



TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

INTERVENCIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. CASO DEL CEIP ADRIANO DEL VALLE (SEVILLA)

Irene Villar Rueda

Facultad Ciencias de la Educación.

Grado en Pedagogía.

Tutora: Dolores Domínguez Limón.

Departamento: Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

Curso: 2017/2018

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Resumen.....	3
2. Abstract.....	3
3. Introducción.....	4
<input type="checkbox"/> Presentación y justificación.....	4
4. Objetivos.....	6
<input type="checkbox"/> Objetivo general:	6
<input type="checkbox"/> Objetivos específicos:	6
5. MARCO TEÓRICO.....	7
<input type="checkbox"/> ¿Qué son las Habilidades Sociales?.....	7
<input type="checkbox"/> Autoconcepto y autoestima.....	10
<input type="checkbox"/> Inteligencia emocional.....	13
<input type="checkbox"/> Resolución de conflictos.....	15
<input type="checkbox"/> ¿Cómo pueden cultivar y desarrollar sus habilidades sociales?	17
<input type="checkbox"/> ¿A qué nos referimos cuando hablamos de los comportamientos antisociales de los niños en los centros educativos?.....	19
6. CONTEXTUALIZACIÓN.....	21
<input type="checkbox"/> Características del entorno.....	21
<input type="checkbox"/> Características del alumnado.....	22
7. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	22
<input type="checkbox"/> Guion de trabajo.....	22
<input type="checkbox"/> Metodología.....	23
<input type="checkbox"/> Instrumentos y técnicas de recogida de información.....	24
<input type="checkbox"/> Observación directa.....	24
<input type="checkbox"/> Plantilla de registro anecdótico.....	25
<input type="checkbox"/> Cuestionario de conducta (SENA).....	27
<input type="checkbox"/> Dinámicas.....	27
<input type="checkbox"/> Evaluación de la intervención.....	39
<input type="checkbox"/> Procedimiento.....	42
<input type="checkbox"/> Resultados.....	43
<input type="checkbox"/> TABLAS:	43
<input type="checkbox"/> GRÁFICOS:	53
8. CONCLUSIONES FINALES.....	62
9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:.....	65
10. ANEXOS.....	68

1. Resumen

Desde una perspectiva educacional se sabe que la adquisición de habilidades sociales es fundamental en el ámbito escolar, ya que obtienen una labor fundamental a la hora de relacionarnos con otras personas o desenvolvernos activa y correctamente en el mundo social. De hecho la enseñanza y el aprendizaje de dicho conocimiento en los centros educativos hoy en día se tratan de un reto en el que los miembros de las comunidades educativas se encuentran inmersos, ya que existe un gran porcentaje de alumnado que carece de éstas.

Por ello, en el siguiente estudio e intervención se considera importante reforzar algunas de estas habilidades, así como la inteligencia emocional en aquellos niños que carecen de ello por ausencia del conocimiento de su existencia.

No obstante, el trabajo que se presenta a continuación trata de mostrar que existe una clara relación entre un contexto social caracterizado por la pobreza y las carencias tanto en la adquisición como el desarrollo de las habilidades sociales. De este modo, podría afirmarse que aquellos niños que crecen en un ambiente desfavorecido o de la mano de familias desestructuradas pueden tener muchísimas más dificultades para dotarse de habilidades sociales.

- **Palabras claves:** Habilidades sociales; ámbito escolar; pobreza; inteligencia emocional; ambiente desfavorecido; familias desestructuradas.

2. Abstract

From an educational perspective, it is known that the acquisition of social skills is essential in schools, since they obtain a vital work to relate to other people or us performactively and successfully in the social world. In fact the teaching and learning of such knowledge in schools today are a challenge in which the members of the educational communities are immersed, since there is a large percentage of students who lack these.

For this reason, in the following study and intervention it is important to strengthen some of these skills, and emotional intelligence in children who lack it by lack of knowledge of its existence.

However, the work that follows tries to show that there is a clear relationship between a social context characterised by poverty and deprivation in the acquisition as the development of social skills. Thus, it could be argued that children growing up in a disadvantaged environment or at the hands of dysfunctional families can have many more difficulties to develop social skills

- *Key words:* social skills; school environment; poverty; emotional intelligence; disadvantaged environment; dysfunctional families.

3. Introducción

- **Presentación y justificación.**

El objetivo principal de este trabajo de Fin de Grado (TFG) es conocer el grado de adquisición de habilidades sociales primarias en una serie de niños que han mostrado alguna vez carecer de ellas al mostrar comportamientos disruptivos en el contexto escolar en el que se encuentran.

El siguiente estudio ha sido diseñado para una serie de alumnos de primaria (entre 9 y 12 años) al haber intervenido directamente con éstos en el aula de reflexión del CEIP Adriano del Valle (Sevilla).

Dicha aula fue gestionada por el centro para que se convirtiera en un espacio físico en el que los alumnos y alumnas accederían a través de una especie de informe en el que se recalca los motivos de por qué sería conveniente que el alumnado estuviera en ella, y que obligatoriamente debe estar firmado por el docente que estuvo presente o había sido informado/a del conflicto, y la familia del alumno o alumna. La educadora social y la pedagoga han sido en todo momento las responsables de llegar a una solución lo más pedagógica posible para el problema del alumno o alumna. De la misma manera, a través de numerosas reflexiones, dinámicas y talleres se les han mostrado los puntos negativos de sus conductas tratando de darles pautas para que se corrija los comportamientos disruptivos.

Posteriormente, después de haber tratado con diversos casos y haber tenido el permiso de los superiores del CEIP Adriano del Valle, cuando se finalizó el periodo de prácticas establecido por la Universidad de Sevilla, decidí actuar individualmente con una serie de alumnos que desde el primer momento fueron

los que a través de observaciones directas y hojas de registros mostraron ser los que más carecían de habilidades sociales.

Además de ello, el motivo de la elección del tema y en el contexto en el que se va a trabajar es por las consecuencias académicas y sociales que demuestran acarrear el hecho de que estos alumnos no sepan desarrollar, y ni siquiera conozcan la existencia de habilidades sociales. Habilidades con las que a la misma vez se pretende en todo momento que sirvan de guía para facilitarles relaciones fructíferas con iguales, resolución de conflictos, una mejora del autoconcepto y autoestima, así como el conocimiento y desarrollo de la inteligencia emocional. Estas últimas son las principales protagonistas del presente trabajo, ya que serán las que se pongan en juego con el colectivo con el que se va a trabajar.

Finalmente, cabe destacar que para la organización y coordinación de las dinámicas y talleres elegidos, se decidió basarse en el libro *Disciplina Positiva* de Jane Nelsen, el cual presenta una guía sobre cómo afrontar distorsiones de comportamiento (Jane Nelsen, 2007). En este sentido, contando desde primera hora con alumnos con comportamientos disruptivos, esta guía ha logrado favorecer la puesta en marcha de dicho trabajo. Esto no quiere decir que las dinámicas recopiladas para esta intervención hayan sido diseñadas por este autor, sino que la manera de gestionarlas o trabajarlas ha sido siguiendo algunas de las orientaciones de éste. A continuación se muestran cuáles son:

1. Aquellos niños que no se comportan correctamente, se tratan de “niños desanimados”, los cuales poseen ideas erróneas sobre la manera de cómo poder lograr sus objetivos. No pueden sentir llegar a ser eficaces a menos que los educadores y familiares intentemos que aborden sus creencias erróneas y no solo la mala conducta.
2. Es conveniente animar y estimular a los niños a sentir “pertenencia”, de manera que la motivación podrá eliminar un mal comportamiento en un momento determinado. Esto quiere decir, que no es más importante centrarse en los errores, sino motivar al sujeto con acciones que pueden llegar a convertirlos en mejores personas.
3. Intentar que se diviertan.

4. Iniciar conversaciones grupales para resolver los problemas de manera cooperativa y respeto. Es la clave para crear un ambiente donde abunde el amor, la ayuda y el respeto hacia otros compañeros.
5. Confianza e importancia para que puedan decidir qué es lo que quieren hacer. Es bueno que se sientan valorados.
6. Asegurarse de que entienden con éxito lo que se le está explicando.
7. Enseñar y dar ejemplo de respeto mutuo. La mejor manera de hacerlo es siendo amable y correcto: amable mostrando respeto por el niño y correcto para demostrar respeto por ti mismo.
8. Dar importancia a los procesos de reflexión. Es fundamental que reflexionen sobre lo que ha sucedido en algún momento determinado. Así el niño puede llegar a ser consciente de su propio comportamiento y podría mejorarlo.
9. Centrarse en las soluciones y no solo en las consecuencias.

4. Objetivos

- **Objetivo general**
 - ✓ Favorecer el desarrollo de habilidades sociales así como actitudes prosociales en los alumnos, dotándoles de recursos para el manejo y mejoramiento de éstas.

- **Objetivos específicos**
 - ✓ Investigar sobre las aptitudes sociales que ponen en marcha un colectivo de alumnos principalmente en el contexto escolar.

 - ✓ Fomentar tipos de habilidades sociales para adquirir una mejor adaptación e integración en la sociedad.

 - ✓ Concienciar a los niños sobre la importancia de confiar en uno mismo.

 - ✓ Fomentar en habilidades sociales con el fin de mejorar el propio auto concepto y autoestima.

- ✓ Aumentar las relaciones interpersonales por medio de la práctica de las habilidades sociales.
- ✓ Conceptualizar el término de inteligencia emocional para una mayor conciencia y comprensión de los sentimientos y emociones.
- ✓ Generar estrategias a través del juego que les permitan resolver conflictos correctamente.
- ✓ Potenciar el manejo y el uso adecuado de las emociones para así facilitar la asertividad en las relaciones sociales de los niños con los que se va a trabajar, así como la importancia de saber ponerse en el lugar del otro.

5. MARCO TEÓRICO

- **¿Qué son las Habilidades Sociales?**

El ser humano es un individuo social, para su desarrollo, autonomía e integración en el sistema en el que es participe. Necesita conocer, interiorizar y dar respuesta ajustada a unas determinadas normas sociales que determinan su adaptación al entorno. Además de normas sociales, requiere conocer, entrenar y practicar determinadas habilidades sociales que faciliten el intercambio, la expresión de su YO (necesidades, inquietudes, aportaciones, etc) y la aceptación de expresiones externas, facilitando de esta manera su integración en los distintos entornos que componen su realidad social.

Enfocándonos en la etapa evolutiva en la que nos vamos a centrar en el presente trabajo, nivel de primaria, una labor importante que el niño ha de realizar es la de vincularse de manera correcta con otros niños y adultos, creando de esta manera relaciones interpersonales. Para ello, es fundamental que logre, ejecute e incorpore en su comportamiento una serie de capacidades sociales que le ayuden a una mejor adaptación en su entorno. Estas capacidades son denominadas como habilidades sociales y son un compuesto de conductas que posibilitan a la persona el hecho de desarrollarse tanto en su

contexto individual como interpersonal, manifestando diferentes actitudes, deseos, sentimientos, derechos u opiniones de la manera más correcta que requiera la situación en un momento determinado (Lacunza y Contini de González, 2009).

En esta línea y coincidiendo con estos autores, el periodo escolar es fundamental para que los niños desarrollen activamente sus capacidades sociales. Son participes de situaciones en las que deben estructurar su mundo social, interpretar y captar normas y prohibiciones, además de saber manifestar sus propios derechos y deberes.

Así pues, las habilidades sociales favorecen la resolución de conflictos y reduce significativamente los futuros problemas, consiguiendo, entre otras cosas, que el sujeto llegue a respetar las conductas de los otros.

Además, existen debates acerca del carácter innato o aprendido de la tendencia comportamental observable en las relaciones sociales. Los resultados obtenidos a través del trabajo realizado en el aula de reflexión del Ceip Adriano del Valle, me acerca a decantar la prevalencia del aprendizaje en la adquisición de habilidades sociales.

Comparto la línea de pensamiento y actuación de Monjas y González (1998) quienes señalan que las habilidades sociales infantiles son facultades sociales específicas necesarias para ejecutar una tarea o labor de carácter interpersonal. Además, afirman que estas habilidades no son intrínsecas o rasgo de la personalidad de un sujeto, sino que se tratan de conductas que el individuo aprende. Algunos ejemplos son: saber decir que NO, realizar una demanda o petición, argumentar una situación o un motivo, responder a un saludo, conducir por buen camino un conflicto con un compañero o compañera, empatizar con otros, manifestar emociones, etc.

Si nos centramos en la infancia, estos autores detallan en su artículo el hecho de que existen trabajos en los que podemos encontrar tres tipos de aspectos de habilidades sociales:

- **Aceptación de los iguales:** Se trata de niños socialmente hábiles por el simple hecho de ser aceptados o populares en el centro escolar o en la comunidad. No obstante, uno de los problemas principales de estas explicaciones es que no se detallan los comportamientos o actitudes específicas que se asocian con la aceptación de los iguales.
- **Definición conductual:** En esta definición, las habilidades sociales son entendidas como aquellos comportamientos determinados de la situación que aumentan la posibilidad de confirmar o mantener el reforzamiento o disminuir la probabilidad de castigo o desaparición contingente sobre el comportamiento social propio del sujeto. La idea principal es la adquisición de ciertas habilidades interpersonales que lleguen a permitirle al individuo experimentar relaciones con otros. Sin embargo, sostienen Monjas y González (2009) que esta definición no verifica que los comportamientos identificados en un momento tengan que ser socialmente hábiles.
- **Definición de validación social:** Son habilidades sociales aquellas conductas o comportamientos que, en situaciones concretas, pronostican resultados sociales relevantes para el niño o niña. A modo de ejemplo, podríamos señalar la aceptación o la popularidad que el niño pueda adquirir en la comunidad educativa.

De esta manera, se entienden las habilidades sociales como un conjunto de competencias conductuales que ayudan al niño a integrarse y a mantener relaciones sociales positivas con los otros individuos. Además, estas habilidades le ofrece la posibilidad de afrontar de manera objetiva, los requerimientos de su contexto social, hechos que facilitan de manera importante, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al correcto ajuste y adaptación social.

Estamos de acuerdo con López, (2008) en lo que se refiere a la importancia de las habilidades sociales en el aprendizaje de los alumnos. El autor determina que los niños que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos son incapaces de aprender en la escuela. Es por ello por lo que aquellos alumnos que viven algunos de estos casos, no puede llegar a asimilar la información que reciben de manera correcta.

Sin embargo, si hacemos hincapié en fomentar y activar las habilidades sociales en los más jóvenes, se lograría en estos una mejor asimilación de aquellos conocimientos que otorgan y demanda los docentes en las escuelas. Es decir, gracias a la aparición de las habilidades sociales en las conductas comportamentales de los niños, estos conseguirían aliviar las cargas emocionales que generan situaciones negativas en sus procesos de aprendizajes como parálisis, bloqueo cognitivo y emocional, baja tolerancia y autoestima, malestar, agotamiento, temor, sensación de descontrol, etc.

Siguiendo con el autor, realmente, el aprendizaje de habilidades sociales actualmente siguen ausentes en muchos de los centros educativos tradicionales. Por esto, muchas organizaciones interesadas con el asunto, han manifestado y reconocido las ventajas globales de ampliar la función educativa para asegurar un “aprendizaje vinculado a la formación de la identidad de las personas y de su capacidad para convivir, hacer y emprender de un modo continuo” (UNESCO, 1996). Asimismo, está existiendo una revisión del objeto de la educación que, tal y como lo proyecta la Organización de las Naciones Unidas, debe tratarse del crecimiento completo de la personalidad de los seres humanos y la activación de la honorabilidad a los derechos humanos y a las libertades elementales.

Entonces, podríamos afirmar que un equilibrio entre la teoría que se imparte en la escuela y el desarrollo de las habilidades sociales, originará estudiantes competentes, capaces de afrontar cualquier reto cognitivo, así como gestionar soluciones integrales mediante la aplicación de habilidades de negociación, trabajo en equipo, asertividad, resolución de conflictos, etc.

- **Autoconcepto y autoestima**

Una fase fundamental en el desarrollo del individuo es la definición de su YO, el que le caracteriza como ser único, el que determina sus relaciones (tanto en calidad como en cantidad), el que justifica las interacciones sociales, el cómo nos desenvolvemos con distintas personas y en distintos entornos. En esta fase, el desarrollo del conocimiento de uno mismo y la autoestima ocupan un papel protagonista.

Uno de los conceptos que está estrechamente relacionado con el desarrollo de las habilidades sociales es el autoconcepto.

No obstante, intentando buscar una definición en la literatura especializada que apoye el carácter experiencial del término, así, de acuerdo a Fernández y Goñi (2008), podríamos entenderlo como aquellas sensaciones o impresiones que un sujeto tiene de sí mismo. La creación del auto concepto en una persona surge de una amplia combinación de percepciones de lo que somos, de los que deseamos ser en momento determinado y de lo que demostramos a los demás.

Dicho de otra manera, se refiere a un conocimiento que posee una persona pero no se manifiesta en el momento del nacimiento de ésta, sino que es el producto que se va construyendo poco a poco como consecuencia de un proceso de construcción que realiza el mismo sujeto a lo largo de todo su desarrollo evolutivo.

Es cierto que según la etapa en la que se encuentre el individuo, su autoconcepto será de una manera u otra, pero destacaremos fundamentalmente la explicación de este conocimiento en los niños y niñas de educación primaria (de 6 a 12 años).

En este caso, estos dos autores se fundamentan en el cuadro sobre las características de la autoimagen en edad infantil, escolar y adolescencia de (Elexpuru y Garma, 1999; Amescua y Pichardo, 2004) donde desarrollan, entre otros aspectos, que ésta, en la educación primaria se inclina de una manera importante en términos de carácter psicológico y social.

A continuación, y dado que el estudio presente está destinado para la educación primaria, se detallan las características principales de esta etapa insertadas en dicho cuadro:

AUTOCONCEPTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (De 6 a 12 años):

- ✚ Cuando los niños tienen una primera toma de contacto con el contexto escolar, los elementos principales que hacen que se construya el autoconcepto, se multiplican: conciencia de logros y/o fracasos, aumento de relaciones personales, etc.
- ✚ El concepto que un sujeto tenga de esta edad respecto al sexo junto a su identidad sexual, son factores que propician una mejor percepción sobre sí mismo.
- ✚ En la finalización de esta etapa (9-12 años), la aceptación social juega un papel fundamental en la escala de valores del niño. Hecho también fundamental que influirá en su propio autoconcepto.

Ahora bien, tal como afirma (Mateos, 2001) en su trabajo de investigación sobre la evolución de la autoestima en la enseñanza primaria y su relación con el rendimiento, debemos tener en cuenta que se pueden diferenciar dos aspectos del yo. Por una parte, y explicado anteriormente, el yo conocedor, el cual piensa y es agente de la conducta. Así pues, el conocimiento del mí mismo se refiere a ese tipo de conocimiento de todo lo que hemos sido o hemos hecho. De la misma manera, y tal como declara este autor, este conocimiento nos ayuda a regular nuestros propios comportamientos y es lo que denominamos autoconcepto.

Sin embargo, también podemos contar con otro tipo, y es que con este conocimiento y conciencia de lo que somos o hemos hecho, se desarrolla un sentimiento valorativo sobre nosotros mismos. Es decir, se trata de un sentimiento o autovaloración que nos hacemos a nosotros mismos y que tiene como nombre autoestima.

No obstante, las diferentes y diversas relaciones que los niños van estableciendo en su desarrollo, tienen un efecto sobre su propio crecimiento personal, con las cuales logran constituir las distintas formas con las que se irán adaptando a su contexto. A la misma vez, en todas las etapas por las que el niño pase, se encontrará con personas que tendrán una fuerte influencia sobre él, al igual que la conciencia de sí mismo así como la propia valoración también pasarán por el desarrollo de sus etapas (Papalia y Wendkos, 1993). Esto quiere decir, y estando de acuerdo con estos autores, que son las etapas por las que pasa una persona, las responsables de la adquisición de un autoconcepto al igual que de una autoestima.

Asimismo, una vez que el niño se haya reconocido a él mismo, irá desarrollando un sentido propio sobre todas esas características que les ayuda a identificarse como persona. Este sentido de identidad se crea cuando el sujeto se ayuda de las cosas, las posesiones, el contraste y la identificación con las personas que habitan en su contexto, el lenguaje y las comunicaciones con otros. Durante esta etapa, los niños se suelen guiar intentando buscar aquello que pueda resultar más atractivo para otros, de manera que consigan aprobaciones, haciendo sobre todo aquello que más les gusta, manifestándose de esta manera la autoestima especialmente en muchos de sus comportamientos (Mateos Claros, 2001).

- **Inteligencia emocional**

Tradicionalmente, numerosos artículos muestran que cuando se hablaba de inteligencia y de su entrenamiento para conseguir el desarrollo infantil, se actuaba directamente en el entrenamiento de lo que se conoce como “Inteligencia mental” o desarrollo de habilidades cognoscitivas. Estas habilidades eran y son aquellas dedicadas al procesamiento, identificación y asimilación de información.

Actualmente, se habla de inteligencia emocional, aquella que facilita un mayor conocimiento y entendimiento del propio YO, actuando de esta manera en el autoconcepto. Además, gracias al desarrollo de esta inteligencia, somos capaces de desarrollar otras habilidades de relación como la empatía, habilidad que hace posible que nos entendamos y ajustemos con otros en cualquier proceso de relación.

Las fases de entrenamiento de la inteligencia emocional pasan por la identificación, comprensión y gestión de las propias emociones para llegar a la identificación, comprensión y gestión de las ajenas, favoreciendo de esta manera la calidad relacional y por lo tanto, el ajuste social.

Así pues, Domínguez Rodríguez (2004) certifica en su artículo sobre “Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional” que este término se usó por primera vez en el año 1990 por Peter Salovey de Harvard y John Mayer de la New Hampshire, los cuales lo definieron como aquella habilidad para controlar emociones, sentimientos propios y de otras personas, tener la capacidad para discriminar entre ellos y utilizar dicha información para conducir el pensamiento y las emociones de manera correcta.

Además, la inteligencia emocional abarcaría cualidades emocionales en la persona como la empatía, manifestación y aprehensión de los sentimientos, control de los impulsos, independencia, capacidad de adaptación, capacidad de hallar y resolver los obstáculos o problemas de manera interpersonal, habilidades sociales, perseverancia, cordialidad, amabilidad y respeto a los demás.

De la misma manera, el concepto de inteligencia emocional ha sido utilizado por multitud de autores durante años, los cuales han expuesto distintos puntos de vistas sobre el término e incluso lo han llevado a cabo en numerosas intervenciones.

En el caso de Goleman (1996), optó por escribir su propio libro sobre Inteligencia Emocional donde además de relatar informaciones relevantes sobre el concepto, reconocía su futura satisfacción si consiguiera alguna vez escuchar una conversación entre dos individuos donde se empleara este término comprendiendo realmente su significado, ya que uno de sus objetivos principales era divulgar la concepción de inteligencia emocional en la sociedad.

Sin embargo, reconoce que en el año 1995 no eran muchos los programas que se encargaban de enseñar a los más pequeños habilidades de este tipo, aunque años más tarde empezó a relucir y a crearse numerosos proyectos dedicados a brindarles a los alumnos la posibilidad de aprender técnicas para adquirir inteligencia emocional.

El autor sostiene en su libro que para Mayer y Salovey la adquisición de inteligencia emocional implica evaluar de manera verbal o no, saber expresarse emocionalmente, regular las emociones tanto de uno mismo como de otros sujetos, así como usar el contenido emocional en un momento determinado para solucionar un conflicto o problema.

Siguiendo con el autor, detalla que además de darle sentido a este concepto, estos dos autores recogieron las inteligencias personales de Gardner en su definición de inteligencia emocional propagándolas en cinco ámbitos:

- Conocer las emociones de uno mismo: Para los autores que han investigado e investigan en el terreno de la inteligencia emocional, el conocer nuestras propias emociones es *“la piedra angular de la inteligencia emocional”*. El saber cuáles son nuestros propios sentimientos y/o emociones, otorga a los sujetos un mayor dominio sobre sus vidas.
- El manejo de las emociones: Además de reconocer los propios sentimientos y emociones, la capacidad de saber manejarlas conlleva de una manera importante a la disminución de los sentimientos de ansiedad, irritabilidad, malestar, etc.
- Automotivación: Motivarse a uno mismo supone adquirir la capacidad de saber regular las emociones en función de los objetivos o metas que un sujeto persigue. Gracias a ello, será capaz de controlar cualquier circunstancia dificultosa, así como fomentar su propia creatividad.
- Reconocer las emociones de otras personas: En este grupo podríamos darle paso a lo que conocemos como empatía, sabiendo que una persona empática es aquella que posee una habilidad relacional bastante importante.

La capacidad de estas personas por reconocer las emociones de otras es por su facultad innata de sentir y percibir a las personas que tiene al lado.

- Habilidad de vincularse con los demás: Se refiere a la capacidad de ciertas personas para enfrentarse al mundo social de una manera correcta. Una de las características fundamentales para la adquisición de esta habilidad es el saber manejar las emociones de las personas con las que se interactúa.

Por lo tanto, comprobamos la importancia de trabajar la inteligencia emocional en este colectivo, ya que con el desarrollo de ella se pueden conseguir cambios positivos como la aumentación de la motivación, la habilidad para percibir e intuir otros pensamientos o emociones, etc.

- **Resolución de conflictos**

Resulta interesante también hablar de la importancia de la resolución de conflictos en el presente trabajo de fin de grado (TFG), y es que los problemas de conductas y la carencia de motivación que muchos estudiantes muestran, se han convertido en grandes obstáculos para los docentes.

Se sabe además, que son muchos los centros educativos los que indagan en técnicas y estrategias que ayuden a prevenir los conflictos en el aula, no resultando éste un trabajo fácil para los profesionales de la docencia.

Sin embargo, no deja de ser fundamental que el profesorado logre dotarse de recursos que le permitan resolver las distintas situaciones problemáticas o conflictivas con las que se puede encontrar en el aula.

Mantener un clima de clase confortable es fundamental para el buen funcionamiento del aula, así como para que se cree un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado. Así pues, estamos de acuerdo con Vaello Orts, (2003), en cuanto a que las conductas problemáticas suelen darse cuando las condiciones son propicias, y, por ello, es primordial fomentar un clima facilitador que haga más cómodo el trabajo escolar y más difícil las acciones conflictivas.

De la misma manera, el autor establece una serie de medidas para llevar a cabo en el aula, con las cuales se contribuye a mejorar el clima de clase:

- Implantar límites al principio del curso, al igual que mantenerlos hasta el final.

- Determinar normas de convivencia que organicen los comportamientos y/o actitudes más frecuentes e importantes.
- Conservar relaciones de empatía entre profesorado y alumno.
- Trabajar con los alumnos en relaciones de reciprocidad, haciendo hincapié en el respeto mutuo.
- Conocer los roles de los alumnos y favorecer que ayuden a la convivencia y, por el contrario, no la alteren.
- Detectar aquellos colectivos que puedan perjudicar el buen clima de trabajo y conducir su actitud al mejoramiento de ésta.

Siguiendo con el autor, se considera como algo primordial, el hecho de exponer algunas orientaciones iniciales que guían la aplicación de estrategias para la resolución de conflictos. A pesar del gran número de orientaciones que el libro de este autor presenta, nos inclinaremos por detallar las que en un principio resultan más eficaces para el colectivo con el que se trabaja en esta intervención. Nos referimos a las siguientes:

- Contemplar los conflictos como una ocasión de evolucionar y formarse: esto quiere decir que las tareas escolares que el docente impone a sus alumnos no logra siempre el mismo efecto en ellos. Dicho de otra manera, existen alumnos con escasos intereses académicos, a los que si se les fuerza para que realicen algún tipo de actividad no deseada, puede crearse a continuación un conflicto. El docente aquí, debería de poner todo su empeño para realizar actividades o tareas atractivas y útiles, de manera que el trabajo que un principio era obligatorio (gustara o no gustara al alumno), ahora se ha convertido en algo deseable.
- La gran mayoría de los conflictos suelen ir acompañados de circunstancias complicadas que los aumentan y que no están relacionados con el conflicto en sí, sino consecuencia de la manera que se tiene de afrontarlo. Por ello, la actitud del profesorado aquí juega un papel protagonista. Nos referimos con esto a que los gritos, las acusaciones y la carencia de paciencia son algunas de las vestimentas que suelen adornar la manera de intervenir de éste, haciendo que el conflicto sea mayor y sin añadir nada positivo de cara a su resolución.

Conviene pues desnudar el problema y renunciar de todos los complementos emocionales que podamos, para que de esta manera se pueda afrontar de la forma más relajada posible. Así se podrá conseguir una solución efectiva y satisfactoria para todos.

- De la misma manera, el respeto desempeña un papel fundamental en la resolución de conflictos. Y es que respetarse mutuamente, es mucho más efectivo que entrar en un proceso de mandar-obedecer.
- .Es conveniente adaptar estrategias al contexto y al estilo docente propia. La forma de establecer normas y de mantener el control de un aula debe irse adaptando según el nivel de los alumnos, ya que en edades tempranas sí que es cierto que se aceptan normas establecidas por el profesorado, pero cuando hablamos de la adolescencia, es evidente que las relaciones entre el profesor y sus alumnos caracterizadas por la desigualdad y las órdenes, van perdiendo confianza. Para ello, son necesarias aquellas intervenciones basadas en la reciprocidad, la responsabilidad y el consenso.
- Instaurar condiciones favorables a la convivencia. Los problemas de conducta pueden aparecer en cualquier momento, pero es una realidad que suelen hacerlo cuando las oportunidades son favorables. En este caso, es aconsejable que el responsable del aula cree condiciones que hagan más dificultosa la aparición de los conflictos, como por ejemplo un clima de aula y centro positivo.

- **¿Cómo pueden cultivar y desarrollar sus habilidades sociales?**

Acorde con lo desarrollado por Monjas & González, (1998) el desarrollo social de un sujeto se interpreta como el grado en que el individuo ha adquirido un conjunto de habilidades comportamentales que facilitan su adaptación a las exigencias de la sociedad. Entre estas habilidades nos encontramos tanto las relacionadas con la autonomía e independencia personal, como las que tienen un vínculo importante con la capacidad de relación interpersonal.

Así pues, según estos autores, López (1995) afirma que el desarrollo social es entendido desde un paradigma explicativo interactivo en el que biología y cultura son agentes activos que se influyen entre sí y construyen el resultado como una interpretación individual y diferente del ser humano. De esta manera, el sujeto es un

ser social capaz de establecer sus necesidades básicas en la relación que tiene con las personas con las que se rodea. Entre estas necesidades de las que hablamos nos encontramos con la de crear vínculos afectivos y sociales, como la amistad, el enamoramiento, etc. Dicha necesidad surge del deseo de sentirse psicológicamente protegido y acompañado por otras personas, en lugar de caminar solo y “abandonado”.

Como en cualquier proceso de desarrollo, existen agentes que juegan un papel fundamental en él. Pues bien, en este caso en el que hablamos de desarrollar la competencia interpersonal de un ser humano, la familia y las primeras figuras de apego desempeñan una labor importante, sobre todo en los años iniciales de la persona.

Afirman estos autores, que personas como Echeburúa (1993), son de la opinión de que la estimulación social que crean los padres adquiere una conexión directa con el grado en el que se desenvuelve o desenvolverá socialmente los niños.

El hecho de que los padres se manifiesten y vivan situaciones sociales nuevas y diversas, hace que los niños tengan menos dificultades para adquirir habilidades sociales y puede llegar a eliminar los temores sociales que aparezcan en la infancia.

Sin embargo, el estilo de padres tímidos o poco sociales, temen a exponerse a sí mismos y a sus propios hijos a situaciones sociales. Es por ello, por lo que podemos observar que en la gran mayoría de los casos se demuestra que los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, así como respuestas de inhibición y/o evitación.

No obstante, no solo es la familia la que juega un papel importante. Además de ella, en el desarrollo de las habilidades sociales del niño existen otras figuras significativas que también desempeñan un rol fundamental. Hablamos de los compañeros y compañeras, los iguales, los profesores y educadores en general.

Bravo & Herrera, (2011) señalan que la vida acompañada de otras personas es un hecho totalmente necesario en cualquier sociedad. Es por ello, como hemos comentado en otras ocasiones, los seres humanos comenzamos conviviendo y relacionándonos principalmente en nuestro núcleo familiar, y conforme vamos creciendo, nos vamos agregando a otros colectivos que ejercitan su actividad en contextos diferentes a los del hogar.

Así pues, sería importante insertar en este epígrafe la importancia de la escuela, ya que el paso obligatorio de cualquier niño por ella, así como el período en el que debe

permanecer, hacen que se vea este lugar como uno de los más adecuados para enseñarlos a convivir.

Sin embargo, siguiendo con los autores, aunque esta institución posea numerosas ventajas, no podemos olvidar que es uno de los espacios más dificultosos para lograr los objetivos que se plantean para el futuro y bienestar de los más jóvenes. Nos referimos con esto a que no es fácil conseguir la implicación y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, padres y madres, docentes y equipos de dirección, entidades sociales, siendo esto último fundamental para el desarrollo de capacidades en el alumno. Asimismo, compartimos con estos autores el hecho de que convivir en el ámbito escolar es entendido como un proceso mediante el cual todos los miembros que participan en él llegan a aprender a vivir con los demás. O de la misma manera, se trataría de un proceso en el que lo que predomina es el descubrimiento del otro, en entender y reconocer que nuestro entorno de referencia vivencial no es el exclusivo ni imprescindible el más idóneo. Esto no quiere decir que no sea valioso, ya que el respeto, la valoración de la diversidad de personas, casos y/o situaciones, y la comunicación con otros adquieren un papel fundamental.

- **¿A qué nos referimos cuando hablamos de los comportamientos antisociales de los niños en los centros educativos?**

Se considera un hecho que las escuelas y los centros educativos en sí cada vez están viviendo más situaciones de violencia por parte de los alumnos. Un hecho que está a la orden del día, una alarma social en la que los comportamientos considerados “antisociales” son los principales protagonistas de esta realidad.

Por ello y estando de acuerdo con él, exponemos aquí la opinión de Moreno (1998) en la que detalla que debido a la gran diversidad de fenómenos y/o casos que no deberían juzgarse como violentos, ve más oportuna y correcta la expresión de comportamiento o conducta antisocial en los centros educativos.

Así pues, distingue estos comportamientos o conductas en distintos tipos:

- **Disrupción en las aulas:** Se trata de aquellas conductas de los alumnos con las que logran crear situaciones en el aula que impiden directamente el buen funcionamiento de la clase. De esta manera, el docente está obligado a centrar toda su atención en estos comportamientos, perjudicando, en diversas ocasiones e inconscientemente, al resto de la clase. En este caso, sería erróneo hablar de

violencia, pero sí que se trata de una situación vivida por muchos docentes día tras día y que les preocupa por el hecho de influir gravemente en el aprendizaje de otros alumnos.

- **Problemas de disciplina:** Nos referimos a los problemas de disciplina más bien, a aquellas conductas negativas que existen en los centros educativos cuando nacen los conflictos entre profesores y alumnos. Es decir, actualmente, las conductas negativas que aparecen en los alumnos ocasionadas por problemas de disciplinas, suelen ir dirigidas directamente al profesorado. Al igual que la disrupción en el aula, los problemas de disciplina que pueda llegar a tener un alumno, desestabiliza por completo la vida cotidiana en el aula, así como dificulta el aprendizaje de los compañeros.
- **Maltrato entre compañeros:** Dentro del maltrato entre compañeros podemos insertar igualmente el término “*bullying*”, con el que afirma el autor la complejidad de traducirlo al castellano con una sola definición, aunque se usa en la literatura especializada para ponerle nombres a los procesos de intimidación y victimización entre iguales. En este caso, entre compañeros de una misma aula o centro escolar. Asimismo, entendemos el maltrato entre compañeros o bullying como aquellas conductas de uno o más alumnos con las que acosan e intimidan a otro, en este caso la víctima, con insultos, humillaciones, desprecios, motes, etc.
- **Vandalismo:** La gran mayoría de las manifestaciones de estas conductas surgen de la necesidad de adquirir atención pública, así como una forma de demandar o exigir atención (Bravo y Herrera, 2011).
- **Violencia física (agresiones):** La agresión física al igual que el vandalismo, ya se trata de casos claramente de violencia (Moreno, 1998).

Como bien afirma Abramovay, (2005) en su artículo sobre los resultados preliminares de una investigación realizada en cinco capitales diferentes de estados brasileños, denominada “victimización en las escuelas”, las agresiones físicas seleccionadas en dicha investigación fue debido a la involucración de otros estilos de violencia, no siendo la física la única que predominaba. Nos referimos a que existen otros tipos como la agresión verbal y/o la amenaza, existiendo incluso en ocasiones el uso de armas dentro la escuela.

Además de estos, pueden considerarse violencia situaciones como:

- La actuación física de un sujeto o grupo de ellos contra la integridad de otra u otras personas.

- Violencia verbal, destacando en la gran mayoría de sus apariciones la autoridad y el abuso de poder de la persona o personas que la ejecutan.
Como podemos observar, existe una visión bastante extensa sobre el concepto de violencia, considerándose como sí actos como el robo, amenazas, racismo, homofobia, etc. Fenómenos que no demuestran una violencia física en sí, como un golpe, empujones o palizas, pero sí que adquieren un gran potencial de agresión y desestabilización del ambiente académico.
- **Acoso sexual:** Sostiene Moreno (1998) que acoso sexual y bullying promueven las mismas conductas, una aberración “disimulada” de comportamiento antisocial hacia una o más personas. Es por ello por lo que este tipo de acoso podría estimarse como una forma específica de bullying, al igual que se podría considerar también en dichos conceptos el maltrato de carácter racista o xenófobo. No obstante, las situaciones de maltrato, agresión y acoso sexual con lo suficientemente duras y relevantes como para considerarlas en una jerarquía aislada.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

- **Características del entorno**

El centro donde se va a llevar a cabo esta propuesta de intervención es el CEIP Adriano del Valle, un centro ubicado en la ciudad de Sevilla, concretamente en un barrio llamado Su eminencia. Estadísticamente se trata de uno de los barrios más castigados por el paro, la delincuencia y la violencia callejera de toda Sevilla. Las personas que habitan en este barrio suelen ser de distintos países. Un barrio caracterizado por la pobreza y una cultura diversa.

En dicho centro se imparte exclusivamente Educación Primaria, y a solo unos pasos de éste, otro edificio más pequeño con el mismo nombre donde se imparte Educación Infantil. En el CEIP Adriano del Valle se imparte docencia hasta 6º de Primaria, habiendo dos grupos en cada curso (A y B), menos en 6º que solo hay un grupo debido al escaso porcentaje de alumnado. En general, a priori se puede comprobar que es un centro con pocos alumnos.

A pesar del contexto desfavorecido de dicho centro, disponen de maestros especialistas en: educación física, inglés, educación musical, educación religiosa, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, orientación, psicología, etc.

- **Características del alumnado**

Los alumnos del CEIP Adriano del Valle tienen edades comprendidas entre 7 y 12 años. Proceden de una clase social media baja con un gran porcentaje de población inmigrante procedente de diversos países y lenguas vehiculares. Se trata de un grupo bastante heterogéneo con niveles madurativos, curriculares, sociales y personales diferenciados. Por ello, una de las prioridades principales será la atención a la diversidad, siendo los participantes elegidos de distintas culturas e incluso países, para dar una respuesta adecuada a los alumnos con los que se va a trabajar.

7. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

- **Guion de trabajo**

La intervención educativa enfocada en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales está diseñada exclusivamente para un grupo de alumnos, generalmente 6, pertenecientes al CEIP Adriano del Valle, ubicado en la provincia de Sevilla.

Las sesiones se llevaran a cabo de forma grupal, de manera que los estudiantes pudieran fomentar los objetivos propuestos de la mano de los compañeros. La puesta en marcha de las actividades tendrá lugar en el aula de reflexión, ya que es en ella donde estos alumnos han mostrado alguna vez carecer de las habilidades que se pretenden potenciar, y son conscientes de que se trata de un lugar que espera de ellos un gran cambio positivo.

Previamente a ello, el equipo directivo del centro fue informado de la propuesta siendo ellos mismos los que se han puesto en contacto con cada uno

de los tutores de los alumnos para advertirles de la salida del aula en horario escolar que van a tener los alumnos.

Además, el centro educativo envió una autorización que previamente realicé para poner en conocimiento a los familiares de los estudiantes sobre cuáles son los objetivos de esta intervención, haciendo hincapié en todo momento en la necesidad de ella y en lo que se pretendía conseguir con el estudiante una vez finalizada.

Además de la observación directa, para detectar las necesidades de una manera más fiable, se consideró efectivo contar con los datos de las plantillas anecdóticas, de las cuáles tuve la oportunidad de rellenar muchas de ellas al haber estado presente cuando los estudiantes a lo largo del curso, alguna vez, asistieron al aula de reflexión como consecuencia de tener una conducta negativa.

También se pudo contactar con los tutores de los alumnos, teniendo una reunión previa a la puesta en marcha de las dinámicas, donde recibí datos relevantes sobre ellos para así poder tener una mayor fuente de información e iniciar con éxito la intervención educativa.

Una vez realizadas las dinámicas, se pasó un cuestionario a cada tutor para comprobar si realmente había habido cambios positivos en las conductas de los estudiantes. Los datos de contenido de este cuestionario están detallados en el punto de instrumentos de recogida de información.

- **Metodología**

El hecho de tener en cuenta la metodología, implica la definición de las tareas, normas y procedimientos para la ejecución, técnicas e incluso estrategias. En primer lugar, para poder poner en marcha la presente intervención educativa hemos tenido que contar con el sentimiento de búsqueda e implicación por parte de los miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, tutores de los alumnos, educadora social, psicóloga, etc.). Gracias a ello, se ha podido llevar a cabo esta propuesta socioeducativa sobre Habilidades Sociales.

El proceso seguido es flexible, por lo que se ha considerado oportuno el hecho de poder modificarlo si así se requiere, siempre y cuando el aspecto a modificar se lleve a cabo teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

Además, se basa en actividades dinámicas para conseguir más fácilmente las metas impuestas.

Así pues, es necesario destacar que con el siguiente proyecto de intervención se pretende promover un procedimiento activo y socializador. Activo porque se espera que los menores logren adquirir las habilidades sociales impuestas por su propia experiencia y participación, y socializador porque en todo momento se busca la integración social de los sujetos con los cuales vamos a tratar.

De esta forma, con esta intervención educativa se busca además que los estudiantes se relacionen entre ellos y participen en cada una de las dinámicas que van a realizar, obteniendo su desarrollo personal y social, e intentando que les den más valor al hecho de insertar en ellos el conocimiento sobre habilidades sociales.

De la misma manera, se ha optado por un enfoque constructivista de la educación, es decir, cada una de las dinámicas elaboradas, favorecen el desarrollo de la inteligencia construida por el propio estudiante, a partir de la interacción de éste con el medio. Los alumnos han ido construyendo su propio aprendizaje poco a poco, relacionando lo que ya saben, con los conocimientos nuevos que se les impartieron en cada una de las sesiones (Nieto Bedoya, s/f).

La metodología se trabajará teniendo en cuenta las tres habilidades que se pretende mejorar en los sujetos: autoestima-autoconcepto, inteligencia emocional y resolución de conflictos.

De la misma manera, cada una de las sesiones que se van a llevar a cabo, están estrechamente relacionadas con dichas competencias, y las cuales están destinadas al logro de los objetivos marcados.

- **Instrumentos y técnicas de recogida de información**

- **Observación directa**

- El proceso de intervención tuvo distintas fases: fase previa (observación), fase intervención (trabajo conjunto con alumnos en aula de reflexión) y fase de análisis y evaluación de resultados. Durante la fase previa, tuve oportunidad de observar a los alumnos en sus aulas de referencia, confirmando los datos ofrecidos por los tutores responsables de los estudiantes objeto de intervención.

- **Plantilla de registro anecdótico**

Los sujetos elegidos para el presente trabajo cuya finalidad principal es el mejoramiento de las Habilidades Sociales, son alumnos que por distintas causas han asistido alguna vez al aula de reflexión: mala conducta, disrupción en el aula, falta de respeto al profesorado, etc.

Así pues, una vez que el alumno hubiera pasado dos o tres días de reflexión en el aula, hecho que implicaba la ausencia de sus clases habituales, junto a la educadora social, debíamos rellenar una ficha donde se detallaran los objetivos que el estudiante se marcaba a partir de su salida del aula de reflexión, así como las actitudes y comportamientos del sujeto observados durante la estancia en ella.

Además, el alumnado, al finalizar su paso por el aula debía también exponer el compromiso o compromisos que adquiriría desde ese mismo instante. Asimismo, cabe destacar que para completar dichas fichas se requería que el sujeto estuviera presente sabiendo en todo momento lo que se escribía en el papel e incluso al finalizarla debía estar firmada por él/ella y la responsable del aula.

Por ello, surgió el nacimiento de esta intervención educativa, puesto que la observación directa que se tuvo con los seis alumnos protagonistas de este trabajo demostró que todos ellos carecían de ciertas Habilidades Sociales.

La ficha a rellenar era la siguiente:

NOMBRE:	CURSO/GRUPO: EDAD:
INICIO INTERVENCIÓN:	FIN INTERVENCIÓN:

INTERVENCIÓN INDIVIDUAL

Objetivos que se marcan:

Compromiso que adquiere el alumno/a:

VALORACIÓN DEL TRABAJO Y LA ACTITUD DEL ALUMNO/A

Asistencia	1	2	3	4	5
Puntualidad	1	2	3	4	5
Cumplimiento de tareas	1	2	3	4	5
Participación en actividad de reflexión	1	2	3	4	5
Actitud positiva hacia el grupo	1	2	3	4	5
Actitud hacia el educador/a	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES:

Firma del responsable del aula:

Firma del alumno/a:

Fuente: departamento de psicología del CEIP Adriano del Valle.

- **Cuestionario de conducta (SENA)**

Para comprobar si realmente la intervención educativa sobre habilidades sociales había conseguido los objetivos propuestos, se pasó un cuestionario a cada uno de los tutores de los seis alumnos, puesto que eran ellos los que pasaban gran parte del tiempo con éstos en el centro educativo.

No obstante, el cuestionario elegido para profundizar en los objetivos de dicho proyecto fue SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes), que a la misma vez, se trata de un instrumento de recogida de información orientado a detectar una amplia gama de problemas emocionales y de conducta desde los 3 hasta los 18 años.

Así pues, el instrumento estaba compuesto por 131 ítems, donde además de insertar los datos del alumno, también debía responder con total sinceridad la frecuencia sobre ciertos comportamientos y actitudes que el sujeto había mostrado durante los seis últimos meses.

- **Dinámicas**

A continuación, se explican cada una de las dinámicas orientadas en las Habilidades Sociales a trabajar (autoconcepto-autoestima, inteligencia emocional y resolución de conflictos) llevadas a cabo con los seis sujetos de educación primaria, aunque de distintas edades y cursos.

- **¡YO SOY...!:**

Esta primera dinámica ha sido recopilada del Grupo Orientados de la Conserjería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de Valencia.

- ✚ **Objetivos que se persiguen:**

1. Que los alumnos sean conscientes de que todos poseemos cualidades positivas.
2. Que tomen conciencia de que auto valorarse será positivo o negativo en función de con quién nos comparemos.

- ✚ Duración de la dinámica: 50 minutos aproximadamente.
- ✚ Desarrollo: Previo a iniciar la actividad, se hará una breve introducción acerca de lo que significa la palabra “autoestima”. Se empezará preguntándole a los alumnos si alguna vez han oído dicho concepto, y finalmente se explicara para que logren entender el sentido de la palabra y de la dinámica que van a llevar a cabo.

A continuación, se reparte a cada alumno un folio, en el que tendrán que poner en la parte superior (a modo de título) la frase YO SOY..., y a la parte izquierda la misma frase escrita 5 veces, seguido de cualidades positivas que ellos piensan que poseen. Quedaría de la siguiente manera:

YO SOY...
- Yo soy bueno en matemáticas.
- Yo soy inteligente.
- Yo soy divertido.
- Yo soy amigable.
- Yo soy generoso.

Las instrucciones a seguir serían las siguientes: “A continuación vais a escribir características vuestras que consideréis que sean positivas. Podéis usar los colores que queráis y decorar el folio como más os guste. Luego, en grupo tendremos que vendernos a nosotros mismos, es decir, saldremos al centro y diremos cuáles son esas cualidades positivas que yo veo en mí y por qué me tendrían que comprar. Finalmente, quien o quienes se hayan animado a comprarte, tendrán que explicar las razones de por qué lo han hecho (Ej: “*Quiero comprar a Dani porque si es cierto que es muy divertido, yo quiero jugar todos los días con él en el recreo y así poder divertirnos juntos*”).

Por último, el educador o educadora preguntará a los alumnos si han tenido dificultades a la hora de completar las frases de yo soy, y/o a la hora de venderse. Luego, explicara que a la mayoría de las personas nos cuesta trabajo reconocer cualidades positivas o valorarnos positivamente, puesto que estamos acostumbrados a compararnos siempre con otras personas. Por ello, depende de con quién nos comparemos, nos evaluamos más positiva o por el contrario, más negativamente.

Entonces, de lo que se trata es de intentar ver todas aquellas cualidades positivas que poseemos por ser nosotros mismos, y sin necesidad de compararnos con nadie.

✚ Limitaciones encontradas:

- Falta de concentración a la hora de explicar la dinámica.
- Desobediencia de ciertos alumnos en numerosas ocasiones.
- Una vez explicada la dinámica, se ha tenido que volver a realizar una segunda explicación por no haberse comprendido.
- Ciertos alumnos tendían a escribir cualidades negativas y confesaban que no sabían que aspectos positivos poseían.
- Algunos no eran capaces de salir al centro a decir sus cualidades, e incluso se les tuvo que ayudar para que las pusieran en el folio.
- A pesar de las etapas de primaria a las que los sujetos pertenecen y sabiendo que las normas gramaticales ya las han debido de estudiar, algunos de ellos mostraban tener faltas ortográficas graves.

○ **CONOCE TU PROPIA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

La siguiente dinámica se ha obtenido de la guía “Desarrollando la inteligencia emocional III” (DIE), elaborada a través del método EOS y por los autores Antonio Vallés Arándiga y Consol Vallés Tortosa.

✚ Objetivos que se persiguen:

1. Que el alumnado conozca su propia autoestima.
2. Que el alumno sea capaz de mejorar sus habilidades de inteligencia emocional.
3. Que sirva como instrumento de ayuda para controlar mejor sus emociones.

✚ Duración de la dinámica: 50 minutos aproximadamente.

✚ Desarrollo: Se comenzará recordando que era la autoestima, concepto explicado en la dinámica anterior. Se aclararan todas las dudas y se corregirá errores si se requiere.

Luego, se pasará unos cuestionarios que los completaran gracias a las instrucciones que el/la responsable del aula facilita: “A continuación, debéis responder a estas preguntas del cuestionario con total sinceridad. Tenéis que saber que señaléis lo que señaléis, no hay respuestas malas o buenas, son solamente

respuestas para que después podáis conocer más cosas sobre vuestra autoestima sin necesidad de que nadie os lo diga, es decir, vosotros conoceréis esas cosas por vosotros mismos.

Debéis redondear la respuesta que más se asemeje con vosotros, y realizar la actividad en silencio e individualmente. Luego lo comentaremos”.

CUESTIONARIO:

1. Un amigo te dice: ¡Eres fantástico jugando al fútbol! Entonces tú...
 - a) ¡Bah! Regular sólo.
 - b) ¿Ah sí? ¿Te gusta? Eres muy amable.
 - c) Eres fenomenal, siempre me dices cosas agradables. Eres extraordinario. Gracias, gracias y gracias.
2. Una compañera te dice: ¡Tú no tienes ni idea!
 - a) Es verdad, tú lo sabes todo.
 - b) Es su manera de hablar.
 - c) ¿Cómo qué no? Ahora verás si tengo o no tengo yo razón. ¿Qué te has creído tú?
3. ¿Te gustas a ti mismo/a?
 - a) Psss...
 - b) Pues claro.
 - c) Me quiero a rabiar.
4. Un compañero de clase te dice: ¡Qué bien te ha salido ese dibujo, eres un verdadero artista!
 - a) Bueno, si tú lo dices.
 - b) Es verdad. Me salió bien. Gracias por decírmelo.
 - c) Menos mal que me has dicho algo. Nadie me había animado aún. Eres un sol.
5. Cuando algo me sale bien...
 - a) ¡Bah! Qué más da.
 - b) ¡Esto funciona! Me da “pilas” para funcionar.
 - c) De ahora en adelante todo me saldrá bien. Soy el/la mejor.
6. Cuando hago las cosas bien, cuando hago algo de lo que me siento satisfecho, entonces...

- a) Ni me fijo en lo que he hecho.
 - b) Me digo cosas agradables: ¡Estupendo!
 - c) Si ya lo decía, no hay nadie como yo. Debo ser el/la mejor.
7. Tengo una mascota en casa y ...
- a) Ella sí que me entiende, la gente no.
 - b) No está mal de vez en cuando decirle alguna que otra pequeña tontería.
 - c) Las mascotas no me interesan nada.
8. Si alguien me trata mal...
- a) Algo habré hecho mal, seguro. Con lo malo que soy.
 - b) Debo hacer respetar mis derechos.
 - c) ¡Se va a enterar!
9. Cuando me encuentro solo/a en casa...
- a) Parece como si no me conociera a mí mismo.
 - b) Busco a alguien con quien estar.
 - c) ¡Qué horrible! ¡Vaya sufrimiento!
10. Ayer alguien te dijo: ¡Eres muy simpático/a y da gusto estar contigo!
- a) Ya se me ha olvidado.
 - b) Me gusta recordar esas palabras.
 - c) Son necesarias para estar animado.
11. Cuando alguien me critica...
- a) Es verdad, tienes razón.
 - b) A lo mejor tiene razón, pero a lo mejor no la tiene.
 - c) ¿Cómo que me criticas así? ¡Ya verás tú!
12. Para mí es muy importante...
- a) Me da igual estar triste o alegre.
 - b) Saber si estoy triste, alegre, enfadado y saber cómo se encuentran los demás.
 - c) Alegrarme mucho y enfadarme mucho cuando sea necesario.
13. A mí me gusta...
- a) Ser de otra manera.
 - b) Ser como soy, aunque mejorando algunas “cosillas”.
 - c) Ser como a los demás les gustaría.
14. Cuando algún compañero hace algo bonito, entonces...
- a) ¡Ah!, ¿Pero es que hacen algo bonito los demás?

- b) Le felicito.
- c) ¡Qué alegría ¡Eres fenomenal! ¿Cómo lo has conseguido?

15. Cuando me encuentro muy desanimado...

- a) Yo nunca estoy desanimado.
- b) Necesito a alguien a quien contarle cómo me siento.
- c) ¡Buáááá! ¡Qué desgraciado/a soy!

VALORANDO TUS RESPUESTAS

POCAS EMOCIONES: Si la mayoría de tus respuestas son de la clase a), eres una persona con pocas emociones, tu autoestima parece que está un poquitín baja. Esto significa que lo que ocurre a tu alrededor no te importa demasiado, y que las emociones no son lo tuyo. Te aconsejaría que pensaras sobre tu manera de comportarte, y sobre todo de SENTIR las emociones. Es muy bueno saber cuándo estas alegre, amable, sorprendido, cariñoso..., y saber también cómo se sienten las personas con las que estas día tras día.

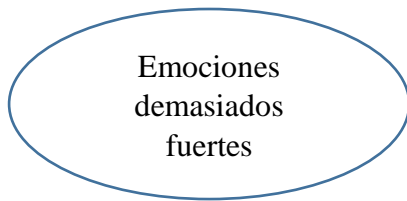
CONOZCO LO QUE SIENTO: Si la gran mayoría de las respuestas son de la clase b), ¡ENHORABUENA! Eres una persona que conoces tus propias emociones. Además, tu autoestima parece apropiada. De eso se trata. De valorar lo que piensas, lo que sientes y lo que haces, aunque debas mejorar algunas cosillas.

¡QUÉ EMOCIONES TAN FUERTES!: Si la mayoría de tus respuestas son del tipo c), eres una persona con emociones fuertes, y he de decirte que tanta alteración emocional no es bueno. Controlar las emociones ayuda a relacionarse de mejor manera con otras personas. Controla tus emociones e irá mejor.

- Colorea el círculo que corresponda a tus respuestas.

Pocas emociones

Autoestima
emocional
adecuada



✚ Limitaciones encontradas:

- Al principio, poco conocimiento sobre lo que es una emoción.
- Dificultad para entender el significado de algunos de los ítems por parte de un alumno, a pesar de que el cuestionario estaba adaptado a su nivel.
- La comprobación de que tipo de emoción tiene cada uno, la hacemos en común, ya que son incapaces de concentrarse y realizarla individualmente. *(En las imágenes del cuestionario que aparecen en el **anexo 4** podemos observar que ese apartado no está completado por los sujetos).*

○ LA NEGOCIACIÓN

Esta actividad ha sido recopilada del Programa Nacional de Mediación Escolar del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en el que aparecen distintas actividades creadas por Marta García Costolla para trabajarlas en el aula tanto con docentes como con alumnos.

✚ Objetivos que se persiguen:

1. Que el alumnado identifique algunas de las estrategias y recursos puestos en juego en una negociación.
2. Promover la reflexión sobre las propias actitudes y comportamientos cuando aparece algún conflicto.
3. Resolver los conflictos mediante habilidades sociales.
4. Negociar para resolver conflictos.

✚ Duración de la dinámica: 20-30 minutos aproximadamente.

✚ Desarrollo: Explicar al grupo de alumnos que es un conflicto y que una de las formas de resolverlo es a través de la negociación entre la personas que lo están viviendo. Definimos el concepto de negociación como un proceso de resolución

de conflictos durante el cual las partes implicadas, discuten y acuerdan (o no) sobre la propuesta que mejor resuelve la situación para ambas.

Los alumnos se dividen en parejas y se sientan uno en frente del otro. Uno será A y el otro B. Se explicará lo siguiente:

“Imaginen que A tiene algo que B necesita o desea con todas sus fuerzas. No discutan que es ese algo. Es decir, B imagina algo que quiere que A le dé y A imagina algo que de ninguna manera quiere entregar a B, pero de ningún modo se informan de que se trata.

Ahora inicien una conversación (negociación) en la que B trata de que A le dé ese “algo” y A trata de no dárselo”.

Pasados 10 minutos se repetirá lo mismo pero intercambiando los roles entre los alumnos.

Luego, se pondrán en círculo, solicitando a algunas de las parejas que comenten lo que les ocurrió mientras jugaban. ¿Cuáles han sido las estrategias a las que han recurrido para obtener aquello que deseaban? ¿A qué estrategias ha recurrido A para no ceder aquello que B tanto desea? ¿Cómo se desarrolló la negociación?

Pedir luego a los alumnos que cierren los ojos y reflexionen sobre lo sucedido en aquella negociación. Mientras mantienen sus ojos cerrados, la responsable del aula lee el siguiente texto:

“Mientras jugabais... ¿de que eras consciente respecto de ti mismo y que notaste en tu compañero/a? Por ejemplo, ¿Cómo intentaron obtener ese “algo” tanto tú como tu compañero/a?

¿Intentaste sobornar, amenazar o pelear? ¿Rogaste o lloraste? ¿Intentaste hacer sentir culpable a la otra persona?

¿Recurriste a la lógica o la argumentación para convencer a tu compañero/a el por qué necesitabas tanto eso?

¿Cómo rechazaste los intentos de tu compañero/a para no darle lo que te estaba pidiendo? ¿Cómo te sentiste en cada rol y en cuál te has sentido más cómodo/a?

¿Disfrutaste cuando le negaste al compañero/a en darle lo que estaba pidiéndote?

Ahora abran los ojos, y reflexionen sobre aquello que pudieron aprender sobre vosotros mismos a través de este juego.

¿Alguien quiere comentarlo?”

✚ Limitaciones encontradas:

- Respuestas agresivas por parte de algunos de los alumnos que adquirirían el rol de A.
- Tendencia a “rogar o dar lástima” por parte de algunos que tenían el rol de B.
- Falta de atención cuando se explica las instrucciones del juego.
- Falta de concentración cuando se lee el texto final, no queriendo participar posteriormente a la reflexión por no haber estado escuchando atentamente.

○ **¡DEMOSTRÉMOS LO QUE SABEMOS!**

La siguiente dinámica ha sido seleccionada de una propuesta de intervención para trabajar la educación emocional realizada por Neus Barba Roldán, una alumna titulada en el grado de maestra de educación infantil.

A pesar del nivel que esta actividad adquiere (infantil), se ha considerado efectivo llevarla a cabo con este grupo de alumnos, ya que no está de más que asimilen y aprendan conceptos emocionales, así como saber diferenciar las emociones.

✚ Objetivos que se persiguen:

1. Concienciar al grupo de alumnos de que todas las personas tenemos sentimientos.
2. Que sepan identificar diferencias en los rasgos faciales según el estado emocional.
3. Determinar diferentes momentos en los que se pueden sentir diferentes emociones.

✚ Duración de la dinámica: 1 hora y 15 minutos aproximadamente.

✚ Desarrollo: Entre todo el grupo, se realizará un mural en el que se dividirá las diferentes emociones. Para ello, cada alumno tendrá que llevar al aula imágenes encontradas en revistas, internet, fotografías de casa, etc. Una vez recopiladas todas las fotografías, se pondrá en marcha la elaboración del mural con la ayuda de todas las imágenes.

Una vez finalizada esta fase, se podrá relacionar estados de ánimo con momentos, por ejemplo: tristeza porque le han quitado la pelota.

✚ Limitaciones encontradas:

- Algunos alumnos confundían la tristeza con el enfado o ira.
- Conflictos entre ellos al no ponerse de acuerdo con la participación aun a sabiendas que todos participarían en la actividad.

○ **¡CAMBIEMOS DE ROLES!**

La siguiente dinámica ha sido creada por elaboración propia, y es que ya he tenido la oportunidad de trabajar con algunos de estos alumnos cuando han vivido o han estado presente en algún tipo de conflicto. Para solucionar los conflictos, y después de haberlo aprendido de la educadora social encargada del aula de reflexión, solía coger a los alumnos e iniciaba un debate con ellos donde cada uno daba su opinión sobre lo ocurrido.

Para que la sesión cumpliera con los objetivos propuestos, se establecían una serie de normas que debían cumplirse siempre, siendo la principal respetar el turno de palabra del compañero aunque a priori se pensara que no llevara razón. Todos tendrían la oportunidad de defenderse cuando el otro/a hubiera terminado de hablar.

Pues bien, se pensó que para trabajar la resolución de conflictos se podría hacer algo parecido.

✚ Objetivos que se persiguen:

1. Desarrollar de manera correcta la capacidad de ponerse en el lugar de los compañeros/as.
2. Fomentar la flexibilidad para que sepan argumentar sus opiniones.

✚ Duración de la dinámica: 40 minutos.

✚ Desarrollo: se divide el grupo en dos y se colocan con sillas unos en frentes de otros sin importar que sean impares en un momento dado. Acto seguido se introduce un tema de debate, que en este caso sería “Con la violencia podemos solucionar muchísimos problemas”, y los alumnos tendrán que tomar durante el tiempo que dura el juego posiciones contrarias respecto al tema. Es decir, si son del equipo A defenderán el título del tema argumentando el por qué piensan que gracias a la violencia se puede solucionar muchísimos problemas, y son del equipo

B tendrán que argumentar y debatir con el otro grupo el por qué piensan que con la violencia no se puede solucionar los problemas.

Más tarde el equipo que un principio había tomado el rol de A pasara a tomar el B, y el B será entonces el equipo A.

Una vez finalizado el juego se pasará a realizarse una reflexión donde cada equipo tendrá que decir en qué equipo se han sentido más cómodo y por qué. También se le preguntará si se ha tenido algún tipo de problema a la hora de guardar silencio cuando no le correspondía hablar y por qué.

Limitaciones encontradas:

- Algunos alumnos solo querían colocarse en aquel equipo donde estuviera su compañero/a, no queriendo enlazar una primera unión de confianza con otros/as.
- Cuando no estaban de acuerdo con el equipo contrario, tendían a responder y gritar aunque no le correspondiera hablar en ese momento.
- Ha habido conflictos entre un alumno y una alumna, por haber sacado en el debate experiencias de conflictos que la chica ha vivido alguna vez.
- En general, poca argumentación al dar opiniones.


○ LA SILLA MÁGICA.

La silla mágica es muy parecido al popular juego de la silla, pero también modificado por elaboración propia.

Objetivos que se persiguen:

1. Que el alumno conozca la importancia de ayudar a los demás en momentos difíciles.
2. Que el alumno sea capaz de ponerse en el lugar del compañero.

Duración de la dinámica: 20 minutos.

 Desarrollo: se colocaran tantas sillas como alumnos hay y se irán quitando sillas a medida que vaya transcurriendo el juego. A diferencia del juego de la silla que todos conocemos, la “silla mágica” tiene poderes, y es que aunque vayan desapareciendo, en una misma silla puede haber más de una persona.

Este juego se realizará con la ayuda de música, de manera que cuando ésta pare, todos los alumnos deben estar subidos en las sillas.

Al principio, resultará fácil porque habrá sillas de sobra, pero se complicará en el momento que vayan quedando menos, así que los compañeros se tendrán (o no) que ayudar entre ellos.

✚ Limitaciones encontradas:

- Poca cooperación entre algunos de los alumnos.
- Tendencia a competir aun sabiendo que no habrán ganadores ni perdedores en el juego.

○ **¿SOY YO?**

Esta dinámica ha sido elaborada por elaboración propia, no queriendo poner en el título mucha información sobre ella para que el alumnado no sepa lo que se está trabajando hasta el final.

✚ Objetivos que se persiguen:

1. Que el alumno sea capaz de reconocer que es lo que lleva a actuar impulsivamente en un momento determinado.
2. Que sea capaz de expresar sus sentimientos.

✚ Duración de la dinámica: 55 minutos.

✚ Desarrollo: para esta actividad se requiere videos de internet con los que los alumnos puedan sentirse identificados en un momento determinado.

Se colocaran sentados en línea recta, sentados unos al lado de los otros y se pondrá en marcha el inicio de diferentes videos con escenas donde personas tengan dificultad para tolerar sus propias frustraciones, no sepan controlar sus impulsos, no sean capaces de ponerse en el lugar de otros, no sean personas empáticas, etc. Una vez finalizada esta primera parte, se pasará a la reflexión grupal, preguntándole a cada uno con qué video se ha sentido más identificado y el por qué.

✚ Limitaciones encontradas:

- Para esta actividad no se han encontrado aspectos negativos, ya que los alumnos han conseguido sentirse identificados con los videos, reconociendo que a veces se dejan llevar por los impulsos, y aceptando que es una acción que trae consecuencias.

○ **QUIERO SABER QUE SIENDES**

Esta dinámica también ha sido diseñada por elaboración propia y puesta en práctica con este colectivo.

✚ Objetivos que se persiguen:

✚ Que el alumnado se esfuerce por conocer los sentimientos de otras personas.

✚ Duración de la dinámica: 45 minutos.

✚ Desarrollo: se necesitará un bote de cristal que se colocará en medio del aula. En él, los alumnos de manera individual, tendrán que insertar pequeños papeles de colores donde estarán escritos los sentimientos que suelen experimentar a diario. Luego, irán saliendo niño por niño y cogerán un papel cualquiera con el que tendrán que representar públicamente y de manera silenciosa el sentimiento que le ha tocado, teniendo los otros que adivinar a qué se refiere.

✚ Limitaciones encontradas:

- En este juego se han inclinado más por mostrar sentimientos de tristeza o enfado, siendo pocos alumnos los que han mostrado sentimientos positivos.

● **Evaluación de la intervención**

Para evaluar la propuesta de intervención educativa sobre habilidades sociales llevada a cabo, se decidió crear una rúbrica de evaluación que sería rellenada por los estudiantes participantes una vez finalizada las sesiones de trabajo.

Este instrumento se ha completado centrándonos en los distintos sujetos de manera individual, para que de esta manera se pueda interpretar a través de los diferentes criterios de evaluación, el valor y/o importancia que cada uno de los alumnos les han otorgado a estas sesiones.

La rúbrica se completó el último día, tras haber finalizado la última sesión de trabajo, y habiendo sido necesario observar con atención las actitudes que los estudiantes mostraban en cada una de ellas.

La rúbrica de evaluación para cada uno de los participantes es la siguiente:

<u>Preguntas</u>	<u>Nunca</u>	<u>Casi nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>Siempre</u>
1. <u>Muestra sus intereses y habilidades.</u>				
2. <u>Ordenado y metódico en las distintas sesiones.</u>				
3. <u>Se muestra tranquilo y disfruta.</u>				
4. <u>Tiende a entretenerse con los compañeros/as.</u>				
5. <u>Se relaciona con los compañeros con facilidad.</u>				
6. <u>Participa y cumple las normas establecidas en cada sesión.</u>				
7. <u>Se muestra con buen ánimo al finalizar las sesiones.</u>				
8. <u>El estudiante mantiene la atención durante las</u>				

<u>diferentes</u> <u>sesiones.</u>				
9. <u>Es puntual.</u>				
10. <u>Interés por</u> <u>expresarse y</u> <u>explicarse.</u>				

Fuente: elaboración propia.

Una vez finalizada la intervención educativa, los datos de la rúbrica de cada estudiante, mostrados en el **anexo 6**, muestran que la mayoría de ellos no tuvieron actitudes de mejoría a medida que iban avanzando las sesiones.

Sí que es cierto, que se pueden apreciar datos más significativos que otros. Por ello, ponemos el ejemplo de dos de los estudiantes, cuyas actitudes y comportamientos han sido totalmente diferentes entre ellos.

El **sujeto 1**, por ejemplo, ha sido un participante que en la gran mayoría de las sesiones ha mostrado una actitud positiva, aunque en ocasiones parecía no entender conceptos o explicaciones. A pesar de ello, siempre mostró tener interés en aprender, además de querer divertirse junto a sus compañeros.

Por el contrario, el **sujeto 2**, estudiante con numerosas carencias en habilidades sociales, según afirma el profesorado, ha mostrado ser un participante conflictivo en casi todas las sesiones. Ha sido incapaz de prestar atención, obedecer e incluso muchas veces ha optado por discutir o pelear con algún/a compañero/a.

En general, tras lo observado, podría decir que la intervención sobre habilidades sociales, aunque pienso que actualmente, no aplicaran lo aprendido en su vida diaria, ha servido para que el estudiante conozca lo importante que es adquirirlas para su socialización con el ambiente.

Desde es un principio, sabía que no sería fácil trabajar con este colectivo, pues como he comentado en otras ocasiones, conocía de primera mano las carencias académicas de cada uno de ellos. Además de ello, considero que ha sido una intervención a corto plazo y no podemos exigirles a los estudiantes que den un cambio de mejoría radical en cuanto a habilidades sociales se refiere. Para ello, y como propuesta educativa para sus tutores, que son los que pasan gran parte del tiempo con ellos, sería preciso que reforzaran, además de las materias curriculares, estas habilidades en el aula.

- **Procedimiento**

Una vez finalizada las sesiones con sus respectivas dinámicas, se decidió pasar un cuestionario de conducta a cada uno de los tutores de los 6 estudiantes, para así luego poder analizarlos y comprobar si realmente tras la intervención, los estudiantes habían adquirido un cambio positivo en cuanto a habilidades sociales se refiere.

El cuestionario tiene como nombre SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes), y se trata de un instrumento de recogida de información enfocado principalmente en detectar una amplia gama de problemas emocionales y de conducta desde los 3 hasta los 18 años. Dicho instrumento lo componen 131 ítems.

Desde un principio, en la reunión que tuve con los tutores para que me otorgaran información y/o experiencias vividas con dichos alumnos, les expliqué que una vez finalizadas las dinámicas tendrían que rellenar el cuestionario para comprobar si los participantes habían mejorado o no en cuanto a habilidades sociales se refiere.

6 son los sujetos de los que queremos recabar información, y para ello pasamos el cuestionario a los 3 tutores de los alumnos. Algunos de ellos tienen tutor en común, ya que estudian en el mismo curso escolar.

No obstante, aunque se considera que este número no es lo suficientemente representativo para hacer una investigación, si lo puede ser para atisbar unas conclusiones orientativas. Al fin y al cabo desde un primero momento se decidió realizar esta intervención con ellos y no con más alumnos del centro. Por este motivo, se le ha dado gran importancia a los resultados obtenidos.

Entre otros motivos, llevando este proyecto a la práctica queríamos conocer la efectividad del mismo, es decir, si las actividades programadas conseguían mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, dotándoles de recursos adecuados para desenvolverse adecuadamente con cada una de ellas.

Sin embargo, hay que destacar que se trata de una operación educativa realizada en un corto periodo de tiempo y por ello los resultados que se han obtenido no son del todo fiables, ya que además de la comprensión de conceptos por parte de los alumnos, también es importante el mantenimiento, cambio y/o eliminación de una conducta determinada. Por ello, no ha sido posible que durante estas sesiones que se han llevado a cabo, se consigan todos y cada uno de los objetivos propuestos.

La presente evaluación en sí tiene como finalidad reconocer los aprendizajes que los alumnos y alumnas han adquirido durante todo el transcurso de la intervención.

- **Resultados**

- **TABLAS:**

Tabla 1.

Ítem : Expresa adecuadamente sus emociones(p.ej.,"Estoy triste por algo que me han dicho")

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	3	50,0	50,0	50,0
	Pocas veces	1	16,7	16,7	66,7
	Muchas veces	1	16,7	16,7	83,3
	Siempre o casi siempre	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 1 podemos observar que el 50,0% de los sujetos encuestados (tutores), opinan que sus alumnos nunca o casi nunca expresan adecuadamente sus propias emociones.

Sin embargo, existe una discrepancia, ya que un 83% de los sujetos encuestados opinan que son muchas veces las que sus alumnos expresan adecuadamente sus emociones.

Tabla 2.**Ítem: Se da cuenta cuando alguien se siente mal.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Pocas veces	1	16,7	16,7	33,3
	Algunas veces	2	33,3	33,3	66,7
	Muchas veces	1	16,7	16,7	83,3
	Siempre o casi siempre	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 2, podemos observar cómo un 33,4% de los sujetos encuestados consideran que muchas veces o siempre/casi siempre sus alumnos se dan cuenta cuando alguien se siente mal. Sin embargo, el mismo porcentaje mantiene que nunca o casi nunca/ pocas veces.

Tabla 3.**Ítem: Cambia de humor con mucha rapidez.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	2	33,3	33,3	50,0
	Muchas veces	2	33,3	33,3	83,3
	Siempre o casi siempre	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 3, se puede observar que un 83,3% de los sujetos encuestados, aseguran que sus alumnos cambian de humor con mucha rapidez. Esto quiere decir que el porcentaje que se da para esta conducta es muy alto.

Tabla 4.**Ítem: Actúa de forma impulsiva**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	1	16,7	16,7	33,3
	Muchas veces	1	16,7	16,7	50,0
	Siempre o casi siempre	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

La tabla 4, muestra que un 50,0% de los sujetos encuestados, es decir, la gran mayoría de ellos, afirman que sus alumnos actúan de forma impulsiva.

Sin embargo, hay un 16,7% que opina todo lo contrario, es decir, no actúan de forma impulsiva nunca o casi nunca.

Tabla 5.**Ítem: Insulta.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	2	33,3	33,3	50,0
	Muchas veces	2	33,3	33,3	83,3
	Siempre o casi siempre	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 5, observamos que un 66,6% de los sujetos encuestados sostienen que sus alumnos suelen insultar en el centro educativo (algunas veces/ muchas veces).

Además, existe un 16,7% que opinan que esta conducta por parte de los alumnos se da siempre o casi siempre.

Tabla 6.**Ítem: Tiene mucho miedo a cometer errores.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	3	50,0	50,0	50,0
	Pocas veces	1	16,7	16,7	66,7
	Algunas veces	1	16,7	16,7	83,3
	Muchas veces	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 6 observamos que un 33,4% de los usuarios mantienen que sus alumnos pocas veces o algunas veces muestran tener miedo a cometer errores, 16,7% y 16,7% respectivamente.

Además, un 50,0% opinan que “nunca o casi nunca” sus alumnos tienen miedo a cometer errores.

Contrario a estos porcentajes encontramos un 16,7% que opinan que son muchas veces las que sus alumnos tienen miedo a cometer errores.

Tabla 7.**Ítem: Tiene ataques de ira repentinos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	3	50,0	50,0	66,7
	Muchas veces	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 7, se aprecia que un 66,7 % de los sujetos encuestados opinan que algunas veces o nunca o casi nunca sus alumnos tienen ataques de ira repentinos.

Sin embargo, existe un porcentaje de un 33,3% que por el contrario declara que son muchas veces las que sus alumnos muestran esta conducta.

Tabla 8.

Ítem: Se pone furioso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	2	33,3	33,3	50,0
	Muchas veces	2	33,3	33,3	83,3
	Siempre o casi siempre	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Un 83,3% de los usuarios a los que se les pasa el cuestionario, opinan que son muchas veces las que sus alumnos se ponen furioso.

Solo un 16,7% opina todo lo contrario, es decir, pocas veces sus alumnos se ponen furioso.

Tabla 9.

Ítem: Amenaza.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	2	33,3	33,3	50,0
	Muchas veces	1	16,7	16,7	66,7
	Siempre o casi siempre	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Un 66,7% de los sujetos que han participado en el cuestionario, afirman que son muchas veces las que sus alumnos amenazan. Esto verifica una de los temas de los que

hablamos en la reunión que se tuvo con los tutores, cuando garantizaban que esta conducta era muy común en sus alumnos.

Tabla 10.

Ítem: Cuando se enfada o enoja, grita a los demás.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algunas veces	1	16,7	16,7	16,7
	Muchas veces	1	16,7	16,7	33,3
	Siempre o casi siempre	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 10, se puede observar que la conducta “Cuando se enfada o enoja, grita a los demás” se da muy a menudo, ya que un 66,7% de los sujetos han respondido que sus alumnos siempre o casi siempre lo hacen.

Tabla 11.

Ítem: Le cuesta expresar sus emociones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	2	33,3	33,3	50,0
	Muchas veces	1	16,7	16,7	66,7
	Siempre o casi siempre	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Un 66,6% de los tutores mantienen que a sus alumnos les cuesta expresar sus propias emociones entre algunas veces y siempre o casi siempre.

Luego, existe una discrepancia, ya que un 16,7% afirman todo lo contrario: Nunca o casi nunca les cuesta expresar sus emociones.

Una vez finalizadas las dinámicas de la intervención, puedo decir que estoy totalmente de acuerdo con las respuestas que los tutores han mostrado en dicho ítem. Y es que de los 6 alumnos participantes, todos no son iguales, ni todos muestran las mismas conductas. Centrándonos en el ítem, podría decir que solo 2 de los 6, pueden y saben expresar adecuadamente sus emociones.

Tabla 12.

Ítem: Está triste.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca o casi nunca	2	33,3	33,3	33,3
Pocas veces	1	16,7	16,7	50,0
Algunas veces	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 12, comprobamos que un 83,3% afirman que sus alumnos nunca o casi nunca, o solo algunas veces están triste. 33,3% y 50,0% respectivamente.

Tabla 13.**Ítem: Hace amigos con facilidad.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Pocas veces	1	16,7	16,7	33,3
	Algunas veces	1	16,7	16,7	50,0
	Muchas veces	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Un 50,0% de los usuarios confirman que los alumnos hacen amigos con facilidad. De ello no se duda, pues el propio alumnado muestra que aunque sus conductas, la gran mayoría de las veces no sea de lo más correcta, tienen capacidad para hacer amigos con facilidad.

Tabla 14.**Ítem: Hace cosas para ponerme a prueba o desafiarme.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	2	33,3	33,3	33,3
	Algunas veces	1	16,7	16,7	50,0
	Muchas veces	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Un 50,0% de los tutores afirman que sus alumnos, muchas veces, hacen cosas para ponerlos a prueba o desafiarlos. Las respuestas a este ítem, mantienen la información que otorgaron dichos profesores en la reuniónn previa a la intervencion, ya que afirmaban que constantemente sus alumnos entraban en conflictos y faltas de respeto con ellos mismos (profesores).

Tabla 15.**Ítem: Le cuesta explicar por qué está triste cuando se le pregunta.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Pocas veces	1	16,7	16,7	33,3
	Algunas veces	1	16,7	16,7	50,0
	Muchas veces	1	16,7	16,7	66,7
	Siempre o casi siempre	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 5, podemos apreciar la gran diferencia que esta muestra, pues un 33,3% de los tutores opinan que siempre o casi siempre a sus alumnos les cuesta explicar el motivo cuando están tristes.

Tabla 16.**Ítem: Es agresivo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
	Algunas veces	2	33,3	33,3	50,0
	Muchas veces	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 16, observamos claramente que un 50,0% de los sujetos encuestados afirman que sus alumnos muestran conductas agresivas, es decir, son agresivos, muchas veces. Solo un 16,7% de ellos declaran todo lo contrario. Nunca o casi nunca son agresivos.

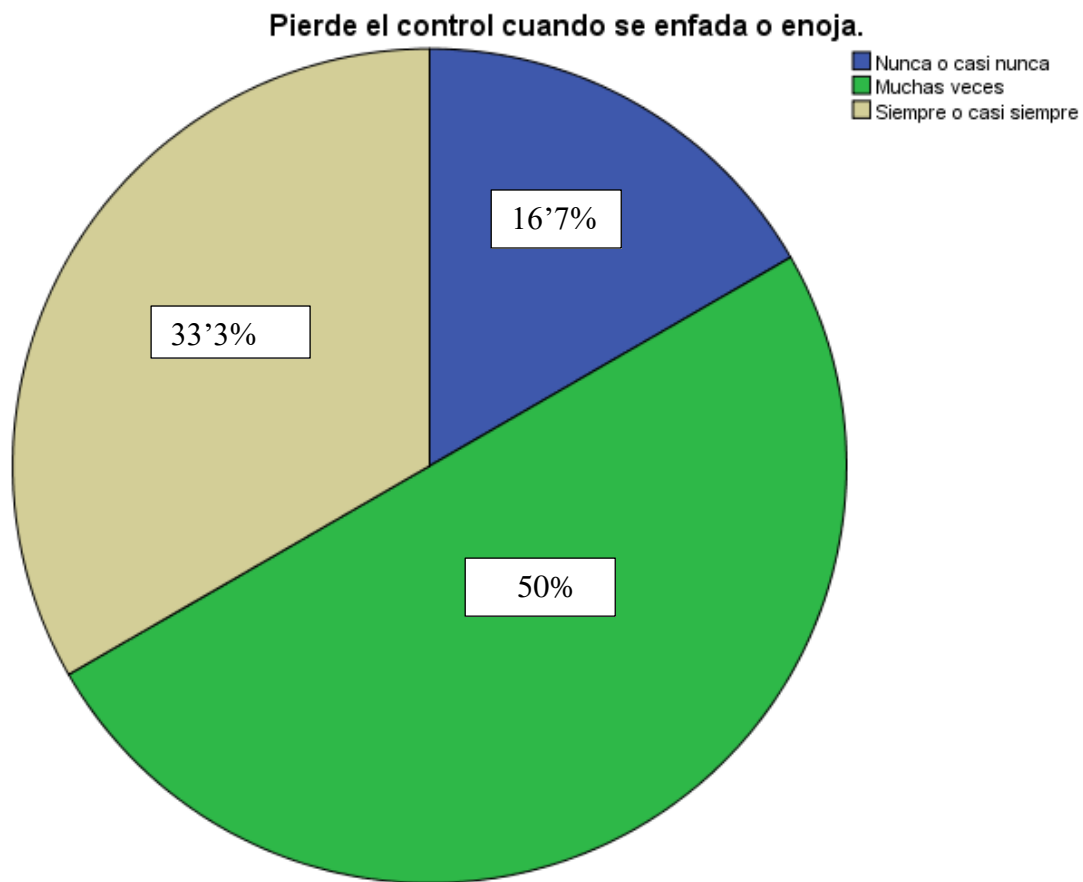
Tabla 17.**Ítem: Hace las cosas sin ganas, como si no tuviera energía.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca o casi nunca	3	50,0	50,0	50,0
	Algunas veces	1	16,7	16,7	66,7
	Muchas veces	1	16,7	16,7	83,3
	Siempre o casi siempre	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

En la tabla 17, observamos cómo un 49,8 de los sujetos encuestados manifiestan que sus alumnos entre algunas veces y siempre o casi siempre, hacen las cosas sin ganas, como si no tuvieran energía.

○ GRÁFICOS:

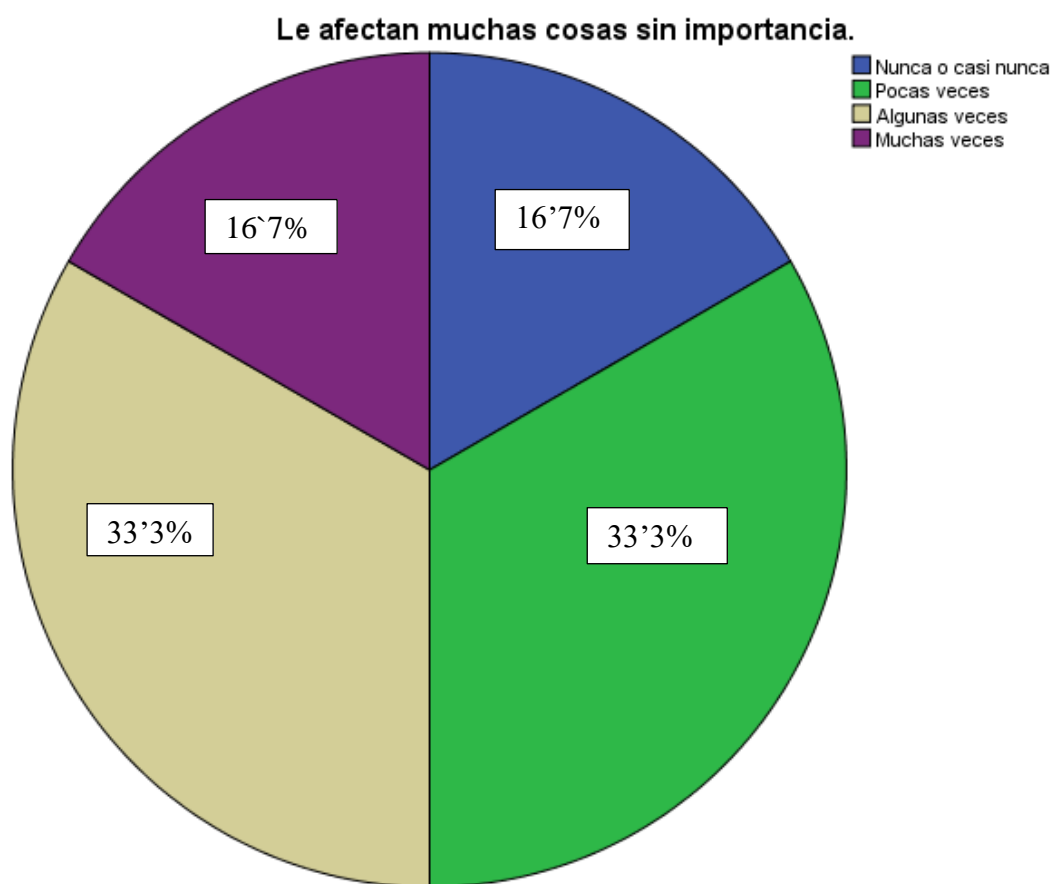
Gráfico 1.



En el gráfico 1 como podemos observar, la gran mayoría de los sujetos que participan en el cuestionario, en concreto el 50,0%, afirman que son muchas veces las que los alumnos “pierden el control cuando se enfadan o enojan”.

Sin embargo, existe un 16,7% que declara todo lo contrario, nunca o casi nunca sus alumnos pierden el control cuando se enfadan o enojan.

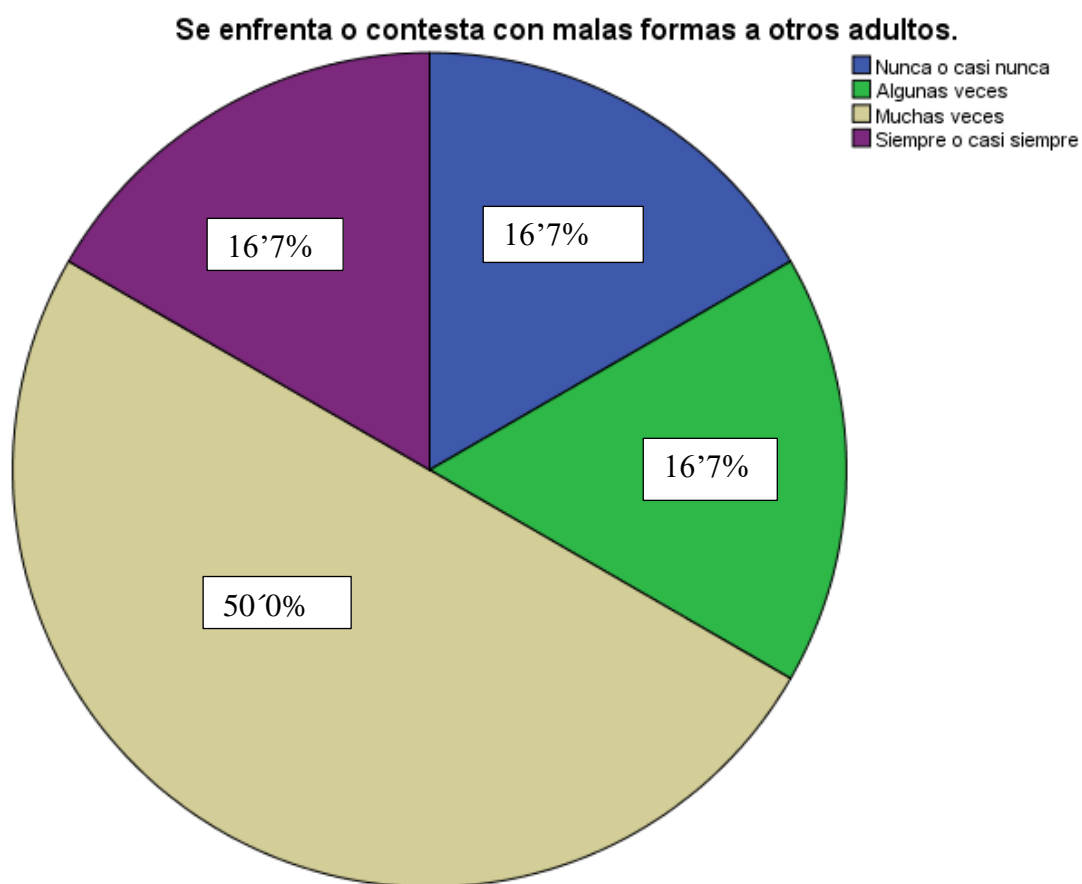
Gráfico 2.



En el gráfico número 2, se observa que un 66,6% de los sujetos encuestados mantienen que entre algunas veces y pocas veces a sus alumnos les afectan muchas cosas sin importancia.

En general, se puede afirmar que no les afectan muchas cosas sin importancia, ya que solo un 16,7% de los encuestados afirman lo contrario.

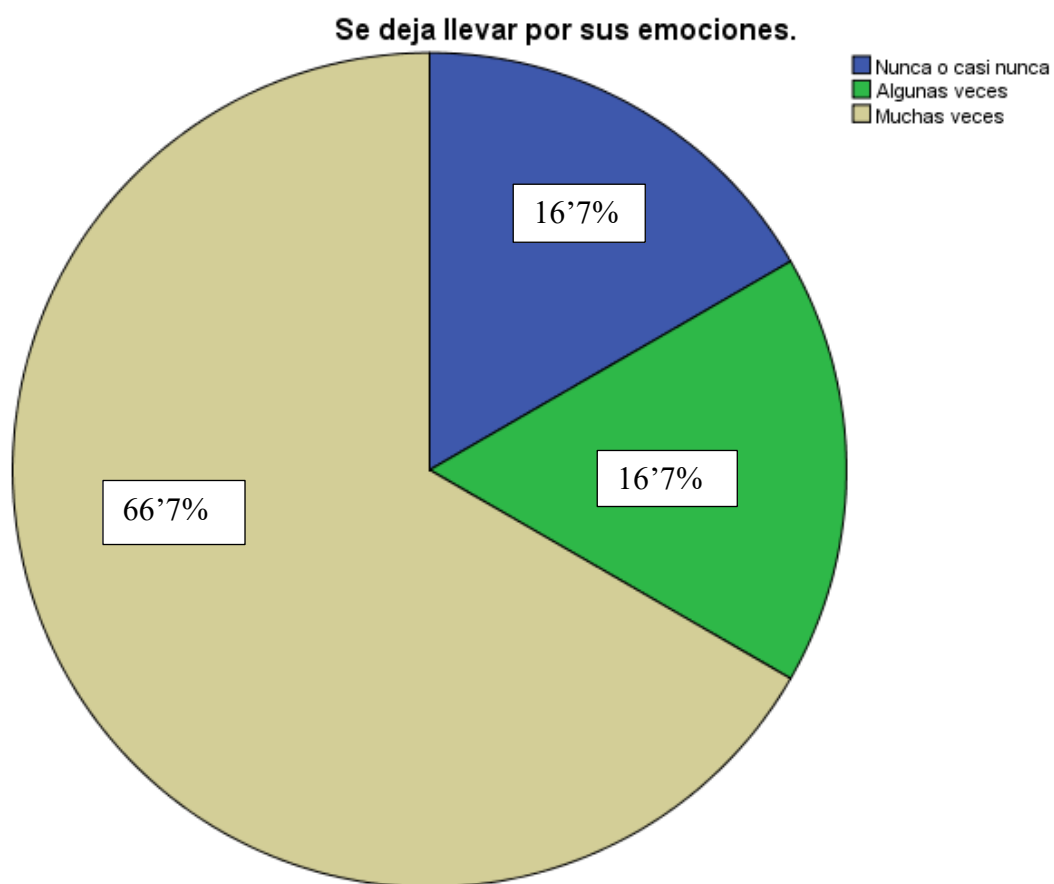
Gráfico 3.



Un 50,0% de los tutores garantizan que muchas veces sus alumnos “se enfrentan o contestan con malas formas a otros adultos”.

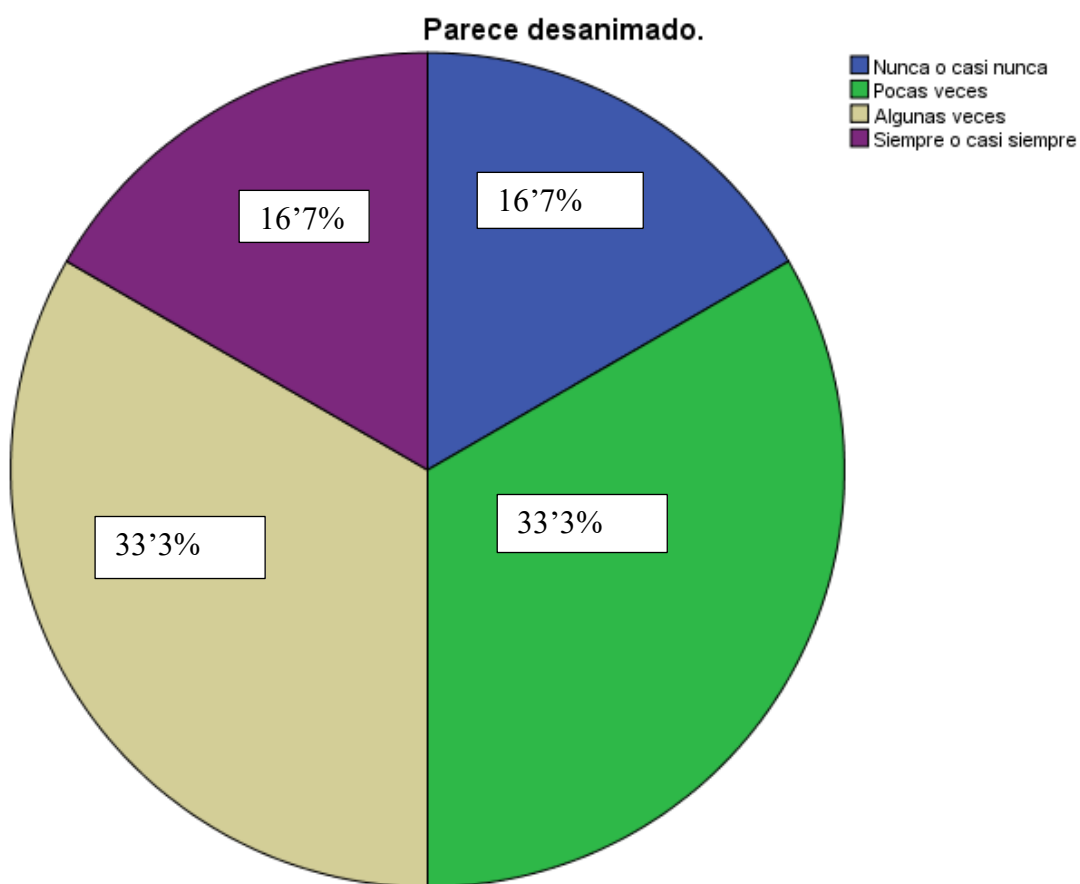
Se puede afirmar entonces, que esta conducta es muy común en este colectivo, ya que las respuestas contrarios adquieren un porcentaje mucho menor que éste, 16,7%.

Gráfico 4.



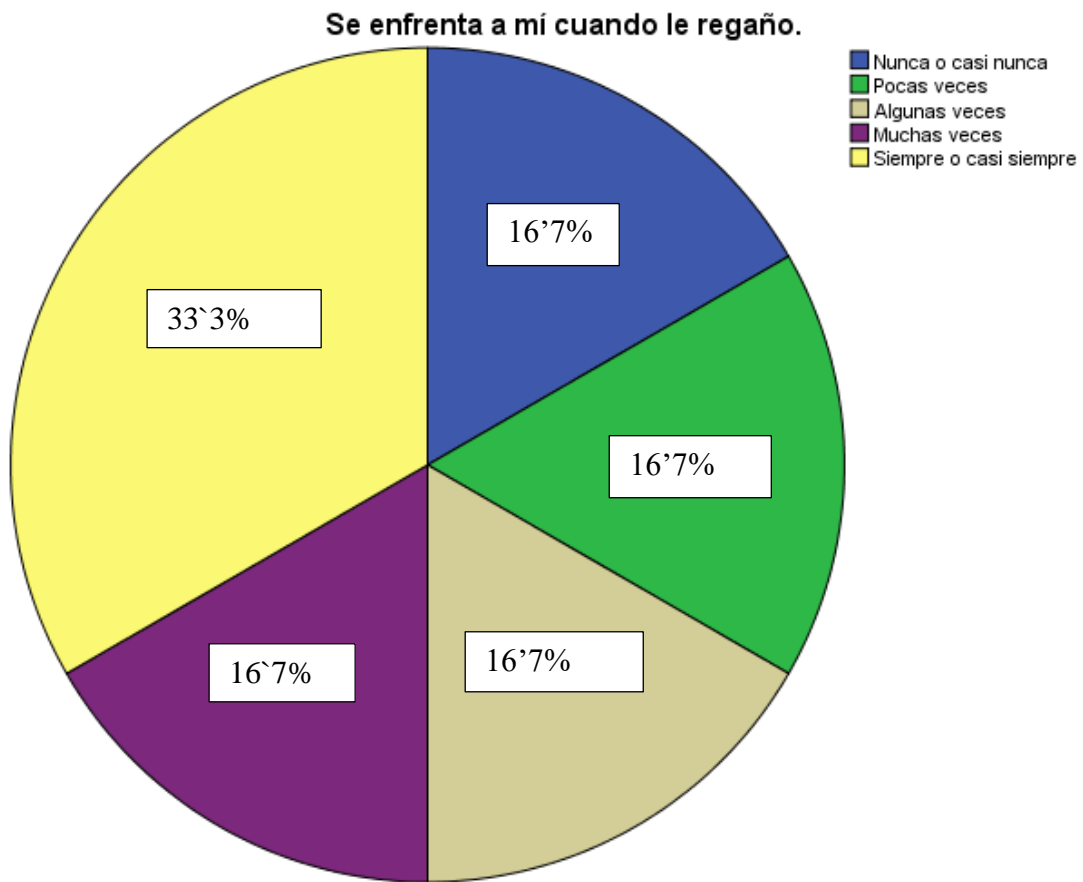
El gráfico 4, muestra que ésta acción de “ se deja llevar por sus emociones” es propia de dichos estudiantes, ya que existe un porcentaje elevado de los encuestados que han respondido que son muchas veces las que se encuentran con esta acción por parte de sus alumnos.

Gráfico 5.



En el gráfico 5, observamos que esta actitud de “parece desanimado” se da pocas veces en los participantes, pues un 66,6% de los encuestados han afirmado que entre pocas y algunas veces, los estudiantes parecen estarlo.

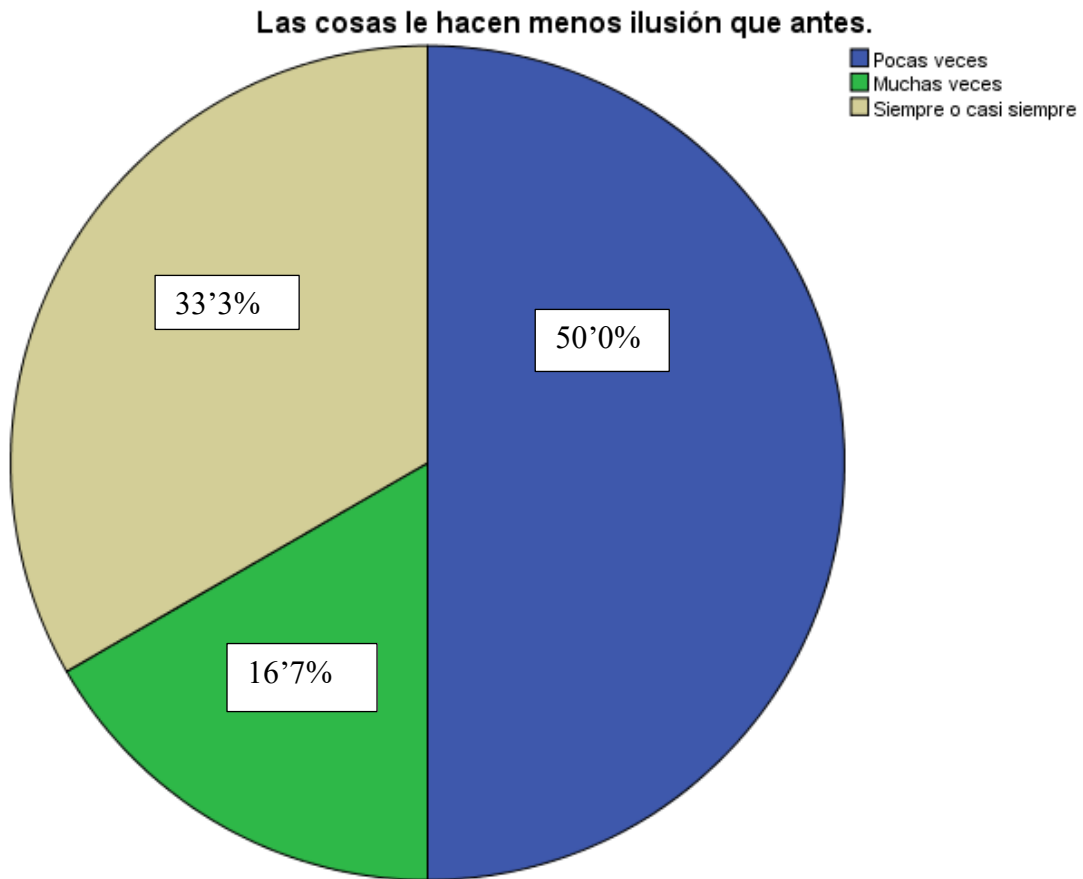
Gráfico 6.



Un 33,3% de los tutores, declaran que sus alumnos se enfrentan a ellos siempre o casi siempre cuando se les regañan.

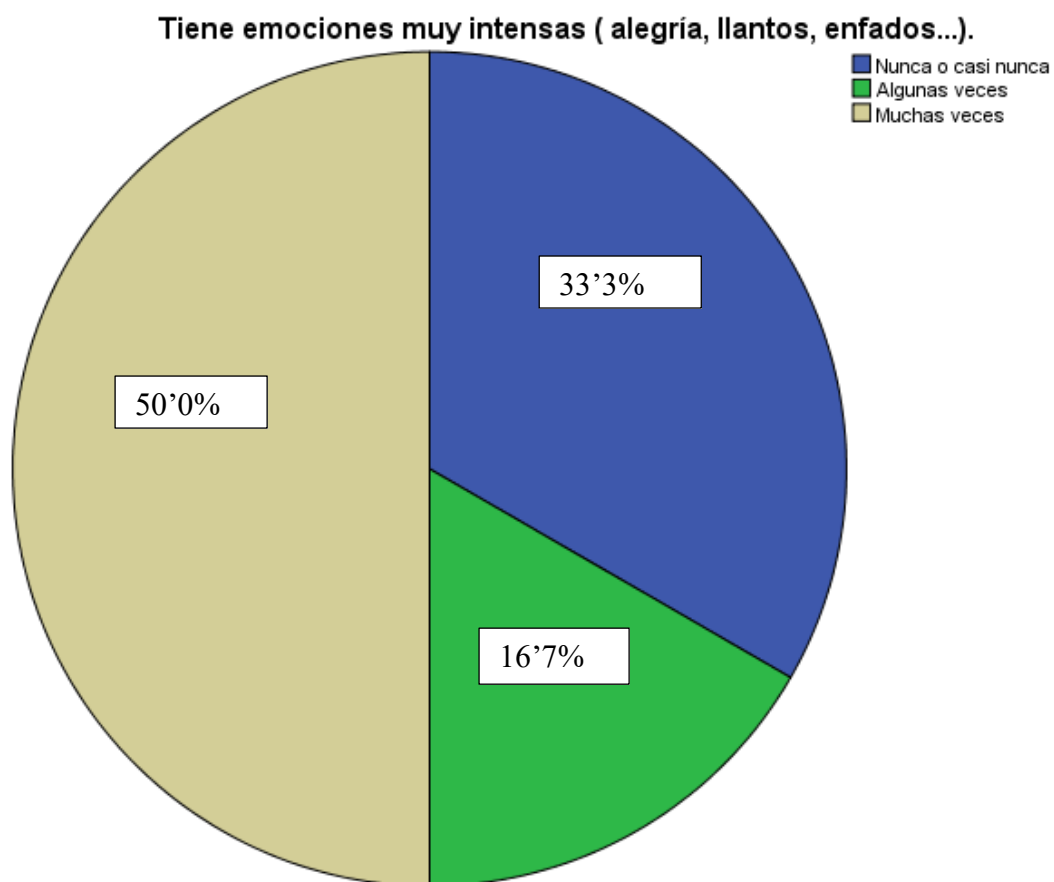
En cuanto a ello podría decir que en ciertas sesiones, algunos de los alumnos han mostrado querer tener autoridad sobre mí en algún momento.

Gráfico 7.



A la mayoría de los estudiantes, las cosas no les hacen menos ilusión que antes, ya que un 50,0% de los encuestados opinan que pocas veces muestran tener esta actitud. Sin embargo, existe un 33,3% que afirman lo contrario, siempre o casi siempre están desilusionados por las cosas.

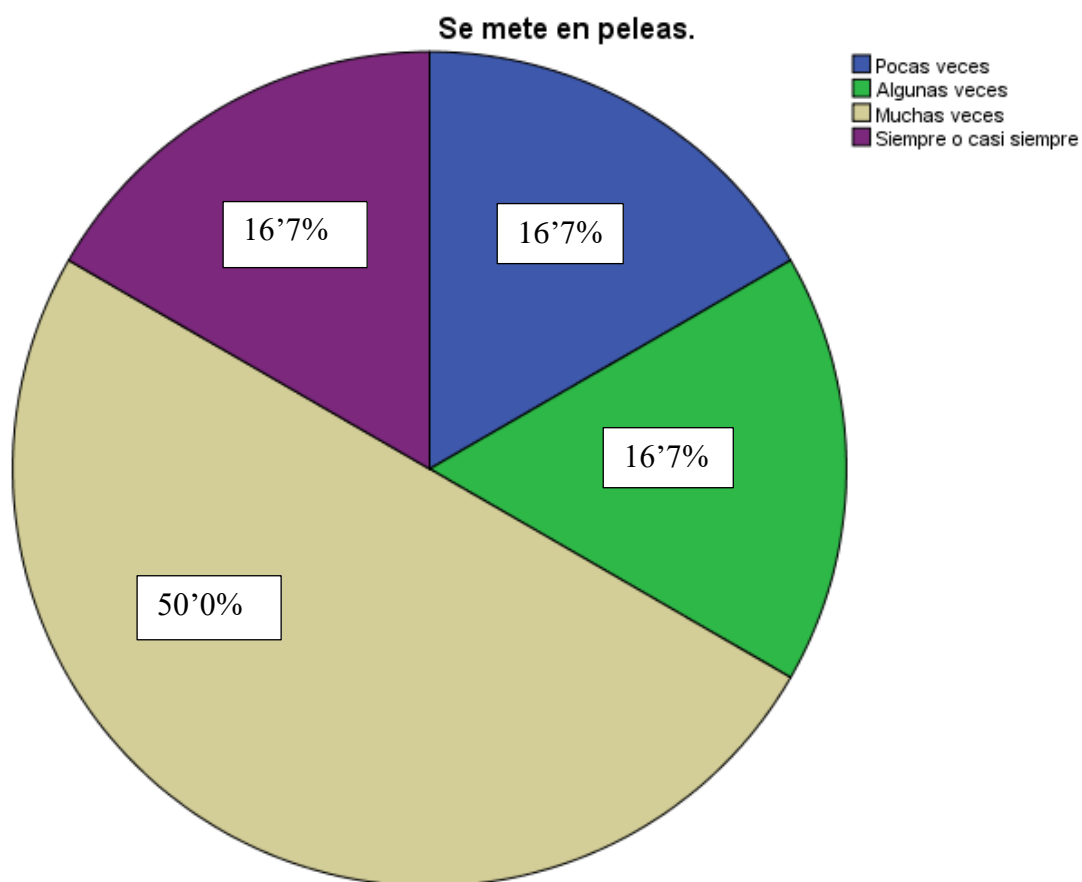
Gráfico 8.



El 50,0% de los tutores, manifiestan que son muchas las veces las que sus alumnos tienen emociones muy intensas.

Por el contrario, un 33,3% piensa todo lo contrario; nunca o casi nunca.

Gráfico 9.



En el gráfico 9, comprobamos que la mayoría de los estudiantes participantes se meten en peleas, pues un 50,0% de los encuestados han respondido que son muchas las veces las que observan esta conducta.

8. CONCLUSIONES FINALES.

Con la realización y puesta en marcha de esta intervención educativa, mostramos la importancia que tiene el fortalecer el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes procedentes de zonas desfavorecidas. Y es que la adquisición de ellas, alcanza el mismo valor para todas las personas, pero no deja de ser trabajo y vocación de los educadores el hecho de prestar atención y favorecerlas en aquellos colectivos que más las requieren.

Ya sabemos que las habilidades sociales no son innatas, sino que deben ser adquiridas desde la primera infancia. Los niños y niñas aprenden desde un primer momento por imitación de lo que observan a su alrededor. Pues bien, el caso de estos estudiantes es peculiar, ya que carecen de familias estructuradas y resulta complicado que adquieran un aprendizaje correcto basado en la imitación. Por el contrario, son niños y niñas conflictivos, que tienden a solucionar los problemas gritando, peleando e insultando. Y esto último tampoco es innato. Se tratan de actuaciones aprendidas en el hogar. Esto último lo asociamos en este trabajo con la habilidad de resolución de conflictos, habilidad que a priori, solo posee uno de los participantes. Además, los datos del cuestionario SENA presentados por los tutores de los alumnos, son bastantes significativos en cuanto a esta habilidad se refiere. El profesorado evidencia en la gran mayoría de los ítems, que dichos estudiantes son incapaces de controlar la ira, así como las faltas de respeto hacia otras personas.

Así pues, para tener un buen desarrollo y adquisición de las habilidades sociales a trabajar en este estudio, era preciso desde primera hora un proceso de socialización satisfactorio, proceso con el que no contábamos, y aun así se puso en marcha el presente proyecto.

Por ello, pienso no se han cumplido los objetivos propuestos, puesto que el entorno familiar y social de los estudiantes no ha propiciado el adecuado aprendizaje del mismo.

La gran mayoría de las veces, el alumnado se ausentaba de las sesiones de trabajo, y cuando venía, muchos de ellos parecían no importarles lo que estábamos haciendo. Estas actitudes ya venían de casa e incluso los tutores afirman que el mayor obstáculo se trata de las familias.

Las habilidades a fortalecer en la intervención han sido: autoconcepto-autoestima, inteligencia emocional y resolución de conflicto.

Pues bien, respecto al autoconcepto-autoestima, nos hemos encontrado tras una observación directa con los estudiantes, que algunos de ellos sí que poseían de estas dos. Mostraban estar seguros en muchas de las decisiones y cosas que decían, parecían apreciarse y gustarse, confiaban en lo que decían y hacían e incluso estaban orgullosos de sus logros.

Sin embargo, 4 de los sujetos participantes, carecían de estas habilidades. Eran incapaces de ver todas las cualidades positivas que tenían, sus logros no eran logros, puesto que solo prestaban atención a sus fracasos, en especial a los académicos.

Así pues, a nivel general podemos decir que el autoconcepto y la autoestima de este colectivo es bastante baja, y debe ser reforzada y trabajada mucho más.

Las sesiones y dinámicas dedicadas a trabajar la inteligencia emocional, parece que ha atraído más la atención de los alumnos, en general. Además, los resultados del cuestionario SENA una vez finalizadas estas y mi propia observación directa en cada una de ellas, muestran que no hay puntuaciones muy negativas en cuanto a esta habilidad.

A pesar de la ausencia de conocimiento en otras habilidades sociales, los alumnos han mostrado saber ponerse en el lugar del compañero en diversas ocasiones, conocer sus propias emociones, y aunque les cueste un poco más de trabajo, también las de los demás.

Ahora bien, podemos decir que los resultados del cuestionario SENA contrastados con la observación directa con el alumnado coinciden en su mayoría. Desde primera hora tanto los tutores como yo sabíamos que no iba a ser fácil trabajar con este colectivo, puesto que se tratan de estudiantes con muchas actitudes y comportamientos disruptivos. Procedentes de familias desestructuradas, y con muchísimas carencias emocionales.

Así pues, el cuestionario muestra que no se han conseguido todos los objetivos propuestos, puesto que los datos afirman que los estudiantes, una vez finalizada la intervención, no han adquirido las habilidades sociales con las que se ha trabajado. Aun así, considero que la causa ha sido la falta de tiempo, y que la intervención igualmente ha sido necesaria, ya que al menos conocen conceptos que previamente ni siquiera sabían que existían.

En definitiva, se considera primordial que no sea solamente el tutor o tutora el que intervenga en el aula, sino que sea un trabajo de todo el equipo docente. Para ello, se le ha mostrado los resultados de este estudio tanto al equipo directivo como a los

propios tutores de los alumnos, para que tomen constancia y le otorguen prioridad a este asunto.

Todos los profesionales de cualquier centro educativo deberían conocer en la medida de lo posible la situación de cada alumno/a, e intentar indagar y trabajar, de alguna manera, en sus clases la problemática existente.

En conclusión, esta sería otra manera de intervenir con este tipo de estudiantes y de ayudarles a desarrollar sus habilidades sociales.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Lacunza, A. y Contini de González, N. (2018). *Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza*. Encontrado en:
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212009000100006&script=sci_arttext&tlng=en#Monjas2 [Acceso 5 Mar.2018]
- Monjas, M. & González, B. (1998).Las habilidades sociales en el currículo (Serie Colección No. 146).Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE.
- Disciplinapositivaenelaula.weebly.com.(2018).Encontrado en:
http://disciplinapositivaenelaula.weebly.com/uploads/1/0/8/4/10845097/directrices_disciplina_positiva.pdf [Acceso 5 Mar.2018]
- Bravo Antonio, I. & Herrera Torres, L. (2011). *CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO COMO VARIABLE MODULADORA*. Encontrado en:
[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ConvivenciaEscolarEnEducacionPrimariaLasHabilidades-3625214%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ConvivenciaEscolarEnEducacionPrimariaLasHabilidades-3625214%20(1).pdf)
[Acceso 6 Mar. 2018]
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18 (1998) 189-204.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*., [online] (26). Encontrado en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002611.pdf> [Acceso 11 Mar. 2018]

- FRANCISCO MATEOS CLAROS. La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento. *Enseñanza*, 19, 2001, 113-140.
- PAPALIA, D. E. y WENDKOS OLDS, S. (1993): *Desarrollo humano*. Santafé de Bogotá, MacGraw Hill Interamericana, S. A.
- Habilidades sociales: definición, tipos, ejercicios y ejemplos. (2017). [Blog] NEURONUO. Encontrado en: <https://blog.neuronup.com/> [Acceso 6 Abr. 2018]
- Elexpuru, I., y Garma, A. M. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Domínguez Rodríguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca*. [online] (11), pp.47-66. Encontrado en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-IntervencionEducativaParaElDesarrolloDeLaIntelligen-2476406%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-IntervencionEducativaParaElDesarrolloDeLaIntelligen-2476406%20(2).pdf) [Acceso 3 Abr. 2018]
- Fernández Zabala, A. & Goni Palacios, E. (2008). EL AUTOCONCEPTO INFANTIL: UNA REVISIÓN NECESARIA. *Redalyc.org*, [online] (1), pp.13-22. Encontrado en: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317001.pdf> [Acceso 8 Feb. 2018]
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, [online] (Nº 1), pp.16-19. Encontrado en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022%20(4).pdf) [Acceso 14 Jun. 2018]

- Fernández Zabala, A. & Goñi Palacios, E. (2008). *El autoconcepto infantil: una revisión necesaria*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. [online] (Nº1), pp.13-22. Encontrado en:
http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_13-22.pdf
[Acceso 11 Jun.2018].

- Moragues, L. *Programa Nacional de Mediación Escolar. Actividades para el aula*. Encontrado en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000190.pdf> [Acceso 10 Mayo 2018].

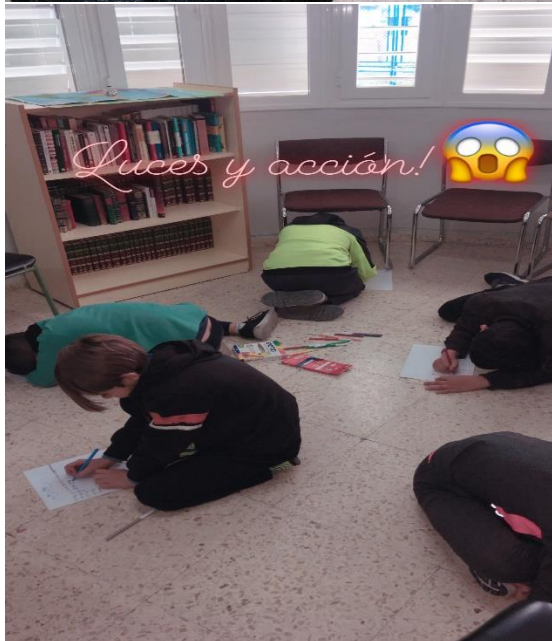
- Barba Rolsan, N. (2015). *Propuesta de intervención para trabajar la educación emocional en educación infantil*. Barcelona. Encontrado en:
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3224/BARBA%20ROLDÁN%20NEUS.pdf?sequence=1> [Acceso 12 Abr. 2018].

- Vaello Orts, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Torrelaguna: Gema Cano Mesa. Encontrado en: <http://carei.es/wp-content/uploads/Resolución-conflictos-en-el-aula.-Juan-Vaello.pdf> [Acceso 11 Mar.2018].

- Sanz Hierro, S. *LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTA EDUCATIVA*. Valladolid. Encontrado en:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/19975/1/TFG-G%201970.pdf> [Acceso 7 Feb.2018]

10. ANEXOS.

ANEXO 1: ALUMNOS PARTICIPANTES DE LA INTERVENCIÓN TRABAJANDO LAS DINÁMICAS.



ANEXO 2: TRABAJO REALIZADO POR LOS ALUMNOS DE LA DINÁMICA “YO SOY...”

file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/Temp1_RE%253a_.zip/20180713185741709.pdf


ANEXO 3: AUTORIZACIÓN ENVIADA A LOS FAMILIARES DE LOS AUMNOS PARA SOLICITAR EL PERMISO CORRESPONDIENTE Y ASÍ PODER INICIAR LA INTERVENCIÓN SOBRE HABILIDADES SOCIALES.


<file:///C:/Users/usuario/Desktop/TFG%20HABILIDADES%20SOCIALES/AUTORIZACION%20ANEXOS.pdf>


ANEXO 4: CUESTIONARIO COMPLETADO POR LOS ALUMNOS DE LA DINÁMICA: “CONOCE TU PROPIA INTELIGENCIA EMOCIONAL”.


<file:///C:/Users/usuario/Downloads/rotated.pdf>


ANEXO 5: TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES Y DINÁMICAS.

DINÁMICA 1 : "YO SOY..."		 50 minutos aprox.
ESPACIO A USAR: Aula de reflexión.	CARÁCTER INDIVIDUAL (Grupo completo).	
TEMPORALIZACIÓN: Martes 6 de febrero.		
MATERIALES Y RECURSOS: PAPEL, BOLÍGRAFO, LÁPICES Y COLORES.		

<p>DINÁMICA 2: "CONOCE TU PROPIA INTELIGENCIA EMOCIONAL..."</p>	 <p>50 minutos aprox.</p>
<p>ESPACIO A USAR: Aula de reflexión.</p>	<p>CARÁCTER INDIVIDUAL (Grupo completo).</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN: Martes 13 de febrero.</p>	
<p>MATERIALES Y RECURSOS: Cuestionario, bolígrafo o lápiz.</p>	

DINÁMICA 3 Y 4: "LA NEGOCIACIÓN" Y "CAMBIEMOS DE ROLES"		 20-30 minutos aprox (LA NEGOCIACIÓN) 40 minutos aprox (CAMBIEMOS DE ROLES)
ESPACIO A USAR: Aula de reflexión.	POR PAREJAS: LA NEGOCIACIÓN. CARÁCTER GRUPAL: CAMBIEMOS DE ROLES.	
TEMPORALIZACIÓN: Martes 20 de febrero.		
MATERIALES Y RECURSOS: Sillas (LA NEGOCIACIÓN) // Bancos alargados de gimnasio (CAMBIEMOS DE ROLES)		

DINÁMICA 5 Y 6: "LA SILLA MÁGICA" Y "¿SOY YO?"		 20 minutos aprox ("LA SILLA MÁGICA"). 55 minutos aprox ("¿SOY YO?")
ESPACIO A USAR: Aula de reflexión.	CARÁCTER GRUPAL (Grupo completo).	
TEMPORALIZACIÓN: Martes 6 de marzo.		
MATERIALES Y RECURSOS: sillas ("LA SILLA MÁGICA") // TV y CD de vídeo ("¿SOY YO?")		

DINÁMICA 7 : " QUIERO SABER QUE SIENTES "		 45 minutos aprox.
ESPACIO A USAR: Aula de reflexión.	CARÁCTER INDIVIDUAL (Grupo completo).	
TEMPORALIZACIÓN: Martes 13 de marzo.		
MATERIALES Y RECURSOS: Bote de cristal, folios, lápices, colores.		



Al tener que contar con un día más, se tuvo que volver a pedir permiso nuevamente al equipo directivo y a los familiares de los alumnos, ya que desde un principio se detalló que serían 4 martes, y no 5.

ANEXO 6: INSTRUMENTO SENA (EJEMPLO CUMPLIMENTADO):

file:///C:/Users/usuario/Downloads/Documento%20Scannable%20el%2014%20jul%202018%2017_32_58.pdf

ANEXO 7: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN POR ALUMNOS PARTICIPANTES.

SUJETO 1:

<u>Preguntas</u>	<u>Nunca</u>	<u>Casi nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>Siempre</u>
1. <u>Muestra sus intereses y habilidades.</u>				
2. <u>Ordenado y metódico en las distintas sesiones.</u>				
3. <u>Se muestra tranquilo y disfruta.</u>				
4. <u>Tiende a entretenerse con los compañeros/as.</u>				
5. <u>Se relaciona con los compañeros con facilidad.</u>				
6. <u>Participa y cumple las normas establecidas en cada sesión.</u>				
7. <u>Se muestra con buen ánimo al</u>				

<u>finalizar las sesiones.</u>				
8. <u>El estudiante mantiene la atención durante las diferentes sesiones.</u>				
9. <u>Es puntual.</u>				
10. <u>Interés por expresarse y explicarse.</u>				

SUJETO 2:

<u>Preguntas</u>	<u>Nunca</u>	<u>Casi nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>Siempre</u>
1. <u>Muestra sus intereses y habilidades.</u>				
2. <u>Ordenado y metódico en las distintas sesiones.</u>				
3. <u>Se muestra tranquilo y disfruta.</u>				
4. <u>Tiende a entretenerse con los compañeros/as.</u>				

5. <u>Se relaciones con los compañeros con facilidad.</u>				
6. <u>Participa y cumple las normas establecidas en cada sesión.</u>				
7. <u>Se muestra con buen ánimo al finalizar las sesiones.</u>				
8. <u>El estudiante mantiene la atención durante las diferentes sesiones.</u>				
9. <u>Es puntual.</u>				
10. <u>Interés por expresarse y explicarse.</u>				

SUJETO 3:

<u>Preguntas</u>	<u>Nunca</u>	<u>Casi nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>Siempre</u>
1. <u>Muestra sus intereses y habilidades.</u>				
2. <u>Ordenado y metódico en las</u>				

<u>distintas</u> <u>sesiones.</u>				
3. <u>Se muestra</u> <u>tranquilo y</u> <u>disfruta.</u>				
4. <u>Tiende a</u> <u>entretenerse</u> <u>con los</u> <u>compañeros/as.</u>				
5. <u>Se relaciona</u> <u>con los</u> <u>compañeros</u> <u>con facilidad.</u>				
6. <u>Participa y</u> <u>cumple las</u> <u>normas</u> <u>establecidas en</u> <u>cada sesión.</u>				
7. <u>Se muestra con</u> <u>buen ánimo al</u> <u>finalizar las</u> <u>sesiones.</u>				
8. <u>El estudiante</u> <u>mantiene la</u> <u>atención</u> <u>durante las</u> <u>diferentes</u> <u>sesiones.</u>				
9. <u>Es puntual.</u>				
10. <u>Interés por</u> <u>expresarse y</u> <u>explicarse.</u>				

SUJETO 4:

<u>Preguntas</u>	<u>Nunca</u>	<u>Casi nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>Siempre</u>
1. <u>Muestra sus intereses y habilidades.</u>				
2. <u>Ordenado y metódico en las distintas sesiones.</u>				
3. <u>Se muestra tranquilo y disfruta.</u>				
4. <u>Tiende a entretenerse con los compañeros/as.</u>				
5. <u>Se relaciona con los compañeros con facilidad.</u>				
6. <u>Participa y cumple las normas establecidas en cada sesión.</u>				
7. <u>Se muestra con buen ánimo al finalizar las sesiones.</u>				
8. <u>El estudiante mantiene la atención</u>				

<u>durante las</u> <u>diferentes</u> <u>sesiones.</u>				
9. <u>Es puntual.</u>				
10. <u>Interés por</u> <u>expresarse y</u> <u>explicarse.</u>				

SUJETO 5:

<u>Preguntas</u>	<u>Nunca</u>	<u>Casi</u> <u>nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>Siempre</u>
1. <u>Muestra sus</u> <u>intereses y</u> <u>habilidades.</u>				
2. <u>Ordenado y</u> <u>metódico en las</u> <u>distintas</u> <u>sesiones.</u>				
3. <u>Se muestra</u> <u>tranquilo y</u> <u>disfruta.</u>				
4. <u>Tiende a</u> <u>entretenerse</u> <u>con los</u> <u>compañeros/as.</u>				
5. <u>Se relaciona</u> <u>con los</u> <u>compañeros</u> <u>con facilidad.</u>				
6. <u>Participa y</u> <u>cumple las</u> <u>normas</u> <u>establecidas en</u> <u>cada sesión.</u>				

7. <u>Se muestra con buen ánimo al finalizar las sesiones.</u>				
8. <u>El estudiante mantiene la atención durante las diferentes sesiones.</u>				
9. <u>Es puntual.</u>				
10. <u>Interés por expresarse y explicarse.</u>				

SUJETO 6:

<u>Preguntas</u>	<u>Nunca</u>	<u>Casi nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>Siempre</u>
1. <u>Muestra sus intereses y habilidades.</u>				
2. <u>Ordenado y metódico en las distintas sesiones.</u>				
3. <u>Se muestra tranquilo y disfruta.</u>				
4. <u>Tiende a entretenerse con los compañeros/as.</u>				

5. <u>Se relaciones con los compañeros con facilidad.</u>				
6. <u>Participa y cumple las normas establecidas en cada sesión.</u>				
7. <u>Se muestra con buen ánimo al finalizar las sesiones.</u>				
8. <u>El estudiante mantiene la atención durante las diferentes sesiones.</u>				
9. <u>Es puntual.</u>				
10. <u>Interés por expresarse y explicarse.</u>				