



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Facultad
de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MASTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

***Prevención de conflictos en el ámbito escolar:
programa Disfrutar la convivencia***

Autora: Patricia Arias Martín

Directora: Dra. Eva M^a Torrecilla Sánchez

Curso 2019/20
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MASTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

***Prevención de conflictos en el ámbito escolar:
programa Disfrutar la convivencia***

Autora: Patricia Arias Martín

Directora: Dra. Eva M^a Torrecilla Sánchez

Firma autora:

Firma directora:

Fdo: Patricia Arias Martín

Fdo: Eva M^a Torrecilla Sánchez

Curso 2019/20
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Patricia Arias Martín, con DNI xxxxxxxxx y estudiante del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas con especialidad en Orientación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Máster presentado para su evaluación en el curso 2019-2020:

Declaro y asumo la originalidad del TFM “Prevención de conflictos en el ámbito escolar: programa Disfrutar la convivencia”, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 29 de junio de 2020

FIRMA

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	5
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS.....	9
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. El conflicto y la convivencia escolar.....	9
3.1.1. Delimitación conceptual de los términos convivencia escolar y conflicto.....	10
3.1.2. La adolescencia como etapa de cambio: su vinculación con los conflictos escolares..	12
3.1.3. Factores que inciden en la aparición del conflicto escolar	13
3.1.4. Tipos de conflictos en el ámbito escolar	16
3.1.5. Elementos del conflicto	17
3.1.6. Actuaciones frente a los conflictos escolares	20
3.1.6.1. Actuaciones desde las políticas educativas	20
3.1.6.2. Actuaciones educativas	21
3.2. Las habilidades sociales y competencias emocionales como estrategia de prevención en la resolución de conflictos.....	22
3.2.1. Conceptualización de las habilidades sociales y competencias emocionales.....	22
3.2.2. Importancia del desarrollo de habilidades sociales y competencias emocionales.....	26
3.3. Programas para la prevención de conflictos escolares desde las habilidades sociales y competencias emocionales	28
4. METODOLOGÍA	32
5. PROGRAMA “DISFRUTAR LA CONVIVENCIA”.....	34
5.1. Introducción y justificación.....	34
5.2. Destinatarios.....	36
5.3. Objetivos y competencias.....	37
5.4. Contenidos.....	38
5.5. Metodología	38
5.6. Actividades.....	39
5.6.1. Sesiones de actividades a trabajar con el alumnado	40
5.6.2. Sesiones de actividades a trabajar con las familias	45
5.7. Temporalización y cronograma	47
5.8. Recursos	48
5.9. Evaluación.....	49
6. CONCLUSIONES.....	50
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
8. ANEXOS.....	57
I. Actividades de las sesiones del alumnado.....	58

II. Recursos específicos actividades alumnado	70
III. Actividades de las sesiones de las familias.....	76
IV. Cuestionarios EHS y ERQ-CA.....	79
V. Preguntas a las familias.....	81
VI. Cuestionario de satisfacción.....	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de conflicto en el ámbito escolar.....	16
Tabla 2. Resumen de los programa analizados.....	31
Tabla 3. Contenidos del programa para el alumnado organizados por bloques de trabajo.....	38
Tabla 4. Estructura global de desarrollo del programa.....	39
Tabla 5. Sesión 1 de actividades en el alumnado.....	40
Tabla 6. Sesión 2 de actividades en el alumnado.....	41
Tabla 7. Sesión 3 de actividades en el alumnado.....	41
Tabla 8. Sesión 4 de actividades en el alumnado.....	42
Tabla 9. Sesión 5 de actividades en el alumnado.....	42
Tabla 10. Sesión 6 de actividades en el alumnado.....	43
Tabla 11. Sesión 7 de actividades en el alumnado.....	43
Tabla 12. Sesión 8 de actividades en el alumnado.....	44
Tabla 13. Sesión 9 de actividades en el alumnado.....	44
Tabla 14. Sesión 10 de actividades en el alumnado.....	45
Tabla 15. Sesión 1 de actividades en las familias.....	46
Tabla 16. Sesión 2 de actividades en las familias.....	46
Tabla 17. Sesión 3 de actividades en las familias.....	46
Tabla 18. Sesión 4 de actividades en las familias.....	47
Tabla 19. Sesión 5 de actividades en las familias.....	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cambios en la adolescencia.....	12
Figura 2. Elementos que influyen en la aparición de los conflictos escolares.....	14
Figura 3. Estilos de afrontamiento ante el conflicto.....	19
Figura 4. Estructura de la competencia social.....	24
Figura 5. Problemas que surgen como consecuencia de la carencia de habilidades sociales y competencias emocionales.....	27

RESUMEN

La prevención e intervención en la variable convivencia en la panorámica social, y sobre todo escolar, sigue siendo un tema vigente y recurrente en el ámbito educativo. En los últimos años, el aumento de conflictos de distinta índole ha dado lugar a la necesidad de potenciar, desde los centros educativos, pautas, herramientas y estrategias que permitan hacer frente a esta situación. Ante este contexto, el presente Trabajo Fin de Máster pretende dar respuesta desde la prevención de conflictos en los centros educativos. Para ello, se parte de una revisión bibliográfica sobre la literatura existente en materia de resolución de conflictos escolares, la cual ha permitido diseñar un programa específico, titulado *Disfrutar la convivencia*, con la finalidad de prevenir conflictos intrapersonales e interpersonales en un periodo que puede resultar complejo como es la adolescencia.

Este programa destaca por su intervención específica en habilidades sociales y competencias emocionales, destinada a dos colectivos: adolescentes de 2º de Educación Secundaria Obligatoria y sus familias. El programa se plantea como recurso de trabajo desde la acción tutorial y el plan de convivencia del centro, al considerarlos escenarios en los que un departamento de orientación adquiere un papel primordial. En conclusión, el presente programa pretende paliar aquellas limitaciones encontradas en procesos formativos que trabajan la resolución de conflictos desde la prevención.

PALABRAS CLAVE: conflictos escolares, habilidades sociales, competencias emocionales, adolescencia, familia.

ABSTRACT

Prevention and intervention in the coexistence variable in the social panorama, and above all school life, continues to be a current and recurring subject in the educational field. In recent years, the increase in conflicts of different nature has led to the need to develop guidelines, tools, and strategies from educational centres that allow dealing with the conflict situation. In this context, this Final Master's degree Project expect to respond from conflict prevention in schools. To do this, it starts from a bibliographic review of the literature about school conflict resolution, which has allowed to design a specific program, entitled "Disfrutar la convivencia", in order to prevent both intrapersonal and interpersonal conflicts in a period that can be complex such as adolescence.

This programme stands out for its specific intervention in social skills and emotional competencies, destined to two groups: adolescents in 2nd of Compulsory Secondary Education and their families. The program is considered as a work resource from the tutorial action and the coexistence plan of the centre, considering them scenarios in which an orientation department acquires an essential role. In conclusion, the present program aims to palliate those limitations found in training processes that work on conflict resolution.

KEYWORDS: school conflicts, social skills, emotional competencies, adolescence, family.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN¹

La sociedad actual se caracteriza y define por una multiplicidad de cambios. El sistema educativo, como reflejo de la misma, no es ajeno a esta situación, y estas nuevas formas de interacción pueden afectar al clima de convivencia (Dobarro, García y Álvarez, 2013) pues hay un elemento que, en sus diversas formas y escenarios, siempre ha estado presente: el conflicto escolar. Esta variable se adentra en los centros educativos como una condición social e inevitable del ser humano (Rodríguez, Andino, Portilla y Elmira, 2018). Si bien, y aceptando la citada consideración, no es oportuno entender el término conflicto como sinónimo de violencia escolar, bullying o cyberbullying, entre otros. Es más que obvio que estas situaciones son conflictivas, pero no se debe pasar por alto la concepción negativa que se le adjudica al conflicto ante las mismas, cuando, si los escolares cuentan con herramientas y habilidades para enfrentarse positivamente al mismo, estas situaciones pueden ser prevenidas y/o erradicadas.

Así pues, el presente trabajo se elabora a fin de contar con una acción educativa que forme al alumnado y a sus familias en una serie de habilidades para actuar en los momentos iniciales en los que un conflicto se manifiesta, con la finalidad de prevenir aquellas situaciones que se encuentran muy alejadas de la buena convivencia en el sistema educativo. Matizar que la expresión “prevenir conflictos” refiere, en todo caso, y a lo largo del documento, a la prevención de sus consecuencias negativas, pues su vivencia, como se ha señalado, es un hecho inherente a la condición humana (Bascón, Saavedra y Arias, 2013; Monjas, 2009).

Si bien, es reseñable destacar que este Trabajo Fin de Máster no se limita únicamente a prevenir conflictos manifestados entre dos o más personas, sino que también busca dotar al alumnado de estrategias para prevenir sus conflictos internos. No es extraño escuchar, en los medios de comunicación, la existencia de alumnos estresados, frustrados, con ansiedad porque no son capaces de hacer frente a las exigencias del sistema educativo. Estos conflictos internos suponen una alteración en la convivencia del centro, pues no permiten al alumnado estar cómodo en el aula, y pueden desencadenarse en resultados poco deseables como el fracaso escolar.

El interés que subyace al tema elegido viene dado por dos cuestiones. En primer lugar, la experiencia vivida en diferentes situaciones ha supuesto la apertura de mi mente en torno a la realidad que manifiestan los escolares, con una falta de herramientas para enfrentarse a situaciones conflictivas que comienzan con dificultades en la comunicación y que pueden desembocar en situaciones violentas. En segundo lugar, considero necesaria la concepción que debe hacerse del conflicto intrapersonal cuando se aboga, desde los centros escolares, por el trabajo en la prevención de conflictos, pues es una problemática que cada vez tiene mayor presencia. Sin embargo, los trabajos que tradicionalmente se han llevado a cabo para prevenir conflictos en el ámbito escolar han focalizado su intervención, principalmente, en su dimensión interpersonal.

¹ El presente documento ha sido redactado en género neutro o masculino para simplificar la lectura. El género gramatical, en ningún caso, ha sido utilizado para manifestar desigualdades y se utiliza como forma de representar todos los géneros.

La importancia de abordar este tipo de trabajos e investigaciones no es ajena a la normativa legislativa. La *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), así como las modificaciones introducidas por la actual *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), conciben, entre los principios de la educación, la prevención de conflictos y su resolución pacífica (Artículo 1). Para ello, abogan, desde los centros educativos, por la creación del plan de convivencia. Este debe integrar, entre otros, las actuaciones necesarias para la resolución pacífica de conflictos. Sumado a lo anterior, la LOMCE incluye la necesidad de trabajar por competencias en los centros educativos y señala, entre una de ellas, las *competencias sociales y cívicas*, promovidas para fomentar y conseguir un alumnado que sea capaz de relacionarse con las personas y de participar activa y democráticamente en la vida social.

Para atender estas necesidades marcadas desde el ámbito nacional, el departamento de orientación de los centros educativos adquiere una relevancia significativa. En la *ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León*, se establece que el tutor debe promover, desde la acción tutorial, la mejora de la convivencia escolar y, para ello, se debe contar con el asesoramiento del departamento de orientación del centro, pues estos propondrán anualmente al equipo directivo un conjunto de actuaciones dirigidas al logro del clima de convivencia y colaborarán en la elaboración y desarrollo de los planes de orientación, de acción tutorial y de convivencia (Artículos 4 y 5).

Sumado a lo anterior, el *DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León* señala, entre los ámbitos de intervención de la orientación educativa, el *ámbito preventivo*, relacionado con la detección temprana de necesidades en el alumnado, y el *ámbito personal y social*, que busca favorecer en los alumnos su autoconocimiento y el del entorno para interactuar adecuadamente (Artículo 5), y con ello contribuir a la consecución de uno de sus objetivos: “el equilibrio personal del alumnado y el desarrollo saludable de todas sus capacidades como persona, atendiendo a los aspectos cognitivos, emocionales y de interacción social” (Artículo 7, p. 9598).

Con el fin de prevenir dificultades relacionadas con los conflictos que pueden tener lugar en la esfera educativa, se puede apostar por diversas vías que permitan abordarlas, como la atención individualizada a sujetos o la actuación global a los diferentes agentes del centro educativo en su conjunto (Torrego y Martínez, 2014). Una de las estrategias más utilizadas desde la orientación educativa para trabajar esta temática son los programas, ya que permiten actuar en gran grupo de forma directa y con un claro carácter proactivo para anticipar consecuencias negativas.

Por ello, se considera necesario ofrecer una actuación preventiva ante conflictos en una etapa vital, significativa y clave como es la adolescencia. Los cambios producidos en dicha etapa pueden convertirse en el origen de conflictos negativos si los adolescentes carecen de las habilidades para enfrentarse a los mismos (Albaladejo, Caruana, Ruiz y Molina, 2016; Bascón, Saavedra y Arias, 2013; Bisquerra, 2016; Gutiérrez Carmona, 2015; Soriano, 2016). En este sentido, y teniendo en cuenta las cuestiones citadas, se puede considerar que es primordial la

creación de programas para fomentar el desarrollo social y emocional en el alumnado con la finalidad de mejorar el clima de convivencia de los centros (Garaigordobil y Martínez, 2014).

En definitiva, es necesario trabajar estas cuestiones para que el alumnado aprenda a disfrutar de la convivencia y, como resultado de lo anterior, a prevenir las consecuencias negativas de los conflictos a los que, de forma irremediable, tendrán que hacer frente. La convivencia se ha convertido en un reto educativo de primer orden y los centros docentes deben cumplir un papel esencial en el aprendizaje de las competencias personales y sociales (Boqué y García Raga, 2010), pues los jóvenes acuden al centro con la necesidad de adquirir y desarrollar actitudes, valores y normas (Sala, 2008).

El presente Trabajo Fin de Máster se organiza en torno a ocho apartados. En primer lugar, se incluye una introducción y justificación a fin de conocer la temática que se trabaja así como su relevancia. Tras ello, se incorporan los objetivos que pretenden ser alcanzados.

En tercer lugar, se señala y define el marco teórico para fundamentar técnicamente el elemento principal sobre el que se sustenta el trabajo: la prevención de conflictos en el ámbito escolar. Concretamente, se abordan cuestiones que están relacionadas con la conceptualización del término, los factores que inciden en su aparición, su tipología, los elementos que los conforman y las actuaciones desarrolladas ante los mismos. Se integra, además, una delimitación de las habilidades sociales y competencias emocionales que permiten trabajar, desde la prevención, los conflictos manifestados en el ámbito escolar, fundamentando su importancia, para cerrar este tercer apartado con un análisis de programas educativos que, trabajando las habilidades previamente citadas, han demostrado su eficacia en la prevención de conflictos escolares.

En el siguiente apartado, se presenta la metodología que ha sido llevada a cabo para la elaboración del trabajo. A continuación, se muestra el programa *Disfrutar la convivencia*, creado con la pretensión de potenciar las habilidades sociales y competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) vinculadas con la prevención de conflictos intrapersonales e interpersonales en adolescentes y en sus familias. El programa de intervención responde a una estructura global, caracterizada por su sencillez y facilidad de ejecución desde un departamento de orientación, y con recursos que no suponen un gasto adicional; la mayor parte de los mismos se encuentran presentes de forma normalizada en los centros educativos.

El sexto apartado recoge las conclusiones, en consonancia con los objetivos planteados, a las que se ha llegado a partir de la elaboración de este trabajo, especificando además las limitaciones que puede presentar y sus perspectivas de futuro.

Finalmente, se integra el conjunto de referencias bibliográficas que han sido utilizadas, mostrando su disponibilidad para cualquier sujeto que necesite consultarlas, así como los anexos pertinentes que complementan y permiten una comprensión profunda de este Trabajo Fin de Máster.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo Fin de Máster es *elaborar una propuesta de intervención educativa para prevenir conflictos intrapersonales e interpersonales en el ámbito educativo a través de la formación del alumnado de 2º de la ESO y de sus familias en habilidades sociales y competencias emocionales*².

La consecución de este objetivo general establece la delimitación de una serie de objetivos específicos:

- Profundizar en el conocimiento del tema conflicto y convivencia en contextos educativos.
- Conceptualizar las habilidades sociales y competencias emocionales, así como su importancia como estrategia de prevención ante conflictos en el ámbito educativo.
- Conocer técnicas específicas para la prevención de conflictos desde el trabajo en habilidades sociales y competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional).
- Explorar programas basados en la prevención de conflictos escolares, principalmente en la adolescencia, con la finalidad de conocer sus efectos positivos.
- Diseñar una propuesta dinámica, adaptable a cualquier centro educativo en el nivel de Educación Secundaria.

3. MARCO TEÓRICO

Se incluyen, en esta sección del trabajo, cuestiones relacionadas con el conflicto como su delimitación, la adolescencia como una etapa de cambios que pueden ser conflictivos, los factores que potencian su aparición, su tipología clasificatoria o los elementos que lo constituyen, entre otros. Además, se definen los conceptos de habilidades sociales y competencias emocionales, justificando su importancia en la prevención de conflictos escolares, y, finalmente, se recoge un análisis de diferentes programas que demuestran la eficacia de trabajar las habilidades sociales y las competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) como una estrategia de prevención de los conflictos manifestados en el ámbito escolar.

3.1. El conflicto y la convivencia escolar

En este primer apartado se procede a matizar los términos “conflicto” y “convivencia” en el ámbito escolar, al ser los elementos principales sobre los que el presente trabajo se asienta. En este sentido, se señala el carácter social e ineludible que presenta el conflicto, el cual puede ser positivo o negativo en función de la forma en la que las personas se enfrenten al mismo. Por otro lado, se establece su relación con la adolescencia, una etapa cuyos cambios pueden afectar negativamente en la resolución de conflictos, así como aquellas cuestiones que permiten establecer una comprensión más profunda del término como sus factores, su tipología, sus elementos o las actuaciones desarrolladas para hacerles frente.

² Concretamente, las competencias emocionales que se trabajarán serán: conciencia emocional y regulación emocional.

3.1.1. Delimitación conceptual de los términos convivencia escolar y conflicto

Jacques Delors, en el Informe dirigido a la UNESCO y titulado “*La educación encierra un tesoro* (1996)”, señalaba que la educación del siglo XXI ha de lograr en las personas la consecución de cuatro pilares, cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Entre estos pilares es relevante resaltar “aprender a vivir juntos” en el ámbito escolar, el cual hace referencia a convivir con los demás, favoreciendo un clima que permita a cada persona desarrollarse en condiciones óptimas.

La importancia de este pilar radica en que, en la actualidad, en los centros escolares las relaciones son cada vez más complejas, lo que da origen a multiplicidad de conflictos (Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011). Los problemas de convivencia que se generan entre los distintos miembros de la comunidad educativa reflejan con claridad los desajustes, disfunciones y contradicciones que existen en los sistemas educativos actuales (Torrego, 2007).

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo a causa de la incompatibilidad de sus intereses, necesidades, deseos, valores o aspiraciones (Bascón, Saavedra y Arias, 2013; Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010; Ortega, 2008; Ramón Pineda, García Longoria y Olalde Altarejos, 2019). En la mayor parte de ocasiones, cuando nuestra mente plantea el término estructura, de manera directa, la confrontación entre dos o más personas, en este caso, en el ámbito escolar.

No obstante, existe otro tipo de conflicto que vive la persona consigo misma, conflicto intrapersonal, y que también influye en la convivencia, ya que, cuando la persona lo vive, experimenta sentimientos de frustración, estrés o rabia que repercuten además en sus relaciones con los demás. Bajo esta percepción, es fundamental señalar la importancia que juegan las emociones y los sentimientos de los protagonistas cuando han de enfrentarse a una situación conflictiva, pues un estado emocional positivo facilita su solución (Bisquerra, 2016). Cada persona vive cada situación desde sus propias emociones y crea una comprensión distinta de lo que sucede a su alrededor (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010). Esta vivencia determina que lo que para algunas personas supone un conflicto para otras no lo sea.

En lo que respecta al contexto educativo, en estos últimos años se está produciendo un incremento de conflictos en los centros, especialmente, en la etapa de secundaria. Aunque siempre han existido problemas, actualmente se da un alarmismo importante que da lugar a una convivencia que dista mucho de lo que puede entenderse como convivencia pacífica (Bisquerra, 2008; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011). Palabras como violencia escolar, bullying, acoso, ansiedad, maltrato entre iguales, burlas, insultos o incluso el suicidio en los centros escolares aparecen con demasiada frecuencia en los distintos medios de comunicación.

No se puede olvidar que el conflicto es una situación inherente a las personas, que va unido a nuestra condición social, pues somos seres sociales que nos relacionamos con intereses contrapuestos (Bascón, Saavedra y Arias, 2013). Estos intereses se pueden discutir, pero deben argumentarse, comprenderse y respetarse (Ortega, 2008). Partiendo de esta cuestión, conviene entender que los conflictos son, por tanto, inevitables, y que en sí no son ni positivos ni negativos (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010; Pérez Albarracín y Fernández Baena, 2019) si no que en función de la forma en la que las personas se enfrenten a los mismos,

adquirirán un carácter u otro. Si el conflicto se desarrolla mediante una discusión será negativo; si bien, se argumenta, comprende y respeta, supondrá un aprendizaje y no adquirirá dicho carácter negativo.

Desde el nacimiento, a las personas se les plantea el reto de aprender a convivir, de comprenderse y respetarse tanto a ellas mismas como a las demás, y este aspecto se hace patente con frecuencia en el ámbito educativo. Además, la sociedad actual, diversa, da lugar a una serie de condicionantes contextuales que provocan la aparición de conflictos escolares (Gutiérrez Carmona y Expósito López, 2015), planteando el reto de preparar a los alumnos para que puedan hacer frente a los mismos y, con ello, aprender a convivir.

En los centros educativos, los alumnos han de enfrentarse a conflictos diarios debido a su carácter ineludible, que, si se resuelven de forma positiva, se convierten en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, a la vez que de crecimiento personal y social (Monjas, 2009; Ortega, 2008; Rodríguez et al., 2018; Tirado y Conde, 2015; Türk, 2018; Zaitegi, 2010). Sin embargo, su deficiente resolución dará lugar a problemas cuyas consecuencias, en muchos casos y cuando ya están presentes, son irreversibles: violencia escolar, bullying, acoso o burlas, entre un largo etcétera.

En este sentido, la convivencia pacífica en los centros educativos no debe ser entendida como ausencia de conflictos, sino como un escenario natural en el que se producen relaciones que dan lugar a conflictos que se resuelven de forma no violenta (Monjas, 2009; Rodríguez et al., 2018; Torrego, 2007).

Convivir en el aula implica vivir conflictos entre escolares con necesidades, intereses, deseos y aspiraciones contrapuestas, desarrollando un espacio en el que el conflicto se resuelve, ya sea previniendo su aparición o reduciendo su intensidad cuando se ha manifestado. Aprender a convivir, por tanto, se convierte en una meta que para la educación ha de plantearse de una forma irrenunciable.

Asimismo, es fundamental señalar que a convivir se aprende y que, por tanto, también se han de enseñar las habilidades que permitan a los alumnos enfrentarse de forma positiva a los conflictos (Bisquerra, 2008). Con este aprendizaje se genera una convivencia eficaz.

En definitiva, la convivencia en el ámbito educativo se define como el escenario en el que se producen relaciones que pueden dar lugar a conflictos y cuya gestión potenciará la creación de un clima positivo o negativo de desarrollo y aprendizaje en todos los miembros del centro escolar. La convivencia, por tanto, se configura como el resultado de ese complejo entramado de interrelaciones que suponen la propia acción de compartir un espacio con los demás, de convivir (Monjas, 2009).

3.1.2. La adolescencia como etapa de cambio: su vinculación con los conflictos escolares

Partiendo de las cuestiones que anteriormente han sido consideradas con respecto a la convivencia, los conflictos y su conceptualización en el ámbito escolar, la adolescencia se convierte en una etapa de desarrollo cuyos cambios repercuten, de una forma u otra, en la emergencia del conflicto, como podrá verse reflejado en los próximos párrafos.

No se puede asociar de forma directa la relación entre adolescencia y conflicto, pues la variabilidad en el individuo es tan diversa que se cometería una generalización errónea que llevaría, sin duda, a mitificar el conflicto. Sin embargo, sí se puede entender que los cambios que se viven en esta etapa, si no se regulan de la forma adecuada, pueden relacionarse con la aparición de problemáticas específicas, como la baja aceptación en el grupo de iguales o las agresiones entre los mismos, entre otras.

Como se puede observar en la Figura 1, la adolescencia es una etapa en la confluyen un conjunto de cambios interrelacionados que se caracterizan por ser rápidos y profundos (Albaladejo et al., 2016; Bascón, Saavedra y Arias, 2013; Soriano, 2016).

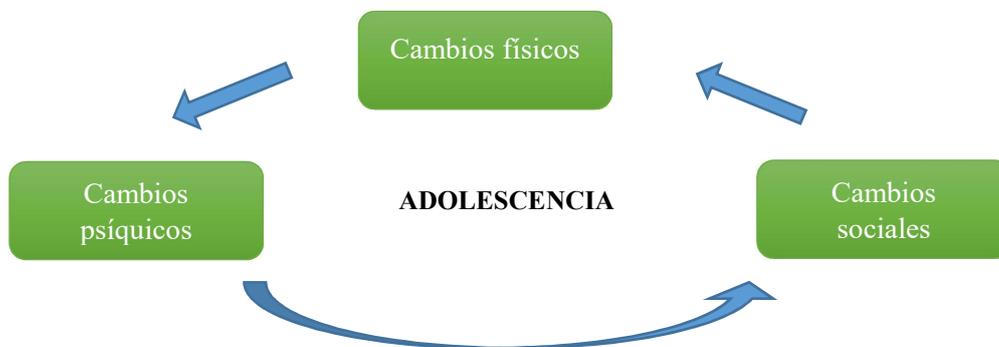


Figura 1. Cambios en la adolescencia

Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista físico-corporal y con la llegada de la pubertad, los adolescentes comienzan a experimentar cambios que repercuten en la forma en la que ellos mismos se ven (Soriano, 2016), convirtiéndose así en la etapa en la que dos aspectos fundamentales son desarrollados con profundidad: el autoconcepto y la autoestima (Bisquerra, 2016).

Desde el punto de vista psíquico-emocional, se vive una crisis de personalidad y de turbulencia emocional (Bisquerra, 2016), aspecto por el que cada vez, de forma más frecuente y recurrente, se subraya la necesidad de fomentar en la adolescencia el desarrollo socioemocional como un elemento que permita regular la inestabilidad emocional que caracteriza la etapa, fenómeno que puede dar lugar a multiplicidad de conflictos (Albaladejo et al., 2016), siempre y cuando no se trabaje en pro del desarrollo emocional.

Igualmente, y resultado de la turbulencia emocional, los adolescentes viven y experimentan conflictos internos que les causan ansiedad y temores, actuando ante los mismos mediante mecanismo de represión, negación y desplazamiento (Gutiérrez Carmona, 2015).

Con respecto a los cambios sociales, los chicos y chicas comienzan a hacer amistades mucho más complejas que aquellas que desarrollaban en la infancia. En esta etapa empiezan a tener una profunda necesidad de ser aceptados en su grupo de iguales y de entablar amistades que les causen satisfacción, lo cual implica el desarrollo y la puesta en práctica de habilidades concretas para comunicarse y relacionarse con los demás (Soriano, 2016). La expansión en las relaciones con los iguales o incluso el fraguado de nuevas redes sociales supone, casi de forma inherente, la aparición de situaciones conflictivas (Bascón, Saavedra y Arias, 2013).

Así, la adolescencia se convierte en un periodo confuso, ambivalente y contradictorio entre “lo que el adolescente quiere tener o ser” y lo que “los demás quieren que ese mismo adolescente tenga o sea”, de tal manera que los sujetos que no gocen de habilidades para enfrentarse a tales contradicciones sufren el rechazo y aislamiento social de sus iguales, lo que a la par influye en su autoestima y da lugar a conflictos internos (Albaladejo et al., 2016; Gutiérrez Carmona, 2015).

En definitiva, la pubertad y su relación con las alteraciones emocionales, la definición de la identidad, el autoconcepto, la autoestima y la aceptación del grupo de iguales son, fundamentalmente, las cuestiones que repercuten en el adolescente y que, si no se trabajan y regulan, pueden dar origen a conflictos tanto desde el punto de vista intrapersonal como interpersonal (Bisquerra, 2010; 2016).

Se puede considerar que el alumnado adolescente que es emocional y socialmente más habilidoso tiene mayores garantías de gestionar positivamente los conflictos que caracterizan a esta etapa, siendo, como consecuencia, más aceptado tanto en su grupo de iguales como en sus relaciones en general, mientras que aquellos que se encuentran en el polo opuesto pueden sufrir problemáticas diversas (agresiones, estrés, ansiedad, problemas de comunicación, etc.) que, como educadores, debemos prevenir.

Tras haber considerado la multiplicidad de cambios que experimenta el adolescente y que pueden dar lugar a conflictos, se expone, en las líneas siguientes, una revisión sobre el término que ocupa este trabajo, el conflicto, así como sus condicionantes en el ámbito escolar.

3.1.3. Factores que inciden en la aparición del conflicto escolar

Resulta esencial conocer por qué se originan los conflictos si lo que se pretende es prevenir sus consecuencias negativas, formando a los alumnos en determinadas habilidades que les permitan intervenir cuando están en sus inicios y antes de llegar a los momentos críticos. Hoy en día, como ya se ha mencionado, se están produciendo diferentes experiencias de conflictos que suponen una ruptura de la convivencia en los centros, por lo que se pone de manifiesto la necesidad de entender, de manera profunda, las causas o factores intervinientes ante esta problemática, ya que solo de esta forma las personas se encontrarán en las condiciones adecuadas para poder atenderlo (Torrego, 2007). Además, es también primordial que los estudiantes identifiquen y analicen sus causas para que puedan gestionar el origen del conflicto y encontrar una salida beneficiosa (Rodríguez et al., 2018).

Las causas que explican los conflictos en el ámbito escolar son muy diversas, pues provienen de una situación multicausal que varía en función de las personas, de la edad que tengan, de las herramientas que dispongan para hacer frente al conflicto y de los autores que se estudien para comprender esta problemática.

En un estudio, Penalva (2018) señala que existen una serie de factores familiares, personales y sociales que inciden en el deterioro de la convivencia escolar y en la aparición de conflictos. Entre ellos, destaca el alto grado de permisividad en el alumnado, el excesivo control parental, la carencia de habilidades sociales por parte de los alumnos o la influencia que ejercen los medios de comunicación transmitiendo mensajes perjudiciales. De forma similar, aunque con una panorámica más amplia, Fernández (1998) y Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011) establecen que las causas que originan los conflictos se deben a la presencia o incidencia de dos factores interrelacionados: exógenos y endógenos, como puede apreciarse en la Figura 2.

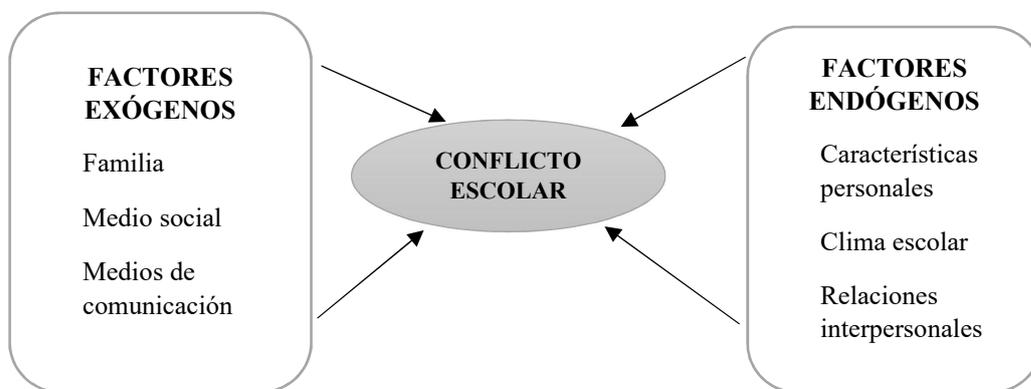


Figura 2. Elementos que influyen en la aparición de los conflictos escolares

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández (1998) y Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011).

En este trabajo se utiliza la clasificación establecida por Fernández (1998) y Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011) pues se considera que es la que permite fundamentar técnicamente los aspectos que son esenciales en el trabajo con conflictos en instituciones escolares. Por esta razón, seguidamente, se analizan cada uno de estos elementos.

Entre los *factores exógenos* se encuentran todos aquellos elementos que, de una forma u otra, repercuten en el entramado del ámbito escolar sin formar parte de este. En relación a estos factores, se pueden diferenciar tres agentes: la familia, el medio social y los medios de comunicación (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011).

Los *factores exógenos* forman parte del contexto social, por lo que se puede ejercer una acción indirecta sobre ellos. Por su parte, los *factores endógenos*, que incluyen aquellas cuestiones inherentes al centro educativo, relacionadas con el clima escolar y los rasgos intrapersonales e interpersonales de sus miembros (Ramón Pineda, García Longoria y Olalde Altarejos, 2019) se convierten en una oportunidad sobre la que trabajar de forma directa para ejercer una influencia preventiva. Dentro de estos, destacan las características personales, el clima escolar del centro y las relaciones interpersonales que en este se producen (Fernández, 1998).

Las características personales de los individuos que se encuentran inmersos en el conflicto han de ser consideradas como una de las causas que los originan, pues estas varían en función de los sujetos con los que se esté trabajando: no se definen y comportan de la misma manera los niños en la infancia que los adolescentes, y lo mismo ocurre con los adultos. El alumnado adolescente atraviesa una etapa con cambios que definen sus características personales y que deben ser regulados. Si esto no ocurre, se pueden convertir en una fuente de conflicto (Bisquerra, 2010; 2016)³.

Así mismo, la convivencia que se desarrolla en los centros educativos viene marcada por un conjunto de criterios establecidos desde la propia institución, lo que da lugar a unos principios básicos de socialización que marcan el clima escolar.

Esta socialización puede verse alterada por la falta de identificación del alumnado con los valores marcados por el centro, por el fracaso escolar, resultado del alto nivel de exigencia establecido o por la propia jerarquía del centro, con agentes que adquieren roles asimétricos y cuya comunicación se ve afectada (Fernández, 1998). Los conflictos cuya causa está relacionada con el clima escolar, en muchas ocasiones, tienen que ver con la gestión democrática de normas, uno de los pilares del modelo que será explicado en los próximos apartados y que se denomina modelo integrado (Dobarro, García y Álvarez, 2013; Torrego, 2014), pues el establecimiento de normas consensuadas por todos los estudiantes favorecerá su compromiso en el cumplimiento de las mismas.

Con respecto a las relaciones interpersonales que se dan en un centro educativo, estas pueden ser muy variadas. No obstante, aquellas que principalmente destacan son las que se producen entre profesor-profesor, profesor-alumno y alumno-alumno. Por el carácter del presente trabajo, nos interesan estas últimas. En los escolares, la carencia de habilidades que les permitan regular las relaciones que mantienen con sus iguales son una causa fundamental en la aparición de conflictos interpersonales (Gutiérrez Carmona y Expósito López, 2015), pues no se debe olvidar que los adolescentes, en esta etapa, tienen la necesidad de ser aceptados en su grupo de iguales y de entablar relaciones afectivas (Bisquerra, 2008) que deben aprender a gestionar.

Partiendo de las consideraciones establecidas en este apartado, lo que se pretende en este trabajo es dotar a los alumnos de herramientas y habilidades que les permitan, por un lado, *gestionar los cambios que definen sus nuevas características personales* y, por otro, *mantener relaciones de respeto y aceptación con su grupo de iguales* a fin de prevenir y gestionar positivamente los factores que inciden en la aparición de conflictos. De la misma forma, se busca potenciar una intervención sobre sus familias para dotarles de herramientas que les ayuden a prevenir los conflictos que los adolescentes puedan vivir y, con ello, a gestionar positivamente la incidencia que las familias, como factores o causas exógenas que explican los conflictos, pueden tener.

³ Véase el apartado 1.2 de este trabajo para identificar los cambios que influyen en las características personales del adolescente.

Fundamentadas las causas o factores que explican o potencian la aparición de conflictos, en el apartado siguiente se hará referencia a la clasificación existente con respecto a los distintos tipos de conflictos, señalando explícitamente aquellos cuyas consecuencias negativas, desde este trabajo, pretenden ser prevenidas y/o mitigadas.

3.1.4. Tipos de conflictos en el ámbito escolar

La tipología utilizada para la clasificación de conflictos puede atender a diferentes criterios. Una de las más manejadas es la desarrollada por Fernández (1998), quien distingue seis tipos de conflictos en el ámbito escolar: conductas disruptivas, agresiones del alumnado al profesor, agresiones de los profesores hacia los alumnos, vandalismo, absentismo y maltrato entre iguales.

Otra estructura clasificatoria de conflictos es la establecida por Viñas (2004). Según este autor, los conflictos se distinguen en función de los *involucrados* en el mismo, de los sujetos a los que el conflicto afecte. Siguiendo este criterio, identifica conflictos que pueden ser *de poder, de relación, de rendimiento o interpersonales* (citado en Ramón Pineda, García Longoria y Olalde Altarejos, 2019), mientras que Monjas (2009) diferencia un gran elenco de conflictos: faltas de respeto, bullying, pasividad, aislamiento, vandalismo o daños materiales, entre otros.

A las categorizaciones anteriores se añade la propuesta por Castillo Cuesta y Sánchez Castillo (2010) y Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011), que clarifican, como puede observarse en la Tabla 1, tres tipos de conflictos que se agrupan en función del nivel de relación que existe entre las personas involucradas en el mismo. En este sentido, señalan conflictos que pueden ser *intrapersonales, interpersonales o grupales*, cada uno de ellos con sus respectivas matizaciones.

Tabla 1. Tipos de conflicto en el ámbito escolar

Tipo	Definición
Intrapersonal	Son de origen interno, propios de la persona y generan estrés, ansiedad, inestabilidad y desequilibrio. Se incluyen la frustración, el conflicto de intereses o de roles. Son muchas veces olvidados cuando se alude al término “conflicto” y en ocasiones adquieren la denominación de conflicto emocional.
Interpersonal	Se producen entre dos personas cuyos intereses son contrapuestos. Son una auténtica fuente de malestar y afectan seriamente a las emociones.
Grupal	Pueden darse de forma intragrupal, entre los miembros de un mismo grupo, o intergrupales cuando afecta a diferentes grupos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Castillo Cuesta y Sánchez Castillo (2010) y Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011).

En el presente estudio se utiliza la clasificación establecida por Castillo Cuesta y Sánchez Castillo (2010) y Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011), que atienden al criterio del *nivel de relación en el conflicto*, pues se considera que, a diferencia de los explicados con anterioridad, esta tipología no otorga al conflicto un matiz negativo, cuestión que desde el primer momento ha sido defendida en este trabajo, además de ofrecer una visión más global de aquellos conflictos que pueden experimentarse dentro del ámbito escolar.

Los niveles de relación sobre los que se fundamenta el presente trabajo son el intrapersonal y el interpersonal, principalmente, por dos cuestiones. La primera de ellas hace referencia al escaso tratamiento, prácticamente nulo, que se ha hecho y desarrollado del conflicto escolar intrapersonal, que puede dar lugar a episodios de ira, ansiedad, frustración o estrés, entre otros, y que, por el propio papel que juegan las emociones como elemento canalizador (Bisquerra, 2016), para paliarlo, se propondrá desde la adquisición de competencias emocionales. A partir de ello, y una vez que los alumnos aprendan a hacer un uso correcto de su dimensión emocional, se planteará la necesidad de trabajar habilidades sociales que les ayuden a promover su conducta relacional, interpersonal, en vistas a prevenir los conflictos que en estos dos niveles se pueden manifestar.

Diferenciados los tipos de conflictos que se pueden encontrar en el ámbito escolar, se señalan, en el apartado siguiente, los elementos que juegan un papel fundamental en la vivencia de cada uno de ellos.

3.1.5. Elementos del conflicto

En el análisis de cualquier conflicto existen una serie de *elementos* que se han de tener necesariamente en cuenta, ya que intervienen, actúan e incluso modifican el conflicto. Estos elementos se diferencian en dos grupos: los relativos a la *persona* y los que hacen referencia al *proceso* (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011).

En relación a los *elementos relativos a la persona*, se subrayan cinco como fundamentales:

En primer lugar se encuentran los *protagonistas*, que son los sujetos involucrados en el conflicto (Rodríguez et al., 2018), tanto los que directamente forman parte del mismo como aquellos que tienen una incidencia indirecta. Como ejemplo, cuando dos estudiantes están en conflicto por una calificación escolar, el docente es protagonista indirecto del mismo. Por tanto, cualquier agente de la comunidad educativa se puede encontrar implicado en un conflicto.

En segundo lugar, se distingue el *poder*. Con el paso del tiempo, la sociedad ha ido desarrollando un planteamiento democrático que implica reconocer la idea de que el poder se encuentra repartido y que, por ello, hay que entrar en procesos de diálogo (Torrego, 2007). El referente de autoridad y el ascendente regulador de las relaciones humanas ha cambiado (Sala, 2008). Sin embargo, en el ámbito escolar los agentes educativos adquieren roles asimétricos y diferenciados que llevan al establecimiento del poder como medida autoritaria de resolución de conflictos, generando una falta de acuerdo en determinadas partes (Fernández, 1998) que atiende regularmente al cumplimiento de las normas establecidas (Ramón Pineda, García Longoria y Olalde Altarejos, 2019).

Resultado de lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de que, en los centros, se promuevan nuevas formas de gestionar la convivencia y, en consecuencia, de resolver conflictos, pues la sociedad actual afirma y apuesta por relaciones humanas que se basan en la igualdad y la cooperación (Pérez Albarracín y Fernández Baena, 2019).

En tercer lugar se distingue la *percepción del conflicto*. Existe la posibilidad de que las partes implicadas adquieran diferentes percepciones en el modo de entender el conflicto, lo justifiquen de forma distinta y tengan sensaciones que no han de ser las mismas (Gutiérrez Carmona, 2015; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011).

Tras la percepción del conflicto, otro de los elementos destacado y relativo a la persona son los *sentimientos y emociones*. En la vivencia de cada conflicto, los sentimientos y las emociones juegan un papel fundamental. Las relaciones interpersonales que componen el entramado de la convivencia escolar se encuentran moderadas por la competencia individual, pues parte de los conflictos que dan lugar a episodios de violencia se inician con momentos de descontrol de las emociones (Gómez Ortiz, Romera y Ortega, 2017). En muchas ocasiones, no importa tanto lo que materialmente está en juego, sino los estados emocionales de los protagonistas, ya que si las emociones negativas les invaden, pueden actuar de forma violenta, con odio, manifestando cobardía o hundiéndose psicológicamente (Gutiérrez Carmona, 2015).

En último lugar, destacan las *necesidades e intereses*. Los intereses son los beneficios que las personas desean obtener mediante la resolución del conflicto (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011). Normalmente, tras el interés tiende a existir una necesidad concreta, cuya satisfacción causa bienestar y que, en las relaciones con los demás, se suele buscar recíprocamente para cubrir las necesidades de los implicados: “si yo te cuento mis problemas, quiero que tú me estés escuchando y comprendiendo” (Gómez Ortiz, Romera y Ortega, 2017).

Por su parte, dentro de los *elementos que hacen referencia al proceso*, se pueden incluir la dinámica del conflicto, la relación y la comunicación y la aceptación del conflicto.

En lo que refiere a la *dinámica del conflicto*, es necesario entender que este vive diferentes fases desde que se origina hasta que específicamente surge el problema. En ocasiones, el conflicto se mantiene latente durante mucho tiempo (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011), pero es conveniente no hacerlo, pues eso no supone más que retardar su estallido y aumentar la tensión (Torrego, 2007).

Es por ello que la intervención puede llevarse a cabo en tres momentos que suponen tres estrategias: *la prevención*, que implica regular el conflicto en los primeros momentos y antes de que la tensión aumente; *el análisis y la negociación*, que supone una actuación cuando el conflicto ya se ha manifestado de forma directa, buscando una solución que cause satisfacción a las partes implicadas, o *la mediación*, que se pone en marcha con la intervención de una tercera persona que facilita la comunicación entre las partes como consecuencia de la incapacidad y falta de acuerdo en las mismas (Cascón, 2001; Ramón Pineda, García Longoria y Olalde Altarejos, 2019).

Con respecto a *la comunicación*, es vital aceptar que esta se encuentra implícita en la interacción (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010), por lo que es necesario concebirla como una habilidad que debe ser trabajada para prevenir el conflicto. Es vital que los involucrados se escuchen, se expresen, empaticen y aprendan a poner límites, no permitiendo un abuso de los derechos fundamentales. Una deficiente comunicación y diálogo, tanto verbal como no verbal, supondrá un incremento del conflicto (Cascón, 2001; Ramón Pineda, García Longoria y Olalde Altarejos, 2019).

Finalmente, se debe incidir en una cuestión esencial, pues una vez detectado el conflicto, *es preciso aceptarlo como tal*. Puesto que, como se señaló, los conflictos son condición inevitable del ser humano, la postura más acertada es aceptar su existencia y aprender a afrontarlos, manejando herramientas que lo permitan (Gutiérrez Carmona, 2015; Pérez Serrano y Pérez Guzmán, 2011).

Considerando los elementos que intervienen en el conflicto, se ha de atender también al estilo que utilizan las personas para afrontarlo. Ante los conflictos que se producen en el sistema educativo, las personas pueden actuar de forma diferente. Concretamente, son cinco los estilos (Figura 3) que pueden ponerse en práctica al generarse conflictos interpersonales (Cascón, 2001; Fernández, 1998, Torrego, 2007):

- *Competición*: los objetivos personales prevalecen y se persiguen sin tener en cuenta al resto. Se intenta vencer y anular a la otra persona.
- *Evitación*: conocido comúnmente como “huida”. La persona no se involucra en la resolución del conflicto, actúa de forma pasiva. No se recomienda mantener la inhibición ante el conflicto, pues eso no hace más que retardar su estallido, acrecentado además por el transcurso del tiempo (Torrego, 2007).
- *Compromiso*: cada sujeto renuncia a su interés personal y se busca un pacto común, una solución que beneficie parcialmente a ambas partes.
- *Acomodación*: uno de los sujetos renuncia a su objetivo y cede ante el otro.
- *Colaboración*: los sujetos implicados en el conflicto buscan un objetivo común, basándose en los propios y explorando las posibilidades. El resultado crea satisfacción en todos los implicados.

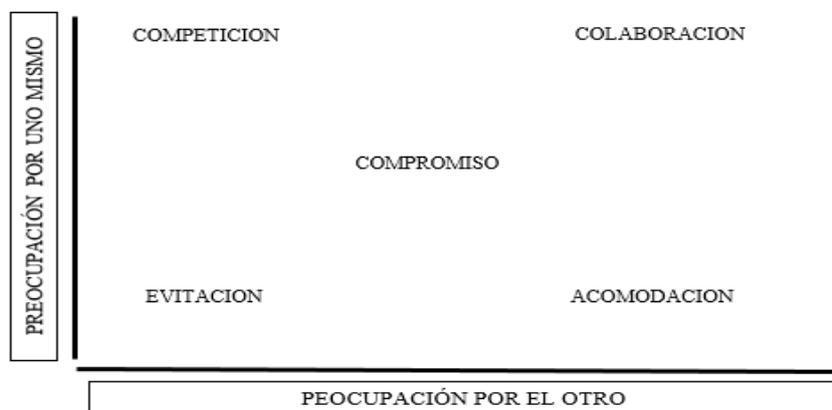


Figura 3. Estilos de afrontamiento ante el conflicto

Fuente: Torrego (2007 p. 59).

Bajo esta perspectiva, el estilo que se espera en los alumnos y que mejor da respuesta a los conflictos que se plantean en el ámbito educativo y, por supuesto, en cualquier contexto o escenario, es el estilo de colaboración. Sin embargo, cabría preguntarnos si, en consecuencia, se dota al alumnado de las estrategias necesarias para afrontar conflictos desde este estilo. Además, si el conflicto es intrapersonal, ¿cómo puede afrontarlo el alumno? Si como educadores nos replanteamos estas cuestiones y empezamos a actuar a razón de las mismas, estaremos preparando a nuestros alumnos para prevenir situaciones que les van a generar tensión.

Revisadas estas cuestiones, es factible indagar para conocer qué se hace desde el sistema educativo con respecto al tratamiento y la prevención de conflictos escolares y cómo dan respuesta a las necesidades que de estos surgen.

3.1.6. Actuaciones frente a los conflictos escolares

La panorámica actual, con un aumento de conflictos multidimensionales (Caurín, Morales y Fontana, 2019; Monjas; 2009), ha obligado al sistema educativo a crear nuevas estrategias que permitan gestionar y resolver las dificultades presentes. En este apartado se recogen el conjunto de actuaciones que han sido desarrolladas para hacerles frente, tanto con políticas educativas como con actuaciones específicas en los centros educativos.

3.1.6.1. Actuaciones desde las políticas educativas

A nivel estatal, el tratamiento en la gestión de la convivencia y en la resolución de conflictos se ha ido modificando con la incorporación de las sucesivas leyes orgánicas que regulan el sistema educativo. Así, la primera ley que establece una referencia explícita al tratamiento de la convivencia en los centros educativos es la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, señalando, en su artículo 1, y como un fin de la educación “la formación a sujetos que respeten los derechos y las libertades y que ejerciten la tolerancia y la libertad dentro de los principios de convivencia” (p. 28930). Esta ley supuso la inclusión de contenidos sociales que debían trabajarse de forma transversal en las aulas. Entre ellos, se incorporó la *educación cívica y moral*, temática que integra la convivencia y, con ello, la resolución de conflictos.

Posteriormente, con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, la convivencia y la resolución de conflictos adquieren una mayor importancia dentro del sistema educativo, describiéndose como un principio de la educación: “la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (p. 15). Uno de los elementos significativos que incluye esta Ley supone el establecimiento del plan de convivencia como un elemento integrante del proyecto educativo del centro (Artículo 121), que será elaborado por cada uno de los centros docentes, y que recogerá todas las actividades cuyo fin sea el fomento del buen clima de convivencia, la concreción de derechos y deberes, las medidas correctoras aplicables y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos (Artículo 124).

Por su parte, las modificaciones introducidas por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* mantiene la entidad del trabajo frente a la prevención de conflictos, destacando la prevención del acoso. En concreto, modifica el Artículo 1: “la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (p. 11).

En el marco autonómico, en Castilla y León es reseñable a nivel normativo la puesta en marcha del Observatorio de Convivencia Escolar⁴, siendo la primera iniciativa que daba respuesta a las directrices marcadas desde el Ministerio de Educación con la creación del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. Su finalidad consiste en servir como un instrumento de estudio, análisis y seguimiento de los aspectos relacionados con la convivencia en Castilla y León, y su regulación se administra por el *Decreto 52/2014, de 16 de octubre, por el que se crea y regula el Observatorio de la Comunidad de Castilla y León*.

La normativa legislativa ha dejado patente la necesidad de apostar y fomentar en los centros educativos las temáticas de convivencia y resolución de conflictos. Por consiguiente, se plantean en las próximas líneas las actuaciones que, desde los propios centros educativos, pretenden responder tal incipiente necesidad.

3.1.6.2. Actuaciones educativas

Ante la emergencia de conflictos en el sistema educativo, las actuaciones que pueden aplicarse se estructuran desde dos dimensiones. Por un lado, se encuentra el modo de trabajar ante el conflicto y, por otro, las estrategias específicas que pueden utilizarse para su resolución.

En la bibliografía que aborda los modos de trabajar ante el conflicto se reconoce, fundamentalmente, una marcada dicotomía entre dos modelos: el punitivo-sancionador y el integrado (Torrego, 2007).

El modelo punitivo actúa desde la normativa reguladora institucional, aplicando una sanción ante el incumplimiento de la misma. Su práctica, normalmente, se resuelve en un aumento de la tensión con los consiguientes efectos negativos en el centro, dejando además el conflicto latente, ya que el tema subyacente que supuso el origen del mismo no suele llegar a abordarse (Torrego y Villaoslada, 2004). Además, si el alumno aprende a resolver conflictos mediante la imposición de la ley del más fuerte, transferirá dicho aprendizaje en sus relaciones interpersonales, cuando, con seguridad, existen otros modos más adecuados.

Es por ello que se plantea un segundo modo de trabajar el conflicto que resulta más acorde con el sistema educativo y que adquiere la denominación de modelo integrado o democrático. Este modelo busca un diálogo entre las partes y supone la creación conjunta de un sistema de normas así como de mecanismos complementarios o alternativos al sistema normativo, destinados a la resolución constructiva de conflictos (Dobarro, García y Álvarez, 2013; Zaitegi, 2010). Ambos sistemas no son incompatibles, si no que se complementan y refuerzan mutuamente (Torrego y Villaoslada, 2004), pues se concibe como un marco abierto y

⁴ Página web del observatorio de Castilla y León en la sección de convivencia escolar: <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/observatorio-convivencia-escolar>

democrático que, desde la integración de un conjunto articulado de propuestas, pretende que estas sean reelaboradas en cada contexto educativo particular (Torrego y Martínez, 2014).

Partiendo de cada uno de los modelos, existen una serie de estrategias que pueden ser utilizadas para afrontar el conflicto. Entre ellas, se pueden encontrar algunas como la justicia estatal y el arbitraje, que suponen la resolución del conflicto siguiendo la normativa marcada e impuesta por parte de un tercero no directamente implicado en el mismo (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010; Tirado y Conde, 2015), o la confrontación, que implica poner en práctica lo que previamente se ha denominado como “ley del más fuerte”. Unidas a ellas, las dos estrategias que han sido más estudiadas y aplicadas para afrontar el conflicto, demostrando tener importantes beneficios en el ámbito educativo, han sido la negociación y la mediación.

La negociación supone un acuerdo entre las partes implicadas, las cuales buscan un interés común a través del diálogo y el acuerdo (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010; Fernández, 1998). Ambas partes han de ceder teniendo la certeza de que esto les va a beneficiar.

La mediación, por su parte, es una estrategia de resolución de conflictos en la que, a diferencia de la negociación, dos o más personas dan respuesta a sus necesidades a través de la ayuda de un tercero, el mediador, pues las partes intervinientes han agotado ya las posibilidades de resolverlo por sí mismos (Boqué y García Raga, 2010; Cascón, 2001). El mediador no es un juez, sino el encargado neutral de facilitar la comunicación para que ambas partes lleguen al acuerdo (Pérez Albarracín y Fernández Baena, 2019). Programas de mediación en el ámbito educativo se han aplicado en diversos niveles y es la principal estrategia utilizada en el modelo integrado de resolución de conflictos (Torrego, 2007).

A pesar de la eficacia de esta estrategia como una vía plausible y resoluble de conflictos (Tirado y Conde, 2015), en este trabajo se pretende plantear, desde un modelo democrático, la necesidad de formar al alumnado en habilidades para resolver sus conflictos sin la intervención de un tercero y no solo a nivel interpersonal.

3.2. Las habilidades sociales y competencias emocionales como estrategia de prevención en la resolución de conflictos

Partiendo del objetivo de este Trabajo Fin de Máster, en este segundo apartado se presenta una revisión de los términos habilidades sociales y competencias emocionales a través de la cual se constata su importancia en la prevención de conflictos. Por otra parte, se establecen determinadas nociones que ayudan a entender que estas habilidades no son estancas; es decir, pueden ser desarrolladas, por lo que son perceptibles de ser trabajadas desde el campo educativo.

3.2.1. Conceptualización de las habilidades sociales y competencias emocionales

Tradicionalmente, el ámbito escolar ha focalizado su preocupación en el desarrollo cognitivo de los alumnos, dejando en una esfera desconocida aspectos relacionados con la convivencia, como el desarrollo personal y social. Estas cuestiones formaban parte de lo que se denominaba “currículum oculto”, cuyo desarrollo explícito se dejaba a merced del criterio del profesorado o del clima marcado por cada centro educativo (Monjas, 1993; 2009; Ortega, 2008).

Sin embargo, y como consecuencia del aumento de conflictos, se pone de manifiesto la necesidad de formar al alumnado en habilidades cuya carencia supone la aparición de problemáticas diversas que interfieren y dificultan la convivencia. Junto a esta problemática, se suma la concepción de lo que realmente se debe concebir por educación, un proceso formativo e instructivo que va más allá de la generación de conocimiento cognitivo.

Moreno y Torrego (2007), haciendo una valoración global de los conflictos manifestados en la esfera educativa, proponen 10 líneas o ámbitos para la resolución de los problemas de convivencia que podrían resultar útiles para cualquier centro educativo. Entre una de esas líneas, incluyen la idea de “desarrollar en los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos” (p. 67), lo cual induce a la idea de entender estas como uno de los factores para la prevención y resolución de conflictos (Penalva, 2018). Por su parte, Melero Martín (2009), en su propuesta de diez habilidades para la mejora de la convivencia, remarca la necesidad de incorporar programas de habilidades sociales para la prevención de conflictos. Si la formación en dichas habilidades se propone como una línea resolutoria ante conflictos y problemas de convivencia, será necesario conocer, en consecuencia, a qué refieren tales habilidades.

Se han dado grandes problemas a la hora de definir el término “habilidades sociales” (HHSS en adelante), pues no existe un comportamiento concreto que sea universal, sino un conjunto de herramientas que, moduladas, permiten actuar ante distintas situaciones (Caballo, 2007), de tal manera que dos personas pueden dar respuestas diferentes ante una misma situación y considerarse ambas efectivas y socialmente habilidosas (Betina y Cotini, 2011).

La ambigüedad que caracteriza al término ha dado lugar a diferentes agrupamientos. Según Caballo (2007), cuya propuesta ha sido la más aceptada, las dimensiones que abarcan las habilidades sociales se constituyen en: hacer cumplidos, aceptarlos, hacer peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales, expresar de forma justificada molestia, desagrado o enfado, petición de cambio de conducta del otro, disculparse y afrontar las críticas.

Por su parte, Paula (2000) establece una categorización que abarca cuatro grandes grupos de HHSS: (1) habilidades básicas de interacción social, (2) habilidades de iniciación a la interacción social y habilidades conversacionales, (3) habilidades para cooperar y compartir, (4) habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos y (5) habilidades de autoafirmación, incluyendo, en cada uno de los grupos, las dimensiones que anteriormente Caballo (2007) defendía.

A estas clasificaciones se han unido otras que diferencian habilidades sociales básicas, como saludar, reír y sonreír, hacer un favor, presentarse, ser amable, dar las gracias o iniciar una conversación (Monjas, 1993), de aquellas que requieren mayor grado de complejidad, como la asertividad, la empatía, la negociación o la escucha activa.

Partiendo de estas consideraciones, se concibe el concepto de habilidades sociales como el conjunto de estrategias aprendidas que guardan relación con las emociones y sentimientos y que se ponen de manifiesto a través de conductas o acciones (Caballo, 2007; Garaigordobil y Peña, 2014; Monjas, 1993). Su adquisición depende del entrenamiento y perfeccionamiento, pues son habilidades que se adquieren con la práctica (Gutiérrez Carmona, 2015).

Estas habilidades permiten mantener relaciones satisfactorias y beneficiosas con los demás. Implican respetar tanto los derechos propios como los ajenos y son una ayuda para tratar los distintos conflictos que subyacen en el ámbito educativo (Caballo, 2007). El entrenamiento en HHSS es fundamental para favorecer un clima de convivencia en el aula que facilite la resolución pacífica de conflictos (Fernández, 1998). Se puede afirmar, en este sentido, que la convivencia escolar será positiva siempre y cuando desde el centro se promueva, entre otros, el desarrollo de valores y habilidades sociales (Penalva, 2018), pues su puesta en práctica reducirá comportamientos problemáticos en el aula, y a su vez, se favorecerá la autoestima, la empatía y la resolución de problemas interpersonales (Garaigordobil y Peña, 2014).

Del conjunto de habilidades sociales que los autores han establecido (Caballo, 2007; Monjas, 1993; Paula, 2000), este trabajo se centra en fomentar, concretamente, habilidades comunicativas o conversacionales, habilidades para aprender a expresar sentimientos, habilidades para comprender las situaciones que viven los demás (empatía) y habilidades de autoafirmación (asertividad), pues, como se expondrá posteriormente, son las que han demostrado tener efectos positivos en la temática que nos ocupa: la prevención de conflictos escolares.

Un aspecto importante cuando se trabaja el concepto de HHSS es cierta confusión terminológica existente en la literatura científica, que tiende a asociar el término con el de “competencia social”, aunque con el paso del tiempo se van estableciendo matizaciones que permiten distinguir ambas concepciones. En el presente trabajo, y coincidiendo con Bisquerra, Pérez y García (2015), se concibe a las habilidades sociales como recursos específicos para lograr la competencia social, que sería un constructo genérico, complejo y multidimensional, compuesto por diferentes habilidades que pueden ser observadas en la Figura 4 (Gómez Ortiz, Romera y Ortega, 2017).



Figura 4. Estructura de la competencia social

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez Ortiz, Romera y Ortega (2017).

Todo ello matiza lo siguiente: la competencia social se pone de manifiesto a través de un conjunto de habilidades prácticas. El dominio de las mismas, por tanto, hace a la persona competente socialmente. Su relevancia social se traduce en fomentar, desde este trabajo, dos de las habilidades específicas que conforman la competencia social: habilidades sociales y emocionales.

Ahondando más en el concepto de HHSS, es preciso destacar que estas están formadas por tres tipos de componentes: *conductuales*, o lo que la persona hace, *emocionales*, o lo que el sujeto siente y los *cognitivos*, los cuales engloban los pensamientos de la persona (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2015; Monjas, 1993). Si se considera que las emociones son uno de sus componentes, se puede entender que la puesta en práctica de HHSS depende también de la competencia emocional que el sujeto posee, ya que cualquier competencia social exige un cierto dominio de competencias emocionales que se activan permanentemente en la interacción con otras personas (Bisquerra, Pérez y García, 2015). En definitiva, cuando las personas interactúan con otras también han de dominar una serie de elementos emocionales que indudablemente aparecen, y que se engloban bajo la denominación de competencias emocionales.

Las competencias emocionales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2008, p. 159).

Particularmente, se definen 5 competencias emocionales, que se corresponde con conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. En concreto, en la prevención de conflictos, y sumadas a las habilidades sociales que forman parte de la competencia social, las competencias emocionales que adquieren especial relevancia son la conciencia emocional y la regulación emocional, pues permiten a la persona identificar sus emociones, comprenderlas y regular su activación cuando el conflicto está latente (Gutiérrez Carmona y Expósito López, 2015).

De hecho, y de acuerdo con Bisquerra, Pérez y García (2015), hay evidencias de la interrelación entre emociones y conflictos, ya que estos últimos pueden generar emociones que dificultan su gestión apropiada, así como hay emociones que pueden dar lugar a distintos conflictos. La emoción asociada al conflicto puede vivirse con tal intensidad que suponga una pérdida de control, agravando intensamente el problema manifestado.

Al igual que ocurre con las HHSS, en este trabajo se potenciará la adquisición de competencias emocionales (siguiendo la nomenclatura establecida por Bisquerra, 2008) que ayuden al sujeto en la prevención de conflictos.

Además, no se debe olvidar la premisa conceptual del conflicto que se defiende en este trabajo, un término que no es en sí mismo ni positivo ni negativo, sino cuya caracterización dependerá de la forma en la que las personas se enfrenten al mismo, y que, además, no implica únicamente un choque de intereses entre sujetos, ya que también puede darse de forma intrínseca sobre un único individuo, adquiriendo la singularización de lo que en el presente estudio se ha denominado conflicto intrapersonal. Este último depende fundamentalmente de las habilidades que el sujeto tiene para regular sus emociones (Bisquerra, 2016).

En definitiva, y en consonancia con lo establecido por Ortega (2008), se puede señalar que las habilidades que permiten a los alumnos aprender a convivir y vivir desde la prevención y gestión positiva de conflictos en el ámbito educativo suponen, por un lado, *habilidades emocionales*, las cuales les permiten valorarse y estimarse lo suficiente para poder hacer frente a situaciones que les causan incertidumbre y para que los demás no abusen de sus derechos y por otro, *habilidades sociales*, cuya adquisición les capacita para respetar y conocer a los demás, favoreciendo la creación de una red sólida en la que se sienten valiosos, a la vez competentes, en un contexto que, para ellos, es próximo, cercano y habitual.

Considerando la concepción de estas habilidades, se expone a continuación la importancia que adquieren como estrategia de prevención de conflictos escolares.

3.2.2. Importancia del desarrollo de habilidades sociales y competencias emocionales

No son pocas las investigaciones que demuestran una fuerte relación entre el funcionamiento social y emocional de los alumnos junto a su adecuada adaptación social, académica y psicológica durante la infancia y la adolescencia (Albaladejo et al, 2016; Garaigordobil y Peña, 2014; Gómez Ortiz, Romera y Ortega, 2017; Gutiérrez Carmona y Expósito López, 2015; Monjas, 1993).

Las habilidades sociales son herramientas necesarias en la vida de los alumnos ya que al relacionarse con los demás experimentan una de sus principales fuentes de satisfacción y bienestar (Gutiérrez Carmona, 2015). Por ello, en una etapa clave en la prevención de conflictos como es la adolescencia, el desarrollo de habilidades sociales determina en gran medida el éxito de los escolares en las relaciones con sus iguales (Gómez Ortiz, Romera y Ortega, 2017).

De la misma forma, un adecuado desarrollo de competencias emocionales se relaciona con menor comportamiento disruptivo, mejores relaciones sociales y mejor competencia social global (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Los niños y niñas que son capaces de regular y expresar sus emociones crean un ambiente para sí mismos más rico, con mayores oportunidades para experimentar situaciones a la par que proporcionan y obtienen más información sobre los demás. En esta situación se facilita la puesta en práctica de habilidades sociales y se fomenta, por tanto, su competencia social (Caballo, 2007).

Bajo esta concepción, la educación emocional se convierte en una oportunidad para trabajar la prevención de conflictos interpersonales (Rueda, Cuenca, Filella y Ros, 2017). Esto es así dado que las competencias emocionales, fundamentalmente la conciencia emocional y la regulación emocional, dotan al sujeto de capacidad para identificar y regular emociones como la ira, un elemento fundamental en la prevención de comportamientos violentos en relaciones interpersonales (Bisquerra, 2008). Además, la educación emocional posee cierto ajuste explicativo en variables como el estrés o la ansiedad (Gutiérrez Carmona, 2015), por lo que se convierte en un elemento a trabajar para la prevención de conflictos intrapersonales, objeto a minimizar la vulnerabilidad del sujeto ante determinadas disfunciones (Bisquerra, Pérez y García, 2015) y, con ello, prevenir situaciones que pueden derivar en episodios frustrantes que afectan al individuo intrínsecamente. Esto último puede suponerle un malestar que interfiere negativamente en las relaciones interpersonales con los demás.

De forma opuesta a estas cuestiones, la carencia de habilidades sociales y emocionales en el alumnado adolescente condiciona e influye en la aparición de problemas y conflictos. Los más frecuentes se recogen en la Figura 5:



Figura 5. Problemas que surgen como consecuencia de la carencia de habilidades sociales y competencias emocionales

Fuente: Elaboración propia a partir de Gómez Ortiz, Romera y Ortega (2017); Gutiérrez Carmona y Expósito López (2015); Penalva (2018).

En el ámbito educativo, es fundamental que los alumnos se conozcan a ellos mismos para saber qué hacer al enfrentarse a un conflicto, como regularse para que este no discurra hacia cauces insalvables y para “actuar debidamente con respecto a esos otros, los ajenos, pero que a la vez son también próximos por el hecho de convivir con ellos” (Ortega, 2008, p. 22).

Se puede considerar, por tanto, que la comprensión del punto de vista del otro, el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, junto con la comprensión y regulación de emociones propias y ajenas son los elementos claves del proceso de convivencia escolar, pues son aspectos que condicionan las relaciones que los alumnos establecen y, concretamente, el estilo de afrontamiento de las situaciones de conflictividad (Gómez Ortiz, Romera y Ortega, 2017). La forma más eficaz para prevenir conductas violentas se promueve a través del desarrollo de las habilidades que permitan al alumnado convivir pacíficamente (Bermejo y Fernández, 2010).

En definitiva, en la medida en la que se trabaje con los alumnos dichas habilidades, en mejores condiciones les situaremos para promover su ajuste social, emocional y escolar y, con ello, prevenir situaciones de conflicto que repercutan en su desarrollo, tanto desde el punto de vista intrapersonal como interpersonal.

Ante esta necesidad, es primordial integrar en los proyectos educativos y curriculares de los centros el área interpersonal e intrapersonal como un elemento clave para facilitar la convivencia, formando al alumnado en habilidades socioemocionales que, de forma práctica, irá adquiriendo en su desarrollo habitual como una forma positiva de responder ante conflictos, desarrollando no solo relaciones positivas con los demás, sino también consigo mismo (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

A pesar de la importancia que demuestran tener estas habilidades, en un estudio aplicado por Dobarro, García y Álvarez (2013), en el que se evaluaron cuáles eran las medidas que, desde la perspectiva de los alumnos, se desarrollan en los centros educativos para mejorar la convivencia y resolver conflictos, se confirmó que predominaban aquellas basadas en la difusión de normas y sanciones en detrimento de estrategias basadas en la resolución pacífica de conflictos.

Se recalca, por ello, la necesidad de implementar en los centros educativos programas que se fundamenten en la adquisición de habilidades sociales y de competencias emocionales como estrategias de prevención e intervención ante conflictos. La relevancia de estos constructos lleva a analizar, en el apartado siguiente, algunos programas que han sido llevados a cabo desde este ámbito y que han demostrado su eficacia en el tema que nos ocupa.

3.3. Programas para la prevención de conflictos escolares desde las habilidades sociales y competencias emocionales

Los programas que desarrollan habilidades sociales y competencias emocionales se postulan como una gran oportunidad de proporcionar al alumnado pautas y estrategias que favorezcan su comunicación, convivencia, prevención y regulación de conflictos, tanto en el centro educativo como fuera de él (Gutiérrez Carmona, 2015). Estos programas deben enfocarse desde el desarrollo de competencias que han de ser puestas en práctica por el alumnado ante diversas situaciones, pues la prevención y solución de conflictos de forma positiva en el aula es una consecuencia directa de la competencia social y emocional de los implicados en el mismo (Bisquerra, 2008).

Los programas educativos que focalizan su intervención en la puesta en práctica de habilidades socioemocionales son beneficiosos tanto para prevenir problemas derivados de conflictos escolares como para tratarlos cuando ya se han diagnosticado (Garaigordobil y Peña, 2014). Partiendo de estas consideraciones, se comentan, a continuación, algunos de los programas dirigidos al alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria, así como los efectos positivos que su implementación ha demostrado tener.

Uno de los programas más extendidos y utilizados es el “*Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*” (PEHIS) de Monjas (1993). Su principal objetivo es desarrollar la competencia interpersonal, promoviendo habilidades relacionadas con la interacción social, el establecimiento de vínculos de amistad, la puesta en práctica de habilidades conversacionales y el desarrollo de habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones. El “*Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*” se aplica en dos contextos diferenciados: el escolar y el familiar.

Aunque el programa señala que su aplicación abarca la Educación Primaria y la Educación Secundaria, el conjunto de actividades que formula y propone parece relacionarse más con la primera etapa y no tanto con la segunda, pues las acciones y objetivos que articula se asemejan más a los primeros años de socialización, con habilidades sociales y emocionales muy básicas: saludar, sonreír, unirse al juego de otros, iniciar conversaciones y expresar emociones, presentarse, ser cortés y amable, pedir un favor, terminar una conversación o aprender a relacionarse con las personas adultas.

La misma autora, en 2009, elabora y difunde el “*Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*” (PAHS). Ubicado dentro del contexto escolar, trabaja, en este caso, un conjunto de 10 habilidades divididas en cinco grandes bloques: (1) comunicación interpersonal, (2) asertividad, (3) emociones, (4) interacciones sociales positivas e (5) interacciones sociales difíciles. Su objetivo es conseguir que los niños y adolescentes aprendan a convivir de forma positiva, eficaz y satisfactoria, fomentando un ambiente de respeto y aceptación como forma de prevenir las consecuencias negativas que se producen de los conflictos experimentados en el aula.

Lo que buscan ambos programas es combinar en el ámbito educativo las dimensiones cognitivas y afectivo-emocionales, a fin de mejorar o modificar comportamientos conflictivos (Gutiérrez Carmona, 2015), dotando a sus participantes de estrategias que les ayudan a prevenir y afrontar las situaciones problemáticas características del contexto en el que, como personas, van progresando y evolucionando, no centrándose únicamente en aquellos que tienen dificultades, sino ampliando su intervención de forma preventiva a todos los sujetos (Monjas, 2009).

Así mismo, y partiendo de las necesidades encontradas en el contexto escolar, diferentes autores han diseñado y evaluado programas de habilidades sociales y competencias emocionales con la finalidad de comprobar la utilidad de los mismos de cara a formar al alumnado en la prevención de conflictos.

En la misma línea que los dos anteriores, Saiz Ruiz y Moreno García (2010) llevaron a cabo la implementación y evaluación del programa “*Atrévete con la aventura de saber convivir*” que pretendía mejorar la competencia social a través de determinadas habilidades y, con ello, formar en la prevención de conflictos. Este programa se aplicó a una muestra de 392 alumnos de 12 y 13 años y se desarrolló por medio de 5 bloques: (1) me conozco más y mejor, (2) la mejor forma de relacionarme con los demás, (3) digo y acepto un no (4) cómo expresar disgusto, enfado o molestia y (5) soluciono mis conflictos personales.

Tras su finalización, las autoras comprobaron que existían diferencias significativas entre el grupo al que se le había aplicado el programa y aquel que no había participado en el mismo, pues los alumnos que sí lo hicieron desarrollaron mayores actitudes y comportamientos sociales, fueron más asertivos, exteriorizaron sus propios sentimientos cuando estos les causaban malestar y mejoraron sus relaciones con los demás. En definitiva, tras la aplicación del programa, los alumnos se encontraban en mejores condiciones para enfrentarse y resolver conflictos interpersonales de forma positiva.

A su vez, Garaigordobil y Peña (2014), tras la aplicación de un programa de veinte sesiones de habilidades sociales y emocionales divididas en cinco ejes de intervención que se corresponde con la autoconciencia, la regulación emocional, el estado de ánimo, la comunicación y la empatía, a una muestra de 83 adolescentes de 13 a 16 años que constituían el grupo experimental, pudieron observar que estos mejoraron su capacidad para resolver conflictos, aumentando las conductas sociales positivas, empatía, inteligencia emocional y asertividad.

Estos resultados son también consecuentes con los obtenidos tras la aplicación del programa “*Compartir emociones*” de Albaladejo et al. (2016), en el que el alumnado adolescente participante mejoró en competencias socioemocionales, concretamente en la identificación de sus propias emociones, empatía, y competencias sociales, permitiendo a la par el fomento de relaciones interpersonales de mejor calidad en las que los conflictos se resuelven de forma pacífica.

Otro claro ejemplo de la funcionalidad y eficacia de este tipo de programas como estrategia de prevención de conflictos se pone de manifiesto a partir del programa de educación emocional “*Happy 12-16*”, un videojuego cuya aplicación muestra efectos positivos en la adquisición de competencias socioemocionales que permiten al alumnado prevenir y resolver conflictos interpersonales, ofreciéndole la oportunidad de ver este elemento como una posibilidad de acuerdo entre las partes, resolverlo de una manera asertiva y aumentar la autoestima de los agentes implicados en el mismo (Rueda et al., 2017).

En definitiva, las acciones que se aplican desde el ámbito educativo en el tratamiento de conflictos no exigen, únicamente, medidas reactivas, paliativas y correctivas, sino que la dimensión preventiva es fundamental para crear condiciones que posibiliten un clima escolar positivo. Si promovemos en los alumnos habilidades que les permitan mejorar su competencia personal, sus relaciones sociales, y resolver los conflictos que de estas surjan, estamos previniendo la aparición de problemáticas como el bullying, las conductas disruptivas o la violencia, entre otras (Monjas, 2009; Sala, 2008). La prevención se entiende aquí, en la línea de lo establecido por Ramón Pineda, García Longoria y Olalde Altarejos (2019) como la etapa de intervención y regulación del conflicto en sus primeros momentos, a fin de reducir y gestionar la tensión que causa tal confrontación.

Con la finalidad de contrastar estos programas, se presenta, en la Tabla 2, una síntesis de sus elementos clave. Esta revisión permite la elaboración de un programa propio que suponga un avance en contenidos y competencias y no una réplica de lo ya existente.

Tabla 2. Resumen de los programas analizados

Programa	Nivel educativo	Participantes	Metodología	Habilidades trabajadas
PEHIS	Educación Infantil, Primaria y Secundaria.		Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión, Modelado, Práctica, Feedback, Refuerzo y Tareas para casa.	-Básicas de interacción social. -Vínculos de amistad. -Conversacionales. -Relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones. -De solución de problemas interpersonales. -Para relacionarse con adultos.
PAHS	Educación Infantil, Primaria y Secundaria.		Reflexión inicial, Guía, Modelado, Práctica y Dramatización, Feedback, Reforzamiento, Reflexión Final y Tareas para casa.	Comunicación, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones difíciles.
Atrévete con la aventura de saber convivir	Educación Secundaria.	392 estudiantes de 12 y 13 años.	Instrucción verbal, modelado, ensayo conductual, prácticas en pequeños grupos, puestas en común y retroalimentación, refuerzo positivo y generalización.	Habilidades emocionales (cómo expresar disgusto, enfado o molestia) y sociales (asertividad y decir no, saber aceptar una negativa, etc.).
Programa de intervención para desarrollar habilidades sociales	Educación Secundaria.	148 adolescentes de 13 a 16 años de 3º ESO.	Explicativa sentados en círculo, desarrollo de la acción y discusión y reflexión guiada por el adulto.	Autoconciencia, regulación emocional, estado de ánimo, comunicación y empatía.
Compartir emociones	Educación Secundaria.	410 adolescentes de 12 a 18.	Socio-afectiva, parte de las reacciones emocionales del sujeto.	Se trabaja en torno a las emociones básicas.
Happy 12-16	Educación Secundaria.	903 alumnos de 1º y 2º de la ESO.	Constructivista, el profesor es guía.	Conciencia emocional, regulación emocional y estrategias de respuesta ante el conflicto: respuestas pasivas, agresivas y asertivas.

Fuente: Elaboración propia.

Tras la revisión efectuada sobre programas que desarrollan habilidades sociales y competencias emocionales como estrategia de prevención ante conflictos escolares, se ha podido observar, al igual que ocurrió con la revisión de la literatura existente, que los programas apenas refieren, cuando se apuesta por el tratamiento del término conflicto en el ámbito escolar, a su dimensión intrapersonal y a los serios episodios de dificultades en la convivencia a los que da lugar, como puede ser el estrés, la frustración o la ansiedad. Los conflictos, generalmente, se entienden como una confrontación entre escolares (Tabla 1). Coincidimos con Monjas (2009) en que se aprecia un importante olvido en la atención a problemas intrapersonales que pueden alterar también la convivencia en los centros.

De la misma manera, y con especial prevalencia en Educación Secundaria Obligatoria, son pocos los programas que tratan de combinar su aplicación de forma interrelacionada entre distintos agentes educativos.

Es por ello que desde el presente trabajo se apuesta por la creación de un programa que pretenda paliar las limitaciones observadas en aquellos que previamente han sido desarrollados y analizados.

Partiendo de estas cuestiones y para dar respuesta a las mismas, se diseña una ***propuesta de intervención*** que pretende ***desarrollar habilidades sociales y competencias emocionales en alumnos de 2º de la ESO*** como una estrategia que les ayude a **prevenir conflictos**, tanto **intrapersonales** (ansiedad, estrés, frustración, etc.) como **interpersonales** (problemas comunicación, agresividad, hostilidad, etc.). A su vez, se propone un ámbito concreto de formación dirigido a los familiares, con la finalidad de que estos adquieran habilidades para transmitir las y trabajarlas con los estudiantes de 2º de la ESO.

4. METODOLOGÍA

El presente Trabajo Fin de Máster se ha realizado siguiendo diferentes fases para su elaboración. En primer lugar, se parte de la delimitación conceptual de la temática que lo articula, como es: *la prevención de conflictos en adolescentes en el ámbito escolar*. Una vez delimitada, se lleva a cabo una búsqueda documental a través de una revisión de libros y artículos para un mayor acercamiento al tema seleccionado. En esta revisión, se establecieron una serie de palabras clave para la búsqueda: conflicto, convivencia, actuaciones educativas ante conflictos, adolescencia, prevención de conflictos escolares y habilidades en la resolución de conflictos.

Delimitadas las palabras clave, se accedió a diferentes bases de datos, en concreto, Dialnet, ERIC, Google Académico, Scielo y Scopus. A su vez, se ha establecido un periodo temporal, principal, para los materiales de lectura, en el que el mayor número de documentos a revisar debería ser de los últimos diez años. La primera revisión tuvo, como resultado, el planteamiento de los objetivos a los que se pretende dar respuesta mediante el presente trabajo. Es decir, son los objetivos, que se recogen en el apartado 2, los que van a marcar el camino que se ha de seguir durante el proceso de elaboración del propio trabajo.

El resultado del análisis profundo de la temática de este Trabajo Fin de Máster concluyó con la necesidad de diseñar un programa que solventará las necesidades vinculadas con la formación en habilidades sociales y competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) como estrategia de prevención ante las consecuencias negativas de los conflictos escolares. Además, se determinó la importancia de trabajar un ámbito de formación dirigido a las familias, consecuencia de la escasa proliferación de programas que combinan su intervención en ambos agentes educativos.

Tras la finalización de la revisión teórica, se crea y elabora el programa de intervención que se ha titulado: *Disfrutar la convivencia*. Teniendo en cuenta que un programa educativo es “una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada y diseñada para satisfacer unas necesidades” (Bisquerra, 2008, p. 62). Y, que, además, debe basarse en un planteamiento teórico que le da rigor y sentido, todo ello orientado a la consecución de unas metas u objetivos.

Tomando en consideración dichas matizaciones, se establece la necesidad de organizar el programa a razón de una estructura concreta. En este caso, se sigue la siguiente:

- *Introducción y justificación*. Incluyen los matices iniciales del programa, así como la necesidad de su aplicación.
- *Destinatarios*, colectivo al que se dirige la intervención
- *Objetivos y competencias*. Recoge las finalidades concretas que el programa persigue para cada uno de los destinatarios, así como las competencias que son trabajadas con su aplicación.
- *Contenidos*, configura el/los elemento/s que explícitamente se trabajan con el presente programa.
- *Metodología*, apartado que define los principios que caracterizan la implementación del programa.
- *Actividades*, las cuales refieren al conjunto de acciones que, desde la práctica, se desarrollarán para conseguir el objetivo marcado. Se justifican a razón del marco teórico previamente argumentado.
- *Recursos*, elementos necesarios para su futura implementación, en algunos casos implica materiales orientativos.
- *Temporalización*, donde se incorpora la estructuración global de desarrollo, señalando los meses en los que se recomienda que el programa sea aplicado.
- *Evaluación*, apartado que, de distinto modo, persigue constatar en qué medida se cumplen los objetivos previamente marcados, además de valorar las cuestiones que suscitan mejoras. En definitiva, permite comprobar la calidad del propio programa.

Por consiguiente, a continuación, se presenta el programa diseñado: *Disfrutar la convivencia*.

5. PROGRAMA “DISFRUTAR LA CONVIVENCIA”

En este apartado se presenta el programa *Disfrutar la convivencia*, el cual ha sido elaborado para dar respuesta al siguiente objetivo: *potenciar las habilidades sociales y competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) vinculadas con la prevención de conflictos intrapersonales e interpersonales en estudiantes de 2º de Educación Secundaria Obligatoria y en sus familias.*

El presente programa se desarrolla bajo una estructura específica, como se señaló en el apartado de metodología, si bien, se recuerda la misma. Se parte de un primer apartado introductorio que recoge aspectos generales del programa, así como la pertinencia y necesidad de llevarlo a cabo. Posteriormente, se señala el colectivo al que se dirige la práctica, diferenciando con claridad los dos agentes educativos con los que se pretende intervenir. El siguiente apartado recoge tanto los objetivos que se persiguen como las competencias que se trabajan.

Descritas las finalidades y competencias del programa *Disfrutar la convivencia*, se informa sobre la metodología que será utilizada, a su vez, se estructura y describe el conjunto de actividades por sesiones que serán desarrolladas con los destinatarios, matizando con claridad las diferencias que subyacen en uno y otro colectivo. Para finalizar, se incorporan, por un lado, los recursos necesarios para su implementación y, por otro, su temporalización. En último lugar, se cierra el programa con la evaluación que permitirá comprobar su calidad.

5.1. Introducción y justificación

El programa *Disfrutar la convivencia* surge de la necesidad de dar respuesta a la problemática relacionada con los conflictos que se viven en el ámbito escolar. Si bien, estos conflictos pueden ser de diferente tipología, interpersonales, intrapersonales y grupales, como se ha señalado, por lo que es preciso huir de la tradicional concepción en la que se vincula al conflicto únicamente con relaciones interpersonales. Este programa persigue romper con esta visión trabajando, además del conflicto interpersonal, el conflicto intrapersonal, formando a los alumnos y familias en habilidades para su correcta regulación (Castillo Cuesta y Sánchez Castillo, 2010; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011).

Tomando como referencia el ámbito escolar, la presencia de problemáticas que dificultan la convivencia en los centros es múltiple y diversa. Las investigaciones realizadas por el Defensor del Pueblo (2007) y el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2009) reflejan la necesidad de impulsar, a través de los profesionales del ámbito educativo, medidas eficaces para gestionar la convivencia (citado en Boqué y García Raga, 2010) desarrollando acciones preventivas de carácter global (Torrego, 2014), que permitan anticipar las consecuencias negativas de los conflictos que, en la actualidad, siguen presentes en las aulas: marginación o exclusión, amenazas, agresiones verbales o físicas, robos, bromas de mal gusto e incluso acoso (Caurín, Morales y Fontana, 2019).

Ante el carácter ineludible que presenta el conflicto escolar (Bascón, Saavedra y Arias, 2013; Monjas, 2009), se torna necesario dotar a los alumnos de una serie de habilidades que les permitan asumirlo como una oportunidad de aprendizaje, canalizando formas constructivas para

enfrentarse positivamente ante el mismo (Rodríguez et al., 2018; Türk, 2018), sin olvidar, por ende, la etapa de desarrollo ambivalente en la que se encuentra escolarizado el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, pues esta puede ser entendida como la más conflictiva (Zaitegi, 2010).

Para promover en el alumnado formas positivas de enfrentarse al conflicto, el presente programa apuesta por potenciar habilidades sociales y competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) ya que han demostrado, con firmeza, su eficacia en la disminución de problemáticas interpersonales e intrapersonales en el alumnado (Albaladejo et al., 2016; Bisquerra, Pérez y García, 2015; Garaigordobil y Peña, 2014; Türk, 2018; Saiz Ruiz y Moreno García, 2010). Su trabajo, por tanto, capacitará a los alumnos y alumnas para mantener una comunicación efectiva, entender el punto de vista de los demás (Türk, 2018), junto a habilidades para aprender a tolerar la frustración, controlar la impulsividad y regular la ira (Bisquerra, 2008), además de ayudarles a tomar conciencia de las emociones para poder regularlas apropiadamente con vistas a prevenir situaciones de estrés o ansiedad que derivan en serios conflictos intrapersonales (Bisquerra, 2016).

En definitiva, se puede considerar que el programa *Disfrutar la convivencia* contribuye a la disminución de problemáticas diversas, y con ello consecuencias negativas de conflictos, desde aquellas que subyacen bajo simples roces comunicativos hasta las que pueden derivar en episodios de violencia, como el acoso escolar, entre otros.

Si bien, al lector le puede surgir la duda del porqué apostar por esta propuesta y no por otra. Pues bien, es preciso apostar y concretar esta propuesta de intervención y no otra porque, como ya se ha ido anticipando, no solo se pretende intervenir con adolescentes para trabajar además del conflicto interpersonal, el intrapersonal, sino también dotar de ciertos conocimientos y habilidades a sus familiares para que adquieran la capacidad de transmitirlos y trabajarlos con el alumnado. En este sentido, el presente trabajo apoya la idea de Bisquerra (2008), señalando que la auténtica prevención de conflictos que derivan en episodios negativos, como la violencia, no puede limitarse al contexto escolar, sino que debe implicar a la familia, creando un clima que potencie y favorezca su participación en el centro.

Por otro lado, dando respuesta a la función orientadora propia del contexto próximo y, a la vez, cercano, en el que podré desempeñar mi labor, es importante añadir la adaptación y el cumplimiento del programa en relación a los tres principios de la orientación (Grañeras y Parras, 2008; Martín Izard, 2010; Martínez Clarés, 2017). Esto es así dado que cumple y responde al *principio de prevención*, pues busca dotar a sus destinatarios de herramientas y habilidades que les permitan anticipar proactivamente las consecuencias negativas de los conflictos y, con ello, prevenirlas.

Asimismo, responde al *principio de desarrollo*, pues se interviene en una etapa de cambios (adolescencia) que necesitan ser regulados, adaptándose el programa a las necesidades que manifiestan estos alumnos además de favorecer su mejora competencial para dar respuesta a la problemática.

Sumado a ello, se respeta el *principio de intervención social-ecológica*, ya que la intervención no se restringe al alumnado, sino que se orienta también para dotar a su contexto más próximo (sus familias) de habilidades que les permitan extrapolar los contenidos trabajados en el programa. De igual modo, que el estudiante sea capaz de resolver conflictos supondrá replicar este aprendizaje a otros contextos y, por tanto, transferirlo también a su grupo de iguales, etc.

En definitiva, lo que se persigue es el *empowerment* del individuo, es decir, la interrelación de cada uno de los principios para apostar por su fortalecimiento personal, dotándole de habilidades que favorezcan su desarrollo y le preparen para hacer frente a los conflictos subyacentes al ámbito escolar.

5.2. Destinatarios

El programa educativo *Disfrutar la convivencia* está destinado a trabajar con dos agentes educativos específicos: el alumnado y sus familias.

Con respecto al alumnado, el programa se dirige a adolescentes escolarizados en 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se considera este el curso propicio para implantar un programa preventivo que apuesta por esta temática porque es aquí cuando los alumnos comienzan a experimentar los primeros cambios biológicos y psicosociales de la adolescencia, los cuales, si no son regulados, pueden convertirse en una fuente de problemáticas con efectos destructivos (Bisquerra, 2016; Soriano, 2016).

Tomando en consideración la edad de los alumnos que cursan 2º de la ESO (13-14 años, generalmente), el presente programa presupone y establece una adaptación a las características y necesidades que manifiestan dichos estudiantes.

Esto implica, necesariamente, tener en cuenta una premisa conceptual: cualquier centro que desee poner en marcha el programa debe adaptar su implementación tanto a las características contextuales propias (valorando el tiempo con el que se dispone para ponerlo en marcha, la pertinencia de aplicar este programa y no otro en función de las necesidades propias del centro o los recursos disponibles, tanto materiales como humanos, para aplicarlo) como a las características evolutivas de los sujetos en cuestión, considerando que actualmente se encuentra listo para su implementación.

En relación a las familias, su incorporación al programa busca dotarles de los conocimientos y habilidades necesarias para que adquieran la capacidad de transmitirlos y trabajarlos con los adolescentes. Se crea así un programa que combina su aplicación en dos escenarios, como son el contexto escolar y el contexto familiar.

Señalar, en todo caso, que la aplicación del programa no adquiere carácter obligatorio en ambos agentes. Es decir, se puede aplicar solamente con el alumnado o con las familias si fuese oportuno. Si bien, la complementariedad de su implementación supone un punto de enriquecimiento y consolidación de habilidades que, siempre que sea posible, debe ser utilizado.

5.3. Objetivos y competencias

El objetivo general que persigue el programa *Disfrutar la convivencia* es *potenciar las habilidades sociales y competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) vinculadas con la prevención de conflictos intrapersonales e interpersonales en estudiantes de 2º de Educación Secundaria Obligatoria y en sus familias*. La articulación de este objetivo general lleva consigo una serie de objetivos específicos, diferenciados, en este caso, entre alumnado y familias.

Objetivos específicos para los alumnos:

- Generar habilidades que ayuden a prevenir conflictos.
- Identificar las emociones propias y de los demás.
- Aprender a regular emociones para prevenir situaciones de agresividad, frustración, estrés o ansiedad.
- Valorar la importancia de la comunicación verbal y no verbal.
- Practicar la asertividad como una estrategia efectiva de comunicación.
- Fomentar la empatía en las relaciones interpersonales.
- Promover el desarrollo de relaciones interpersonales positivas.
- Transferir el aprendizaje competencial a las relaciones con los demás.

Objetivos específicos para las familias:

- Sensibilizarlas sobre la importancia de prevenir conflictos.
- Proporcionar conocimientos y herramientas para trabajar habilidades sociales y competencias emocionales con los adolescentes en el hogar.
- Favorecer el intercambio de experiencias y reflexiones sobre conflictos familiares entre las propias familias.

Así mismo, y siguiendo las orientaciones marcadas por la Unión Europea, el presente programa desarrolla explícitamente con el alumnado tres de las siete **competencias clave** del aprendizaje. En concreto, se trabajan la competencia en **comunicación lingüística**, **aprender a aprender** y **competencias sociales y cívicas**.

La competencia en **comunicación lingüística** se trabaja a razón de actividades en las que los alumnos deben expresarse tanto de forma oral como de forma escrita, escuchar con atención para adaptar su respuesta a la situación y reconocer el diálogo como una herramienta esencial para el desarrollo de la buena convivencia. Por su parte, **aprender a aprender** se pone de manifiesto transversalmente, a través de acciones en las que los alumnos conocen distintas estrategias para enfrentarse a una tarea o situación y, además, se sienten protagonistas de su propio aprendizaje. Sumadas a las dos anteriores, se implementan **competencias sociales y cívicas**, y esto es así debido a que se realizan tareas en las que el alumnado ha de comunicarse de una forma constructiva mostrando tolerancia, respetando las diferencias y los derechos propios de cada persona.

A las anteriores se añaden **competencias intrapersonales** que refieren la puesta en práctica de competencias emocionales, **competencias interpersonales** que facilitan, entre los destinatarios, relaciones sociales positivas, y que, por ello, se relacionan con las competencias sociales y cívicas, y **competencias para el trabajo individual y en equipo**.

En definitiva, y como se argumentaba en los inicios de este Trabajo Fin de Máster, se pretende fomentar y dar significado a uno de los pilares para la educación para el siglo XXI (Delors, 1996): *aprender a vivir juntos*, aspecto que, a su vez, se relacionará y facilitará que el sujeto *aprenda a ser persona, aprenda a conocer y aprenda a hacer*.

5.4. Contenidos

Los contenidos que se desarrollan en el presente programa se relacionan con las habilidades sociales y competencias emocionales cuya eficacia ha sido demostrada en la prevención de conflictos en el ámbito escolar (Albaladejo et al., 2016; Garaigordobil y Peña, 2014; Rueda et al., 2017; Saiz Ruiz y Moreno García, 2010). En este sentido, los contenidos que se trabajan son: conciencia emocional, regulación emocional, comunicación, asertividad, empatía y resolución de conflictos. Estos se organizan en tres bloques que aparecen representados en la Tabla 3⁵.

Tabla 3. Contenidos del programa para el alumnado organizados por bloques de trabajo

BLOQUE 1. Educación emocional	-Conciencia emocional. -Regulación emocional.	
BLOQUE 2. Habilidades sociales	-Comunicación. -Empatía. -Asertividad.	-Autoestima (transversal).
BLOQUE 3. Resolución de conflictos	-Estrategias y habilidades para de resolución de conflictos.	

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las familias, la relación de contenidos que se desarrolla es la misma con el objetivo de *sensibilizar en la prevención de conflictos del alumnado*.

5.5. Metodología

La metodología en la que se fundamenta el programa es eminentemente *práctica y activa* (Bernal González y Martínez Dueñas, 2018). Este tipo de metodología implica la participación directa de los destinatarios para lograr los objetivos de cada actividad. Lo que se persigue con este formato es ayudar, tanto a las familias como al alumnado, a aprender actuando desde la propia interacción. Así mismo, *combina diferentes formas de trabajo*, como el *individual, colaborativo y cooperativo* (Mayordomo y Onrubia, 2016) si bien, aunque existen actividades en las que el alumnado trabaja de forma individual, la mayor parte de las mismas adoptan un enfoque grupal cooperativo, puesto que uno de los objetivos del programa es dar lugar a interacciones positivas.

⁵ La conciencia emocional permite identificar emociones propias y ajenas. La regulación emocional supone manejar adecuadamente las emociones. La empatía ayuda a comprender los sentimientos de otras personas y la asertividad permite expresar de forma adecuada opiniones, sentimientos o necesidades (Bisquerra, 2008).

De la misma manera, la metodología del programa *Disfrutar la convivencia* adquiere un carácter puramente *constructivista* (siguiendo las aportaciones defendidas por Piaget y Vygotsky), pues son los destinatarios del programa los encargados de elaborar su aprendizaje, actuando el formador, por ende, como guía/mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En última instancia, y no por ello con menor relevancia, destaca por ser una metodología *socializadora* (Bernal González y Martínez Dueñas, 2018), y esto es así debido a que fomenta el desarrollo de la dimensión intrapersonal e interpersonal para su puesta en práctica en diferentes contextos (educativo, personal, profesional y social), y, en consecuencia, *reflexiva*, buscando que los destinatarios razonen y tomen conciencia de la necesidad de aplicar habilidades que les permitan prevenir las consecuencias negativas de los conflictos que, desde la esfera educativa, han de afrontar.

5.6. Actividades

El presente programa se ha diseñado para su desarrollo en un contexto formal, como se ha destacado en apartados anteriores. En su totalidad, está formado por un conjunto de 15 sesiones que son aplicadas entre el alumnado y la familia. Por consiguiente, en 10 de las 15 sesiones se trabaja con el alumnado mientras que las 5 sesiones restantes se desarrollan con las familias.

Para que el lector entienda con claridad la estructura del programa, en la Tabla 4 se presenta su implementación global, diferenciando el colectivo al que se dirige, el bloque de contenidos que se trabaja y las sesiones en las que se desarrolla dicho bloque de contenidos. Tras ello, se muestran cada una de las sesiones diferenciando aquellas a trabajar con los estudiantes de 2º de la ESO de las sesiones a trabajar con las familias.

Tabla 4. Estructura global de desarrollo del programa

COLECTIVO	BLOQUE DE CONTENIDOS	SESIÓN
Alumnado	Bloque 1. Educación emocional	Sesión 1. Conociendo las emociones.
		Sesión 2. Aprendemos de las emociones.
		Sesión 3. ¿Por qué no nos sentimos mejor?
	Bloque 2. Habilidades sociales	Sesión 4. La comunicación no verbal.
		Sesión 5. La comunicación verbal.
		Sesión 6. ¿Qué significa ser asertivo?
		Sesión 7. Los beneficios de la empatía.
	Bloque 3. Resolución de conflictos	Sesión 8. Nos toca intervenir I.
		Sesión 9. Nos toca intervenir II.
		Sesión 10. Nos toca intervenir III.
Familias	Bloque 1. Educación Emocional	Sesión 1. Lo esencial: regular emociones.
	Bloque 2. Habilidades sociales	Sesión 2. ¿Es importante la comunicación?
		Sesión 3. La forma correcta de resolver problemas.
		Sesión 4. Los adolescentes deben ser empáticos.
	Bloque 3. Resolución de conflictos	Sesión 5. ¿Cómo lo deberían afrontar?

Fuente: Elaboración propia.

5.6.1. Sesiones de actividades a trabajar con el alumnado

Las sesiones están pensadas para ser implementadas en horario lectivo de tutoría, ya que la tutoría es una hora privilegiada para la resolución de problemas de convivencia (Torrego, 2014), por lo que su duración es de 50 minutos, aunque la flexibilidad de adaptación que caracteriza al programa facilita su extrapolación a otros contextos.

El desarrollo de cada una de las sesiones acontece la estructura establecida por Monjas (1993). Esta implica un primer momento de recepción del alumnado para crear un clima acogedor. Tras ello, se comunican los objetivos a conseguir en la sesión. Cuando se han comunicado los objetivos, se lleva a cabo el desarrollo de actividades. Para finalizar la sesión, se comparte la evaluación de la misma. Esta estructura será modificada en algunas sesiones en las que se realizará una breve introducción explicativa de los contenidos que van a ser tratados para su comprensión por parte de los participantes, y con la finalidad de garantizar el correcto funcionamiento de la actividad.

Así mismo, dando respuesta al principio de atención a la diversidad, se considera oportuno establecer las adaptaciones que sean necesarias para atender al Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Esto implica adaptar espacios, actividades o material en relación a las necesidades concretas del alumnado al que el programa le sea aplicado.

Teniendo en cuenta las citadas consideraciones, se presentan, a continuación, los aspectos generales de cada una de las sesiones: objetivos, competencias, contenidos, actividades, desarrollo y evaluación. **El desarrollo explícito y profundo de las actividades se recoge en el Anexo 1.** Cada una de estas actividades lleva adscrito un código que facilita su identificación, y que representa el número de la sesión en la que se desarrolla, colectivo con el que se trabaja, (AL = alumnado; FA = familia), número de la actividad y bloque que se implementa⁶.

Tabla 5. Sesión 1 de actividades en el alumnado

SESIÓN Nº 1	CONOCIENDO LAS EMOCIONES	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none">Identificar las emociones propias y de los demás.	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none">Competencias sociales y cívicas.
CONTENIDOS	Conciencia emocional.	
ACTIVIDADES	Actividades:	Temporalización:
	1. Rueda de emociones (S1AL_1_EM).	15 minutos.
	2. Tarjetas que definen (S1AL_2_EM).	20 minutos.
DESARROLLO	Al comienzo de esta primera sesión se introducirá el programa: en qué consiste, sus objetivos y la forma de trabajo. A continuación, se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, desarrollo de actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	Se utilizará la plataforma informática KAHOOT para comprobar la capacidad que tienen los alumnos para identificar las distintas emociones que se trabajan en la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

⁶ Por ejemplo: en el primer bloque, la primera actividad de la sesión 1 sería tal que: S1AL_1_EM.

Tabla 6. Sesión 2 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 2	APRENDEMOS DE LAS EMOCIONES	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> Regular e identificar emociones. 	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas.
CONTENIDOS	Regulación emocional.	
ACTIVIDADES	Actividades: 1. Expresando e identificando (S2AL_3_EM).	Temporalización: 20 minutos.
	2. La ira y el miedo (S2AL_4_EM).	20 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, desarrollo de actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	Se valorará, mediante una lista de control, el grado de participación de los alumnos y su capacidad para identificar sus emociones y las de los demás. Así mismo, en la actividad 2 se valorará la correcta utilización de la estrategia propuesta.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Sesión 3 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 3	¿POR QUÉ NO NOS SENTIMOS MEJOR?	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> Regular emociones en situaciones de estrés o frustración. 	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas.
CONTENIDOS	Regulación emocional.	
ACTIVIDADES	Actividades: 1. ¿Cómo nos sentimos? (S3AL_5_EM).	Temporalización: 15 minutos.
	2. Lo positivo de lo negativo (S3AL_6_EM).	20 minutos.
	3. La relajación (S3AL_7_EM).	10 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, desarrollo de actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	Se valorará la sesión por medio de una rúbrica en la que, del 1 al 5, el docente o el orientador valore los siguientes criterios en cada actividad: <ol style="list-style-type: none"> De la primera actividad, la capacidad del alumnado para regular emociones frustrantes, la capacidad de argumentación y la reflexión final. De la segunda actividad, la capacidad del alumnado para proponer alternativas eficaces ante las situaciones frustrantes propuestas. En la tercera actividad se realizará un <i>feedback</i> al alumnado para que aprenda a utilizar correctamente la técnica. 	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 4 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 4	LA COMUNICACIÓN NO VERBAL	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> Tomar consciencia de la importancia de la comunicación no verbal al entablar conversaciones. 	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. Competencia en comunicación lingüística.
CONTENIDOS	Comunicación.	
ACTIVIDADES	Actividades:	Temporalización:
	1. Los triángulos (S4AL_8_HS).	15 minutos.
	2. Teatro (S4AL_9_HS).	35 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	La sesión será evaluada a través de la ficha de observación docente. En esta se valorará la iniciativa para expresar opiniones en el debate y en la asamblea. A su vez, se tendrá en cuenta la reflexión final elaborada en el ensayo argumentativo.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 5 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 5	LA COMUNICACIÓN VERBAL	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> Tomar consciencia de la importancia de la comunicación verbal al entablar conversaciones. 	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. Competencia en comunicación lingüística.
CONTENIDOS	Comunicación.	
ACTIVIDADES	Actividades:	Temporalización:
	1. Guíame (S5AL_10_HS).	10 minutos.
	2. El dibujo propio (S5AL_11_HS).	15 minutos.
	3. ¿Cómo es la persona que escucha? (S5AL_12_HS).	20 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	Por medio de una lista de control, se valorará la capacidad reflexiva del alumnado en la cartulina y su capacidad para argumentar la importancia de la comunicación verbal y de la escucha activa como estrategias de prevención ante conflictos. Asimismo, se considerará la participación e implicación del alumnado en las actividades.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 6 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 6		¿QUÉ SIGNIFICA SER ASERTIVO?	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión:	Competencias clave:	
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia de la asertividad como estrategia de prevención en conflictos interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. Competencia en comunicación lingüística. 	
CONTENIDOS	Asertividad.		
ACTIVIDADES	Actividades:	Temporalización:	
	1. Reconocemos la asertividad (S6AL_13_HS).	20 minutos.	
	2. Somos asertivos (S6AL_14_HS).	15 minutos.	
DESARROLLO	Al iniciar la sesión, el tutor y el orientador explicarán al alumnado los tres estilos de conducta comunicativa: pasivo, agresivo y asertivo. Se expondrán con claridad las matizaciones que refieren dichos estilos como modos concretos de actuar y no características definitorias de la personalidad. Tras ello, se seguirá la estructura general de las sesiones: comunicación de objetivos, actividades y evaluación.		
EVALUACIÓN	La sesión será valorada por medio de una rúbrica en la que se valore, del 1 al 5, la capacidad del alumnado para reflexionar mediante argumentos críticos, su participación, su implicación y su capacidad para convertir una conducta agresiva o pasiva en una asertiva: su expresión, el vocabulario utilizado, los sentimientos expresados, etc.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 7 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 7		LOS BENEFICIOS DE LA EMPATÍA	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión:	Competencias clave:	
	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la empatía en el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. 	
CONTENIDOS	Empatía y autoestima.		
ACTIVIDADES	Actividades:	Temporalización:	
	1. Ratón en venta (S7AL_15_HS).	15 minutos.	
	2. La telaraña que construimos (S7AL_16_HS).	10 minutos.	
	3. Así nos ven (S7AL_17_HS).	20 minutos.	
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, actividades y evaluación.		
EVALUACIÓN	La sesión será evaluada a través de la ficha de observación docente. En esta se valorará la participación de los alumnos y el nivel de profundidad con el que establecen sus aportaciones. Concretamente, en la tercera actividad se valorará, además, las estrategias que los alumnos hayan incluido en la plataforma web TRICIDER.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 8 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 8	NOS TOCA INTERVENIR I	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> Trabajar en torno al conflicto y a su resolución. 	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. Competencia en comunicación lingüística.
CONTENIDOS	Resolución de conflictos.	
ACTIVIDADES	Actividades: 1. Aclarar el concepto (S8AL_18_RC).	Temporalización: 30 minutos.
	2. Enredados (S8AL_19_RC).	20 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	Mediante una rúbrica que se estructura de 1 a 5, se valorará la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos y su capacidad para utilizar las habilidades trabajadas en la resolución de conflictos.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Sesión 9 de actividades en el alumnado

SESIÓN N° 9	NOS TOCA INTERVENIR II	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> Actuar ante conflictos intrapersonales. 	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas.
CONTENIDOS	Resolución de conflictos.	
ACTIVIDADES	Actividades: 1. Pararse a pensar (S9AL_20_RC).	15 minutos.
	2. A hacerle frente (S9AL_21_RC).	20 minutos.
	3. Diario emocional (S9AL_22_RC).	15 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	Por medio de una ficha de observación docente se valorará la participación del alumnado y la utilización de estrategias eficaces ante los conflictos planteados.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Sesión 10 de actividades en el alumnado

SESIÓN Nº 10	NOS TOCA INTERVENIR III	
OBJETIVOS Y COMPETENCIAS	Objetivo general de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> Actuar ante conflictos interpersonales. 	Competencias clave: <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. Competencia en comunicación lingüística
CONTENIDOS	Resolución de conflictos.	
ACTIVIDADES	Actividades: 1. El difícil retorno (S10AL 23 RC).	Temporalización: 30 minutos.
	2. Liberando cargas (S10AL 24 RC).	10 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción del alumnado, comunicación de objetivos, actividades y evaluación.	
EVALUACIÓN	Mediante una lista de control, se valorará la capacidad que muestran los alumnos para utilizar habilidades y competencias previamente trabajadas: regulación de emociones, comunicación verbal y no verbal, asertividad y empatía. A su vez, se valorará su capacidad crítica y reflexiva.	

Fuente: Elaboración propia.

5.6.2. Sesiones de actividades a trabajar con las familias

La intervención con las familias se extenderá a lo largo de 5 sesiones, cada una de ellas de 90 minutos de duración. En este caso, la estructura que define la implementación de cada sesión es: recepción y comunicación de objetivos de la sesión, debate y lluvia de ideas previa para matizar los conocimientos que se poseen, sensibilización a través del desarrollo de una actividad, debate posterior en torno a la pregunta *¿De qué forma ayudan estas habilidades a que los adolescentes regulen y prevengan las consecuencias negativas de los conflictos y cómo podemos utilizarlas y trabajarlas con los alumnos y alumnas en casa?*, para finalmente cerrar la sesión reflexionando sobre las conclusiones principales.

La actividad que se desarrolla en cada sesión durará 30-40 minutos, el tiempo restante se empleará para establecer el debate y la lluvia de ideas inicial, el debate posterior al desarrollo de la actividad y las conclusiones.

El desarrollo explícito y profundo de las actividades se recoge en el Anexo 3. Antes de la puesta en práctica, se llevará a cabo una sesión para informar sobre el programa, los contenidos que trata y lo que pretende conseguir. Tras ello, se implementarán las 5 sesiones propias del programa:

Tabla 15. Sesión 1 de actividades en las familias

SESIÓN N° 1	LO ESENCIAL: REGULAR EMOCIONES	
OBJETIVO	Objetivo general de la sesión: Concienciar sobre la importancia de regular emociones para prevenir conflictos.	
CONTENIDOS	Regulación emocional.	
ACTIVIDADES	Actividad:	Temporalización:
	Una herramienta: el semáforo de las emociones (S1FA_1_EM).	30 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general: recepción y comunicación de objetivos, debate previo, actividad, debate posterior y conclusiones.	
EVALUACIÓN	Mediante la ficha de observación docente se valorará la consecución del objetivo general y el correcto funcionamiento de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Sesión 2 de actividades en las familias

SESIÓN N° 2	¿ES IMPORTANTE LA COMUNICACIÓN?	
OBJETIVO	Objetivo general de la sesión: Conocer la importancia de la comunicación en la prevención de conflictos.	
CONTENIDOS	Comunicación.	
ACTIVIDADES	Actividad:	Temporalización:
	Lo bueno de comunicarse (S2FA_2_HS).	30 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general: recepción y comunicación de objetivos, debate previo, actividad, debate posterior y conclusiones.	
EVALUACIÓN	Mediante la ficha de observación docente se valorará la consecución del objetivo general y el correcto funcionamiento de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. Sesión 3 de actividades en las familias

SESIÓN N° 3	LA FORMA CORRECTA DE RESOLVER PROBLEMAS	
OBJETIVO	Objetivo general de la sesión: Reflexionar en torno a la asertividad y sus beneficios en la prevención y resolución de conflictos.	
CONTENIDOS	Asertividad.	
ACTIVIDADES	Actividad:	Temporalización:
	El valor de la asertividad (S3FA_3_HS).	40 minutos.
DESARROLLO	En este caso, la estructura será: recepción y comunicación de objetivos, debate previo, explicación por parte del profesional sobre la conducta asertiva, pasiva y agresiva, actividad, debate posterior y conclusiones.	
EVALUACIÓN	Mediante la ficha de observación docente se valorará la consecución del objetivo general y el correcto funcionamiento de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Sesión 4 de actividades en las familias

SESIÓN N° 4	LOS ADOLESCENTES DEBEN SER EMPÁTICOS	
OBJETIVO	Objetivo general de la sesión: Valorar la empatía como una estrategia de prevención de conflictos.	
CONTENIDOS	Empatía.	
ACTIVIDADES	Actividad:	Temporalización:
	Promovamos su empatía (S4FA_4_HS).	40 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general: recepción y comunicación de objetivos, debate previo, actividad, debate posterior y conclusiones.	
EVALUACIÓN	Mediante la ficha de observación docente se valorará la consecución del objetivo general y el correcto funcionamiento de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. Sesión 5 de actividades en las familias

SESIÓN N° 5	¿CÓMO LO DEBERÍAN AFRONTAR?	
OBJETIVO	Objetivo general de la sesión: Emplear estrategias para resolver conflictos interpersonales e intrapersonales de adolescentes.	
CONTENIDOS	Resolución de conflictos.	
ACTIVIDADES	Actividades:	Temporalización:
	La resolución de casos (S5FA_5_RC).	40 minutos.
DESARROLLO	Se seguirá la estructura general de las sesiones: recepción y comunicación de objetivos, debate previo, actividad, debate posterior y conclusiones.	
EVALUACIÓN	Mediante la ficha de observación docente se valorará la consecución del objetivo general y el correcto funcionamiento de la sesión.	

Fuente: Elaboración propia.

5.7. Temporalización y cronograma

Para iniciar el programa se recomienda el mes de octubre con objeto de utilizar el mes de septiembre para realizar el proceso de evaluación inicial y llevar a cabo la detección de necesidades. Tras ello, darán comienzo las sesiones. Posteriormente, se utilizarán los meses de enero y febrero para la evaluación final y los siguientes meses para tomar decisiones con respecto a la introducción de mejoras en el programa de cara a una futura implementación.

El cronograma se divide en las semanas que estructura cada mes (1, 2, 3 o 4). Las sesiones con el alumnado se aplicarán en horas de tutoría, mientras que las de las familias se desarrollarán en horario de tarde. Para mayor concreción, se creará un Google Drive en el que las familias puedan establecer preferencias en relación a días y horarios y, a partir de ahí, se seleccionarán aquellos que respondan a los intereses de la mayoría.

	OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
ALUMNADO	S1	S2	S3		S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	
FAMILIAS		S1			S2		S3	S4		S5		

Leyenda

-  Sesiones bloque 1. Educación emocional
-  Sesiones bloque 2. Habilidades sociales
-  Sesiones bloque 3. Resolución de conflictos

5.8. Recursos

Los recursos necesarios para la implementación del programa son los siguientes:

-  **Recursos humanos:** tutores de los grupos de 2º de la ESO y orientador del departamento de orientación del centro.
-  **Recursos materiales:**
 - Fungible: material escolar (folios, lápices básicos y de colores, bolígrafos, cartulinas, estuches, cinta adhesiva, libros de texto, mesas, sillas, tijeras, pegamentos, post-its, pizarras propias de los centros) además de algunos materiales específicos como son mantas para tumbarse en el suelo o pequeñas colchonetas, gomas elásticas, bolsas de plástico de color azul y rojo, lana, pañuelos para tapar los ojos y sobres.
 - Tecnológicos: proyector de vídeo, equipo de sonido y ordenadores.
 - Infraestructuras: aula de 2º de la ESO y gimnasio u otro espacio amplio para el desarrollo de sesiones específicas que necesitan de estos espacios.

5.9. Evaluación

La evaluación es un elemento inherente a cualquier programa que permite valorar su calidad y comprobar su eficacia en relación a los objetivos planteados. En el presente programa se distinguen tres momentos en la evaluación: **inicial** (antes de su aplicación), **procesual** (durante su desarrollo) y **final** (tras su ejecución).

En primer lugar, se llevará a cabo una **evaluación inicial** a fin de diagnosticar las necesidades de los destinatarios y, con ello, ajustar las características del programa a las mismas. En concreto, se aplicarán dos instrumentos⁷ al alumnado. Por un lado, se utilizará la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000), valorando los contenidos del programa (comunicación, y asertividad). Puesto que en esta escala no se establece una valoración de la empatía, aspecto clave en el programa, se integra una pregunta abierta que permite evaluar dicha temática. Por otro lado, junto a la escala anterior, se aplicará la traducción del Cuestionario de Regulación emocional en la Infancia y Adolescencia (ERQ-CA) de Gross y John (2004), compuesto por 10 ítems referentes a las dos estrategias de regulación emocional implementadas desde esta acción formativa: reevaluación cognitiva y supresión expresiva. En relación a las familias, se les remitirán por correo electrónico una serie de preguntas⁸ para comprobar sus competencias previas en relación a la prevención de conflictos en los adolescentes.

En segundo lugar, se aplicará una **evaluación procesual** que se pondrá en práctica por medio de cada una de las actividades desarrolladas en los tres bloques o módulos que componen el programa, valorando aspectos que tienen que ver con la participación, la implicación, o la reflexión del alumnado, entre otros. Esta evaluación adquiere, así, un *carácter formativo*, sustentado en la necesidad de conocer las impresiones de los participantes para poder mejorar el programa en posibles y futuras implementaciones. Asimismo, al final de cada bloque de actividades se recogerá por escrito una valoración cualitativa de los participantes (tanto alumnado como familias) para conocer sus percepciones, valorando la utilidad de las mismas.

De igual forma, se contará con un diario de observación en el que, al finalizar cada sesión, el tutor o el orientador deberá recoger consideraciones relacionadas con puntos fuertes y débiles de cada sesión y cumplimiento (o no) de los objetivos, principalmente. Existen, además, otros instrumentos que varían en función de la sesión: rúbricas, fichas de observación docente, listas de control y aplicaciones informáticas (Kahoot y TRICIDER) que serán utilizados para tomar decisiones que permitan evaluar el programa durante su implementación.

En tercer lugar, y con respecto a la **evaluación final**, se tendrán en cuenta diferentes instrumentos. Por un lado, con una finalidad sumativa, volverán a ser aplicados a los estudiantes los cuestionarios EHS (2000) y ERQ-CA (2004), más la pregunta abierta sobre la empatía, al igual que las preguntas abiertas de la evaluación inicial de las familias, a fin de comprobar en qué medida se han alcanzados los objetivos propuestos y, en consecuencia, si es necesario realizar los cambios que sean pertinentes de cara a una mejora en el desarrollo del programa.

⁷ Los cuestionarios de la EHS (2000) y del ERQ-CA (2004) están disponibles en el Anexo 4.

⁸ Las preguntas se encuentran disponibles en el Anexo 5.

Por otro lado, se realizarán diferentes grupos de discusión (diferenciados entre el alumnado y las familias, no superando, en ningún caso, los 10 participantes por grupo) con la finalidad de obtener información cualitativa sobre las percepciones que estos tienen con respecto a la estructura del programa: pertinencia de la metodología utilizada y los contenidos trabajados, adecuación de las actividades a sus necesidades, consecución de competencias, etc.

Al final del grupo de discusión, rellenarán un cuestionario de satisfacción (Anexo 6) que garantice el anonimato de los participantes y en el que se valore, desde una perspectiva global, el funcionamiento del programa y su grado de satisfacción.

De igual forma, al finalizar el programa los responsables de su aplicación establecerán una reunión para tomar decisiones en relación a elementos de mejora y a su sucesiva aplicación.

Sumado a lo anterior, se realizará un seguimiento de los alumnos participantes, manteniendo reuniones concretadas entre los responsables en las que se valore si, con el paso del tiempo, los alumnos utilizan las herramientas trabajadas para afrontar y prevenir las consecuencias negativas de los conflictos, así como mantener contacto con las familias. Esto permitirá comprobar la influencia y la utilidad que ha tenido el programa, realizando así una **evaluación de impacto**.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido rendir cuentas sobre la necesidad de formar a los alumnos en habilidades sociales y competencias emocionales (conciencia emocional y regulación emocional) para prevenir y anticipar las consecuencias negativas de los conflictos que pueden experimentar en el aula, tales como violencia, bullying, ansiedad, estrés, etc. Y esto es así dado que, como se ha podido evidenciar a lo largo del trabajo, existe relación entre las necesidades sociales y emocionales del alumnado y la prevalencia de conflictos de distinto tipo (Gómez Ortiz, Romera y Ortega, 2017; Gutiérrez Carmona y Expósito López, 2015; Penalva, 2018).

Además, se busca sensibilizar a sus familias sobre la importancia de prevenir conflictos tanto intrapersonales como interpersonales, dotándoles de una serie de conocimiento y habilidades que les permitan trabajar y fomentar con los adolescentes las habilidades y competencias del programa y, con ello, reforzar su adquisición.

Tomando como referencia el marco teórico elaborado a fin de aclarar terminología específica de la temática que articula la dimensión del presente trabajo, su pretensión supuso la elaboración del programa de prevención de conflictos denominado *Disfrutar la convivencia* en un periodo de vulnerabilidad que puede resultar conflictivo como es la etapa adolescente (Betina y Cotini, 2011). Este elemento se convierte en un recurso que permite potenciar dos temas íntimamente relacionados y de significativa importancia en el ámbito de la orientación educativa: la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

En este sentido, con el desarrollo y elaboración del programa *Disfrutar la convivencia* se ve cumplimentado el objetivo general de este Trabajo Fin de Máster. El programa se caracteriza por ser abierto y flexible, y se encuentra fundamentado en el desarrollo de una serie de sesiones con sus respectivas actividades, diferenciando con claridad entre aquellas que dirigen su intervención al colectivo adolescente de aquellas en las que se trabaja con las familias.

Además, su carácter práctico y activo facilita la adquisición de conocimientos y habilidades desde la propia práctica, más allá de una transmisión lineal de información, y, por lo tanto, se enriquece la extrapolación de los contenidos trabajados a otros contextos.

Por consiguiente, la consecución del objetivo general implica el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos articulados en virtud de la revisión teórica realizada y de forma consecuente al programa diseñado.

En relación al carácter novedoso del programa *Disfrutar la convivencia*, es factible argumentar el progreso en contenidos y formas de trabajo que ha supuesto su diseño, pues incorpora dos elementos poco trabajados previamente en relación a la prevención de conflictos en el ámbito escolar: la intervención interrelacionada en diferentes agentes educativos (familia y alumnado) y la incorporación del conflicto intrapersonal como un elemento recurrente que suscita intervención. Se recalca, en consecuencia, la necesidad de ir más allá del conflicto interpersonal y de fomentar la educación emocional, dada su relevancia en variables como el estrés o la ansiedad (Gutiérrez Carmona, 2015), como un elemento que permite trabajar, desde el centro escolar, la prevención de conflictos intrapersonales.

No obstante, es necesario recalcar que en todo trabajo existen limitaciones que se atribuyen a diferentes consideraciones, y este Trabajo Fin de Máster no es ajeno a ello. Una de las limitaciones del programa es que este, por cuestiones organizativas, logísticas y temporales, aunque se encuentra preparado para ser aplicado, no ha podido llevarse a cabo en la práctica, y, en consecuencia, no ha podido ser evaluado y validado para comprobar realmente su adecuación.

Sin embargo, es importante destacar que se apoya en unos planteamientos teóricos consistentes, pues investigaciones previas que trabajan en torno a las mismas habilidades han demostrado sus potencialidades y efectos positivos en la prevención de conflictos en el ámbito escolar (Albaladejo et al., 2016; Garaigordobil y Peña, 2014; Saiz Ruiz y Moreno García, 2010; Rueda et al., 2017), por lo que se puede sopesar que el trabajo por programas es positivo para la mejora de competencias y habilidades, y de ahí la importancia de una propuesta como la del programa *Disfrutar la convivencia*.

Asimismo, y como resultado directo de la falta de aplicación práctica del programa, otra de las limitaciones que pueden caracterizarlo es la falta de comprobación en relación a la consecución o no de los objetivos que este se plantea. De la misma manera, se puede plantear como una limitación el nuevo enfoque del término conflicto escolar que se ha dado desde este trabajo, que puede resultar confuso por su falta de trabajo en el contexto escolar. Ante ello, se debe recalcar que la concepción del término “conflicto intrapersonal” existe en la literatura científica y que, por tanto, es factible darle un enfoque desde el punto de vista educativo.

Sumado a lo anterior, al sugerir un programa se puede plantear la dificultad de que en los propios centros educativos no vean su necesidad o de que no se disponga de tiempo para poder desarrollarlo. En respuesta a esta consideración, se señala la relevancia que siguen teniendo los conflictos escolares en la actualidad, los cuales, de forma recurrente y diversa, derivan en situaciones con claros efectos negativos.

En lo que refiere a la prospectiva de futuro, el programa *Disfrutar la convivencia* se convierte en una buena oportunidad para trabajar temáticas relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos en el ámbito escolar y, por ello, podría estudiarse su puesta en práctica en una futura intervención. En relación a esta cuestión y tras su aplicación, sería oportuno realizar cambios solicitados o advertidos en los destinatarios.

Otra línea de consecución futura puede suponer la concepción del programa *Disfrutar la convivencia* como la antesala de un programa de mediación entre iguales que puede ser aplicado en años posteriores a su implementación, pues consigue dotar al alumnado de una serie de habilidades que todo mediador debe, necesariamente, saber manejar (Pérez Albarracín y Fernández Baena, 2019).

De igual modo, se prevé animar a los futuros orientadores de los centros educativos a apostar por el tratamiento de estos temas ya que, como señalan las diferentes normativas reguladoras, se espera de nosotros la intervención en los planes de convivencia y planes de acción tutorial. Para ello, será necesario incorporar, en los planes de formación, asignaturas que abarquen el tratamiento de las temáticas relacionadas con la prevención y resolución de conflictos. “Actualmente en los másteres de formación se da más importancia al contenido didáctico y curricular, sin contemplar apenas técnicas de resolución de conflictos y educación emocional” (Caurín, Morales y Fontana, 2019, p. 98); la intervención del orientador engloba cuatro áreas: orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, orientación académica y profesional y orientación para la prevención y el desarrollo personal. En este último se integran aquellos temas considerados transversales, cuya importancia es significativa, para trabajar aspectos relacionados con la convivencia, la prevención y resolución de conflictos.

Bajo este constructo pedagógico no podemos dejar el papel del orientador anclado; el fin de la orientación educativa debe estar marcado por el mismo fin de la educación, el desarrollo integral del sujeto en todas sus capacidades. Por ello, desde esta tesitura se debe apostar por la dimensión social y personal de los sujetos, a través de programas que les enseñen a ser personas, a vivir y a convivir de forma positiva.

Ante la eliminación de asignaturas como educación para la ciudadanía o ante la optatividad de otras como valores éticos, que permitían establecer un tratamiento explícito de los temas relacionados con la convivencia, a los orientadores se nos plantea el reto de seguir trabajando estos aspectos que, además de necesarios en los alumnos, se tornan imprescindibles para conseguir, de forma progresiva, ciudadanos que mantengan relaciones sanas ya no solo con los demás, sino también con su propia persona.

Sin una buena convivencia, enseñar y aprender se convierte en una tarea difícil, cuando no imposible:

Son muchos los problemas que surgen en el día a día en la escuela. Estar preparados y capacitados para afrontarlos se convierte en una tarea prioritaria, no sólo para garantizar un contexto propicio que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para conseguir alcanzar nuestro objetivo final: que los alumnos y alumnas aprendan a ser personas competentes para vivir en sociedad (Ortega, 2008, p. 110).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo Blázquez, N., Caruana Vañó, A., Ruiz Ramírez, C., y Molina Tortosa, L. (2016). Programa “Compartir Emociones”: resultados preliminares. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 379-393). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Bascón, M., Saavedra, J., y Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 289-307.
- Betina Lacunza, A., y Cotini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Bernal Gonzáles, M. C., y Martínez Dueñas, M. S. (2018). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, 25, 271-275.
- Bermejo Campos, B., y Fernández Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias* (3ª ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Boqué Torremorell, M. C., y García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 13(3), 87-94.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Cascón Soriano, F. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castillo Cuesta, S., y Sánchez Castillo, M. (2010). *Habilidades sociales*. Barcelona: Altamar.
- Caurín Alonso, C., Morales Hernández, A. J., y Fontana Vinat, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112.
- DECRETO 52/2014, de 16 de octubre, por el que se crea y regula el Observatorio de la Comunidad de Castilla y León, BOCyL núm. 201 (2014).

- DECRETO 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, BOCyL núm. 50 (2018).
- Dobarro González, A., García Fernández, T., y Álvarez García, D. (2013). ¿Qué medidas para la mejora de la convivencia se están desarrollando en los centros educativos?: una perspectiva desde dentro. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 207-213.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Gismero González, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. Madrid: TEA.
- Gómez Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega, R. (2017). Las competencias para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso escolar y de la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gómez Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- Garaigordobil, M., y Martínez Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Güel Barceló, M. (Ed.). (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para la educación secundaria postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gutiérrez Carmona, M. (2015). *Inteligencia socio-emocional en la adolescencia. Diseño, implementación y evaluación de un programa formativo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Gutiérrez Carmona, M., y Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE num. 238 § 24172 (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 § 7899 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013).

- Martínez Clarés, P. (Coord.). (2017). *Manual de Orientación Educativa y Profesional*. Murcia: DM.
- Martín Izard, J. F. (2010). Presente y futuro de la orientación educativa en Castilla y León. En *La orientación educativa en Castilla y León. Ponencias del IX Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León* (pp. 7-22). Ávila.
- Mayordomo, R. M., y Onrubia, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UOC.
- Melero Martín, J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Málaga: Aljibe.
- Monjas, I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (2009). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Moreno, J. M., y Torrego, J.C. (2007). Cómo elaborar un plan de convivencia democrática: procesos y tareas. Convivencia, conflicto y escuela. En J.M. Moreno y F. Luengo. *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros educativos* (pp. 47-113). Madrid: Wolters Kluwer.
- ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León, BOCyL núm. 234 (2007).
- Ortega, R. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas claves*. Barcelona: Graó.
- Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional: programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Cisspraxis.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Penalva López, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 41-58.
- Pérez Albarracín, A., y Fernández Baena, J. (2019). Más allá de la resolución de conflictos: Promoción de aprendizajes socioemocionales en el alumnado mediador. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(48), 335-358.
- Pérez Serrano, G., y Pérez de Guzmán, M.V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Ramón Pineda, M. A., García Longoria, M. P., y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135-142.
- Rodríguez Ortiz, A. M., Andino Mora, M. G., Portilla Arteaga, O.W., y Elmira Coral, R. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis*, 50(93), 287-315.

- Rueda Carcelén, P., Cuenca Cabello, E., Filella Guiu, G., y Ros Morente, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, 27, 75-90.
- Saiz Ruiz, C., y Moreno García, R. (2010). La Competencia Social en los Adolescentes. Efectividad de un Programa de Intervención Educativa sobre las Actitudes Sociales de los Estudiantes. *Psicología Educativa*, 16(1), 51-62.
- Sala Siviera, J. M. (2008). Cuidar la convivencia. *Revista Padres y Maestros*, 313, 27-29.
- Soriano Rubio, S. (2016). *La adolescencia* [Apuntes académicos]. Universidad de Salamanca. Studium
- Tirado Morueta, R., y Conde Vélez, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre educación*, 29, 29-59.
- Torrego, J.C. (2007). Cómo elaborar un plan de convivencia democrática: procesos y tareas. Convivencia, conflicto y escuela. En J.M. Moreno y F. Luengo, *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros educativos* (pp. 47-113). Madrid: Wolters Kluwer.
- Torrego, J. C., y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Torrego, J.C., y Villaoslada Hernán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Türk, F. (2018). An Examination of Empathic Tendency, Self-regulation and Self-efficacy as Predictors of Conflict Resolution Skills in Adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 994-1004.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la Convivencia Positiva en España. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 93-132.

A

N

E

X

O

S

ANEXO I. Actividades de las sesiones del alumnado

SESIÓN 1

RUEDA DE EMOCIONES (S1AL_1_EM)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none">- Identificar emociones propias y ajenas.- Ponerle nombre a las emociones.- Fomentar la interacción positiva.	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none">- Competencias sociales y cívicas.- Aprender a ser.
PROCEDIMIENTO <p>Se desarrollará una pequeña dinámica para introducir el programa. Los alumnos se dispondrán en círculo. En primer lugar, se establecerá una lluvia de ideas en torno a la pregunta: <i>¿Qué son las emociones?</i> Cada alumno podrá aportar las opiniones que considere oportunas. Tras esta pequeña lluvia de ideas, se les pedirá que piensen en la última semana y escojan una emoción vivida durante algún día. Sin decir nada, cada alumno se pondrá en pie y representará, mediante gestos, la emoción que ese día sintió. La función del resto consistirá en adivinar la emoción que cada compañero representa y en recordarla muy bien para la segunda parte de la actividad. Cuando se haya acertado, el alumno que haya representado la emoción explicará al resto la situación en la que vivió esa emoción y qué significado tiene para él o ella. Es decir, si un alumno representa la emoción de la alegría, tendrá que comentar por qué en ese momento sintió alegría y qué significa para él o ella esa emoción. La dinámica se repetirá con todo el alumnado y solo será necesario cumplir un requisito: no repetir las emociones que ya han representado previamente otros compañeros. La segunda parte de la actividad consistirá en desarrollar un juego: los alumnos recordarán las emociones mencionadas en la primera parte de la actividad, de tal forma que el alumno se presentará, dirá la emoción que sintió y en qué situación, y tendrá que recordar y repetir las situaciones que anteriormente han sido descritas por sus compañeros. Por ejemplo, María diría: me llamo María y sentí alegría cuando gané el partido. Él es Juan y sintió tristeza cuando se fue de la playa, ella es Laura y sintió miedo cuando... Finalmente, el moderador promoverá una reflexión final sobre la existencia de diferentes emociones asociadas a situaciones concretas.</p>	
RECURSOS MATERIALES <p>Disposición del aula en forma de círculo.</p>	RECURSOS HUMANOS <p>Tutor/a y orientador/a.</p>
TEMPORALIZACIÓN <p>15 minutos.</p>	

TARJETAS QUE DEFINEN (S1AL_2_EM)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none">- Definir emociones.- Adquirir conciencia de las emociones.- Identificarlas en los demás.	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none">- Competencias sociales y cívicas.- Aprender a ser.
PROCEDIMIENTO <p>Se organizará la clase en grupos de 5 personas. Cada grupo ocupará un espacio en el aula y a cada uno de ellos se les repartirá un sobre que contiene 6 tarjetas diferentes con 6 emociones: sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza e ira (Anexo 2). En el proyector de la pantalla se expondrán diferentes definiciones⁹ (Anexo 2). Los alumnos tendrán 10 segundos para consensuar en grupo si esa definición se corresponde o no con alguna de las tarjetas del sobre y, en el caso de que se corresponda, levantarán la tarjeta con la emoción que consideran que se está definiendo. Si hay acuerdo en todos los grupos y la emoción es correcta, se pasará a la siguiente definición. Si no hay acuerdo o no han acertado, se preguntará al grupo que ha seleccionado otra emoción por qué lo ha hecho y se iniciará un pequeño debate. Al final, cada grupo tendrá que escoger una emoción y explicar para qué sirve y como se puede identificar a alguien que la está experimentando. Cada grupo recogerá las ideas principales por escrito y se finalizará la actividad.</p>	
RECURSOS MATERIALES <p>Proyector, sobres, tarjetas y definiciones (Anexo 2).</p>	RECURSOS HUMANOS <p>Tutor/a y orientador/a.</p>
TEMPORALIZACIÓN <p>20 minutos.</p>	

⁹ Si no se dispone del mismo, las definiciones pueden ser presentadas de forma oral.

SESIÓN 2

EXPRESANDO E IDENTIFICANDO (S2AL_3_EM)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y expresar las emociones propias. - Identificar emociones en los demás. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>En primer lugar, se reproducirán dos canciones con ritmos opuestos: Perfect (Ed Sheeran) y Wake Me Up (Avicii). Durante la reproducción de las canciones los alumnos realizarán un dibujo que manifieste lo que están sintiendo mientras escuchan cada una de ellas. Cuando hayan acabado, guardarán sus dibujos sobre la mesa. Posteriormente, los alumnos tendrán que coger un libro de texto y buscar personajes que les transmitan 5 emociones¹⁰. Si hay personajes que les transmiten más de una emoción, lo apuntarán. Deberán elegir, de todas, la imagen que más les haya llamado la atención y la emoción que, bajo su punto de vista, más presente esté en dicho personaje. Tras ello, se establecerán grupos por emociones, de tal manera que cada alumno buscará a aquellos cuya imagen seleccionada transmita la misma emoción. Si hay alumnos que escogen emociones que no han sido seleccionadas por otros, establecerán entre ellos un grupo. Cuando estén agrupados, se pondrán un nombre con la emoción seleccionada (<i>ejemplo</i>: los enfadados, los alegres).</p> <p>Ya en grupo recogerán los dibujos que habían realizado en la primera parte de la actividad, comentarán a los demás las emociones que quisieron transmitir, y buscarán si su dibujo se relaciona con la imagen seleccionada y la emoción que esta transmite. El tutor o el orientador promoverá un debate reflexivo: <i>¿Qué emociones habéis sentido y cuáles luego habéis visto en las fotos? ¿Eran las mismas? ¿A qué creéis que se debe? ¿Hay alguna emoción que de la que no hayamos hablado y que conozcáis? ¿Qué os ha costado más, expresar vuestras emociones o identificar las de los demás? ¿Hay algunas emociones que aparecen más que otras?</i> Se cerrará la actividad señalando las conclusiones a las que ha llegado cada alumno.</p>	
RECURSOS MATERIALES Libro de texto, equipo de sonido y canciones.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 20 minutos.	

LA IRA Y EL MIEDO¹¹ (S2AL_4_EM)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir estrategias para regular situaciones de ira o de miedo. 	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>A través del proyector se expondrá un semáforo que los alumnos visualizarán. Tras la proyección, se les repartirá un folio, donde se les pedirá que dibujen su propio semáforo. El orientador o el tutor explicará la funcionalidad del semáforo (Anexo 2) y, posteriormente, mediante la dinámica <i>a ver quién se equivoca</i> utilizarán el semáforo para resolver las situaciones que se les plantearán a los alumnos (incluidas en el Anexo 2). La dinámica que utilizarán consistirá en ir contando progresivamente hasta 100, y, cada vez que un alumno diga un cuatro o un múltiplo de 4, utilizará el semáforo para resolver una de las situaciones señaladas en el Anexo 2. El resto de alumnos podrán ayudarle a resolver la situación, con especial atención a cada una de las fases del semáforo.</p>	
RECURSOS MATERIALES Proyector, folios de papel, colores y materiales del Anexo 2.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 30 minutos.	

¹⁰ Actividad adaptada de Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Cisspraxis.

¹¹ Actividad adaptada de Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional: propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclee De Brouwer.

SESIÓN 3

¿CÓMO NOS SENTIMOS? (S3AL_5_EM)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar sentimientos de frustración y rabia. - Regular emociones ante situaciones contrapuestas y frustrantes. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>La actividad se desarrollará en parejas formadas por el tutor o el orientador. Se repartirá un sobre diferente a cada miembro de la pareja: a uno el sobre de “experimentador” y a otro el sobre de “entorpecedor” En el sobre del experimentador pondrá “eres una persona alegre, simpática y divertida. Te quieres ir a un sitio muy chulo que has visto por internet. Propónselo a tu compañero. Pon todas tus ganas, intenta convencerle”. Por su parte, en el sobre del entorpecedor aparecerá reflejado “no tienes ganas de hacer nada, niégate a lo que tu amigo te proponga y ponte en contra suya con argumentos a tu favor”.</p> <p>El profesor les indicará que deben leerlo en voz baja y que, cuando ambos hayan acabado, se pondrán a representar sus papeles. Para motivarlos, les dirá que ganará el que más argumentos dé a su pareja. Cuando lleven 5 minutos, cambiarán los roles y representarán el contrario al que han ejemplificado. Tras ello, se abrirá un debate moderado por el profesor, en el que responderán a cuestiones como: <i>¿Cómo os habéis sentido en cada papel? ¿Los impulsos os llevaban a actuar de una determinada manera? ¿Cuándo os habéis sentido más cómodos?</i> Finalmente, cada alumno entregará un folio individual respondiendo, de forma reflexiva, a lo siguiente: <i>¿Qué es la frustración y por qué nos hace sentir, generalmente, mal?</i> Esta reflexión será valorada por el tutor.</p>	
RECURSOS MATERIALES Sobres y folios.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 15 minutos.	

LO POSITIVO DE LO NEGATIVO (S3AL_6_EM)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Identificar emociones ante situaciones frustrantes. - Generar alternativas para regular situaciones frustrantes. - Aprender de las aportaciones de los demás. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>El tutor o el orientador pedirá a los alumnos que piensen en una situación en la que se sintieron frustrados y la escriban en un papel. Tras ello, se les pedirá que salgan a la pizarra y que vayan pegando, a lo largo de la misma, los papeles en los que han escrito sus situaciones frustrantes. Si hay situaciones que son parecidas, se englobarán todas en una. Posteriormente, a cada alumno se le repartirán dos pots-it, uno de color verde y otro de color rojo. De todas las situaciones ejemplificadas en la pizarra, cada alumno escogerá una (que no sea la suya) y escribirá en el pots-it verde aquellos elementos que considere que podrían haber ayudado para resolver la situación seleccionada (por ejemplo, respirar, pararse a pensar, distraerse, etc.). Tras ello, y en el pots-it rojo, redactarán aquellos aspectos que se debieron evitar, pues acrecentaron la frustración (por ejemplo: no confiar en sí mismo, darle demasiadas vueltas a la preocupación, pensar que todo va a salir mal, etc.).</p> <p>Uno por uno saldrán a la pizarra a pegar cada post-it sobre la situación que han seleccionado, explicando por qué han optado por ella, y de qué forma lo que proponen ayudaría a la persona a no frustrarse.</p>	
RECURSOS MATERIALES Cinta adhesiva, folios, bolígrafos, post-it verdes y rojos y pizarra.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 20 minutos.	

LA RELAJACIÓN (S3AL_7_EM)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> Utilizar técnicas de relajación y regulación emocional. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. Aprender a vivir juntos. Aprender a ser.
PROCEDIMIENTO <p>Se utilizará la relajación progresiva de <i>Jacobson</i> (1936). Para ello, el alumnado seguirá las instrucciones establecidas (Anexo 2). Es recomendable acompañar la actividad de música relajante, ambientando el lugar y promoviendo comodidad y relajación.</p> <p>Cada grupo de músculos se tensará durante 10 segundos y luego tendrán que relajarlos. Se va repitiendo progresivamente dicha dinámica, induciendo, a partir de ese momento, sensaciones de relajación cada vez más intensas. Pondrá aplicarse sobre tantos músculos como sea necesario y repetirlo tantas veces como se considere oportuno, utilizando, hacia el final de la dinámica, la imaginación para recrear situaciones en la que los alumnos se sientan bien. Si al final de la sesión se dispone de tiempo, se podrá realizar la técnica de la respiración abdominal. Sería recomendable relacionarlo con algún aspecto que preocupe a los estudiantes, como, por ejemplo, un examen que tienen que estudiar y no saben cómo, una situación conflictiva personal que les preocupa, etc. Al final, los alumnos comentarán, en voz alta, cómo se sienten tras el desarrollo de la dinámica.</p>	
RECURSOS MATERIALES Reproductor de música y espacio amplio.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 10 minutos.	

SESIÓN 4

LOS TRIÁNGULOS (S4AL_8_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia de la comunicación no verbal. Analizar la intervención de la comunicación no verbal en la expresión de mensajes. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> Competencias sociales y cívicas. Competencia en comunicación lingüística. Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>Se formarán en la clase grupos de 5 o 6 alumnos. Cada uno de estos grupos nombrará a un representante, que acogerá el papel de <i>observador</i>. Los observadores de cada grupo saldrán de la clase con el tutor u orientador, el cual les explicará la función que tienen que desarrollar: como observadores, anotarán todas aquellas cuestiones utilizadas para transmitir mensajes y relacionadas con la comunicación no verbal de sus compañeros. Cuando reciban esta indicación, entrarán en el aula con un sobre para cada grupo. Se lo darán a su grupo y estos deberán resolver el enigma que incluye el sobre con un único requisito: no podrán establecer ningún tipo de comunicación verbal, es decir, no podrán hablar con su grupo. A partir de ahí, el grupo decidirá cómo comunicarse. Tienen 5 minutos para dar respuesta al enigma¹²: son pequeñas figuras recortadas que forman 5 figuras geométricas diferentes. Cuando vaya pasando el tiempo, se les irán dando pistas que, por un lado, les ayudarán y, por otro, les crearán confusión (Anexo 2). Al final de la dinámica, los <i>observadores</i> comentarán en gran grupo las cuestiones que han ido recogiendo.</p> <p>Finalmente, se establecerá un debate final en gran grupo que girará en torno a las siguientes cuestiones: <i>¿Cómo os habéis sentido? ¿Creéis que nuestra comunicación no verbal transmite información a los demás? ¿Hemos tenido conflictos que pueden haber surgido por una comunicación no verbal deficiente, por una interpretación errónea de mensajes?</i> En el debate se comentarán las conclusiones de la actividad.</p>	
RECURSOS MATERIALES Sobres, folios y hoja de reflexión.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 15 minutos.	

¹²Actividad adaptada de Pérez Serrano, G., y Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.

TEATRO (S4AL_9_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Concienciar sobre la manera en la que la información se transmite a los demás. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Competencia en comunicación lingüística. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>Los alumnos, en grupos de 4/6 personas, crearán un pequeño role-playing donde cada integrante representará un personaje. La historia tendrá que representarse sin palabras y hará referencia a situaciones de conflicto que viven en el centro. Algunas pueden ser: enfados entre algunos alumnos en el recreo, enfrentamientos por el establecimiento de la fecha de un examen, enfrentamientos con el profesor porque no se está de acuerdo con la nota adquirida en un examen, disputas, etc. Estas situaciones pueden modificarse de acuerdo a las necesidades de cada centro. Cuando cada grupo represente su role-playing, los alumnos restantes anotarán lo que van entendiendo de cada historia. Al finalizar la exposición de cada grupo, los espectadores resumirán cuál fue la historia que entendieron. Tras ello, los actores comentarán lo que quisieron transmitir o representar.</p> <p>Se establecerá una asamblea final en la que el alumnado propondrá otras situaciones similares. Se analizarán dichas situaciones y se reflexionará en torno a la importancia de entender con profundidad tanto lo que la persona dice (comunicación verbal) como lo que manifiesta mediante sus posturas, gestos, expresiones, etc. (comunicación no verbal). Los alumnos recogerán en un ensayo argumentativo final las conclusiones de la sesión.</p>	
RECURSOS MATERIALES Folios, lápices y situaciones de conflicto.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 35 minutos.	

SESIÓN 5

GUÍAME (S5AL_10_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la importancia de escuchar con atención. - Ser conscientes de las barreras comunicativas que potencian la aparición de conflictos. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Competencia en comunicación lingüística. - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>La actividad se desarrollará por parejas. Un miembro de la pareja se tapaná los ojos con un pañuelo y se le situará al final de la clase. El otro miembro, en el otro extremo de la clase, deberá guiarle para que llegue hasta él sin chocarse con los obstáculos situados en el trayecto (<i>ejemplo</i>: mesas, estuches, cuadernos, otros compañeros, etc.). El alumno guiado preguntará a su compañero si ha recibido bien la instrucción (<i>ejemplo</i>: ¿Dijiste la derecha? ¿No?). Todas las parejas de la clase realizarán la actividad conjuntamente. Tras ello, se volverá a repetir la dinámica, pero en este caso lo realizará cada pareja individualmente (sin ruidos alrededor). Antes de empezar esta segunda parte de la dinámica se le enseñará el trayecto y los obstáculos que van atravesar, y no se permitirá gritar.</p> <p>Finalmente, rellenarán una cartulina titulada “el conflicto en la comunicación”. Formarán dos columnas, incluyendo en una de ellas los aspectos que, basándose en la actividad, dificultan la comunicación y facilitan la aparición de conflictos (primera parte de la actividad) y, por otro, aspectos comunicativos que deben tenerse en cuenta para prevenir conflictos (segunda parte de la actividad). Colgarán todas las cartulinas por el aula.</p>	
RECURSOS MATERIALES Pañuelos, estuches, sillas, cuadernos, lápices, bolígrafos y todos aquellos elementos del aula que pueden servir como obstáculos.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 10 minutos.	

EL DIBUJO PROPIO¹³ (S5AL_11_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar la información verbal y no verbal para interpretar mensajes. - Ser conscientes de la necesidad de interpretar correctamente los mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Competencia en comunicación lingüística. - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO	
<p>La actividad se desarrollará en las mismas parejas formadas en la actividad anterior. En este caso, se sentarán espalda con espalda. Un alumno será el miembro A y el otro el B. A interpretará un dibujo abstracto. Los dibujos abstractos que deben ser repartidos a las distintas parejas son <i>El Guernica</i> de Picasso, <i>Amarillo, rojo y azul</i> de Kandinsky y <i>El Carnaval de Arlekin</i> de Joan Miró. Cuando lo haya hecho, le transmitirá a B el dibujo sin que llegue a verlo, verbalmente. El ejercicio consiste en que B realice un dibujo similar al que tiene A basándose en lo que le cuenta, sin ningún tipo de contacto visual más allá de la transmisión de información verbal. Cuando todos creen tener el dibujo exacto, la actividad finalizará. Se utilizarán 5 minutos finales para reflexionar sobre la importancia de escuchar activamente a los compañeros, tanto desde el punto de vista verbal como no verbal, y de cómo esta cualidad puede ayudar a prevenir conflictos. Por parejas, los alumnos redactarán una ventaja que tiene la escucha activa.</p>	
RECURSOS MATERIALES	RECURSOS HUMANOS
Sillas, folios y lápices.	Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN	
15 minutos.	

¿CÓMO ES LA PERSONA QUE ESCUCHA? (S5AL_12_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar en torno a las cualidades que debe reunir una persona que utiliza la escucha activa. - Poner en práctica las habilidades para la escucha activa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Competencia en comunicación lingüística. - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO	
<p>Se pedirá a los alumnos que escriban, en una hoja, 10 cualidades que debe reunir una persona que escucha a los demás. Posteriormente, se reunirán en pequeños grupos y contrastarán sus listados. Cada alumno podrá incluir o suprimir aquellas cualidades que considere oportunas y tendrá que hacer dos listas: una en la que ordenará del 1 al 10, desde la cualidad que considere más importante a la menos importante, y otra en la que señalará desde aquellas cualidades que tiene adquiridas a las que no, explicando el por qué y reflexionando en torno a los beneficios que tiene la escucha activa para prevenir conflictos. Se comentarán todas en gran grupo. Tras ello, se animará a los alumnos a ponerlas en práctica en clase en distintos días y contar su experiencia en las siguientes sesiones de tutoría.</p>	
RECURSOS MATERIALES	RECURSOS HUMANOS
Folios y lápices.	Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN	
20 minutos.	

¹³Actividad adaptada de Castillo, S., y Sánchez, M. (2010). *Habilidades Sociales*. Barcelona: Altamar.

SESIÓN 6

RECONOCEMOS LA ASERTIVIDAD (S6AL_13_HS)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las conductas agresivas, pasivas y asertivas.
- Valorar sus ventajas y desventajas.
- Reconocer la conducta asertiva y sus beneficios en las relaciones interpersonales.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Competencias sociales y cívicas.
- Competencia en comunicación lingüística.
- Aprender a vivir juntos.

PROCEDIMIENTO

En el aula se situarán tres sillas al lado de la mesa del profesor con tres sobres respectivamente. Se pedirá la participación de tres alumnos voluntarios (en el caso de que no salgan el tutor puede seleccionarlos) y se les explicará que ahora el aula se ha convertido en un vestuario tras un partido de baloncesto. A continuación, se procederá a leer el caso: *representáis a tres amigos que jugáis en el mismo equipo de baloncesto. Os encontrabais en el partido de vuestras vidas, la final del campeonato, y de repente uno de vosotros/as en el último punto se ha tropezado y ha perdido el balón. El equipo contrario, aprovechando dicha situación, ha marcado el punto definitivo. Ha sonado el pitido final: habéis perdido el partido.* Cada alumno se dirigirá hacia una silla, cogerá un sobre, y representará el papel que queda reflejado en el sobre (Anexo 2). Una vez finalizado el role-playing, los alumnos deberán identificar los estilos de conducta que han sido representados. Se dividirá la clase en tres grupos diferenciados: *el asertivo, el pasivo y el agresivo*, y cada grupo tendrá que analizar los elementos de cada estilo: conductas, vocabulario, tono de voz, sensaciones propias, movimientos faciales, sensaciones que provoca en los demás, etc., presentándolos en una gran cartulina de forma creativa. Finalmente, se reflexionará en torno la importancia de utilizar la asertividad al enfrentarnos a conflictos y los beneficios que esta produce.

RECURSOS MATERIALES

Sobres, sillas, cartulinas, lápices y rotuladores.

RECURSOS HUMANOS

Tutor/a y orientador/a.

TEMPORALIZACIÓN

20 minutos.

SOMOS ASERTIVOS (S6AL_14_HS)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Poner en práctica la conducta asertiva.
- Utilizar la asertividad para prevenir conflictos.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Competencias sociales y cívicas.
- Competencia en comunicación lingüística.
- Aprender a vivir juntos.

PROCEDIMIENTO

Cada uno de los alumnos debe escribir en un papel una situación en la que su respuesta fue pasiva o agresiva. Formarán, de pie, dos filas (1 y 2) a lo largo de la clase, de tal forma que cada alumno tendrá a otro en frente que será su pareja. Empezará la fila 1 contándole la situación a su pareja y su misión consistirá en convertir aquella situación en la que su respuesta fue pasiva o agresiva en una situación en la que la conducta sea asertiva. Para ello, desarrollarán los tres pasos concretos que caracterizan la conducta asertiva: que está pensado, cómo se siente y qué es lo que quiere. La fila 2 rebatirá, a cada pareja, aquello que propone, para así hacer más complejo el cambio de una conducta por otra. Cuando la fila 1 haya acabado, la fila 2 realizará la misma tarea. Se cerrará la actividad estableciendo las conclusiones a las que se ha llegado, así como respondiendo las posibles dudas y preguntas que tenga el alumnado.

RECURSOS MATERIALES

Hoja de papel y lápices o bolígrafos.

RECURSOS HUMANOS

Tutor/a y orientador/a.

TEMPORALIZACIÓN

15 minutos.

SESIÓN 7

RATÓN EN VENTA (S7AL_15_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la empatía. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se realizará la visualización del cortometraje disponible en la plataforma You Tube “Ratón en venta”: https://www.youtube.com/watch?v=va2ZesGgbTQ . Para ello, se utilizará el proyector digital de aula, si lo hubiese, o en su defecto los ordenadores. Tras la visualización, se dispondrá el aula en círculo y se iniciará un debate en torno a las siguientes cuestiones: <i>¿Cómo te sentirías si fueras el ratón? ¿Cómo creéis que se sintió el ratón cuando el chico se acercó? ¿Se dan estas situaciones también entre alumnos en el Instituto?</i> Tras el debate, escribirán una reflexión final bajo el título “ <i>¿Por qué hay que ser empático?</i> ” que será comentada en gran grupo.	
RECURSOS MATERIALES Proyector/ordenadores individuales, folios, lápices y vídeo.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 15 minutos.	

LA TELARAÑA QUE CONSTRUIMOS (S7AL_16_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser empáticos. - Fomentar la autoestima. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO En círculo, los alumnos sujetarán los extremos de un ovillo de lana y lo pasarán a un compañero, que a su vez también sujetará el ovillo por un extremo. Cada vez que un alumno lance el ovillo a un compañero, se convertirá automáticamente en su compañero. Su tarea consistirá en decir tres cualidades positivas que le definan como la nueva persona que es. La dinámica se repetirá hasta que todos los alumnos hayan lanzado el ovillo. Al final se habrá creado una gran telaraña y se promoverá una pequeña reflexión: <i>en esta telaraña todos somos iguales, estamos a la misma altura y dependemos de lo que hagan los demás, ya que, si no, la telaraña se rompe. Debemos ponernos siempre a esta altura, considerando que los demás son iguales a nosotros, valorando sus cualidades y considerando las situaciones por las que están pasando en diferentes momentos.</i> Durante esta reflexión, los alumnos podrán ir manifestando ejemplos en los que las personas deberían actuar de forma empática.	
RECURSOS MATERIALES Ovillo de lana.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 10 minutos.	

ASÍ NOS VEN (S7AL_17_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Despertar sentimientos en la interacción. - Promover relaciones empáticas. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se repartirá a los alumnos una pequeña cartulina que pondrán en su frente y que representará el comportamiento que tienen que desarrollar los demás cuando se crucen (Anexo 2). Los alumnos tendrán que caminar por el aula, y cada vez que se crucen con alguien, actuarán siguiendo las indicaciones marcadas en la cartulina de cada uno de sus compañeros. Habrá dos comportamientos diferenciados: los positivos y los negativos. Tras desarrollar la dinámica, los alumnos reflexionarán en torno a los sentimientos experimentados e incorporarán en la plataforma web TRICIDER estrategias que pueden ser utilizadas para ponerse en la piel de los demás y entender sus sentimientos. Tras ello, se votarán las más apropiadas y se hará un gran mural conjunto.	
RECURSOS MATERIALES Cartulinas y ordenadores.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 20 minutos.	

SESIÓN 8

ACLARAR EL CONCEPTO (S8AL_18_RC)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualizar el término conflicto. - Relacionar el término con las habilidades trabajadas. 	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a ser.
PROCEDIMIENTO <p>Se formarán grupos de 5 alumnos. A cada grupo se les repartirá dos bolsas, una azul y otra roja. Primero cogerán la bolsa azul, en la que encontrarán las siguientes palabras: confrontación, emociones, conductas, interpersonal e intrapersonal. Tomando como referencia estas palabras, crearán su propia definición de conflicto, recalcando su vertiente interpersonal e intrapersonal. Tras haber creado su definición, se levantarán y la comentarán con los distintos grupos, pudiendo modificar su definición. Cuando todos los grupos consideren que su definición es definitiva, se comentarán en gran grupo para crear una definición conjunta que quedará reflejada en la pizarra. Finalizada esta parte de la actividad, el alumnado abrirá la bolsa roja. En la misma se animará a los alumnos a pensar en ejemplos de conflictos tanto interpersonales como intrapersonales y a relacionar cómo las habilidades que en las sesiones previas han sido trabajadas les pueden ayudar a resolverlos de forma pacífica. Se comentarán en gran grupo y se incorporarán por escrito las conclusiones a las que ha llevado la actividad.</p>	
RECURSOS MATERIALES Bolsa roja, bolsa azul, folios y bolígrafos.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 30 minutos.	

ENREDADOS (S8AL_19_RC)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Resolver un conflicto. - Utilizar las habilidades trabajadas en sesiones anteriores. 	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales y cívicas. - Competencia en comunicación lingüística. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO <p>La actividad se desarrollará en parejas. A los alumnos se les pondrá frente a frente y se les colocará una goma elástica por sus cuerpos, de forma llosa y con nudos. Su tarea consistirá es quitarse la goma en el menor tiempo posible. La única indicación que recibirán será la siguiente: <i>estáis en un lío muy gordo. Os habéis enganchado el uno con el otro y no podréis salvaros hasta que no os desenganchéis de la cuerda. Tenéis 5 minutos, considerar que vuestro compañero está en la misma situación que vosotros.</i> Cuando finalicen, el grupo ganador comentará a los demás qué estrategia ha utilizado para resolver el conflicto creado.</p>	
RECURSOS MATERIALES Una goma elástica.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 20 minutos.	

SESIÓN 9

PARARSE A PENSAR¹⁴ (S9AL_20_RC)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> – Reflexionar sobre la necesidad de abordar conflictos intrapersonales. – Utilizar técnicas para resolver conflictos. 	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none"> – Competencias sociales y cívicas. – Aprender a ser. – Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se deberá acondicionar el aula para que los alumnos puedan tumbarse en el suelo. A partir de ese momento, el tutor o el orientador les pedirá que se relajen, que cierren los ojos (los que quieran) y que se imaginen la siguiente historia: <i>vais caminando por la calle y de repente veis a alguien que se aproxima y que os resulta familiar. De repente, veis que es una persona con la que estáis en conflicto. De forma inmediata debéis controlar rápidamente vuestras emociones y sentimientos y ver cómo podéis regular la situación. A medida que se aproxima os vienen a la mente infinidad de alternativas. ¿Cómo actuáis?</i> En este momento se les pedirá que piensen durante un minuto. A continuación, se seguirá: <i>la persona ya se fue, ¿cómo os sentís? ¿Qué satisfacción habéis alcanzado? ¿Cómo notáis vuestro cuerpo?</i> Tras ello, los alumnos volverán a su sitio y en gran grupo se comentará las alternativas que pensaron, la que utilizaron y el nivel de satisfacción que les causó cada una de ellas. Se agruparán en la pizarra, por un lado, las alternativas que son efectivas y que causan satisfacción y, por otro, aquellas que se deben evitar al enfrentarse a un conflicto interno. Lo importante es comentar estrategias para que los alumnos vayan probando hasta encontrar aquellas que les sean útiles individualmente.	
RECURSOS MATERIALES Mantas para tumbarse en el suelo o pequeñas colchonetas y espacio amplio en el centro.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 15 minutos.	

A HACERLE FRENTE (S9AL_21_RC)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> – Utilizar herramientas para canalizar las emociones negativas causadas por situaciones estresantes. 	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none"> – Competencias sociales y cívicas. – Aprender a ser. – Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se formarán grupos de, aproximadamente, 5 alumnos. A cada grupo se le repartirá la siguiente situación: <i>estás ante el examen que seguramente sea el más importante para ti, pues si lo apruebas podrás acceder al puesto que llevas deseando toda tu vida. Lo has estudiado en profundidad, te lo sabes muy bien, aunque tus nervios siempre han estado presentes. Sin embargo, llega el momento de hacerlo y te sientes tan estresado que te quedas en blanco, paralizado, y se acaba el tiempo del examen. Recibes tu nota y tienes un 4.</i> La tarea de los alumnos consistirá en construir un comic, con viñetas simples, que represente la situación previa al examen, por lo que deberán incluir cómo podrían ir actuando para que, en el momento de enfrentar al examen, puedan regular la situación de “quedarse en blanco”.	
RECURSOS MATERIALES Lápices de colores, rotuladores, etc.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 20 minutos.	

¹⁴ Actividad adaptada de Castillo, S., y Sánchez, M. (2010). *Habilidades Sociales*. Barcelona: Altamar.

DIARIO EMOCIONAL¹⁵ (S9AL_22_RC)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> – Crear una herramienta que ayude a analizar las emociones, pensamientos y conductas. – Adquirir conciencia de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. 	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none"> – Competencias sociales y cívicas. – Competencia en comunicación lingüística. – Aprender a ser. – Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se llevará a cabo la creación un diario emocional de forma individual. Los alumnos podrán utilizar folios, cartulinas, lápices de colores y todos aquellos elementos que le ayuden a hacer de su diario un elemento creativo al que puedan recurrir con frecuencia. El objetivo es que, una vez creado, en los próximos días lo utilicen como una herramienta que permite regular las emociones que viven ante distintas situaciones desde la distancia. Cuando vivan una situación de conflicto, deberán incluir en su diario cuál fue, identificar sus emociones, los síntomas que experimentó, que pensó, qué hizo y qué dijo, qué consecuencias tuvo su conducta, cómo podría haber actuado para mejorar la situación y qué consecuencias tendría esta nueva acción. En la siguiente sesión y con el paso del tiempo, el orientador comprobará la utilidad que los alumnos dan al diario. A modo de ejemplo, los alumnos rellenarán la primera página del diario analizando una situación conflictiva intrapersonal vivida en días previos.	
RECURSOS MATERIALES Folios, lápices, cartulinas, rotuladores, tijeras, pegamento, colores, etc.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 15 minutos.	

SESIÓN 10

EL DIFICIL RETORNO¹⁶ (S10AL_23_RC)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> – Resolver conflictos manejando habilidades sociales. 	COMPETENCIAS <ul style="list-style-type: none"> – Competencias sociales y cívicas. – Competencia en comunicación lingüística. – Aprender a ser. – Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se dividirá la clase en 3 grupos. A cada grupo se le explicará que estamos en el año 5024, una época en la que los humanos nos hemos adentrado en otros planetas. El problema es que ahora estamos enfrentados unos con otros a fin de conseguir dominar cada planeta y tener control social, lo que nos está llevando a un proceso de destrucción de difícil retorno. Serán los representantes de tres pueblos diferentes y tendrán que diseñar un proyecto futuro para que la convivencia sea pacífica entre todos los pueblos (a que se dedicará cada pueblo, cómo van a convivir, quién va a gobernar, etc.). Tras ello, a cada grupo se le repartirá la ficha que explica cómo funciona su pueblo (Anexo 2). En primer lugar, crearán su proyecto de convivencia pacífica en su propio grupo. Posteriormente, se podrán en contacto todos los pueblos y tendrán que llegar a un acuerdo para crear un proyecto global y consensuado. Finalmente, se establecerá un turno abierto de dudas y preguntas para que el alumnado exprese sus propias percepciones y conclusiones de la actividad desarrollada.	
RECURSOS MATERIALES Fichas de cada uno de los pueblos (Anexo 2).	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 30 minutos.	

¹⁵ Actividad adaptada de Bisquerra, R., Pérez, J. C., y González, E. (2015). *Inteligencia Emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

¹⁶ Actividad adaptada de Güel Barceló, M. (Ed.). (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Wolter Kluwer.

LIBERANDO CARGAS (S10AL_24_RC)**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Liberar emociones.
- Facilitar las relaciones con los demás.

COMPETENCIAS

- Competencias sociales y cívicas.
- Competencia en comunicación lingüística.
- Aprender a ser.
- Aprender a vivir juntos.

PROCEDIMIENTO

Los alumnos se pondrán de pie y sujetarán con las dos manos un objeto pesado (pueden ser garrafas de agua aportadas por el tutor o cualquier otro elemento que se encuentre disponible en el centro educativo). Tras ello, cerrarán los ojos e imaginarán que se encuentran en su lugar favorito, pero que no pueden disfrutar del mismo porque tienen un peso que no les deja moverse. Ese peso representará situaciones que les pudieron hacer daño a otras personas y por las que existen rencores y rabias que causan malestar. Estarán un minuto sujetándolo y, tras ello, soltarán el peso. Se les pedirá que abran los ojos y que expresen cómo se sintieron antes y después de liberar la tensión, de soltar el peso. En un papel apuntarán actitudes y hechos que ellos u otras personas que conozcan realizaron y no fueron apropiadas. Posteriormente, los romperán y tirarán a una papelera, simulando una manera de dejar rencores y reproches atrás. Se deberá animar al alumnado a comunicarse con aquella persona con la que sentía ese peso, esos rencores y malestares, utilizando las habilidades que previamente han sido trabajadas.

RECURSOS MATERIALES

Objeto pesado.

RECURSOS HUMANOS

Tutor/a y orientador/a.

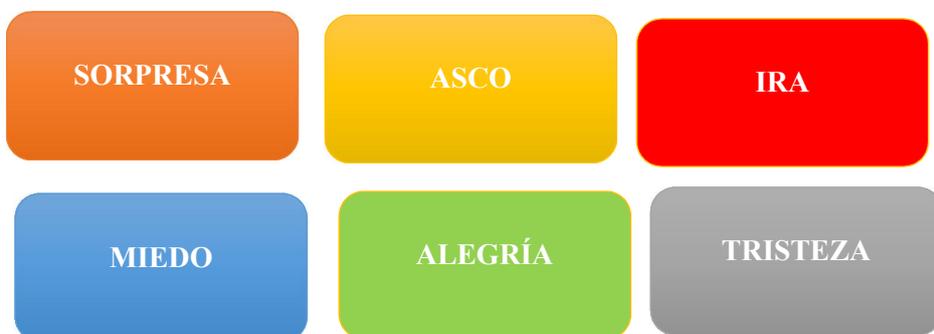
TEMPORALIZACIÓN

10 minutos.

ANEXO II. Recursos específicos actividades alumnado

ACTIVIDAD “TARJETAS QUE DEFINEN” (S1AL_2_EM)

Tarjetas:



Definiciones:

- Sensación de inquietud y angustia que nos aleja de conseguir lo que queremos.
- Sensación ocurrida tras una situación inesperada que causa asombro.
- Sensación que causa felicidad ante determinadas situaciones.
- Sensación que mantiene a alguien a la espera de que algo se cumpla y que desea con todas sus fuerzas.
- Sensación derivada del enfado en la que se puede actuar con rabia.
- Sensación de pena que en ocasiones puede dar lugar al llanto. La persona está decaída y apagada.
- Sensación de desánimo, de falta de entretenimiento al realizar alguna acción.
- Sensación desagradable causada por algo que se rechaza.

ACTIVIDAD “LA IRA Y EL MIEDO (S2AL_4_EM)

Pasos del semáforo:

Tú eres ese semáforo que está ahí dibujado, eres tú representado. Cada vez que alguna situación te cause miedo, estrés o te irrite, míralo y métete en el papel. Tienes que pasar por cada una de las fases que lo ejemplifican. En primer lugar, piensa en la luz roja y párate. No grites, no llores, no pegues voces ni te agobies. Piensa la situación en la que estás. Cuando lo hayas hecho, piensa en la luz ámbar que tienen los semáforos, ¿la recuerdas? Ahora debes respirar profundo, no pares ni no eres capaz de pensar con claridad sin que tus emociones te invadan. Cuando lo hayas logrado, puedes pasar a la luz verde. En este punto debes decir a los demás qué problema tienes, cómo te sientes y tratar de encontrar una solución.

Situaciones:

1. Vuestro hermano ha cogido vuestro móvil sin permiso y eso no te ha gustado nada.
2. Mañana tienes un examen importante y no sabes cómo organizarte para estudiártelo todo.
3. El otro día estabas con tu mejor amigo y, de repente, te dieron una noticia que no esperabas: se había cancelado el viaje para el que tanto tiempo habías estado esperando.
4. Imagina que estás a punto de acabar bachillerato y te tienes que enfrentar a la EBAU. Te encuentras muy agobiado, ya que es el día antes.
5. Has discutido con tu mejor amigo y ahora te das cuenta que va diciendo mentiras sobre ti. Esta situación te cabrea muchísimo.

ACTIVIDAD “LA RELAJACIÓN” (S2AL_7_EM)

Para proceder a relajar los músculos y regular las emociones, se comentará con el alumnado lo siguiente:

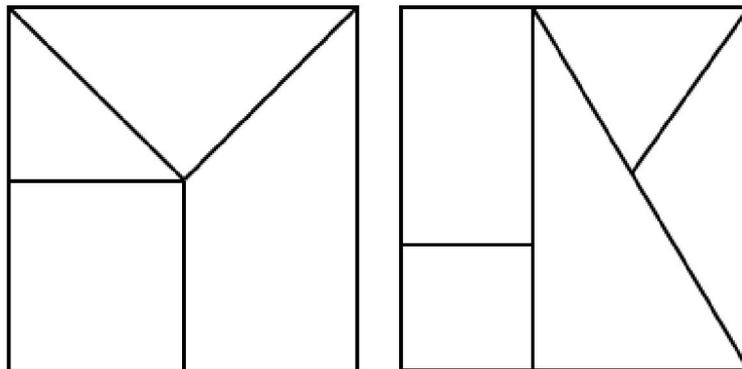
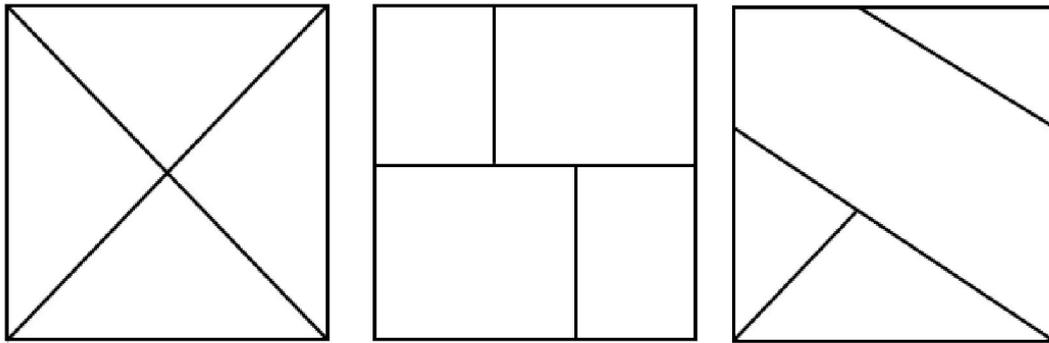
Ponte cómodo y cierra los ojos, por favor. Presta atención solo a mi voz y escucha lo que voy a ir diciéndote... Concéntrate en tus manos y piensa en una situación que te relaje. ¿Estás ahí? Ahora acuérdate de algo que te hizo enfadarte... Cuando yo te lo diga, vas a apretar fuertemente tus puños, manteniendo la tensión hasta que te diga. Entonces vas a intentar que se relajen lentamente. Concéntrate en tus manos... YA. Tensa los puños... apriétalos bien fuerte, manteniendo la tensión... nota las sensaciones de tensión en esa zona de tu cuerpo... los puños se encuentran fuertemente apretados... para. Afloja los puños... déjalos descansar y observa la diferencia entre tensión y relajación. Nota como se van relajando... ahora vuélvelos a tensar, YA... vale, afloja, deja que descansen, nota como los dedos se distienden... cómo se relajan las manos... cada vez un poquito más...

Este procedimiento se repetirá con:

- Mandíbula: apretando la mandíbula fuertemente y luego relajándola
- Hombros: subiéndolos hacia arriba y luego bajándolos
- Pecho: cogiendo aire por la nariz, manteniéndolo, y soltándolo por la boca
- Etc. (Se pueden hacer aquellos que a los alumnos les susciten interés).

ACTIVIDAD “LOS TRIÁNGULOS” (S4AL_8_HS)

Figuras que deben recortarse e incluirse en cada sobre



Pistas para el alumnado:

- Cuando hayan transcurrido dos minutos: *son figuras geométricas.*
- Cuando hayan transcurrido cuatro minutos: *son 5 y todas tienen el mismo tamaño.*

ACTIVIDAD “RECONOCEMOS LA ASERTIVIDAD” (S6AL_13_HS)

Roles a representar en cada sobre:

A

Crees que tu amigo/a ha sido el culpable de perder el partido. Consideras que es un patoso/a y que no sabe jugar. Le gritas y le dices que vas a intentar que no juegue más, pues hablarás con el entrenador para que no vuelva a jugar en el equipo.

Estás **molesto/a, cabreado/a y muy frustrado/a.**

B

Te has caído sin querer en el partido. Cuando tu compañero/a empieza a gritarte, bajas la cabeza y aceptas todo lo que te dice. Lloras y le dices que tiene razón, que no vales para el baloncesto.

Estás **triste, con ganas de irte del equipo y crees que todo ha sido tu culpa.**

C

Entiendes que tu compañero/a se ha tropezado y que eso le podría haber pasado a cualquiera. Te sientes mal por haber perdido el partido, pero sabes y defiendes, con argumentos y calmado/a, que tu compañero/a no ha tenido la culpa. Escuchas lo que ambos dicen e intentas calmar a la persona que está enfadada. Aceptas que todos/as los/as jugadores/as sois igual de importantes en el equipo.

Estás **sorprendido/a pero calmado/a, le dices a tus compañeros/as cómo te sientes sin herir a nadie, con un tono de voz tranquilo, sin gritar.**

ACTIVIDAD “ASÍ NOS VEN” (S7AL_17_HS)

Aléjate cuando te mire

Cuando te mire, abrázame

Si te miro, debes apartarme la mirada e irte

Si te miro, sonríeme

Si te miro, moléstame

Dime tres cosas buenas que haya hecho durante la semana

No me hagas caso, ignórame

Acércate a otra persona y empieza a hablar de mí bajito

Chócame los 5 si te miro

Ríete de mí

ACTIVIDAD “EL DIFÍCIL RETORNO” (S10AL_23_RC)

Pueblos

1. Los épicos

Pertenecéis al pueblo “los épicos”. Tu pueblo cree en el respeto, el consenso y la colaboración y se siente orgullosos de todo lo que saben y han aprendido. En las ocasiones en que tu pueblo ha estado en el mando, otros pueblos han aprovechado para abusar de vuestros derechos, lo que ha dado lugar a numerosas disputas.

2. Los productivos

Pertenecéis al pueblo “los productivos”. Tu pueblo cree que el trabajo duro y constante es la clave del éxito y se siente orgulloso de su capacidad resolutive y de acción. En las ocasiones en que tu pueblo ha estado en el poder, ha visto frustrados sus éxitos debido a la necesidad de llegar al consenso con otros pueblos de escasa visión estratégica y poco realistas, pues pretenden conseguir cosas que, en estos momentos, son imposibles.

3. Los imaginativos

Pertenecéis al pueblo “los imaginativos”. Tu pueblo cree que la clave del éxito está en la creatividad y la continua exploración de nuevas posibilidades y se siente orgulloso de su inteligencia y su creatividad. En las ocasiones en que tu pueblo ha estado en el poder, apenas ha podido llevar a término sus proyectos, porque otros pueblos no valoran sus novedosas ideas y las menosprecian, quedando siempre en un segundo plano.

ANEXO III. Actividades de las sesiones de las familias

UNA HERRAMIENTA: EL SEMÁFORO DE LAS EMOCIONES (S1FA_1_EM).	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir estrategias para ayudar a los adolescentes a regular situaciones de conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO	
<p>Se comentará con las familias la utilidad del semáforo de las emociones creado en la sesión 1 del alumnado: cuando existe un conflicto, en el color rojo los adolescentes se paran ante el mismo, en el amarillo piensan cómo se están sintiendo y se calman y tras ello pasan al verde y comentan a los demás cómo se sienten y qué quieren. Posteriormente, se dispondrán en grupos de 5. En los grupos, los familiares deberán plantear casos en los que sería factible que los estudiantes utilizaran dicha herramienta (peleas, estrés ante situaciones, etc.). Posteriormente, en gran grupo, comentarán cómo pueden ellos ayudar a los estudiantes a utilizar esa herramienta cuando viven conflictos que les causan estrés, ansiedad, agresividad, etc. (por ejemplo: cuando mi hijo/nieto... esté agobiado por un examen, le diré primero que se relaje, que piense cómo se está sintiendo, que haga algo que le ayude a distraerse y que, cuando esté relajado, siga estudiando porque el examen le saldrá genial. Le ayudaré a sentirse mejor).</p>	
RECURSOS MATERIALES	RECURSOS HUMANOS
Folios y bolígrafo.	Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN	
30 minutos.	

LO BUENO DE COMUNICARSE (S2FA_2_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Explicar la importancia de la comunicación en la prevención de conflictos interpersonales. - Reflexionar en torno a la comunicación en la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO	
<p>La actividad comenzará con la visualización del siguiente corto: https://www.youtube.com/watch?v=LrzhWWbILg4. Tras ello, se les preguntará a los familiares: <i>¿Son las palabras la única forma de comunicarnos? ¿Hay veces que queremos decir una cosa y sin embargo, con nuestros gestos o nuestras palabras, damos a entender otra que supone conflictos con la persona con la que nos comunicamos? ¿Os ha pasado esto con vuestros hijos?</i> Posteriormente, el orientador explicará los beneficios de la comunicación activa para que, finalmente, los familiares, en grupos de 5, elaboren las ventajas de la escucha activa en la prevención de conflictos. En último lugar, se les animará a comprobar si en el contexto familiar los alumnos utilizan dichas habilidades: contrastar información con ellos, preguntarles, al ver la tv, qué quieren transmitir los periodistas para que la información sea la correcta y no dé lugar a malentendidos conflictivos, etc.</p>	
RECURSOS MATERIALES	RECURSOS HUMANOS
Proyector, folios, lápices y vídeo.	Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN	
30 minutos.	

EL VALOR DE LA ASERTIVIDAD (S3FA_3_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la conducta asertiva, pasiva y agresiva. - Reconocer la conducta asertiva como la más apropiada para resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO	
<p>Las familias se organizarán en grupos de 4. En cada uno de estos grupos, deberán representar un papel concreto: uno será el alumno, otro será la madre/padre agresivo, otro el pasivo y otro el asertivo. Trabajarán en relación al siguiente caso: <i>vuestro hijo o hija ha sido siempre un estudiante notable, pero os han llamado porque no deja de involucrarse en peleas con otros chicos. En la última se ha hecho una brecha enorme en el recreo porque insultó a otro compañero y comenzaron a pelearse. Desde el centro ya no saben qué hacer.</i></p>	

<p>La persona que desarrolle el papel pasivo le dará igual lo que sucede, cree que su hijo no tiene ningún problema, son los demás los que se meten con él y crean los conflictos. No le pregunta al chico qué le pasa, simplemente le dice que le han llamado desde el centro y decide obviar la información, no actuar ante la misma.</p> <p>La persona que desarrolle el papel agresivo estará muy cabreada, su tono de voz intentará intimidar al alumno, ya que cree que es un irresponsable que tiene la culpa de todo. Le castiga y le dice que le avergüenza su comportamiento.</p> <p>La persona que desarrolle el papel asertivo escucha al estudiante, le dice por qué ha sucedido eso, tiene un tono de voz calmado y trata de comprender la situación. Es consciente de que existe un problema y quiere escuchar por qué ha ocurrido para poder darle una solución.</p> <p>Tras haber desarrollado el role-playing, se comentarán en gran grupo los beneficios que tiene la conducta asertiva en la resolución de conflictos y se animará a utilizarla en el contexto familiar ante conflictos que tengan con los adolescentes.</p>	
RECURSOS MATERIALES Folios con los roles a representar.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 40 minutos.	

PROMOVAMOS SU EMPATÍA (S4FA_4_HS)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la empatía. - Valorar la empatía como una cualidad positiva ante la prevención de conflictos. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se proyectará el mismo corto que ha sido trabajado en la sesión con los alumnos: ratón en venta. Cuando el corto haya finalizado, se promoverá un debate en gran grupo: <i>¿Qué pasa a lo largo del vídeo? ¿Son estas cuestiones extrapolables a los alumnos? ¿Hay alumnos a los que se les puede discriminar por ser diferentes? ¿Por qué es importante la empatía en la prevención de conflictos interpersonales en el alumnado? ¿Por qué las familias deben ser empáticas también con cada uno de sus adolescentes? ¿Qué beneficios supone esto y cómo creéis que se pueden sentir al ver que los demás entienden sus emociones y sentimientos?</i> Finalizado el debate, se pedirá que elaboren 5 razones en grupo por las que deben actuar con empatía con sus hijos. Estas serán luego comentadas en gran grupo.	
RECURSOS MATERIALES Proyector, folios y vídeo.	RECURSOS HUMANOS Tutor/a y orientador/a.
TEMPORALIZACIÓN 40 minutos.	

LA RESOLUCIÓN DE CASOS (S5FA_5_RC)	
OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> - Resolver conflictos que viven los alumnos. - Adquirir conciencia de la forma en la que las familias pueden ayudar a sus hijos a prevenir conflictos. 	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser. - Aprender a vivir juntos.
PROCEDIMIENTO Se establecerán 3 grupos. A cada grupo se le repartirá un caso con un conflicto que puede ser intrapersonal o interpersonal y que puede vivir un adolescente. Cada grupo resolverá el conflicto propuesto de la forma que consideren constructiva, aquella que deberían utilizar los adolescentes. En todos los casos tendrán que señalar cómo ellos, como familias, pueden ayudar a que ese conflicto sea abordado positivamente por el alumnado. Las respuestas se debatirán en gran grupo y se apuntarán las conclusiones finales en la pizarra.	
<p>Conflicto 1: <i>Sara se ha enterado que Claudia, su mejor amiga, ha contado una mentira sobre ella. Está cabreada y va a coger su móvil para llamarla inmediatamente. Comenta que le va a decir que no quiere saber nada más de Claudia.</i></p> <p>Conflicto 2: <i>Pedro está muy preocupado porque no consigue aprobar Lengua. Cada día se siente peor y ya no sabe qué hacer para estudiar porque se estresa constantemente. Ha decidido no estudiar nada para el próximo examen.</i></p>	

Conflicto 3: *Laura cree que sus amigas le dan de lado y le hacen burla. El otro día discutió con ellas y comenta que ahora en el instituto todo el mundo “pasa” de ella; hacen caso al que era su grupo de amigas.*

RECURSOS MATERIALES

Pizarra y fichas con los conflictos.

RECURSOS HUMANOS

Tutor/a y orientador/a.

TEMPORALIZACIÓN

40 minutos.

ANEXO IV. Cuestionarios EHS y ERQ-CA

1. Cuestionario EHS (Gismero, 2000) + pregunta abierta sobre la empatía (nº 34)

Instrucciones: a continuación podrás observar un cuestionario formado por diferentes afirmaciones que nos ayudará a conocer cuáles son las respuestas que das ante situaciones que pueden desembocar en distintos conflictos. Por favor, nos gustaría que indicases de forma realista el grado en la que cada una de ellas se adecua a tu persona, considerando los siguientes criterios:

- A. No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B. Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C. Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D. Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

¡GRACIAS POR TU AYUDA!

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	A	B	C	D
2. Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	A	B	C	D
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A	B	C	D
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	A	B	C	D
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle "NO".	A	B	C	D
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	A	B	C	D
7. Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.	A	B	C	D
8. A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A	B	C	D
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.	A	B	C	D
10. Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	A	B	C	D
11. A veces evito reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A	B	C	D
12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A	B	C	D
13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	A	B	C	D
14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A	B	C	D
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A	B	C	D
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A	B	C	D
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A	B	C	D
18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A	B	C	D
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A	B	C	D
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar entrevistas personales.	A	B	C	D
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuentos al comprar algo.	A	B	C	D
22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A	B	C	D
23. Nunca sé cómo "cortar" a un amigo que habla mucho.	A	B	C	D
24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A	B	C	D
25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A	B	C	D

26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A	B	C	D
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	A	B	C	D
28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A	B	C	D
29. Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).	A	B	C	D
30. Cuando alguien se me "cuela" en una fila, hago como si no me diera cuenta.	A	B	C	D
31. Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A	B	C	D
32. Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	A	B	C	D
33. Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	A	B	C	D
34. Valora del 1 al 10 tu capacidad para comprender los sentimientos de otras personas. Justifica tu respuesta e incluye situaciones en las que muestres que has comprendido los sentimientos de otros.				

2. Cuestionario ERQ-CA en versión castellana (Gross y John, 2004)

Instrucciones: te encontrarás a continuación un cuestionario que establece algunas preguntas sobre tus emociones, concretamente sobre la regulación que de estas haces. Por favor, nos gustaría que, basándose en ti mismo y de forma realista, valores de 1 a 5 cada uno de los siguientes ítems, considerando:

1. Totalmente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni acuerdo ni en desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. Totalmente de acuerdo.

¡GRACIAS POR TU AYUDA!

1. Cuando quiero sentir con intensidad una emoción positiva (como la alegría) cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5
2. Reservo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5
3. Cuando quiero reducir una emoción negativa (como tristeza o enfado) cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5
4. Cuando tengo emociones positivas pongo mucho cuidado en no expresarlas.	1	2	3	4	5
5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar de una forma que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5
6. Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5
7. Cuando quiero sentir con más intensidad una emoción positiva, cambio mi manera de pensar acerca de la situación.	1	2	3	4	5
8. Controlo mis emociones cambiando mi manera de pensar sobre la situación en la que estoy.	1	2	3	4	5
9. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5
10. Cuando quiero reducir una emoción negativa, cambio mi manera de pensar acerca de esa situación.	1	2	3	4	5

ANEXO V. Preguntas a las familias

1. ¿Cuáles creéis que son los conflictos a los que los adolescentes se enfrentan a diario?

2. ¿Qué estrategias utilizáis en casa para resolver, de forma positiva, conflictos familiares con vuestros hijos?

3. Comenta 5 habilidades, estrategias o herramientas que consideres eficaces y que ayuden a los adolescentes a prevenir conflictos. Justifica su importancia. *Por ejemplo: la empatía les ayuda a entender las dificultades de otras personas y facilita sus relaciones.*

4. Si tuvieras que valorar del 1 al 10 tu capacidad para ayudar a tus hijos a hacer frente a sus conflictos, ¿en qué posición te situarías y por qué?

ANEXO VI. Cuestionario de satisfacción

Instrucciones:

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger tu satisfacción sobre el programa de prevención de conflictos en el que has participado. Por favor, contesta con total sinceridad, tus respuestas serán totalmente anónimas y se utilizarán, únicamente, para mejorar el programa. En una escala de 1 a 5, marca con una X la casilla que más se aproxime a tu satisfacción, siendo 1: nada satisfecho y 5: muy satisfecho. ¡GRACIAS POR TU AYUDA!

1. Me siento satisfecho con las actividades desarrolladas.	1	2	3	4	5
2. Los contenidos trabajados me han permitido aprender.	1	2	3	4	5
3. El programa ha cumplido con mis expectativas.	1	2	3	4	5
4. La actitud de los responsables del programa ha favorecido mi participación.	1	2	3	4	5
5. Las actividades desarrolladas me han resultado interesantes.	1	2	3	4	5
6. La forma de trabajar en las sesiones me ha hecho sentir cómodo.	1	2	3	4	5
7. El tiempo de las sesiones me parece apropiado.	1	2	3	4	5
8. El número de sesiones me parece preciso.	1	2	3	4	5
9. Valora tu satisfacción con respecto al programa en general.	1	2	3	4	5
10. Sugerencias de mejora:					