¿Cómo se siente María?

- a. No le da importancia, María sabe que si se entretienen no llegarán a ver el inicio de la película.
- b. Se molesta, lo comenta con otra amiga mientras están esperando a comprar las entradas del cine y a la salida habla con ella.

- c. Se enfada, no habla con nadie en toda la tarde y cuando acaba la película se marcha a casa despidiéndose de todos menos de Paula.

A Pedro, como al resto de sus compañeros, le han dado la nota del último examen de matemáticas para el que tanto había estudiado. Su nota no es la que esperaba, ¿cómo reacciona Pedro?

- a. Va inmediatamente al profesor a pedirle explicaciones porque no entiende qué ha pasado.
- b. Le pide a un compañero que ha sacado mejor nota que él su examen para poder compararlo.
- c. Enfadado y lleno de rabia le devuelve el examen al profesor y se va de clase.

Cristina no sabe qué hacer. Por su culpa, aunque toda la clase piensa que el culpable ha sido Alfredo, el más gamberro, han castigado a todos a no ir a la excursión de fin de curso. Alfredo niega constantemente que el ha sido el culpable pero nadie le cree y nadie le habla. Cristina no sabe qué hacer...

- a. No confiesa la verdad y actúa como toda la clase no hablando a Alfredo
- b. Siente tantos remordimientos que se lo acaba contando a su mejor amiga porque piensa que nunca lo va a contar
- c. Decide contarle para que todos sus compañeros puedan ir a la excursión de fin de curso

- 3. Dividimos a los alumnos en grupos de unas 6 personas. A cada grupo se le entrega una ficha con una emoción y en unos 15 minutos tienen que elaborar una historia que luego representarán. El resto de la clase tiene que interpretar la realidad que están representando e identificar la emoción principal que se pide representar, las causas y las consecuencias de la misma.
- 4. La clase se divide en dos grandes grupos. Contamos una historia y una vez pensada y meditada la postura que adoptaría cada uno pedimos que intercambien los papeles, es decir, que defiendan la postura opuesta a la que han elegido. En el debate tienen que argumentar porque su postura es la correcta, porque la otra no, qué ha causado dicha situación, que consecuencias ha tenido,...

“Es el final de temporada y en el partido de baloncesto se están jugando el ganar la liga. Ha ido toda la clase a ver el partido y a animar al equipo. Son los segundos finales y no queda tiempo más que para un ataque y van perdiendo de sólo un punto. Juan, el máximo anotador del equipo, es quien lleva el balón y consigue desbordar a su defensor sin embargo llega otro del equipo contrario y le pone un tapón. Suena el pitido de fin del partido y han perdido de un punto. Si hubiera pasado el balón a Mateo que estaba sólo podría haber metido canasta más fácilmente pero no se la pasó. Los aficionados se quedan muy decepcionados y hay un grupo que apoya a Mateo (quien está enfadado porque no se la pasaron cuando estaba sólo) y otro grupo que apoya a

Juan y le felicitan por haber tenido el valor de jugarse la última posesión sabiendo lo que se jugaban.”

¿Quién crees que actuó bien, Juan o Mateo?

A modo de evaluación...

5. En las próximas clases se llevará a cabo el visionado de una película: Planta 4ª.
A los alumnos se les entregará una hoja que tendrán que ir rellenando conforme van identificando emociones. Al finalizar la película se plantean unos temas de discusión:
 - a. Quién es el protagonista y qué emociones provoca en los demás
 - b. Qué sienten cuando muere su compañero
 - c. Que emociones contradictorias se ven en la película
 - d. Qué imagen tienen de ellos mismos y cuál es la que ellos creen que dan
 - e. ...

La tabla que nosotros le entreguemos la podemos comentar también al finalizar la película y recogerla para evaluar lo que cada uno ha valorado.

Autoconcepto, autoestima y habilidades sociales en la adolescencia
Influencia de la educación emocional para la mejora de la base de las habilidades sociales.

EMOCIÓN	TIPO (POSITIVA/NEGATIVA)	CAUSA/S	CONSECUENCIA/S	¿ME HA OCURRIDO A MÍ?

ANEXO 2

SESIÓN 2: REGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos:

- Expresar emociones de manera adecuada
- Mejorar el autoconocimiento
- Aprender a regular las propias emociones

Actividades:

1. A continuación se presenta una historia entre un padre y un hijo.
“Juan había acordado con sus padres que después del cine y tomarse algo con sus amigos tenía que volver a casa porque esa misma noche sus padres y él se iban de cena para celebrar el aniversario de boda. A las 21,30 era la hora de llegar a casa y Juan no aparece. Pasa ya media hora y no aparece. Sus padres hablan con otras madres preguntando por sus hijos y todas le dicen lo mismo: ya ha llegado a casa hace rato.
Una hora más tarde aparece Juan, sin dinero y oliendo a alcohol y a tabaco. Sus padres, muy alterados y asustados, le gritan y no dejan de preguntarle dónde ha estado y qué es lo que ha hecho.
Juan no quiere ni hablar, sólo repite una y otra vez que quiere irse a dormir y nada más. Sus padres le reprochan lo preocupados que han estado y la pérdida de la reserva que habían hecho y cómo les ha arruinado la noche y Juan acaba llorando y gritándoles lo enfadado que está con ellos como padres”.

Contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones han podido sentir los padres?
- ¿Qué han pensado de la situación los padres?
- ¿Qué emociones ha sentido Juan?
- ¿Por qué se han dicho esas acusaciones tan graves Juan y su padre?
- ¿Cómo crees que se sentirán ambos después de un rato, cuando la discusión esté más distanciada en el tiempo?

Una vez contestadas las preguntas hacemos dos listas, una para apuntar los comportamientos no del todo correctos influenciados por las emociones y a su lado como debería haber sido la emoción expresada a cambio.

2. Se divide al grupo por parejas. La persona A tiene todo el rato la labor de llevar la contraria a la persona B, y B tiene que proponerle un plan a A pero al

negárselo todo el rato B acaba enfadado y sobresaltándole pero éste tiene prohibido mostrar ese enfado públicamente.

Una vez intercambiado los roles expresar las emociones que han tenido (rabia, frustración,...) y qué han hecho para controlarse.

3. Debate en grupos. Exponer a los alumnos a situaciones de alta carga emocional para representar la forma de enfrentarse a la situación. Por un lado mostrar como actuaríamos sin pensar y después, buscando entre todo la manera de que la conducta que mostrásemos fuera la adecuada sin reprimir las emociones que sentimos, es decir, actuar hallando un equilibrio.

Por ejemplo, una situación podría ser: dos mejores amigas están en un recreo y de repente, por un mal entendido, una de ellas empieza a gritar e insultar a la otra. Las grandes amigas acaban diciéndose cosas de las que después seguramente se arrepientan. ¿Cómo deberían haber actuado?

Cada grupo de trabajo escribe las diferentes alternativas que propone y al finalizar se hace una breve exposición de las conclusiones a las que ha llegado cada grupo.

A modo de evaluación...

4. Como primer ejercicio planteamos que escriban una carta a ellos mismos, sin remitente (esta carta también se puede pedir el primer día de implantación del curso). En ella tienen que describirse con sus virtudes y defectos, cómo actuarían ante algunas situaciones de conflicto que puedan surgir en su día a día, etc. que quede reflejado todo el conocimiento que tienen sobre ellos mismos.

Finalizado todo el programa de intervención tutorial volveremos a escribir una carta a nosotros mismos, de las mismas características, y la compararemos con esta primera que hemos escrito para ver cómo ha evolucionado el autoconocimiento de cada uno.

5. Siguiendo con la actividad de la carta, podemos proponerles realizar un DAFO personal sobre ellos mismo. Reflexionar y apuntar y al finalizar el programa repetir el ejercicio.

ANEXO 3

SESIÓN 3: AUTONOMÍA EMOCIONAL

Objetivos:

- Reforzar la autoconfianza y la autoestima
- Aprender a enfrentarse y asumir nuestras responsabilidades

Actividades:

1. Dinámica de autoestima. Cada alumno escribe en un papel todos sus puntos positivos: lo que se le da bien, lo que mejor saben hacer, en el deporte que más destacan, aspectos de su personalidad que más les gustan, etc. Una vez completo su papel por parejas se intercambian los papeles y comentan porque han escrito esas cualidades y ejemplos que lo demuestran.

A continuación, todos en círculo, pareja por pareja, va a ir “vendiendo” a la otra persona, es decir, va a ir describiendo todas sus cualidades, mostrando lo valiosa que es esa persona (describiéndola como si tratara de que el resto la quieran “comprar” en ese mismo momento).

Finalizadas todas las parejas el profesor dirige unas pequeñas preguntas:

¿Cómo me he sentido?

¿Nos agrada o incomoda que hablen bien de nosotros?

¿Cómo puedo potenciar todas mis cualidades?

¿Me repito bastante a mí mismo lo capaz que soy para hacer todas estas cosas?

2. Dinámica para seguir reforzando su autoestima y autoconfianza.

Sentados en el suelo formando un círculo, el profesor lanza a algún alumno al azar un ovillo de lana mientras él sujeta el extremo. Cuando lo recibe tiene que decir lo que más le gusta de él, su mejor cualidad, se enrolla la lana al dedo y lanza el ovillo a otro compañero. Repetimos este proceso hasta que todos quedamos “enredados” formando una red de lana.

Al finalizar el profesor dirige la reflexión:

¿Os ha costado más o menos que ayer hablar de vuestras virtudes?

¿Qué os gustaría destacar de otros compañeros que veis como algo positivo suyo y que no ha dicho?

¿Cómo nos sentimos hablando de nosotros mismos? ¿Y hablando de los demás?

3. Escribe en un papel de manera anónima sinceramente con cosas que tú haces o harías porque es tú responsabilidad. Una vez reunidos todos los papeles se hace una lista en la pizarra con tantas responsabilidades como hayan salido (y se van

marcando las que salen repetidas). Al finalizar se debate y se reflexiona por qué esas consideramos que hay que cumplir y si lo hacemos realmente

Por ejemplo, cada mañana antes de ir al colegio... Me levanto a mi hora, desayuno, hago la cama y me preparo para ir al colegio a tiempo.

A modo de evaluación...

4. Se plantea un juego con una semana de duración: “mi huevo, mi mascota, mi responsabilidad”. A cada alumno se le hace responsable de un huevo (cada huevo marcado de forma que el profesor pueda identificar cada huevo pasada una semana) responsabilizándose de él como si fuera una mascota. Con el realizarán su día a día, le darán cuidados, compartirán actividades y tendrán que demostrarlo haciendo “selfies” de ellos mismos con el huevo.

Tienen que mostrar que son capaces de responsabilizarse y así autodemostarse que son capaces de asumir responsabilidades.

Día a día escribirán un pequeño diario (no más de cinco o seis líneas) contando qué han hecho con él en el día a día, emociones que han ido experimentando con el paso de los días, destacar todas las responsabilidades que han ido tomando explicando las emociones con las que lo han afrontado y su grado de implicación, etc.

Una semana después se vuelve a repetir con todo el grupo el por qué de dicha actividad, su valoración, sus emociones al finalizar la experiencia,...

ANEXO 4

SESIÓN 4: COMPETENCIA SOCIAL

Objetivos:

- Ser capaces de sentir como propias las emociones del resto
- Aprender a hacer una escucha activa y crítica
- Aprender a expresar emociones de manera asertiva
- Saber afrontar diferentes conflictos

Actividades:

1. Dinámica de grupo. Cinco personas seleccionadas al azar salen de clase excepto una. El profesor cuenta una historia, con detalles, una historia que por contenido les sea cercana a ellos. Una vez contada el alumno sale y le cuenta la historia sólo a uno de las cuatro personas que hay fuera, después entrará a contar la misma historia y así sucesivamente.
Una vez que los cinco han contado la historia se pasa a reflexionar sobre la dinámica:
¿Cómo ha ido cambiando la historia de unos a otros?
¿Qué detalles han sido iguales y cuáles han variado?
Comparamos cómo ha cambiado la historia desde el primero que la ha contado al último.
Reflexionamos sobre cómo debemos ser críticos a la hora de creer las noticias que nos llegan.
2. Dinámica de grupo. Tres personas de la clase salen fuera el resto se juntan por grupos, interactúan entre ellos y hacen como que se divierten y que están hablando del plan para el fin de semana que va a hacer toda la clase. Cada vez que entre una persona el grupo grande tendrá que comportarse según las indicaciones del profesor.
La primera persona entra y tiene que acercarse a algún grupo para integrarse pero nadie le hace caso, ni le dirigen la palabra. El alumno, por todos los medios, tiene que tratar de entablar conversación con ellos y de integrarse en un grupo hasta que al final, por desesperación, abandona el intento.
La segunda persona entra y tiene que conseguir integrarse con el grupo. Los compañeros, cada vez que intente hablar con ellos, le darán malas contestaciones y le insultarán y ridiculizarán.
La tercera persona entrará y esta vez todos los compañeros se preocuparán por querer conocerle más e invitarlo a sus planes para el fin de semana.

Una vez terminada la dinámica cada una de las tres personas expondrá como se ha sentido, qué pensaba mientras actuaba, etc. también todo el grupo clase expresará si se han sentido cómodos actuando así, si era correcto hacerlo o no y, sobretodo, reflexionar sobre si alguna vez hemos actuado así de mal.

3. Visionado de un documental: “tribus urbanas”. Reflexionamos sobre aspectos como la necesidad de pertenencia a un grupo, sentirse identificado con una imagen estética, ¿nos sentimos identificadas con alguna de ellas? ¿por qué? ¿hay alguna que no entendamos? Podemos buscar información entre todos para poder aclarar las dudas y no dejar que los prejuicios nos hagan tomar actitudes sociales erróneas.

Finalizamos con una reflexión grupal en la que vamos apuntando en la pizarra aspectos positivos y negativos de ir a la moda.

4. Por parejas o tríos, vamos a ir representando situaciones. Todo el grupo-clase va a ponerse en la situación que el profesor diga (por ejemplo, *“es el fin de semana y quieres irte con tu mejor amigo a ver el partido de la final de fútbol pero a él no le gusta mucho y prefiere proponerte iros de excursión a la montaña”*) y primero uno representará un papel y después se intercambiarán los roles.

Además el profesor puede ir introduciendo diferente roles para que representen, por ejemplo tienen que contestar con un tono agresivo, luego pasivo (que acepta todo y no expresa lo que piensa), cabezota, etc.

Al finalizar hacemos entre todos un listado de las conductas que serían socialmente correctas y de las que no.

A modo de evaluación...

5. Role-playing. Los alumnos se dividen en grupos de unas seis u ocho personas (en función del número del grupo). El profesor presenta a cada grupo una situación conflictiva y ellos, con un tiempo de unos 30 minutos, tienen que preparar una historia para representar en la que deben presentar a los personajes con sus características, un conflicto y cómo lo resuelven.

Posibles situaciones:

- Es el sábado por la tarde y han quedado los amigos y uno de ellos que está empezando a ir con un grupo nuevo de gente le obligan a que pruebe un cigarro pero él no quiere...
- La cena de fin de curso es en dos semanas y las chicas de clase han quedado para ir a comprarse ropa. Dos de ellas quieren comprarse el mismo conjunto pero no quieren ir iguales a la cena, ¿quién debe comprárselo?
- En la clase de educación física toca hacer natación pero a alguno/a le da vergüenza ponerse en bañador delante del resto de su clase y finge cada

Autoconcepto, autoestima y habilidades sociales en la adolescencia

Influencia de la educación emocional para la mejora de la base de las habilidades sociales.

día una excusa porque sus compañeros de clase no paran de ridiculizarlo por su físico.

- ...