



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

Prevención de conductas disruptivas en las aulas de ESO a través del entrenamiento en habilidades sociales.

Presentado por: Elena Domínguez Vázquez
Tipo de trabajo: Propuesta de Intervención
Director/a: María Isabel Negri Cortés

Ciudad: Sevilla
Fecha: 6/Junio/2019

Resumen

Las conductas disruptivas en las aulas de los centros educativos son una preocupación creciente entre el profesorado que impide el transcurso normal de una clase, perjudicando no solo a profesores, sino también al resto de estudiantes y al propio alumno disruptivo. Numerosas son las causas implicadas en las conductas disruptivas en general, y en los trastornos de conducta en particular, pero una de las más importantes sobre las que se puede intervenir desde el ámbito educativo es la carencia de habilidades sociales del alumnado. Dichas habilidades resultan determinantes en las relaciones interpersonales y la convivencia, y por consiguiente, en el clima de un aula. Con el objetivo principal de reducir las conductas de esta índole en el curso de 1º de ESO del Colegio Miguel Hernández, se elabora una propuesta de intervención partiendo de una revisión bibliográfica completa sobre la disrupción educativa, los trastornos de conducta y las habilidades sociales como herramienta de prevención-intervención.

Los objetivos específicos de esta propuesta son el entrenamiento en inteligencia emocional, habilidades sociales y resolución de conflictos, implicando para ello a profesores, familias y al alumnado objeto de la propuesta. Se organizan talleres educativos divididos en tres bloques en torno a estos tres aspectos fundamentales, uno para cada trimestre, además de reuniones trimestrales de evaluación, coordinación y formación con todos los agentes educativos implicados.

A través del trabajo podemos observar la gran importancia de la planificación y la coordinación a la hora de aplicar con éxito este tipo de intervención, pues requiere implicación por parte del profesorado y las familias, que no siempre se muestran motivados o disponibles para semejante tarea, pero cuyo papel es crucial para trabajar con el alumnado y sus diferentes contextos si queremos reducir las conductas disruptivas en las aulas.

Palabras clave: Intervención educativa, conductas disruptivas, habilidades sociales, trastornos de conducta, prevención

Abstract

Disruptive behaviour in educative centers's classrooms is a growing up concern among educative professionals, which prevents the normal course of a class, damaging not only teachers, but also rest of students and the own disruptive alumn. There are lot of causes involved in disruptive behaviour in general, and in behavioral disorders in particular, but one of the most important which we can interven on from the educational field is the lack of social skills of the student body. Such skills are determinant for relationships and coexistence, therefore for the classroom environment. With the main purpose of decreasing this kind of behaviours in School Miguel Hernández, we elaborate an intervention proposal from a complete bibliographic review about educational disruption, behavioral disorders and social skills as a tool to prevent-intervene.

Specific goals of this proposal are, emotional intelligence training, social skills and conflict resolution, involving for that to teachers, families and the students object of the proposal. Educational workshops will be organized splitted in three blocks focused in these fundamental aspects, one for each quarter, besides quarterly meetings to evaulate, coordinate and train all involved educational agents.

Through the work we can observe the great importance of planning and coordinating when we try to aply successfully this kind of intervention, because it requires implication of educative profesionales and families, which are not always motivated or available for those tasks, but whose role is crucial for working with students and their different contexts if we want to decrease disruptive behaviour in classrooms.

Keywords: Educational intervention, disruptive behaviors, social skills, behavior disorders, prevention

*Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo.
Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en
el momento oportuno. Con el propósito justo y del modo correcto,
eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.*

Aristóteles, Ética a Nicómaco

Índice

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1 JUSTIFICACIÓN	8
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.3 OBJETIVOS	11
1.2.1 <i>Objetivo general</i>	<i>11</i>
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	<i>11</i>
2. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 CONDUCTAS DISRUPTIVAS	12
2.1.1 <i>Conceptualización y tipologías.....</i>	<i>12</i>
2.1.2 <i>Trastornos asociados y comorbilidad</i>	<i>14</i>
2.1.3 <i>Etiología y factores de protección.....</i>	<i>17</i>
2.1.4 <i>Intervenciones adecuadas para las conductas disruptivas</i>	<i>20</i>
2.2 HABILIDADES SOCIALES	23
2.2.1 <i>Concepto</i>	<i>23</i>
2.2.2 <i>Modelos explicativos de las Habilidades Sociales.....</i>	<i>25</i>
2.2.3 <i>Formación en Habilidades Sociales como estrategia para la prevención de conductas disruptivas</i>	<i>27</i>
2.2.4 <i>Programas de Habilidades Sociales llevados a cabo con anterioridad</i>	<i>29</i>
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	31
3.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	31
3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	31
3.2.1 <i>Marco legal</i>	<i>31</i>
3.2.2 <i>El centro educativo y el aula objeto de intervención</i>	<i>32</i>
3.3 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS	33
3.3.1 <i>Objetivos.....</i>	<i>33</i>
3.3.2 <i>Contenidos.....</i>	<i>34</i>
3.3.3 <i>Competencias</i>	<i>35</i>
3.4 METODOLOGÍA.....	35
3.4.1 <i>Fase inicial: Organización y evaluación inicial.....</i>	<i>36</i>
3.4.2 <i>Fase 1: Bloque 1.....</i>	<i>37</i>
3.4.3 <i>Fase 2: Bloque 2 y evaluación procesual.....</i>	<i>37</i>
3.4.4 <i>Fase 3: Bloque 3.....</i>	<i>37</i>
3.4.5 <i>Fase Final: Análisis de resultados y toma de decisiones.....</i>	<i>37</i>
3.5 RECURSOS.....	37
3.6 TEMPORIZACIÓN	39
3.7 ACTIVIDADES.....	40
3.7.1 <i>Bloque 1: Inteligencia emocional.....</i>	<i>41</i>
3.7.2 <i>Bloque 2: Autoconocimiento y habilidades comunicativas.....</i>	<i>46</i>

3.6.3	<i>Bloque 3: Resolución de problemas</i>	51
3.8	ORIENTACIONES EN RELACIÓN AL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS	55
3.9	EVALUACIÓN	56
3.9.1	<i>Evaluación inicial</i>	56
3.9.2	<i>Evaluación procesual</i>	58
3.9.3	<i>Evaluación final</i>	58
3.10	EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	58
4.	CONCLUSIONES	61
5.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	62
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	70

Índice de tablas

Tabla 1. Conductas disruptivas de alumnos en el contexto educativo.....	13
Tabla 2. Criterios diagnósticos para el Trastorno Negativista Desafiante (TND).....	15
Tabla 3. Criterios diagnósticos para el Trastorno Explosivo Intermitente (TEI).....	15
Tabla 4. Criterios diagnósticos para el Trastorno de Conducta (TC)	16
Tabla 5. Criterios diagnósticos para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).....	16
Tabla 6. Factores etiológicos de las conductas disruptivas y los trastornos de conducta	19
Tabla 7. Consideraciones para trabajar con alumnos con trastornos de conducta	22
Tabla 8. Estructura del programa de intervención	35
Tabla 9. Temporización 1º trimestre.....	39
Tabla 10. Temporización 2º trimestre	40
Tabla 11. Temporización 3º trimestre	40
Tabla 12. Sesión 1 de talleres	41
Tabla 13. Sesión 2 de talleres.....	42
Tabla 14. Sesión 3 de talleres.....	43
Tabla 15. Sesión 4 de talleres.....	44
Tabla 16. Sesión 5 de talleres.....	45
Tabla 17. Sesión 6 de talleres.....	46
Tabla 18. Sesión 7 de talleres.....	47
Tabla 19. Sesión 8 de talleres.....	48
Tabla 20. Sesión 9 de talleres	49
Tabla 21. Sesión 10 de talleres.....	50
Tabla 22. Sesión 11 de talleres	51
Tabla 23. Sesión 12 de talleres.....	52
Tabla 24. Sesión 13 de talleres	53
Tabla 25. Sesión 14 de talleres.....	53
Tabla 26. Sesión 15 de talleres.....	54
Tabla 27. Emociones.....	71
Tabla 28. Dilemas Clásicos	75
Tabla 29. Dilemas del aula.....	76
Tabla 30. Sospechosos del Cluedo	78
Tabla 31. Pistas del Cluedo	79

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Análisis DAFO. Elaboración propia.	60
Ilustración 2. Las áreas de la ventana de Johari (Castelló, 2013).....	72
Ilustración 3. Lista de cualidades. Elaboración propia	73
Ilustración 4. Lista de defectos. Elaboración propia.....	73
Ilustración 5. Monigotes (Zapatero, 2019).....	74
Ilustración 6. Puzzle para cluedo.....	80
Ilustración 7. Certificado para alumnos.....	82

1. Introducción

1.1 JUSTIFICACIÓN

Las conductas disruptivas en el aula son parte del día a día de los profesionales de la educación y una importante preocupación, puesto que influyen en el desempeño de la labor docente de manera determinante. Podríamos preguntar a cualquier profesor o profesora, que probablemente sabría de lo que estamos hablando: alumnos con distracciones continuas en el aula, contestaciones, desobediencia, malos resultados académicos, irritabilidad, faltas de respeto, desafío a la autoridad, lenguaje soez..., entre otras conductas, que generalmente podemos definir como negativistas y/o desafiantes. Dichas conductas problemáticas dificultan significativamente el desarrollo de las clases en las aulas y el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos y sus compañeros.

Sin embargo, que el nivel de repercusión de estas conductas molestas en las aulas sea alto para el profesor, los compañeros de los alumnos y el transcurso de la clase con normalidad, no quiere decir que solo debemos preocuparnos por esta limitada área del estudiante. La LOMCE (2013) hace hincapié en fomentar en los estudiantes aspectos elementales de la cultura en todas sus vertientes, formándoles no solo en el estudio actual y futuros estudios superiores, sino también en sus derechos y obligaciones como ciudadanos (artículo 22 de la LOE/LOMCE), siendo uno de los principales deberes de la escuela la educación para la vida (Alfonso, 2006). Los alumnos son ciudadanos que se relacionan con su alrededor, de manera competente o no. Es inherente al ser humano esta relación con los demás y la vida en comunidad, por lo que se hace indispensable el estudio de la vida más allá de los saberes formales. Los profesionales de la educación debemos tener esto presente, y contar con herramientas que nos ayuden en dicha labor, pues no es fácil no limitarse al ámbito meramente académico y asegurar un buen desarrollo de los alumnos como personas en el mundo cambiante en el que nos encontramos en la actualidad. Una de las herramientas personales más útiles con las que podemos dotar a nuestros alumnos para asegurar un buen ajuste psicológico en las relaciones con los demás son las habilidades sociales.

Se elabora esta propuesta de intervención como estrategia de afrontamiento ante los problemas de comportamiento de determinados alumnos del Colegio Miguel Hernández, en concreto, los alumnos de 1º de ESO. Así mismo, la propuesta nace también de la necesidad detectada por la autora durante su experiencia personal con niños y adolescentes categorizados por sus docentes como “difíciles” o

“incontrolables” en diferentes contextos educativos, y el importante cambio percibido tras llevar a cabo una intervención educativa multidimensional, haciendo hincapié en el entrenamiento de habilidades sociales. El fin último es la reducción de las conductas problemáticas que perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo personal del alumno y sus compañeros. Puesto que el adolescente con problemas de conducta lleva asociadas frecuentemente otra serie de limitaciones cognitivas, emocionales o de habilidades sociales, estas últimas serán la herramienta primordial y el paso previo necesario para el buen comportamiento de los alumnos, así como para el fin último de la educación: la educación para la vida.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las conductas disruptivas a las que nos referimos en esta propuesta de intervención son aquellas que se repiten el tiempo, tienen cierta gravedad e impiden claramente el desarrollo normal de una clase de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) desde el punto de vista subjetivo del docente, ayudado por el Departamento de Orientación (en adelante, DO) de su centro. Esta consideración subjetiva nace de la necesidad de abarcar un amplio abanico de dificultades en el comportamiento de los alumnos, más allá de aquellos clínicamente diagnosticados de Trastorno Disocial, Trastorno Negativista Desafiante o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TD, TND o TDAH en adelante, respectivamente) por los servicios de salud mental, que claramente requieren intervención, pero que probablemente no serán los únicos a los que les podría beneficiar el programa de intervención.

Vivimos en una sociedad en continuo cambio, y los centros educativos deben adaptarse a las nuevas necesidades que surgen. Las aulas españolas han sido testigo de un aumento del número de conflictos en los últimos años (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010). Quizá, uno de los aspectos más significativos que nos hacen pensar en un aumento de la conflictividad, sea el auge de medidas de prevención e intervención dedicadas a esta en las aulas y las conductas problemáticas o difíciles de alumnos (Garaigordobil, 2004; García, 2001; Jurado y Justiniano, 2017). Los trastornos de conducta también han experimentado un importante aumento en los últimos años debido a las numerosas transformaciones sociales, culturales y educativas (Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012). Es labor indispensable de los DO de los centros educativos hacer frente a estos cambios a través de un análisis en profundidad de la realidad que se vive en las aulas, y abordar las necesidades detectadas a través de innovaciones educativas.

Las relaciones tempranas con el entorno determinan la formación de las estructuras psicológicas de comportamiento del niño y futuro adolescente, que le llevará a una relación afectiva positiva con las figuras de referencia en primer lugar, y más tarde, con el resto de relaciones que formen parte de su contexto. Estos intercambios de demandas y respuestas en los primeros años de vida, si son positivos y atienden las necesidades que van surgiendo, conseguirán reducir o minimizar posibles procesos de ansiedad y angustia del infante ante eventos estresantes (Álvarez-Cienfuegos y Egea, 2003). La atención negligente de las necesidades y, por ende, del intercambio de demandas y respuestas del entorno del niño, le llevarán al aprendizaje de conductas no tan adaptativas ni deseables con su entorno, desembocando en conductas disruptivas, como apuntan Álvarez-Cienfuegos y Egea (2003) en relación a las conductas violentas de adolescentes. Es decir, no podemos considerar las conductas disruptivas como heredadas o un aspecto predominantemente genético, sino más bien un espectro de conductas adquiridas por el adolescente durante su experiencia de interacciones con su contexto. Unas relaciones tempranas negativas, altamente conflictivas y de limitada coherencia y sensibilidad hacia sus necesidades, fácilmente desembocará en dificultades en el comportamiento del adolescente.

El adolescente con problemas de conducta no es difícil sin más. Es resultado de factores sociales, emocionales, cognitivos y conductuales, que frecuentemente desembocan en características como la impulsividad, problemas cognitivos y habilidades sociales limitadas (Angulo et al., 2008). Además, es imperativo hacer hincapié en el proceso evolutivo en el que se encuentra inmerso el alumno de ESO: la adolescencia, caracterizada por grandes cambios físicos, hormonales y psicológicos, que son vividos por el individuo con numerosas dudas e incertidumbre, que dan lugar a preguntas para las que no siempre tienen respuesta. Es un momento evolutivo complejo e inestable en sí mismo, sin embargo, para quienes forman parte de un entorno conflictivo o poco coherente, puede llegar a ser vivido con aún más incertidumbre si cabe. Es importante enfatizar que los jóvenes de secundaria tienen una edad comprendida entre los 12 y los 17 años, siendo en estas edades cuando encontramos un mayor índice de comportamientos antisociales tales como vandalismo, daños y crueldad hacia terceros, destrozos, novillos, absentismo escolar y uso de drogas (Cornellà y Llusent, 2017). Estos comportamientos están motivados, en parte, por el proceso de desarrollo cerebral y hormonal, que provoca un menor autocontrol y mayor asunción de riesgos (Palacios Marchesi y Coll, 2011), factores independientes a la estabilidad o carencia de ella del contexto del adolescente en cuestión.

Como ya comentábamos en las páginas anteriores, los problemas de comportamiento en general y los trastornos de conducta en particular, conllevan comúnmente unas habilidades sociales limitadas. Dichas habilidades sociales podemos definirlas como aquellas destrezas personales que son necesarias para una correcta relación e interacción con otras personas en los diferentes contextos de la vida (Angulo et al., 2008). Por esta razón, uno de los posibles abordajes de las conductas disruptivas en las aulas sería precisamente el entrenamiento y desarrollo de habilidades sociales de los alumnos del grupo-clase, a modo de prevención e intervención. Muñoz (2000) describió el papel definitorio que tiene el entrenamiento en habilidades sociales en la prevención y mejora de las conductas disruptivas en general, y apuntó que la suma de pobres habilidades sociales, un control de impulsos limitado, y carencias en el procesamiento de la información en relación con las amenazas percibidas, son las causantes de la mayor parte de las conductas disruptivas y agresivas. Además, Betina y Contini (2011) han comprobado que aquellos adolescentes que muestran mayores dificultades para relacionarse y aceptar a sus compañeros en el aula, son los mismos que muestran mayores problemas a largo plazo vinculados con el abandono escolar y rasgos psicopatológicos.

1.3 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención que ayude a reducir significativamente las conductas disruptivas de los alumnos de primer curso de ESO del Colegio Miguel Hernández¹, promoviendo las habilidades sociales de los estudiantes y mejorando la convivencia del aula.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Revisar la bibliografía existente acerca de las conductas disruptivas en el aula, que permita delimitar su conceptualización, etiología e intervención más adecuada desde los centros educativos, especialmente desde el prisma de las habilidades sociales.
2. Conceptualizar las habilidades sociales y su utilidad en la prevención de las conductas disruptivas y los conflictos en el aula.
3. Diseñar una intervención basada en el entrenamiento y la formación de habilidades sociales de los alumnos de primer curso.

¹ El nombre del centro educativo es un pseudónimo.

2. Marco teórico

2.1 CONDUCTAS DISRUPTIVAS

2.1.1 Conceptualización y tipologías

Las conductas disruptivas de los alumnos que cursan secundaria ocupan gran parte de las preocupaciones de cualquier profesor u orientador de los centros educativos. Es precisamente el hecho de que sea un tema recurrente en el pensamiento del docente, lo que revela su importancia y la necesidad de una correcta delimitación acerca de a qué nos referimos para diseñar una intervención que haga justicia a las necesidades educativas de estos alumnos.

Existen infinidad de definiciones para las *conductas disruptivas* en la literatura que servirán sin duda de gran apoyo para su conceptualización, puesto que son muchos los autores que han dedicado el esfuerzo a su estudio. Podríamos decir que las conductas disruptivas tienen diferentes metas, es decir, que son intencionales, pero tienen una consecuencia común: molestar al profesorado e impedir su labor docente, ya sea durante una explicación, una evaluación o cualquier otra actividad propia del aula (Uruñuela, 2006). Así mismo, Latorre y Teruel (2009) las definen como aquellas conductas que el profesor puede considerar como inadecuadas, caracterizándose por dos cuestiones básicas: La primera, que suponen un claro obstáculo al curso adecuado de la clase; y la segunda, que implican faltas de respeto y cooperación, perjudicando la convivencia en el aula. Sin embargo, la definición más completa y más sencilla que encontramos es la propuesta por Martín (2006), que hace referencia a toda aquella conducta que entorpezca el orden y la disciplina del centro educativo y el bienestar de sus integrantes, suponiendo, en definitiva, un problema básico de convivencia.

Por consiguiente, las conductas disruptivas son todos aquellos comportamientos que son objetivamente molestos, que dificultan la convivencia del aula (y, por tanto, del centro escolar) y el desempeño de la función del profesor.

Una buena manera de conceptualizar las conductas disruptivas es a partir de las características que las definen. Torrego y Fernández (2006) proponen las siguientes:

- Son un conjunto de comportamientos inapropiados que ocurren dentro del aula.
- El profesor y determinados alumnos no comparten un propósito común dentro del desarrollo de la clase.

- Deterioran o retrasan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Suponen un problema académico, puesto que interfiere directamente en la adquisición y consolidación de los aprendizajes.
- Tienen la consideración de un problema de disciplina por parte del docente.
- El problema de comportamiento va más allá de la interacción alumno problemático-profesor, puesto que empeora el rendimiento global del grupo-clase.
- Son un caldo de cultivo para la aparición de violencia y maltrato entre alumnos.
- Conllevan una separación o una barrera emocional entre alumnos y profesores.

Es importante puntualizar que, comúnmente, las conductas disruptivas son propias de alumnos que tienden a repetirlas, y que, en la presente conceptualización, se desestiman aquellas conductas puntuales de alumnos que no suponen un problema real en el desempeño diario de la labor docente. Es probable, sin embargo, que dichas conductas puntuales se reduzcan tras la aplicación de la intervención, puesto que esta propuesta va dirigida al grupo-clase en su conjunto y busca en última instancia la mejora de la convivencia general del aula y del centro.

Pero, ¿qué conductas concretas conllevan una conducta disruptiva? Se elabora a continuación una lista con conductas problemáticas que podrían considerarse como disruptivas.

Tabla 1. Conductas disruptivas de alumnos en el contexto educativo

Interrumpe al profesor	Comportamiento egoísta
Habla en voz alta cuando no debería	Malos modales
Contesta, desafía, insulta	Falta el respeto de diversas maneras
Se distrae a menudo	Insulta a otras personas
Es desobediente	Molesta a los compañeros mientras trabajan
No hace los deberes, los pierde, los hace sin pensar o mal deliberadamente	Es violento, agresivo
Falta de concentración y de atención a la clase	Se niega a hacer lo que se le pide sin razón justificada
Irresponsabilidad generalizada	

Elaboración propia, basada en Gómez y Cuña (2017) y en Rabadán y Giménez-Gualdo (2012)

Atendiendo a estas conductas, se descartan como conductas disruptivas aquellas que son aisladas o que afectan exclusivamente a los compañeros y no al desarrollo de la clase, como podría ser un caso de acoso escolar o bullying en el centro educativo,

puesto que reúne criterios diferentes, como la fijación a una única persona por parte del alumno problemático. En cambio, estas conductas podemos observarlas en adolescentes que tienen algún tipo de trastornos del comportamiento, que se detallan en las próximas líneas.

2.1.2 Trastornos asociados y comorbilidad

En el momento en el que las conductas problemáticas no son aisladas, se repiten en el tiempo y tienen cierta gravedad, la disrupción se transforma en trastorno. Cuando hablamos de trastorno nos referimos a un conjunto de síntomas bien delimitados que se presentan en un individuo o que implican cierto patrón de conducta, identificables a partir de la observación, que de alguna manera suponen un malestar para el individuo que los presenta y que conlleva cierta pérdida de adaptación al entorno (Mesa y Rodríguez, 2010).

Para la definición de los diferentes trastornos relacionados con la disrupción de los alumnos en las aulas, podemos tomar como referencia diferentes criterios. Los más utilizados son los expuestos en la CIE-10 y el DSM-V. En este trabajo, se tendrán en cuenta los criterios del DSM-V, elaborado por la American Psychological Association (2013) dada su aceptación generalizada en el contexto de la psicología y la educación.

De este modo, cuando los síntomas de las conductas disruptivas se agrupan de determinada manera y comparten una serie de características concretas, decimos que son trastornos concretos. Específicamente, hablamos del Trastorno Negativista Desafiante (TND), el Trastorno Explosivo Intermitente (TEI) y el Trastorno de Conducta (TC), que el DSM-V agrupa como trastornos destructivos, del control de impulsos y de la conducta. Sin embargo, existe otro trastorno, bien conocido hoy día por cualquier lector, que con frecuencia es comórbido con estos trastornos que se acaban de exponer. Estamos hablando del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, muy controvertido entre los investigadores en la actualidad, debido a la existencia de dos vertientes diferenciadas entre la literatura científica: aquellos que consideran que es un trastorno creado con objetivos deshonestos (Lasa, 2007) y otros que, por el contrario, le otorgan la clasificación de trastorno del aprendizaje (Alsina et al., 2014, por ejemplo). Dada la naturaleza de esta propuesta de intervención, de poco serviría entrar en polémicas, pues el objetivo final es mejorar la convivencia en las aulas, y para ello debemos tener en cuenta el TDAH como trastorno genuino que afecta a las aulas y que la comunidad educativa general acepta como tal.

En definitiva, existen 4 trastornos relacionados directamente con el comportamiento disruptivo, que se desarrollan a continuación.

El Trastorno Negativista Desafiante (TND en adelante) es un trastorno que se caracteriza principalmente por un patrón de conductas desafiantes, irritables, de enfado y discusión en el alumno, especialmente con las figuras de autoridad, que comienza normalmente en la niñez, con una prevalencia de alrededor del 3% (American Psychological Association, 2013).

Tabla 2. Criterios diagnósticos para el Trastorno Negativista Desafiante (TND)

A. Un patrón de enfado/ irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses. B. Este trastorno del comportamiento va asociado a un malestar en el individuo o en otras personas de su entorno social inmediato. [...] Especificar la gravedad actual: Leve, moderado o grave.

American Psychological Association, 2013

El Trastorno Explosivo Intermitente (TEI en adelante) tiene una prevalencia que oscila entre el 1,4% y el 7% (American Psychological Association, 2013), y se caracteriza por explosiones o arrebatos de agresividad que no son predecibles y de corta duración. Para las personas de alrededor, las conductas del TEI pueden resultar aleatorias, pues no tienen motivo u objetivo aparente.

Tabla 3. Criterios diagnósticos para el Trastorno Explosivo Intermitente (TEI)

A. Arrebatos recurrentes en el comportamiento que reflejan una falta de control de los impulsos de agresividad, manifestada por agresión verbal o agresión física contra la propiedad, los animales u otros individuos. B. La magnitud de la agresividad expresada durante los arrebatos recurrentes es bastante desproporcionada con respecto a la provocación o cualquier factor estresante psicosocial desencadenante. C. Los arrebatos agresivos recurrentes no son premeditados (es decir, son impulsivos o provocados por la ira) ni persiguen ningún objetivo tangible. D. Los arrebatos agresivos recurrentes provocan un marcado malestar en el individuo, alteran su rendimiento laboral o sus relaciones interpersonales. [...]
--

American Psychological Association, 2013

El Trastorno de Conducta (TC en adelante), por su parte, tiene una característica principal que lo diferencia claramente de los demás: el patrón de conducta de este trastorno incluye la violación de derechos básicos de otros individuos y normas sociales, donde la agresividad y el daño toman un papel protagonista. El TC tiene una

prevalencia de entre el 1,5% y el 3,4% en adolescentes (American Psychological Association, 2013).

Tabla 4. Criterios diagnósticos para el Trastorno de Conducta (TC)

- | |
|--|
| <p>A. Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia de agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad, engaño o robo o incumplimiento grave de las normas. falsificación).</p> <p>B. El trastorno del comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral.</p> <p>C. Menor de 18 años.</p> |
|--|

American Psychological Association, 2013

El último trastorno relacionado con las conductas disruptivas en las aulas es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (en adelante, TDAH). Aunque se encuentre en último lugar, lo cierto es que en la actualidad es un trastorno bastante común, con una prevalencia del 5% en menores de edad (American Psychological Association, 2013).

El TDAH lo podemos definir como un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por unos síntomas y conductas que pueden organizarse en torno a tres ejes: atención, hiperactividad e impulsividad. Estas tres características son de una naturaleza notablemente llamativa y no pueden explicarse por el momento evolutivo del niño o niña (Domínguez, 2016). Además, es un trastorno que conlleva numerosos problemas asociados, tanto cognitivos, de lenguaje, de desarrollo motor, sociales, emocionales y escolares (Alsina et al., 2014). El TDAH es un trastorno con mucha comorbilidad. En relación a los trastornos anteriores, se estima que entre un 15% y un 60% de niños con TDAH presentan, además, TC o TND (Artigas-Pallarés, 2003).

Tabla 5. Criterios diagnósticos para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

- | |
|--|
| <p>A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo que se caracteriza por (1) y/o (2):</p> <ol style="list-style-type: none">1. Inatención.2. Hiperactividad e impulsividad. <p>B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.</p> <p>C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (por ejemplo, en casa, en el colegio o el trabajo; con los amigos o familiares; en otras actividades).</p> <p>D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de estos.</p> <p>[...]</p> |
|--|

Es de vital importancia tener en cuenta que, en términos generales, numerosos autores (Alsina et al., 2014; Angulo et al., 2008; García, 2001; Jongsma, Peterson, McInnis y Bruce, 2006; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012; entre otros) se refiere a estos trastornos en su conjunto como trastornos de conducta (o del comportamiento) con el fin de englobarlos y referirse a ellos más cómodamente en la práctica clínica y educativa (excepto cuando es necesaria la diferenciación explícita, entiéndase). Por economía en el texto, en lo que resta de este documento los englobaremos todos estos trastornos anteriormente expuestos como Trastornos de Conducta (siempre en plural, puesto que su designación singular corresponde necesariamente al trastorno específico).

2.1.3 Etiología y factores de protección

Como en muchos otros trastornos, los factores biológicos, psicológicos y sociales determinan la aparición de los trastornos y el modo de relacionarnos con nosotros mismos y con las personas de nuestro entorno. Debido a la gran variedad de presentaciones de los trastornos de conducta y de factores implicados, resulta difícil de determinar su etiología. Deben tenerse en cuenta multitud de variables, desde aspectos genéticos y del parto hasta aquellos más ambientales.

La carga genética tiene un peso importante en la probabilidad de desarrollar algún tipo de trastorno de conducta. De hecho, Angulo (2014) afirma que prácticamente el 70% de los niños diagnosticados de TDAH tienen algún antecedente familiar de hasta el segundo grado. De hecho, estudios con niños adoptados revelan que existe un mayor riesgo de conducta antisocial en hijos con padres biológicos con historia de trastornos de conducta (Rodríguez, 2009) que aquellos sin historia de estos trastornos. Otros factores más biológicos que genéticos son los prenatales y perinatales, como son el bajo peso al nacer, daño cerebral, malnutrición o consumo de drogas (cannabis, tabaco, alcohol y otras sustancias) durante el embarazo (Rodríguez, 2009) o trastornos emocionales de la madre durante el mismo (Angulo, 2014). A nivel neurobiológico, estarían implicados significativamente en la conducta agresiva el sistema límbico (más activación, mayor respuesta agresiva); la neuroquímica, donde varios aminoácidos como los GABA o el glutamato influyen en la inhibición de la agresividad; y otros factores como las altas tasas de testosterona o una menor actividad del sistema nervioso simpático, que correlacionan positivamente con conductas agresivas.

A nivel psicológico, tanto el temperamento como la personalidad del adolescente influirán en su modo de estructurar la realidad y de relacionarse con el medio (Angulo, 2014). De tal modo, un temperamento difícil (mal humor, poca perseverancia, baja adaptabilidad...) y una personalidad distante, falta de autocontrol y escasas habilidades sociales y de resolución de conflictos (Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012), serán factores que facilitarán la aparición de conductas disruptivas en el aula o de posibles trastornos de conducta.

Por otro lado, los factores familiares tienen una gran importancia en la aparición de toda clase de trastornos, puesto que es el primero y más importante de los contextos de socialización. Desde el ámbito educativo, debemos tener muy en cuenta la historia familiar a la hora de mantener una relación fluida con las familias, que nos permita complementar nuestra intervención educativa. Aspectos como el estilo educativo de los padres puede ser determinante (dada la importancia del establecimiento de límites y disciplina), así como trastornos psicológicos o psiquiátricos en la familia cercana, historia de conflictos o violencia, divorcio o un mal establecimiento del apego con la madre (Angulo, 2014; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012).

Por último, el entorno del que forma parte el adolescente más allá de su contexto familiar también desempeñará un papel relevante en su desarrollo. Un bajo nivel socioeconómico influirá negativamente en las conductas disruptivas de los alumnos, así como el tipo de relación que mantenga el adolescente con sus iguales, puesto que los jóvenes tienden a mantener aquellas relaciones con amigos que refuerzan su conducta (Angulo, 2014). Otro factor relevante es el propio contexto escolar (Angulo, 2014), del que los profesionales de la educación somos responsables directos. Centros educativos desorganizados, que mantengan desatendidos a los alumnos con necesidades educativas especiales (entre las que se encuentran los trastornos de conducta) o que mantengan un estilo pedagógico tradicional con los alumnos (Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012), facilitarán la aparición de conductas disruptivas y de los trastornos derivados de estas.

Otros factores sociales que debemos tener en cuenta son los medios de comunicación y el acceso libre a internet (Angulo, 2014). La falta de experiencia ante las tecnologías y la edad inadecuada para acceder a ciertos contenidos hacen que puedan perjudicar el desarrollo de los adolescentes y aprender conductas inadecuadas. Un ejemplo claro sería el ciberacoso, la difusión o el visionado de vídeos vejatorios de compañeros a través de internet, que sin duda alguna, suponen un mal ejemplo para el aprendizaje

de los alumnos e impiden el desarrollo de la empatía y el contacto social real, pudiendo aprender roles inadecuados de relaciones entre iguales.

Tabla 6. Factores etiológicos de las conductas disruptivas y los trastornos de conducta

Genéticos	<ul style="list-style-type: none"> - 70% de heredabilidad en primer o segundo grado. - Hijos adoptados de padres biológicos con historia de trastornos de conducta, mayor probabilidad de desarrollar conductas antisociales.
Biológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo de sustancias o trastornos emocionales de la madre durante el embarazo. - Bajo peso al nacer. - Daño cerebral, hipoxia. - Malnutrición
Neurobiológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Hiperactivación del sistema límbico. - Aminoácidos GABA, glutamato, glicina. - Otros: Colesterol, testosterona. - Baja actividad del sistema nervioso simpático.
Psicológicos o personales	<ul style="list-style-type: none"> - El temperamento tiene un alto valor predictivo de inadaptación: baja tolerancia a la frustración, afectividad negativa, inadaptabilidad a los cambios, inatención, hiperactividad, retraimiento social, agresividad, etc. - Personalidad fría, distante, con bajo control emocional, egoísmo, falta de autocontrol, baja empatía y carencia de habilidades sociales.
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de salud mental de los padres o familia más cercana. - Problemas familiares: divorcio, conflictos maritales, violencia intrafamiliar. - Relaciones familiares de mala calidad. - Patrón educativo desorganizado, negligente o sin disciplina. - Teorías del apego. El desarrollo del apego temprano hasta la adolescencia es fundamental en el posterior desarrollo de numerosos trastornos psicopatológicos.
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel socioeconómico. - Tipo de relación con los iguales y refuerzo de conductas negativas. - Entorno escolar negativo, mal organizado o mal clima en el aula. - Poca atención desde el ámbito educativo a las necesidades educativas del adolescente. - Pedagogía tradicional. - Medios de comunicación y acceso a contenido inadecuado de internet.

Elaboración propia

Todas estas variables ponen de manifiesto la necesidad de trabajar lo más multidimensionalmente posible con estos alumnos, teniendo en cuenta sobre todo su contexto social y familiar, así como a sus adultos de referencia más allá de la familia. La labor de los profesionales de educación es clave para mejorar las conductas inadecuadas, así como los hábitos educativos dentro del aula. Como veremos más adelante, muchas veces encontramos casos de alumnos que presentan dificultades a la hora de reconocer emociones propias y ajenas, comportamientos explosivos o enfados sin motivo aparente, muy comunes en la etapa de la adolescencia, que ponen de manifiesto una carencia de habilidades que les permitan la comprensión y regulación de dichas emociones y comportamientos. Todo ello no es más que el resultado de un bajo entrenamiento en autocontrol, educación emocional o baja autoestima, entre otros factores similares que, de trabajarse, disminuirían significativamente este tipo de conductas y favorecería la convivencia en el aula y el centro.

En contraposición, los factores de protección están menos estudiados (Rodríguez, 2009) pero no son difíciles de intuir a partir de la etiología de los trastornos de conducta. Aspectos como una historia familiar saludable, con hábitos libres de drogas y de malos tratos, una estructura familiar coherente con un estilo parental adecuado que enseñe disciplina y tenga en cuenta las necesidades del adolescente, un apego seguro bien establecido, un buen nivel socioeconómico, una escuela que sea sensible a las necesidades del alumno y se preocupe más allá de sus resultados académicos, un grupo de iguales positivo, etc.

2.1.4 Intervenciones adecuadas para las conductas disruptivas

Para solventar o reducir las conductas inadecuadas en los niños con algún tipo de trastorno en la conducta, numerosos autores subrayan la necesidad de trabajar multidimensionalmente, trabajando inherentemente desde una intervención multidisciplinar (Jongsma et al., 2006; Morales et al., 2015; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012; Alsina et al., 2014; entre otros).

❖ Intervención conductual: La modificación de conducta

La intervención que ha demostrado ser más eficaz para los trastornos de conducta y que resulta indispensable para el trabajo con estos menores son las estrategias de modificación de conducta (Gómez y Cuña, 2017). Para intervenir a nivel conductual debemos llevar a cabo un buen análisis funcional de la conducta, que nos llevará a identificar las conductas problemáticas y aquellos reforzadores antecedentes y

consecuentes que permiten perpetuar los comportamientos no deseados. Es, en definitiva, un análisis conductual profundo del alumno.

En la intervención conductual es crucial que los reforzamientos que utilizemos se apliquen de manera inmediata después de la conducta deseada o indeseada, es decir, de manera contingente (Morales et al., 2015). Así mismo, la aplicación de tan solo una de las estrategias que se explican a continuación de manera aislada resultará inefectiva, así como trabajar desde un solo contexto. Tanto los familiares como los profesores deben estar al tanto de las medidas que deben tomarse según las situaciones y llevarlas a cabo consecuentemente (Morales et al. 2015). La intervención clínica psicológica puede ser necesaria en algunos casos, de modo que también se requeriría la coordinación con el especialista para trabajar todos en la misma dirección.

Podemos trabajar a través de:

- Reforzamiento positivo. Se debe estimular al adolescente con estímulos agradables cuando lleve a cabo las conductas que sí son deseadas y adaptativas. Estos estímulos deben ser inmediatos, seguidos de la conducta deseada, y por supuesto, atractivos para el alumno.
- Extinción. Mediante esta estrategia conductual pretendemos dejar de estimular los comportamientos que queremos eliminar, de tal modo que consigamos extinguirlos por completo. No es más que no prestar atención a estas conductas, evitando los reforzamientos que conseguía de las mismas.
- Castigo y reforzamiento negativo. Se incluyen medidas como la imposición de consecuencias negativas de la mala conducta o la retirada de privilegios (reprimendas, retirar el uso del móvil o videojuegos...).

Otras medidas útiles son el modelado, la imitación, y los contratos de conducta (Gómez y Cuña, 2017).

❖ *Intervención cognitiva y psicoeducación*

En ocasiones, las creencias irracionales, las ideas negativas o los problemas en la atribución causal del alumno, son responsables en buena medida de las conductas disruptivas. Para intervenir cognitivamente desde el contexto educativo, es útil hacer reflexionar al alumno sobre aquellas ideas que no sean adecuadas desde un punto de vista psicológico y potenciar aquellas que sí lo sean.

De este modo, la reflexión y el diálogo con el adolescente se convierten en herramientas para la resolución de las conductas disruptivas en el aula. Ayudar al menor a reflexionar junto con un adulto de confianza (su profesor, su tutor) sobre los antecedentes que provocan la conducta explosiva, y cómo serían las conductas alternativas con las que reaccionar, puede resultar muy esclarecedor.

❖ *Intervención psicosocial y otros aspectos a tener en cuenta para reducir las conductas disruptivas*

A nivel psicosocial, Peña-Olvera y Palacios-Cruz (2011) apuntan que solo tres tratamientos están lo suficientemente estudiados:

- El entrenamiento de la familia. Sabiendo la importancia de trabajar también en el contexto del adolescente, no podemos olvidar el papel de las familias y de trabajar el entorno dentro de lo posible. Con las familias, deben trabajarse también los reforzamientos, las ideas irracionales y la psicoeducación, preferentemente con la guía de un profesional de la psicología.
- El entrenamiento del niño en habilidades sociales, resolución de problemas, tolerancia a la frustración y autoinstrucciones.
- La Terapia Multisistémica (TMS), que interviene sobre la tríada individuo-familia-entorno, como vía para mejorar estos sistemas trabajando simultáneamente con ellos.

Además de las intervenciones propiamente dichas, existen algunas consideraciones útiles a tener en cuenta a la hora de trabajar con niños y adolescentes que presentan trastornos de conducta. Dichas consideraciones pueden ayudar a reducir la aparición de conductas disruptivas, o, también, a prevenir su ocurrencia.

Tabla 7. Consideraciones para trabajar con alumnos con trastornos de conducta

Fomentar la relación profesor-alumno	No dejarse manipular
Organización flexible del aula	No perder la calma
Evitar la metodología de clase magistral	Facilitar la posibilidad de elección
Fomentar un ambiente socioemocional positivo en el aula	Llevar a cabo una organización realista del trabajo
Tener expectativas positivas del alumno y hacerle saber que confiamos en él	Corregir al alumno con respeto. Evitar comportamientos que puedan interpretarse como vergonzosos o de rechazo.
Favorecer la participación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje	Reconocer los propios errores cometidos, mostrando honradez
Explicitar las normas de convivencia del aula y del centro	No prestar atención a las faltas leves
Trabajar la reflexión grupal	

Poner fechas límite para las actitudes agresivas.	Mostrar más acercamiento al alumno con peor comportamiento
---	--

Elaboración propia, basada en Rabadán y Giménez-Gualdo (2012) y en Gómez y Cuña (2017)

2.2 HABILIDADES SOCIALES

2.2.1 Concepto

No podemos hablar de habilidades sociales sin, primero, hacer referencia al concepto de inteligencia emocional. Numerosos autores han definido este término, prácticamente tantos como han escrito sobre la inteligencia emocional. Pero no fue sino Gardner (1983) quién introdujo el término en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, donde expuso su propuesta acerca de la existencia de 7 inteligencias humanas diferentes: Lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal. Son estas dos últimas las que nos interesan para esta propuesta de intervención.

La inteligencia intrapersonal es la habilidad de introspección que nos permite conocer nuestros propios procesos internos, llevándonos a identificar adecuadamente las propias emociones, sentimientos y vivencias personales, así como manejarlos adecuadamente. Por otro lado, la inteligencia interpersonal sería este mismo proceso que hemos descrito a nivel interno, pero se desarrollaría a nivel de relaciones sociales con otros (Gardner, 1983). La inteligencia interpersonal dependería en gran medida de la intrapersonal y requiere su desarrollo previo (Mora y Martín, 2007).

La aportación de Gardner en 1983 hizo posible la aparición de heterogéneas teorías basadas en la Teoría de Inteligencias Múltiples. Salovey y Mayer (1990) acuñaron por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional, pero fue Daniel Goleman quien en 1996 desarrolló el término y lo consolidó dentro de la psicología moderna.

Goleman reforzó la teoría de que hay inteligencias más allá del sentido tradicional del término (basado en factores cognitivos y lógico-matemáticos) y resaltó la importancia de la inteligencia para la gestión emocional y social. La definición más simplista de *inteligencia emocional* sería la utilización inteligente de las emociones. Gardner (1993) las definió como el potencial biopsicológico que permite el procesamiento de la información generada en el contexto cultural para resolver problemas. En definitiva, supone la consonancia de las inteligencias inter e intrapsicológicas, o lo que es lo mismo, la habilidad para identificar, comprender y gestionar las emociones

propias y ajenas en diferentes contextos, que ayudan a relacionarnos con quienes nos rodean eficazmente.

Partiendo de la definición de inteligencia emocional y sus implicaciones, estarían implicados en ella las siguientes competencias (Gómez, Galiana y León, 2000):

- Autoconocimiento. Capacidad de conocerse uno mismo a través de la reflexión personal.
- Autocontrol, o lo que es lo mismo, el control de los propios impulsos.
- Automotivación. Capacidad para impulsarse uno mismo en la realización de tareas o planes, sin ser necesario una motivación extrínseca.
- Empatía. Capacidad de ponerse en el lugar de los demás.
- Habilidades sociales, relacionadas con la destreza en las relaciones sociales.
- Asertividad, ligada a la comunicación de deseos y necesidades respetando las de los demás, enfrentarse a los conflictos de manera adecuada, etc.
- Proactividad o tener iniciativa.
- Creatividad.

Dentro de la inteligencia emocional, la competencia que más nos interesa son las habilidades sociales (en adelante, HHSS). Como ocurre con la inteligencia emocional, existen infinidad de definiciones para las HHSS. Una definición muy general sería que forman un conjunto de destrezas que implicadas en las situaciones donde entran en juego relaciones interpersonales. Vaello (2005), por ejemplo, las define como un conjunto de capacidades que permiten la emisión de conductas eficaces en situaciones de intercambio interpersonal que conllevan una reacción gratificante de los demás.

Torres (2014), a partir del estudio de numerosas definiciones, recoge una definición muy completa del concepto de habilidades sociales:

Conjunto de comportamientos aprendidos que se ponen de manifiesto en un contexto interpersonal, orientados hacia la consecución de un objetivo que permite obtener reforzamiento social o autorrefuerzos. Conllevan la expresión adecuada de las opiniones, intereses, derechos y sentimientos, sin negar los de los demás, de manera que la interacción sea mutuamente beneficiosa y aceptada por el contexto social en la que es emitida (p.17).

Siguiendo esta definición de habilidades sociales, es lógico preguntarse, entonces, ¿cuáles son las habilidades sociales?

Lo cierto es que existen tantas categorizaciones de habilidades sociales como definiciones del término. Sin embargo, Neurope (2017), en un artículo de divulgación

científica, recoge de manera muy certera y completa la clasificación de habilidades sociales. Dicha clasificación se sustenta en unas habilidades sociales básicas y otras complejas. De este modo, las básicas serían habilidades como escuchar, iniciar una conversación, agradecer, presentarse, presentar a otras personas y realizar cumplidos.

Por otro lado, las habilidades sociales complejas (que son, por otra parte, las que más interesan en esta propuesta de intervención) serían:

- Empatía: capacidad de ponerse en el lugar de los demás.
- Inteligencia emocional, ya definida con anterioridad.
- Asertividad: habilidad para ser honestos, claros, directos en nuestros mensajes, sin herir ni menospreciar a los demás, pero defendiendo los propios derechos.
- Capacidad de escucha, entendida como la habilidad de escuchar concienzudamente aquello que nos transmiten, con comprensión y cuidado.
- Capacidad para comunicar sentimientos y emociones propios, ya sean positivos o negativos.
- Capacidad para definir un problema y evaluar las posibles soluciones, teniendo en cuenta elementos objetivos.
- Negociación, utilizada para la búsqueda de soluciones que resulte ventajosa para ambas partes.
- Modulación de la expresión emocional, que consiste en la habilidad para regular las emociones dependiendo del contexto.
- Capacidad para disculparse, con el consiguiente reconocimiento de los propios errores cometidos.
- Reconocimiento y defensa de los propios derechos y los de los demás adecuadamente.

Serán estas habilidades sociales especialmente sobre las que se trabajará en la propuesta de intervención.

2.2.2 Modelos explicativos de las Habilidades Sociales

Los modelos más importantes relacionados con el desarrollo de HHSS en los individuos son:

- ❖ *La Teoría del Aprendizaje Social, de Bandura, 1987*

Para Bandura, la conducta humana se aprende y transmite socialmente, tomando como ejemplo a personas cercanas o de referencia. Es la imitación del

comportamiento lo que nos lleva a un aprendizaje eficaz en diferentes situaciones, como es la imitación de un estímulo aversivo (o una situación desagradable, por ejemplo). El resultado final del aprendizaje por imitación es la optimización del aprendizaje a través de modelos competentes, que abrevian los pasos del aprendizaje de un individuo si tuviera que aprender lo mismo por sí solo.

De este modo, y partiendo de esta teoría, la exposición de los individuos a modelos tiene tres efectos:

- La facilitación, que aumenta la probabilidad de que ocurra una respuesta que ya tenemos.
- La inhibición o desinhibición de respuestas ya aprendidas.
- Y por último, el modelado, que es el aprendizaje de nuevas respuestas que no teníamos con anterioridad.

Esta teoría se basa en dos modelos para explicar la inhabilidad social que tienen algunos sujetos:

- El modelo del déficit. Bajo este prisma, los sujetos no llevan a cabo conductas socialmente competentes porque, sencillamente, no cuentan con estas habilidades en su repertorio. Puede deberse a que el reforzamiento no ha sido el adecuado o a la ausencia de un modelo competente en este sentido.
- El modelo del déficit de ejecución. En este caso, el individuo sí que cuenta con las habilidades sociales, sin embargo, no sabe utilizarlas adecuadamente en el momento necesario.

❖ *La Teoría del Análisis Experimental de la Ejecución Social, de Argyle y Kendon, 1967*

En esta teoría, el rol toma un papel protagonista, integrado a procesos motores, cognitivos y perceptivos del individuo. La carencia de habilidades sociales se explicaría a través del error en algún punto del sistema, que impide que continúe el proceso como si de un cortocircuito se tratase. El circuito sería el siguiente (Torres, 2014):

- Planteamiento de objetivos correctamente definidos.
- Percepción selectiva de señales.
- Traducción del significado, donde se otorga significado a la información que se recibe y se planifica una respuesta.

- Ejecución de la respuesta planificada.
- Feedback y acción correctiva.
- Timing de las respuestas. Se sincronizan las respuestas entre los individuos activos en la interacción social.

Los fallos pueden ocurrir en cualquier punto de este circuito, pudiendo encontrarse en el planteamiento de objetivos, la percepción de señales, la traducción del significado o en la ejecución y feedback de la propia respuesta.

❖ *Los modelos interactivos (León, Medina, Cantero y Gil, 1998)*

Estos modelos reciben su nombre por la importancia que se le da al proceso de la propia interacción social. Se entiende la competencia social como resultado de la sucesión de una serie de procesos cognitivos y conductuales que comienzan con la percepción correcta de estímulos interpersonales, su procesamiento, la evaluación de múltiples respuestas posibles y la aplicación de la respuesta elegida.

Dentro de estos modelos, el más relevante es el de McFall (1982, citado en León et al., 1998). El modelo se resumiría en la puesta en marcha de tres habilidades:

- Habilidades de descodificación de los estímulos situacionales. Se centra en cómo se percibe la información entrante dentro de los esquemas mentales del propio sujeto que los recibe.
- Habilidades de decisión. Tras la integración de la información que entró anteriormente, se elabora una posible respuesta, que será la que el sujeto considere más eficaz.
- Habilidades de codificación. Supone la traducción de la respuesta elegida a una conducta observable, que conllevará a su vez un feedback por parte del interlocutor.

2.2.3 Formación en Habilidades Sociales como estrategia para la prevención de conductas disruptivas

En ocasiones, los adolescentes que encontramos en las aulas carecen de las habilidades más básicas que les permitan regular su comportamiento, reconocer sus emociones, gestionar sus acciones y comprender a los demás. Es común en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria encontrar alumnos con conductas explosivas, enfados desproporcionados, brotes agresivos y sin un motivo aparente. También podemos encontrar conductas contrarias, que no son sinónimo de más saludables, como es el aislamiento y la búsqueda continua de aprobación o de contacto social.

Este tipo de situaciones revelan una carencia de habilidades sociales en nuestros alumnos, que no necesariamente tiene por qué ser problemática ni conllevar conductas disruptivas en el aula. Sin embargo, en ocasiones, pueden transformarse en repetitivas y molestas conductas en el alumnado que, como ya se ha comentado con anterioridad, no solo perjudican al resto de compañeros y al profesor, sino al desarrollo de la clase, la convivencia del centro y el propio adolescente, que en última instancia, muestra signos de desorientación emocional. Todo ello es resultado de un inadecuado control emocional, baja autoestima y la sensación personal de fracaso, consecuencia a de un bajo entrenamiento en habilidades sociales.

Garantizar la convivencia en los centros educativos es una tarea ardua que depende de múltiples factores (biológicos, psicológicos, sociales, familiares, y un largo etc.). Martín (2006) expone que existen dos factores indispensables en la garantía de esta convivencia.

- *Establecimiento de normas para las relaciones interpersonales.* Parece básico que en todo lugar existen una serie de normas formales que indican qué cosas se puede hacer cuáles no (por ejemplo, no llevar el móvil al instituto). Sin embargo, las normas en las relaciones sociales no están igual de explícitamente definidas. Es común no hablar expresamente de qué está bien hacer o no hacer con otros más allá de lo más básico en la convivencia (esto es, no pegar, no insultar, y algunas pocas cosas más). Es conveniente definir estas normas interpersonales adecuadamente y con coherencia entre alumnos, centro educativo, profesores y familia.
- *Importancia otorgada por el centro a la educación social, emocional y moral de los alumnos.* Martín (2006) hace una crítica a los centros docentes que, a pesar de tener numerosos documentos en favor de la educación en inteligencia emocional, lo cierto es que no se llevan a cabo en la práctica ni se le concede la importancia necesaria a estos aspectos por parte de los docentes, cayendo una vez más en la enseñanza de conocimientos académicos, y no en las habilidades para la vida.

Podría decirse que unas insuficientes competencias cognitivas llevan como resultado un mal rendimiento académico, mientras que la carencia de competencias sociales y emocionales se traducen en conductas disruptivas y conflictos, normalmente de carácter interpersonal.

Las habilidades sociales cumplen, entonces, con dos objetivos fundamentales (Vaello, 2005): Un objetivo de naturaleza afectiva, que permite la obtención de respuestas

gratificantes que facilitan las relaciones sociales satisfactorias, incluyendo la capacidad de detectar las necesidades y expectativas de otros, estando dispuesto a satisfacerlas; y por otro lado, un objetivo instrumental, contribuyendo al éxito en diversos ámbitos (laboral, académico, afectivo, social), dado que la destreza en habilidades sociales es un valor predictivo de éxito en determinadas tareas.

2.2.4 Programas de Habilidades Sociales llevados a cabo con anterioridad

A día de hoy, son numerosos los programas llevados a cabo para promover la convivencia con alumnado de todos los niveles educativos. Con el fin de esclarecer un poco el concepto de Programas de Habilidades Sociales y avalar la efectividad de los mismos, se exponen a continuación algunos programas llevados a cabo con anterioridad que han resultado efectivos o que resultan destacables por su calidad teórico-práctica. Los dos primeros son programas de mayor envergadura, creados para ser aplicados en multitud de centros, mientras que el último es específico de un centro educativo.

- Programa *Ser persona y relacionarse* (Segura, 2009). Está centrado en el entrenamiento de habilidades cognitivas, valores morales y habilidades sociales, como estrategia para mejorar la convivencia y reducir conductas problemáticas. Cada uno de estos bloques forman partes independientes (pero complementarias) del programa, con diferente número de sesiones cada una (entre 6 y 12 sesiones por parte). Después de cada bloque, se procede a hacer una evaluación de su eficacia por parte de los profesores. Es un programa que muestra signos de haber sido altamente eficaz, no solo con los alumnos, sino también con los propios docentes del centro, a los que se les realiza una breve formación previa a cada bloque.
- *Programa Educativo Para la Ganancia de Aptitudes sociales y Orientadoras PEGASO* (Martínez y Gómez, 2015). Este programa incluye el trabajo de técnicas de relajación, autoconocimiento, autocontrol, motivación, autoestima y resolución de conflictos, entre otros temas. Hace hincapié en la evaluación, puesto que las divide en tres tiempos: Una evaluación inicial, una continua y por último, una final, para determinar los progresos y la adecuación del programa a las necesidades. Esta evaluación no solo se lleva a cabo con los alumnos, sino también con los profesores y las familias.
- *Programa para el desarrollo de habilidades sociales, competencias básicas y convivencia con el alumnado de Atención a la Diversidad* (Ríos, 2010), del

IES Pilar Lorengar. Este programa hace hincapié en la necesidad de trabajar estos tres aspectos con alumnado con NEE y sus compañeros, para asegurar su integración y atender necesidades específicas, durante las tutorías y de mediante actividades complementarias con materias concretas.

3. Propuesta de intervención

3.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Con esta propuesta de intervención pretendemos trabajar durante un curso académico las conductas disruptivas y la convivencia de todo el grupo de 1º de ESO del Colegio Miguel Hernández en base a tres bloques, todos en relación a las habilidades sociales: Inteligencia emocional, Habilidades Sociales y Resolución de Conflictos. El objetivo último es llevar a cabo esta intervención en cada curso de 1º de ESO en los años sucesivos y prevenir conductas disruptivas en toda la etapa de secundaria, que es cuando hay mayor riesgo de ocurrencia.

Para llevar a cabo una intervención lo suficientemente completa, será necesario dedicar tiempo y recursos a la correcta evaluación del alumnado, con la ayuda de profesores y familias, y contar con el trabajo colaborativo por parte de todo el claustro implicado en este aula.

3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

3.2.1 Marco legal

La propuesta de intervención se enmarca dentro del sistema educativo español, concretamente en la LOE 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. La intervención que se propone se basa principalmente en el principio de convivencia escolar, estando recogida en ambas leyes una manifestación explícita de la importancia de educar en la convivencia como base de la educación de nuestro alumnado. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece como un fin último del sistema educativo, la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, señalando como principio del mismo la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

Por otra parte, y siguiendo con la LOE, los alumnos con algún tipo de trastorno de conducta se enmarcan dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en concreto, forma parte del grupo *Trastorno grave de conducta y personalidad*, requiriendo en consecuencia, medidas extraordinarias. El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en el artículo 9, establece la obligación de atender

adecuadamente al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y en el artículo 15 se determina que serán los centros educativos quienes elaborarán sus propuestas pedagógicas para atender a la diversidad que presenten sus centros educativos, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, y favoreciendo la autonomía y el trabajo en equipo.

A nivel autonómico, el centro sobre el que se plantea la intervención está situado en Andalucía, reglado por el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, establece, entre los principios del sistema educativo andaluz, la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado. Así mismo, el artículo 5 de la misma establece como objetivos principales, entre otros, favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. En el artículo 127 se dispone que el proyecto educativo de cada centro incluirá un plan de convivencia para prevenir las conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar.

3.2.2 El centro educativo y el aula objeto de intervención

El Colegio Miguel Hernández es un centro educativo de carácter privado-concertado localizado en Sevilla capital, concretamente en el barrio de Sevilla Este. Este barrio está situado un poco alejado del núcleo de la ciudad, siendo una zona en expansión separada por diversos polígonos industriales y una autovía. Las familias que viven en el barrio, y por consiguiente, que son usuarias del colegio, son sobre todo familias de nivel socioeconómico medio o medio-alto en términos generales, en su mayoría con un nivel de estudios superior. Sin embargo, debido al carácter concertado del centro, determinados alumnos que asisten son beneficiarios de una beca de estudios. Estas familias no cumplen con la generalidad del resto de alumnos, contando con un nivel socioeconómico más bajo. Por otro lado, el centro cuenta con una línea por cada nivel de primaria y secundaria, además de un Ciclo Formativo de Grado Medio. El centro no tiene bachillerato.

El Colegio Miguel Hernández presenta desde hace algunos años problemas de convivencia en varios cursos, especialmente en los alumnos de 1º de ESO, y que continúan conforme pasan los cursos académicos. Concretamente, existen varios alumnos que destacan por su comportamiento disruptivo durante las clases, impidiendo significativamente el desarrollo normal de la docencia. A pesar de estar

explícitas las normas de convivencia del centro y las aulas, no parecen funcionar, y los profesores se muestran cada vez más desmotivados. A esto se le suman las malas relaciones de los propios alumnos con sus compañeros, provocando rechazo hacia los más problemáticos, y perjudicando gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos de estas aulas.

Más específicamente, el grupo está formado por 30 alumnos, de los cuales 16 son chicas y 14 chicos, de entre 12 y 14 años. La mayoría se encuentran en el nivel que le corresponde por edad, menos 3 alumnos, que son repetidores de 1º de ESO y los únicos que no conocen al resto de alumnos de años anteriores. Así mismo, el grupo se caracteriza por ser revoltoso, interrumpir continuamente o distraerse, y no seguir adecuadamente las normas del aula. Tanto es así, que aproximadamente el 50% de los alumnos presentan conductas disruptivas que impiden el desarrollo normal de una clase. Dos de los alumnos repetidores, ambos chicos, presentan un Trastorno Negativista Desafiante y un Trastorno Explosivo Intermitente.

Los conflictos se viven especialmente dentro del aula, sin embargo, también se pueden encontrar en las horas de recreo, debido a la carencia de estrategias o habilidades para resolver sus conflictos diarios con otros alumnos, dejándose llevar fácilmente hacia conductas violentas o agresivas. A pesar de esto, lo cierto es que se trata de alumnos que no se llevan mal entre ellos y que tienen un buen sentimiento de pertenencia al grupo -recordemos que llevan juntos desde primaria-, pero las rencillas son diarias por actitudes que el profesorado relaciona con una falta de empatía, mala comunicación, dificultades de negociación y egoísmo.

3.3 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

3.3.1 Objetivos

Los objetivos de la propuesta de intervención los podemos dividir en el objetivo general, y los objetivos específicos. Cada uno de los específicos llevará asociados unos contenidos concretos.

Objetivo general:

- Mejorar las habilidades sociales del alumnado para reducir y prevenir las conductas disruptivas en el aula.

Objetivos específicos:

- Identificar, comprender y gestionar las propias emociones.

- Identificar, comprender y gestionar las emociones ajenas.
- Desarrollar la capacidad de análisis y el autoconocimiento.
- Potenciar las habilidades comunicativas y asertivas.
- Negociación, resolución de problemas y conflictos.

3.3.2 Contenidos

A continuación, se exponen los contenidos asociados a los objetivos anteriormente citados, que se organizarán en las diferentes sesiones de las que consta la propuesta.

- Conceptualización de las emociones.
- Discriminación de las diferentes emociones.
- Estrategias para la gestión de emociones.
- Reconocimiento y diferenciación de la tristeza, la preocupación y el enfado.
- Gestión de las emociones negativas o desagradables.
- Conocimiento de la importancia de todas las emociones.
- Comprensión y apoyo emocional
- Reconocimiento de la importancia de escuchar y expresar emociones para encontrar soluciones o sentirnos mejor.
- Desarrollo de la empatía.
- Desarrollo de la autoestima.
- Potenciación del autoconocimiento y de la conciencia de sí mismo.
- Desarrollo de la autocrítica.
- Reconocimiento de los propios errores.
- Comunicación de las opiniones propias.
- Consideración de las opiniones ajenas sobre uno mismo.
- Defensa y argumentación de una postura de manera adecuada.
- Consideración de posturas diferentes o contrapuestas.
- Transmisión adecuada de mensajes.
- Importancia de pedir perdón y perdonar.
- Reconocimiento de la importancia de la cooperación para resolver los problemas.
- Definición de un problema y evaluación de posibles soluciones.
- Habilidades de negociación.
- Reconocimiento y defensa de los derechos propios y los ajenos.
- Definición de un problema y evaluación de soluciones en el contexto escolar.
- Negociación y respuestas adecuadas ante figuras adultas.
- Desarrollo de habilidades de cooperación.

- Resolución de problemas.

3.3.3 Competencias

La LOMCE (2013) establece 7 competencias clave, de las cuales se trabajarán principalmente:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencias sociales y cívicas.

Dichas competencias estarán presentes en todas y cada una de las sesiones con los alumnos.

3.4 METODOLOGÍA

La puesta en práctica del programa de intervención está organizada en tres grandes bloques temporales y de contenido (Bloques 1, 2 y 3), correspondientes a cada trimestre del curso escolar, que formarán parte central de las 5 fases en las que se desarrollará el programa.

De modo esquemático se presenta a continuación la estructura del programa de intervención, con el fin de clarificar la organización temporal de las fases y los bloques de contenido.

Tabla 8. Estructura del programa de intervención

Fases y bloques de contenido	
1º Trimestre	
Fase inicial	Análisis de necesidades y recogida de información
Fase 1	<i>Bloque 1. Inteligencia emocional</i>
2º Trimestre	
Fase 2	<i>Bloque 2. Autoconocimiento y habilidades comunicativas</i> Evaluación procesual
3º Trimestre	
Fase 3	<i>Bloque 3. Resolución de problemas</i>
Fase final	Análisis de resultados y toma de decisiones

Elaboración Propia

Posteriormente se desarrolla detenidamente la metodología dividida por trimestre académico, sin embargo, existen algunas pautas metodológicas que se mantendrán constantes durante todo el transcurso del programa de intervención:

- Se trata de un programa planificado y sistemático.
- Los bloques de contenido se llevan a cabo a través de talleres en el aula ordinaria, con todo el grupo. Estos talleres son, en su mayoría, dinámicas de grupo, de estimulación y de debate.
- Cada sesión de talleres mantiene la estructura introducción-dinámica-reflexión, permitiendo contextualizar lo que se va a hacer al principio y explicitar los aprendizajes al final.
- Se requiere la colaboración de profesores, familias y alumnos.
- Es necesaria la participación activa del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El orientador de centro tendrá las siguientes funciones:
 - Coordinación y liderazgo del programa y todos los agentes implicados, velando por una visión constructivista de todo el proceso.
 - Entrevistas a profesores y familias.
 - Facilitar orientaciones a profesores y familias.
 - Apoyo y acompañamiento del tutor.
 - Velar por la adecuación de los talleres a los objetivos, así como de su cumplimiento o modificación si fuera necesario.
- Al final del diseño de la intervención se van a establecer una serie de orientaciones complementarias en relación a las familias y el profesorado, que permitan facilitar la comunicación escuela-familias así como optimizar los efectos de la intervención a través de algunas recomendaciones de medidas con estos agentes de la educación.

3.4.1 Fase inicial: Organización y evaluación inicial.

La fase inicial es, ante todo, de toma de contacto, planificación y evaluación. Se llevarán a cabo las siguientes tareas:

- Reunión inicial: Directiva, orientador, tutor del curso y profesores que dan clase a 1º de ESO. El objetivo de esta reunión es la organización de la coordinación y el planteamiento del propio programa. Deben establecerse líneas de comunicación y fechas concretas dentro de la programación para el resto de tareas.
- Se establece una hora semanal con el orientador para consultas de profesores y familias en relación a la convivencia del aula.
- Reunión informativa para las familias.

- Se lleva a cabo la Evaluación Inicial² para establecer el punto de partida.

3.4.2 Fase 1: Bloque 1.

Este es el momento de comenzar a desarrollar las actividades planteadas. Contamos con la información recogida en la fase inicial, de modo que partimos de estos datos para empezar con la intervención. La tarea principal es:

- Puesta en marcha de los talleres del Bloque 1: Inteligencia Emocional.

3.4.3 Fase 2: Bloque 2 y evaluación procesual.

Las tareas a desarrollar son:

- Reunión de coordinación del orientador junto con el tutor.
- Desarrollo de los talleres del Bloque 2: Autoconocimiento y habilidades comunicativas.
- Se lleva a cabo la Evaluación Procesual³.

3.4.4 Fase 3: Bloque 3.

Las tareas se centran principalmente en:

- Desarrollo de las sesiones del Bloque 3: Resolución de problemas.

3.4.5 Fase Final: Análisis de resultados y toma de decisiones.

Durante esta etapa se llevarán a cabo las siguientes tareas:

- Reunión de coordinación del orientador junto con el tutor.
- Formación 3 para los profesores y las familias: Taller del Bloque 3.
- Desarrollo de los talleres del Bloque 3: Resolución de conflictos.
- Se lleva a cabo la Evaluación Final⁴. Se analizan los resultados y se toman decisiones en relación a la aplicación anual del programa a cada 1º de ESO.

3.5 RECURSOS

3.5.1 Materiales

A lo largo de las 15 sesiones, se requerirán una serie de recursos materiales, en su mayoría presentes en cualquier aula o centro educativo.

En términos generales, necesitaremos material de papelería como cartulinas, rotuladores y folios en blanco, así como el acceso a una impresora a color para

² Desarrollada en el apartado “Evaluación” del documento.

³ Desarrollada en el apartado “Evaluación” del documento.

⁴ Desarrollada en el apartado “Evaluación” del documento.

imprimir material incluido en los anexos y un proyector con acceso a internet para vídeos de Youtube. El colegio cuenta con todos estos recursos, tan solo hay que solicitarlos a secretaría, y reservar el aula con proyector de vídeo para los días de las sesiones 4 y 11. Se asume que todos los alumnos dispondrán de bolígrafos para escribir.

Los recursos específicos son:

- Ovillo de lana.
- Llaves u otro objeto pequeño con algo de peso que pueda colgarse.
- Papelera pequeña o similar.
- Tarjetas de emociones (ANEXO 1).
- Papel continuo.
- 3 cajas-buzón.
- Película “*Del Revés*”. Disponible en bibliotecas públicas.
- Pegatinas en blanco para rellenarlas antes de comenzar el taller.
- Cartulinas y pinzas de la ropa (una de cada por alumno).
- Ventana de Johari (ANEXO 2).
- Lista de cualidades y defectos (ANEXO 3).
- Monigotes (ANEXO 4).
- Cortometraje “El Puente” <https://youtu.be/LAOICItn3MM>
- Resolución del ejercicio “Unidos por cuerdas” <https://youtu.be/SeNo4R6HB9k>
- Cuerdas de medio metro para cada alumno, con un lazo anudado a cada extremo.
- Hoja de dilemas clásicos (ANEXO 5).
- Hoja de dilemas del contexto escolar (ANEXO 6).
- 2 impresiones del papel con situaciones disruptivas en clase y con los padres (ANEXO 7), una por equipo.
- Tarjeta de sospechosos, lugares y objetos del crimen (ANEXO 8).
- Pistas (ANEXO 9).
- Puzle (ANEXO 10).
- Iconos para los refranes (ANEXO 11).
- Certificados (ANEXO 12).

3.5.2 Humanos

Durante el desarrollo de las sesiones, se requerirá la presencia del orientador, que será la persona encargada de impartir y dinamizar principalmente todas las sesiones; junto con el tutor del curso, a modo de apoyo del orientador y también como figura

elemental de los alumnos objeto de la intervención. La colaboración y coordinación de ambos a lo largo de las actividades planteadas será de vital importancia, puesto que repercutirá directamente en las dinámicas y la participación de los alumnos.

3.5.3 Arquitectónicos

A nivel arquitectónico y de disponibilidad de espacios se requiere:

- El aula principal del curso donde se desarrollan las tutorías, con sillas y mesas que se puedan mover para adecuar la organización del aula a las necesidades de cada sesión.
- Disponibilidad del patio de recreo en sesiones muy concretas, para lo que será necesario coordinarse con otros docentes y tener en cuenta los horarios del centro educativo.

3.6 TEMPORIZACIÓN

El programa de intervención está diseñado para realizarse durante todo el curso escolar en sesiones de 1 hora, con el fin de conseguir la máxima generalización de las habilidades y la mayor cristalización posible de los aprendizajes obtenidos durante los talleres. Estas sesiones se llevarán a cabo durante la hora de tutoría semanal del curso.

Tabla 9. Temporización 1º trimestre

1º Trimestre		
Octubre	Semana 1	
	Semana 2	Fase inicial: Evaluación inicial
	Semana 3	
	Semana 4	
Noviembre	Semana 5	Fase 1: Bloque 1. Inteligencia emocional
	Semana 6	
	Semana 7	
	Semana 8	
Diciembre	Semana 9	
	Semana 10	
	Semana 11	Navidad
	Semana 12	Navidad

Elaboración Propia

Tabla 10. Temporización 2º trimestre

2º Trimestre		
Enero	Semana 13	Navidad
	Semana 14	Navidad
	Semana 15	
	Semana 16	
Febrero	Semana 17	Fase 2: Bloque 2. Autoconocimiento y habilidades comunicativas
	Semana 18	
	Semana 19	
	Semana 20	
Marzo	Semana 21	
	Semana 22	Evaluación procesual de resultados
	Semana 23	
	Semana 24	Semana Santa

Elaboración Propia

Tabla 11. Temporización 3º trimestre

3º Trimestre		
Abril	Semana 25	
	Semana 26	
	Semana 27	Feria de Abril
	Semana 28	Fase 3: Bloque 3. Resolución de problemas
Mayo	Semana 29	
Semana 30		
Semana 31		
Junio	Semana 32	
	Semana 33	Fase final: Evaluación final
Semana 34		

Elaboración Propia

3.7 ACTIVIDADES

Es importante decir que, aunque el programa tiene unos objetivos y las actividades dan respuesta a estos objetivos, lo cierto es que debemos mantener una actitud enriquecedora para los alumnos en todo momento. Esto quiere decir que durante el desarrollo de los talleres y de las interacciones alumno-alumno y profesor-alumno del día a día, es probable que se den oportunidades de enseñanza-aprendizaje donde podamos desarrollar habilidades sociales de manera informal.

Prácticamente todas las sesiones se llevarán a cabo en el aula ordinaria, siempre y cuando se pueda organizar el espacio según las necesidades de cada sesión. Sólo en

algunas sesiones concretas será necesario el desplazamiento a un aula con proyector de vídeo o al patio, aspecto indicado en la tabla de la sesión específica.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados para la intervención, se han establecido tres bloques de contenido para el desarrollo de talleres o dinámicas con los alumnos. Cada sesión estará organizada siguiendo la estructura introducción-dinámica-reflexión: introducción, donde se introduce el tema y se recuerda lo que se trabajó en la sesión anterior; dinámica, momento en el que se lleva a cabo el taller propiamente dicho; y reflexión, que es la parte más importante puesto que potenciaremos en los alumnos el debate y la reflexión propiamente dicha, explicitando los aprendizajes y las conclusiones.

Por último, recordar que durante todas las sesiones se trabajarán las dos competencias mencionadas con anterioridad: la competencia en comunicación lingüística y las competencias sociales y cívicas.

3.7.1 Bloque 1: Inteligencia emocional

Tabla 12. Sesión 1 de talleres

Sesión 1			
Temporización:	Semana 5	Duración:	1 hora
Objetivo:	- Identificar, comprender y gestionar las propias emociones.		
Contenidos:	- Conceptualización de las emociones.		
Actividad 1: Duración: 45'	<p>Bienvenida. La Enredadera:</p> <p><u>1º Parte. Presentación:</u></p> <p>Todos los alumnos se ponen en círculo, junto con el orientador y el tutor. El orientador será quién empiece, de modo que debe presentarse de la siguiente manera: “Me llamo _____, y me siento _____ cuando _____.”. Al acabar, coge el extremo del ovillo y se lo pasa a quien quiera del círculo. El siguiente, debe presentarse del mismo modo, agarrar el hilo de lana, y lanzarlo a otro compañero. Así hasta que todos los compañeros se hayan presentado. Al acabar, se ha creado una enredadera de hilo de lana de la que todos forman parte.</p> <p><u>2º Parte. Utilizar la emoción correcta:</u></p> <p>Para esta segunda parte, el tutor y el orientador permanecen al margen. Ahora, se cuelga en el centro un objeto pequeño que cuelgue, por ejemplo, unas llaves. En el suelo, se coloca una papelera pequeña, donde tendrán que conseguir “encestar” las llaves, poniéndose de acuerdo entre todos.</p> <p>Al acabar, nos sentamos todos en círculo y preguntamos cómo pueden relacionar las dos actividades, uniendo las emociones con la red creada con el ovillo de lada, y el trabajo entre todos para conseguir encestar las llaves.</p>		

	<p>Debemos llegar a las siguientes conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno ha tenido la oportunidad de expresar cómo se siente. - No todos sentimos las mismas cosas en los mismos momentos. - El cómo nos sentimos puede determinar las tareas y relaciones que tenemos con los demás. Si uno tiraba más, o tiraba menos, determinaba el resultado del objetivo.
<p>Actividad 2: Duración: 15'</p>	<p>Pequeña reflexión introductoria:</p> <p>Finalmente, planteamos algunas preguntas a los alumnos que nos servirán para hacernos a la idea de los conocimientos previos de los alumnos en relación a emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué son las emociones? - ¿Hay emociones positivas y negativas? - ¿Cuáles son las emociones básicas? - ¿Para qué sirven las emociones?
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ovillo de lana. - Llaves u otro objeto pequeño con algo de peso que pueda colgarse. - Papelera pequeña o similar.

Elaboración propia

Tabla 13. Sesión 2 de talleres

Sesión 2			
Temporización:	Semana 6	Duración:	1 hora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender y gestionar las propias emociones. - Identificar, comprender y gestionar las emociones ajenas. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación de las diferentes emociones. - Estrategias para la gestión de emociones. - Comprensión y apoyo emocional. 		
<p>Actividad 1: Duración: 45'</p>	<p>El bazar de las emociones</p> <p>Todos los alumnos se sientan en círculo con una mesa grande en el centro. Sobre la mesa se ponen tarjetas con emociones (ANEXO 1) boca abajo. Explicamos que no hay emociones ni buenas ni malas, pero que podemos gestionarlas de mejor o peor manera. Es importante que el clima del aula sea relajado.</p> <p>Cada alumno se irá levantando, cogerá dos tarjetas al azar, y deberá contar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una situación externa al centro escolar donde se haya sentido como dice una de las dos tarjetas que ha cogido. - Una situación en el aula donde haya sentido aquello que pone en la tarjeta restante. <p>Todos participan de la actividad, incluido el tutor y el orientador. Como adultos de referencia no debemos comentar aspectos de nuestra vida personal, pero sí podemos contar situaciones (ficticias o no) que no nos comprometan y que sean útiles para nuestros objetivos. Participando</p>		

	<p>como uno más, conseguiremos acercarnos a nuestro alumnado y ganar confianza y respeto con ellos.</p> <p>Es clave mientras nuestros alumnos van hablando que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comenten qué hicieron cuando sintieron eso. - Comenten si les parece que hicieron bien o mal y por qué. - Busquemos juntos comportamientos alternativos cuando creen que hicieron mal. - Expresemos qué actitud nos gustaría que tuvieran los demás en las situaciones “desagradables” que han salido.
Actividad 2:	<p>Reflexión en grupo sobre cómo se han sentido durante la dinámica y qué cosas les han sorprendido. Cada idea, será escrita o dibujada por el alumno que la dijo en un mural que permanecerá colgado en el aula el resto del curso. Pueden expresar cómo se han sentido, emociones que no han contado (pero pueden contar si así lo desean).</p>
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas de emociones (ANEXO 1). - Papel continuo. - Rotuladores de colores.

Elaboración propia

Tabla 14. Sesión 3 de talleres

Sesión 3			
Temporización:	Semana 7	Duración:	1 hora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender y gestionar las propias emociones. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y diferenciación de la tristeza, la preocupación y el enfado. - Gestión e importancia de las emociones negativas o desagradables. 		
Actividad 1: Duración: 60'	<p>Las tres cajas</p> <p>Se colocan tres cajas a modo de buzones al frente de la clase, visibles para todos. Cada caja tiene un rótulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Lo que me pone triste es...” - “Lo que me preocupa es...” - “Lo que me enfada es...” <p>Los alumnos deben escribir tres papeles independientes continuando cada una de estas frases, sin poner el nombre en el papel: debe ser anónimo.</p> <p>Es importante hacer hincapié en que se tomen la actividad en serio y respeten a los compañeros, pues pueden hablarse de cosas más o menos personales. Se recalca la importancia de ponerse en los demás diciendo: “Imaginaros que habéis escrito que lo que os pone triste es la muerte reciente de un familiar. ¿Os gustaría que hubiera compañeros riéndose mientras lo contáis?”. De este modo forzamos la actitud empática.</p>		

	<p>Una vez escriben los tres papeles de manera anónima, los meten en su buzón correspondiente. Una vez todos han hecho esto, es el momento de leer los papeles. El orientador o el tutor escoge un buzón (no importa el orden, puesto que al acabar con uno se irá al siguiente, hasta acabar con los tres), y llama a un alumno para que saque un papel al azar que no sea el suyo.</p> <p>Lo lee en voz alta. Ahora, este alumno que lo ha leído debe decir qué piensa de lo que ha leído y quién cree que es el que lo ha escrito. Finalmente, sale el dueño, explica por qué le pone triste/preocupa/enfada lo que ha escrito y cómo lo ha gestionado. Después, buscamos juntos soluciones o maneras diferentes de actuar, como: “Pues yo en esa situación me lo tomaría como...” o “A mí me paso algo parecido e hice...”.</p> <p>Cuando se han sacado todos los papeles, o tantos como para que haya participado todo el alumnado, se ofrecen al alumnado algunas pautas para afrontar situaciones de enfado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para y asegúrate de que algo te molesta y que, además, merece la pena expresarlo. 2. Dirígete a la persona y exprésale tu queja de forma breve, directa y sin faltarle el respeto. 3. Dirige la crítica a la conducta o la actitud, pero no a la persona. 4. Escucha el punto de vista de la otra persona. 5. Si no consigues el cambio deseado o las disculpas, argumenta tu queja. Si aun así no funciona, busca otras alternativas.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - 3 cajas-buzón. - Papeles y bolígrafos.

Elaboración propia

Tabla 15. Sesión 4 de talleres

Sesión 4			
Temporización:	Semana 8	Duración:	2 horas
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender y gestionar las emociones ajenas. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la importancia de escuchar y expresar emociones para encontrar soluciones o sentirnos mejor. - Desarrollo de la empatía. 		
Actividad 1: Duración: 120'	<p>Visionado de la película “Del Revés”.</p> <p>Será necesario trasladarnos al aula con proyector.</p> <p>Pedimos a los alumnos que estén muy atentos, y que se queden con las cosas importantes de la película, porque la necesitaremos para trabajar en la siguiente sesión.</p>		
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Película <i>Del Revés</i>. 		

Tabla 16. Sesión 5 de talleres

Sesión 5			
Temporización:	Semana 9	Duración:	1 hora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender y gestionar las emociones ajenas. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la importancia de escuchar y expresar emociones para encontrar soluciones o sentirnos mejor. - Desarrollo de la empatía. 		
Actividad 1: Duración: 30'	<p>Esta sesión es la continuación de la anterior.</p> <p>Reflexión conjunta: ¿Qué habéis aprendido de la película <i>Del Revés</i>?</p> <p>Nos sentamos todos en círculo y comentamos juntos qué hemos aprendido de la película. Algunas ideas que deben trabajarse durante la reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las emociones son necesarias, porque cada una desempeña una función. - A veces podemos dejarnos llevar por una emoción. Debemos aprender a gestionar lo que sentimos. - Las vivencias llevan asociadas una emoción. - Con la expresión de nuestras emociones, provocamos reacciones en los demás. Por eso debemos tener cuidado en cómo interactuamos con los demás. 		
Actividad 2: Duración: 30'	<p>Trátame como merezco</p> <p>Previo a comenzar el taller, debemos llevar escrita una pegatina por alumno donde escribamos cómo tienen que interactuar con la persona que la lleva. Esta pegatina la llevarán pegada en la frente. Por ejemplo, si en mi pegatina pone "Insúltame", los alumnos que se crucen conmigo deberán insultarme. Nadie debe saber lo que pone en su propia pegatina.</p> <p>Algunas propuestas de roles escritos en las pegatinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insúltame - Empújame - Amenázame - Mírame mal - Dame la espalda - Despréciame - Háblame agresivamente - Trátame bien - Cuídame - Preocúpate por mí - Sonríeme - Admírame 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Abrázame - Sé mi amigo <p>Una vez hemos pegado a cada alumno una pegatina, se trata de interactuar durante unos minutos entre ellos. Deben pasear por el aula cruzándose unos con otros y tratarse según ponga en la pegatina del compañero. También podemos jugar a algún juego sencillo para hacer más ameno el tiempo de interacción, mientras se cumplen los comportamientos determinados por las pegatinas.</p> <p>Es interesante poner las pegatinas desagradables a alumnos que suelen tener comportamientos más disruptivos. Les ayudará a empatizar con lo que sienten las personas a su alrededor cuando cometen esos comportamientos.</p> <p>Pasados unos minutos, reflexionamos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me he sentido cuando me han tratado como pone en mi pegatina? - ¿Cómo me he sentido tratando a otro bien? ¿Y tratándolo mal? - ¿Merecía que me trataran como ponía en mi pegatina? ¿Por qué? - ¿Cómo tratamos a los demás en el día a día? ¿Les hacemos sentir bien o mal? - ¿Cómo me gustaría que me trataran? - ¿Trato a los demás como me gusta que me traten a mí?
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Pegatinas en blanco para rellenarlas antes de comenzar el taller.

Elaboración propia

3.7.2 Bloque 2: Autoconocimiento y habilidades comunicativas

Tabla 17. Sesión 6 de talleres

Sesión 6			
Temporización:	Semana 17	Duración:	1 hora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de análisis y el autoconocimiento. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la autoestima. 		
Actividad 1: Duración: 60'	<p>El cartel de “Qué te gusta de mí”</p> <p>Esta actividad sirve para cerrar el bloque y trabajar la autoestima de nuestros alumnos.</p> <p>Traemos cartulinas y pinzas al aula y le damos una de cada por cada alumno. Arriba deben poner su nombre en mayúsculas. Posteriormente, la cartulina se coloca en la espalda de los alumnos, sujeta a la ropa con la pinza.</p> <p>Los alumnos que deben escribir en la cartulina de sus compañeros cosas que les gusten de ellos, al menos una a cada compañero. Cuando todos se hayan escrito entre ellos, pueden quitarse la cartulina de su espalda y ver qué le han escrito sus compañeros de clase.</p>		

	Finalmente, se hace una reflexión final acerca de qué piensan sobre lo que les han puesto, qué les ha sorprendido, o qué les ha gustado más y porqué.
Recursos:	- Cartulinas tamaño A4 de colores una pinza de la ropa por alumno.

Elaboración propia

Tabla 18. Sesión 7 de talleres

Sesión 7			
Temporización:	Semana 18	Duración:	1,5 horas
Objetivo:	- Desarrollar la capacidad de análisis y el autoconocimiento.		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciación del autoconocimiento y de la conciencia del sí mismo. - Desarrollo de la autocrítica. 		
Actividad 1: Duración: 45'	<p>La ventana de Johari (Fritzen, 1987) (ANEXO 2)</p> <p>Esta actividad conviene hacerla con tiempo y tranquilidad, pues dependerá en gran parte de un ejercicio de introspección.</p> <p>Lo primero que vamos a hacer a nivel individual es definirnos a nosotros mismos. Para ello, repartiremos una hoja con una lista de cualidades y defectos (ANEXO 3) a cada alumno, para facilitar la búsqueda de adjetivos.</p> <p><u>Primera parte:</u></p> <p>Cada alumno debe escribir en una hora privada 6 cualidades y 4 defectos que le definan a sí mismo.</p> <p><u>Segunda parte:</u></p> <p>Hacemos un círculo todos, con nuestra hoja de cualidades y defectos. Ahora, cada alumno escribe en un folio en blanco su nombre arriba en mayúsculas. Una vez hecho, esta hoja se irá pasando hacia la derecha, y todos irán escribiendo 3 cualidades y 3 defectos de la persona de la hoja que nos ha tocado. Las hojas se irán pasando una a una a la derecha hasta que vuelva a su dueño, de tal modo que todos los alumnos hayan escrito 3 cualidades y 3 defectos de todos y cada uno de los demás.</p> <p><u>Tercera parte:</u></p> <p>Por último, toca construir la ventana personal de cada uno. Para ello, cogemos un nuevo folio y tomamos como referencia el ANEXO 2. Los alumnos deberán contrastar aquello que les han escrito con lo que ellos mismos se han escrito, y escribirlo de la siguiente manera en la ventana de Johari:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Área libre o abierta: Escriben lo que ellos se han puesto que coincide con lo que los otros también le han escrito. - Área ciega: Escriben lo que los demás les han escrito, pero ellos mismos no se han escrito. - Área oculta: Escriben lo que ellos se han escrito a sí mismos, pero que nadie más les ha puesto. 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Área desconocida: Es un área simbólica, que representa aquello que aún no conocemos de nosotros mismos y que tampoco conocen los demás.
Actividad 2: Duración: 45'	Reflexión de la ventana de Johari Esta parte es más importante que la primera si cabe, puesto que se trata de “encauzar” o de “dar forma” a las impresiones y sentimientos que han sentido nuestros alumnos al ver lo que otros piensan de ellos. Aspectos para reflexionar: <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué área tengo más adjetivos? - ¿Qué significa, por ejemplo, tener una ventana ciega muy grande? ¿Y un área abierta? - ¿Cómo me he sentido al reflexionar y escribir sobre mí mismo? ¿Y sobre mis compañeros? - ¿Ha sido fácil o difícil escribirles cosas a los demás? ¿Por qué? - ¿Estoy de acuerdo con lo que me han escrito mis compañeros? ¿Por qué? (En esta parte es importante analizar el nivel de autocritica y posibles enfados por parte de nuestro alumnado). - Si me he enfadado, ¿por qué creo que me he enfadado? - Si otros compañeros se han enfadado, ¿crees que deben enfadarse? - Ahora hemos escrito lo que pensamos de los demás. ¿Cómo te gustaría que te lo dijeran si te lo contasen hablando? En este punto, podemos ejemplificarlo con rol-playing.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - La ventana de Johari (ANEXO 2) - Lista de cualidades y defectos (ANEXO 3) - Papel y bolígrafo

Elaboración propia

Tabla 19. Sesión 8 de talleres

Sesión 8			
Temporización:	Semana 19	Duración:	1 hora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar las habilidades comunicativas y asertivas. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación de las opiniones propias. - Consideración de las opiniones ajenas sobre uno mismo. 		
Actividad 1: Duración: 60'	Monigotes (Adaptación de Zapatero, 2019) (ANEXO 4) <u>Primera parte:</u> Repartimos a cada alumno una hora con todos los monigotes, que están numerados para facilitar su identificación. Dejamos unos minutos para su observación. Ahora, cada alumno debe pensar, con respecto a esos monigotes: <ul style="list-style-type: none"> - Si tuvieras que representarte a ti mismo, ¿con cuál te quedarías? ¿Por qué? 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Elige 3 monigotes que representen personas con las que te gustaría trabajar. ¿Por qué has elegido estos y no otros? - Elige 3 monigotes que representen personas que te gustaría que fueran tus amigos. - No me gustaría que me vieran como la figura _____ porque _____. - Me gustaría que me vieran como la figura _____ porque _____. - Siento que la gente cree que soy como la figura _____ pero en realidad yo me siento como la figura _____. - Me gustaría que me trataran como la figura _____ porque _____. <p>Segunda parte:</p> <p>Todos en círculo, los alumnos van a ir explicando una a una cada una de esas cuestiones, haciendo hincapié en el por qué. Entre alumno y alumno, los demás comentan con qué muñeco relacionan al alumno que está hablando y por qué (si no se ofrecen alumnos para decir cosas, o siempre son los mismos, los elige el orientador o el tutor).</p>
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja con los Monigotes (ANEXO 4).

Elaboración propia

Tabla 20. Sesión 9 de talleres

Sesión 9			
Temporización:	Semana 20	Duración:	1 hora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar las habilidades comunicativas y asertivas. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa y argumentación de una postura de manera adecuada. - Consideración de posturas diferentes o contrapuestas. 		
Actividad 1: Duración: 45'	<p>Según tu punto de vista</p> <p>Se divide a los alumnos en 3 equipos. Expondremos un par de temáticas para la que cada equipo tendrá una opinión preasignada. El equipo tendrá que ponerse de acuerdo en los mejores argumentos que aseguren la mejor defensa de su postura.</p> <p>Posteriormente, comienza el debate. Serán dos debates:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>La pena de muerte.</u> <p>Las 4 posturas de los equipos serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A favor: Familias de personas asesinadas. - En contra: Colectivos de defensa de derechos humanos. - Ni a favor ni en contra: directores de varias cárceles que “solo hacen cumplir la ley”. <ul style="list-style-type: none"> - <u>La experimentación animal.</u> <p>Las 4 posturas de los equipos serán:</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> - A favor: Científicos que buscan la cura de enfermedades humanas y empresas de cosméticos. - En contra: Colectivos de defensa de los animales. - Ni a favor ni en contra: Jóvenes que no están muy informados. El papel es marear la perdiz, quitar importancia a ambas posturas.
Actividad 2: Duración: 15'	Reflexión En esta segunda parte se trata de reflexionar sobre las siguientes cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué os han parecido las posturas de cada grupo? ¿Os parecían buenos los argumentos? - ¿Cómo habéis transmitido vuestra postura? ¿Correcta o incorrectamente? ¿Por qué? - ¿Os ha gustado que algunos componentes se enfaden o levanten la voz? (Si procede). ¿Por qué? - ¿Quiénes creéis que han defendido su postura correctamente? ¿Por qué? - ¿Cómo defendéis vuestras opiniones y derechos en el día a día? ¿Qué podéis hacer? - ¿Cómo creéis que es la mejor manera de defender una opinión? ¿Por qué?
Recursos:	----

Elaboración propia

Tabla 21. Sesión 10 de talleres

Sesión 10			
Temporización:	Semana 21	Duración:	1 hora
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar las habilidades comunicativas y asertivas. - Transmisión adecuada de mensajes. - Importancia de pedir perdón y perdonar. 		
Actividad 1: Duración: 20'	El círculo inquebrantable <p>Todos los alumnos, menos dos elegidos por el tuto, forman un círculo de pie. Los dos alumnos elegidos salen del aula, pues no pueden escuchar las instrucciones que se le da al resto del grupo.</p> <p>Instrucciones a los alumnos que están fuera: Tienen que conseguir, usando cualquier medio, entrar dentro del círculo que estarán formando sus compañeros.</p> <p>Instrucciones al grupo: Deben impedir que los compañeros que ahora están fuera entren dentro del círculo. Solo podrán permitirles el paso cuando pidan de manera adecuada y pidiendo “por favor” que les permitan la entrada.</p>		

	<p>Hay veces que algunos alumnos son bastante rudos en las formas. Si esto ocurriera, insistir en el daño hecho a otras personas y en la necesidad de disculparse, aunque no haya sido la intención hacer ningún daño. Pedimos que se ponga en el lugar del otro.</p> <p>Finalmente hacemos una reflexión sobre lo que cuesta pedir las cosas tranquilamente y de manera correcta, tal y como nos gustaría que nos lo pidieran a nosotros mismos. Si ha habido algún episodio agresivo o algún daño a algún alumno, es el momento de pedir disculpas.</p>
<p>Actividad 2: Duración: 20'</p>	<p>La culpa pesa, el perdón libera</p> <p>Decimos a los alumnos que vamos a hacer un concurso. Deben coger libros pesados y sujetarlos en cada mano a la altura de los hombros. El que aguante más tiempo con los libros en las manos con los brazos extendidos, gana.</p> <p>Cuando tenemos ganador, llega el momento de la reflexión. Esto no es más que un símil de lo que pesa la culpa cuando sabemos que hemos hecho algo mal y no nos disculpamos. Algunas ideas a trabajar en la reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué “pesa” la culpa? - ¿Pedimos perdón cuando sabemos que nos hemos equivocado? - ¿Alguna vez nos han hecho daño o molestado de algún modo y no se han disculpado? Si es así, ¿Cómo nos hemos sentido? - ¿Pedimos perdón cuando hemos hecho daño u ofendido a alguien sin querer? ¿Por qué sí o por qué no? - Cuando hemos soltado los libros, ¿hemos sentido alivio?
<p>Actividad 3: Duración: 20'</p>	<p>Pedir perdón</p> <p>A modo de cierre de la actividad anterior, todos en círculo debemos pedir perdón uno a uno por alguna cosa que hayamos hecho queriendo o sin querer en el aula con algún compañero, incluido el tutor.</p>
<p>Recursos:</p>	<p>----</p>

Elaboración propia

3.6.3 Bloque 3: Resolución de problemas

Tabla 22. Sesión 11 de talleres

Sesión 11			
Temporización:	Semana 28	Duración:	1 hora
Objetivo:	- Negociación, resolución de problemas y conflictos.		
Contenidos:	- Reconocimiento de la importancia de la cooperación para resolver los problemas.		
Actividad 1: Duración: 30'	Visionado de “El Puente” Para esta sesión nos trasladaremos al aula con proyector de vídeo.		

	<p>Este vídeo es un corto de animación que nos ayudará a introducir el elemento básico en toda resolución de conflictos: La cooperación.</p> <p>Posteriormente, reflexionaremos sobre lo que hemos visto, concluyendo con la definición de la cooperación y por qué es importante. Adelantamos que nos será muy útil para las sesiones que quedan.</p>
<p>Actividad 2: Duración: 30'</p>	<p>Unidos por cuerdas</p> <p>Se divide a todos los alumnos por parejas. Uno de cada pareja se pone la cuerda como si fueran unas esposas en las muñecas. El otro miembro de la pareja se pone la cuerda del mismo modo, pero pasando anteriormente uno de los extremos por el interior de la circunferencia que forma su compañero con los brazos y sus esposas.</p> <p>El objetivo es soltarse, pero existen algunas condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No pueden sacarse las manos de las lazadas que unen la cuerda a sus muñecas. - No pueden desatar los nudos. - No pueden tirar o romper la cuerda. <p>Para obtener la información más detallada sobre la dinámica o conocer le método para resolverlo, ver el vídeo: https://youtu.be/SeNo4R6HB9k</p>
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cortometraje “El Puente” https://youtu.be/LAOICIt93MM - Resolución del ejercicio “Unidos por cuerdas” https://youtu.be/SeNo4R6HB9k - Cuerdas de medio metro para cada alumno, con un lazo anudado a cada extremo.

Elaboración propia

Tabla 23. Sesión 12 de talleres

Sesión 12			
Temporización:	Semana 29	Duración:	1 hora
Objetivo:	- Negociación, resolución de problemas y conflictos.		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de un problema y evaluación de posibles soluciones. - Habilidades de negociación. 		
<p>Actividad 1: Duración: 60'</p>	<p>Tertulia de dilemas 1. Dilemas clásicos.</p> <p>En esta sesión trabajaremos con el debate y posible resolución de algunos dilemas clásicos (ANEXO 5) que no forman parte de la realidad diaria de nuestro alumnado. Los dilemas deberán debatirse en círculo, y son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dilema del trasplante de corazón. - Dilema del refugio. - Dilema de Heinz (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, 2019). 		
Recursos:	- Hoja de dilemas para su lectura (ANEXO 5)		

Tabla 24. Sesión 13 de talleres

Sesión 13			
Temporización:	Semana 30	Duración:	1 hora
Objetivo:	- Negociación, resolución de problemas y conflictos.		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y defensa de los derechos propios y los ajenos. - Definición de un problema y evaluación de soluciones en el contexto escolar. 		
Actividad 1: Duración: 30'	<p>Tertulia de dilemas 2. Dilemas del contexto escolar</p> <p>Estos dilemas (ANEXO 6) están relacionados con el contexto escolar, para ir acercando las problemáticas a la realidad del alumnado.</p> <p>Los dilemas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dilema del bocadillo y del deber. - Dilema sobre drogas. - Dilema del profesor. <p>Es importante analizar las situaciones en profundidad, los intereses, deberes y derechos de cada una de las partes según el rol que ocupan, así como los posibles daños que pudieran ocurrir y los porqués.</p>		
Actividad 2: Duración: 30'	<p>¿Has pasado por algún dilema?</p> <p>Comentamos entre todos dilemas (si es posible, del contexto educativo o familiar) a los que nos hemos enfrentado alguna vez y cómo lo hemos resuelto. A su vez, analizamos las consecuencias de nuestra elección y posibles conductas alternativas (mejores o peores) junto con sus resultados.</p>		
Recursos:	- Dilemas del contexto escolar (ANEXO 6).		

Tabla 25. Sesión 14 de talleres

Sesión 14			
Temporización:	Semana 31	Duración:	1 hora
Objetivo:	- Negociación, resolución de problemas y conflictos.		
Contenidos:	- Negociación y respuestas adecuadas ante figuras adultas.		
Actividad 1: Duración: 60'	<p>Soluciono para pasar el relevo</p> <p>Bajamos al patio y formamos 2 equipos de alumnos. Cada equipo tendrá que hacer una fila, y se colocarán las filas unas al lado de otra, al principio de la pista. El tutor estará al principio de una fila, y el orientador al</p>		

	<p>principio de la otra. Al final de la pista habrá colgado en una pared, portería o similar, 2 papeles cortados a tiras por cada una de las situaciones escritas en el ANEXO 7, de tal modo que puedan arrancarse una a una.</p> <p><u>El desarrollo de la carrera:</u></p> <p>Cuando el orientador o el tutor den la señal, el primero de cada equipo tendrá que ir hasta el final de la pista, arrancar una situación del papel de su equipo y regresar a su fila. Sin embargo, para pasar el relevo y que pueda salir el siguiente compañero, primero deberá hacer un pequeño rol-playing con el profesor de su fila, actuando de la manera adecuada para resolver el conflicto de su papel. Si el profesor da el visto bueno en la actitud y comportamiento para resolver o afrontar el problema, entonces puede salir el siguiente.</p> <p>Finalmente, se hace una pequeña reflexión sobre la actividad y se comentan situaciones que han vivido en clase (propias o ajenas).</p>
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Salir al patio de recreo. - 2 impresiones del papel con situaciones disruptivas en clase y con los padres (ANEXO 7), una por equipo.

Elaboración propia

Tabla 26. Sesión 15 de talleres

Sesión 15			
Temporización:	Semana 32	Duración:	1 hora
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Negociación, resolución de problemas y conflictos. 		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades de cooperación. - Resolución de problemas. 		
Actividad 1: Duración: 50'	<p>El Cluedo (ANEXOS 8, 9, 10 y 11).</p> <p>Contamos a los alumnos la siguiente situación:</p> <p>“Irene, una alumna del instituto, ha sido asesinada ayer por la tarde. Todos en el instituto saben quién es, pero nadie sabe quién es el culpable. Irene no hacía siempre los deberes y se distraía mucho. Siempre andaba dibujando en el cuaderno. Pero aprobaba los exámenes y caía bien a todo el mundo.”.</p> <p>Se entrega al alumnado una tarjeta con los sospechosos, los posibles lugares del crimen y los posibles objetos utilizados (ANEXO 8):</p> <p>Los alumnos deberán hacer correctamente todas las actividades para conseguir las pistas adecuadas y descubrir todos los datos del asesinato. Solo así sabrán quién fue, donde y cuál fue el objeto con el que se asesinó a Irene. Sin embargo, no todas las pistas serán de ayuda (ANEXO 9).</p> <p>Las actividades a superar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las dos islas: Tendrán que pasar de una isla a otra utilizando una sola hoja de papel para todos, por lo que deberán utilizar su ingenio. 		

	<ul style="list-style-type: none"> - El bolígrafo loco: Tendrán que dibujar lo que el tutor diga, con la dificultad de que el bolígrafo no lo pueden agarrar. El bolígrafo tendrá unas cuerdas atadas y las deberán usar para poder dibujar lo que se les pide. - El gran cuadrado: Deberán entrar todos en un mismo cuadrado saltando desde una señal indicada. Una vez que pisen el cuadrado no podrán mover los pies, de modo que tendrán que calcular muy bien dónde caen y cómo para que puedan entrar todos. - El puzle: Buscarán por toda la sala las piezas del puzle perdidas, y resolverlo posteriormente. En el puzle encontrarán una pista (ANEXO 10). - ¿Sabes de Refranes?: Se les entregarán unos iconos, y tendrán que averiguar qué refranes esconden (ANEXO 11).
<p>Actividad 2: Duración: 10'</p>	<p>Entrega de certificados</p> <p>Para cerrar los talleres de habilidades sociales, haremos entrega de un diploma (ANEXO 12) por alumno con su nombre. Comentaremos las cosas que más les ha gustado y las que menos.</p> <p>Por último, nos daremos un abrazo colectivo y daremos la enhorabuena a nuestros estudiantes.</p>
<p>Recursos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjeta de sospechosos, lugares y objetos del crimen (ANEXO 8). - Pistas (ANEXO 9). - Puzle (ANEXO 10) - Iconos para los refranes (ANEXO 11). - Certificados (ANEXO 12)

Elaboración propia

3.8 ORIENTACIONES EN RELACIÓN AL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS

Aunque los protagonistas de todo el programa de intervención son los alumnos, consideramos de vital importancia el papel que juegan el profesorado y las familias, constituyendo el principal apoyo para quienes lo aplican, es decir, el orientador y el tutor del curso.

Algunas orientaciones o recomendaciones son:

- Establecer un protocolo ágil de coordinación profesores-tutor-orientador y familias-tutor-orientador.
- Realizar una reunión trimestral de coordinación donde no solo participe el orientador y el tutor, sino que también se incluya al profesorado.
- Facilitar el contacto directo de las familias con el orientador, especialmente en el caso de familias concretas que así lo requieran.
- Realizar reuniones trimestrales con todas las familias del curso para comentar los avances el programa y otorgar recomendaciones en relación al mismo.

- Llevar a cabo estrategias para acercar la figura del orientador al alumnado como docente disponible para orientarlos a nivel personal. Por ejemplo:
 - o Facilitar un email de contacto.
 - o Buzón en el centro para pedir cita o ayuda del orientador.
 - o Recordar horarios de disponibilidad para la atención al alumnado.
- La formación de los profesores y las familias en relación a las habilidades sociales son un elemento muy útil para generalizar los aprendizajes en el contexto del aula y del hogar. Se recomienda diseñar, al menos, una sesión de formación por trimestre para ambos agentes educativos, una por cada bloque trabajado con los alumnos.
- La creación de una escuela de padres por parte del centro podría ayudar a reducir significativamente las conductas problemáticas, al recibir orientaciones psicoeducativas -una de las principales estrategias de intervención para este tipo de conductas- y desahogo emocional.
- Concienciar a docentes y familias de la importancia de su apoyo en la puesta en marcha del programa, así como de su labor activa en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado en el día a día.

3.9 EVALUACIÓN

En todo plan de intervención, la evaluación es un punto clave sobre el que partir y la base que fundamenta nuestra actuación. Es la herramienta que tenemos para conocer los efectos (positivos, negativos o neutros) de nuestra intervención. Por ello y dada su importancia, resulta necesario realizar varias evaluaciones para obtener datos que nos proporcionen información de nuestros alumnos desde diferentes contextos. Solo de este modo podremos ajustar de manera realista las actividades al alumnado, o incluso dar prioridad a determinadas actividades sobre otras, caso que fuera necesario elegir por limitaciones de tiempo en la práctica. El orientador educativo será el encargado de llevar a cabo de manera adecuada cada una de las evaluaciones planteadas, incluyendo las entrevistas con las familias.

3.9.1 Evaluación inicial

En el momento inicial, se llevarán a cabo diferentes evaluaciones.

- Alumnado: Escala de Habilidades Sociales EHS (Gimero, 2006) (ANEXO 13).

Esta escala está compuesta por un total de 33 ítems, con 4 alternativas de respuesta, desde *“No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría”* hasta

“Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos”. Mide 6 factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Se requieren 15 minutos para su cumplimentación, que se realizará con todo el grupo durante una de las tutorías en las primeras semanas del curso.

- Tutor: Entrevista estructurada (ANEXO 14).

Se llevará a cabo una entrevista estructurada de 30 minutos, siguiendo el guion del anexo *“Habilidades sociales y conductas disruptivas de tus alumnos”*, para determinar los hábitos de los alumnos en el aula en relación a las conductas disruptivas, y las habilidades sociales percibidas por parte del tutor del curso.

- Profesores y tutor: Entrevista conjunta y breve cuestionario sobre conductas disruptivas en el aula (ANEXO 15).

Se llevará a cabo una reunión de todos los profesores que imparten clase al curso, el tutor y el orientador, donde se establecerán las necesidades y hábitos que detectan en relación a las conductas disruptivas de los alumnos. También se decidirá con qué familias será conveniente que el orientador se reúna.

Como parte de esta entrevista conjunta, cada profesor (incluido el tutor) cumplimentará el cuestionario *“Conductas disruptivas en el aula”*, que consta de 19 preguntas, con 5 alternativas de respuesta, desde “Siempre” hasta “Nunca”. Cada uno de los ítems pretende determinar el nivel de disrupción del aula desde el punto de vista subjetivo de cada docente implicado en el curso. Este cuestionario no requerirá más de 10 minutos.

- Familias: Entrevista estructurada para las familias de los alumnos que se ha estimado necesario durante la reunión de coordinación (ANEXO 16).

El orientador se reunirá con las familias que se haya determinado oportuno en la reunión con los profesores y el tutor. Esta entrevista será individual por familia (padre, madre y/o tutor legal) y seguirá el guion del anexo *“Habilidades sociales y conductas disruptivas en el hogar familiar”*, que pretende responder a 13 cuestiones básicas sobre los hábitos de comportamiento del alumno y las relaciones en el hogar familiar.

Cada entrevista durará un máximo de una hora.

3.9.2 Evaluación procesual

Esta evaluación es una evaluación continua del proceso. La hacemos para investigar cómo está yendo la intervención y comentar aspectos que se consideren importantes a la hora de hacer algún tipo de modificación.

El instrumento que utilizaremos será la observación directa, cuyas consideraciones y resultados serán comentados en una breve reunión de coordinación orientador-tutor. Las conductas a observar serán aquellas que permitan analizar si han experimentado cambios en el tipo de relaciones que mantienen los alumnos, si están motivados o no con el programa y con las actividades del aula o si los profesores siguen dando las mismas quejas que antes de conductas disruptivas durante sus clases. El tutor hará llegar al orientador las observaciones del resto de profesores de los alumnos y la suya propia sobre los avances o problemas del programa de intervención.

3.9.3 Evaluación final

Esta evaluación permitirá determinar la eficacia del programa que hemos estado desarrollando durante el curso. Por esta razón, debemos utilizar los mismos instrumentos que en la evaluación inicial y comparar los resultados con los que obtuvimos al principio. Es decir:

- Alumnado: Escala de Habilidades Sociales EHS (Gimero, 2006) (ANEXO 13).
- Profesores y tutor: breve cuestionario sobre conductas disruptivas en el aula (ANEXO 15).
- Entrevistas: Por un lado, realizaremos una entrevista conjunta el tutor, el orientador y los profesores, donde analizaremos los cambios observados; Por otro lado, realizaremos entrevistas con las mismas familias que en la evaluación inicial, para analizar del mismo modo los cambios observados. Si se considerara necesario, podrían utilizarse los guiones del ANEXO 14 y 16, con el fin de estructurar la entrevista y responder a las mismas cuestiones que al principio.

Finalmente, se determinará la eficacia del programa de intervención. De haber sido positivo, se establecerán los cambios necesarios para su aplicación en el curso académico posterior.

3.10 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Todo programa de intervención presenta bondades y limitaciones que deben ser analizadas y tenidas en cuenta. Para ello, la herramienta DAFO (Sinnaps, 2019),

conocida también como FODA tiene una amplia aceptación general, además de ser un instrumento de evaluación realmente completo. En términos generales, supone la evaluación de cualquier proyecto en base a cuatro bloques: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO).

❖ *D de Debilidades*

Puesto que es una propuesta de intervención, de aplicarse, sería la primera vez. Las experiencias anteriores con un programa de intervención ayudan en buena parte al futuro éxito del mismo, puesto que ya se sabe de antemano cómo reaccionarán los principales agentes. Por otro lado, requiere algunas reuniones de coordinación y evaluación con familias y profesorado, que pueden no tener disponibilidad. Lo ideal sería el establecimiento de unas líneas de coordinación sistemáticas y sólidas, con formación docente y de las familias durante el curso escolar. Así mismo, aunque las actividades son variadas, lo cierto es que algunas sesiones son bastante estáticas, y pueden resultar en un principio poco motivantes para el alumnado.

❖ *A de Amenazas*

Entre los factores de riesgo que ponen en peligro el programa y que son externos, se situaría la necesidad de implicación por parte de todos los agentes que participan en el programa: alumnado, sus familias y los profesores que dan clase al curso. Especialmente, la implicación del tutor y del orientador, cuyo papel es clave a nivel de coordinación. En relación al profesorado, juega un papel importante la carencia de formación específica en relación a las habilidades sociales. Además, es común encontrar altos niveles de desmotivación en profesorado que trabajan con alumnos con conductas disruptivas. Por último, las actividades requieren el uso de una serie de recursos, entre ellos los audiovisuales, que no siempre están disponibles puesto que se encuentran en un número limitado de aulas y es preciso ponerse de acuerdo entre los diferentes profesionales del centro educativo.

❖ *F de Fortalezas*

La naturaleza estructurada del programa sin duda facilita la labor de planificación y coordinación de los agentes de educación, principalmente de la figura del orientador. A ello se le suma la oportunidad de evaluar a los alumnos en diferentes momentos y desde diferentes contextos (el personal, el profesorado y las familias), que otorgan veracidad a la evaluación. Los recursos necesarios para las actividades son fáciles de conseguir y de bajo coste, garantizando la puesta en marcha del programa y

facilitando la preparación de las actividades. Por otra parte, el hecho de que algunas sesiones requieran medios audiovisuales motivará al alumnado en su implicación en la sesión, y facilitará su proceso de enseñanza-aprendizaje.

❖ O de Oportunidades

Los factores externos que favorecen la propuesta de intervención son difíciles de predecir. Sin embargo, la novedad es una gran aliada cuando trabajamos con adolescentes, y probablemente suponga una buena oportunidad para enganchar al alumnado. Por otro lado, el Colegio Miguel Hernández se caracteriza por tener una buena red de coordinación y prácticas educativas novedosas, así como un profesorado joven. Entre este profesorado se encuentra el tutor del curso, que generalmente se muestra motivado en esfuerzos relacionados con su aula.



Ilustración 1. Análisis DAFO. Elaboración propia.

4. Conclusiones

Sin lugar a dudas, el entrenamiento en habilidades sociales supone uno de los principales abordajes psicopedagógicos de las conductas disruptivas en las aulas, debido especialmente al papel fundamental que desempeñan en las relaciones interpersonales del alumnado. Estando esta problemática a la orden del día en las aulas, lo cierto es que la etapa evolutiva y académica que atraviesan los alumnos objeto de la propuesta es especialmente susceptible de comportamientos explosivos, irreverentes, impulsivos y contradictorios, a la vez que buscan la aceptación de los iguales o tienden al aislamiento.

Esta es la razón por la que el objetivo último de esta propuesta era el diseño de un programa de intervención que sirviera para prevenir e intervenir en las conductas disruptivas del alumnado de 1º de ESO del colegio Miguel Hernández. El diseño de esta propuesta ha requerido como paso previo indispensable la consecución de tres objetivos específicos.

- ❖ *Revisar la bibliografía existente acerca de las conductas disruptivas en el aula, que permita delimitar su conceptualización, etiología e intervención más adecuada desde los centros educativos, especialmente desde el prisma de las habilidades sociales.*

Se ha revisado una gran variedad de fuentes bibliográficas que no solo abalan la actualidad de la problemática de las conductas disruptivas, sino que también sustentan el papel determinante de las habilidades sociales en la actitud de los adolescentes en las aulas. La literatura revisada ha permitido clarificar el espectro teórico alrededor de las conductas disruptivas, no solo a nivel conceptual, sino también los trastornos asociados como el Trastorno Negativista Desafiante, el Trastorno Explosivo Intermitente y el Trastorno de Conducta. La etiología de las conductas disruptivas (y de los trastornos asociados) es diversa, dependiendo de factores biológicos, psicológicos y sociales, y sus intervenciones más adecuadas son la modificación de conducta y la psicoeducación, destacando el papel preventivo que desempeña el entrenamiento en habilidades sociales.

- ❖ *Conceptualizar las habilidades sociales y su utilidad en la prevención de las conductas disruptivas y los conflictos en el aula.*

Del mismo modo, y partiendo de la base conceptual sobre las conductas disruptivas, se ha podido realizar una amplia delimitación que pone en relieve la definición de habilidades sociales e inteligencia emocional, qué modelos principales son los que

explican su funcionamiento e importancia, y su papel en las aulas de ESO, confirmando que dotan a los alumnos de capacidades como la empatía, la asertividad o el reconocimiento y defensa de los propios derechos y los de los demás, y permitiéndoles, de este modo, encauzar los sentimientos o impulsos tan característicos de la edad y de las conductas disruptivas en las aulas.

❖ *Diseñar una intervención basada en el entrenamiento y la formación de habilidades sociales de los alumnos de primer curso.*

El diseño de la intervención para el aprendizaje de habilidades sociales como estrategia de prevención de las conductas difíciles en el aula ha sido posible gracias al desarrollo de un amplio marco teórico. Sobre éste se ha sustentado el objetivo general y los específicos de la intervención, así como todas las sesiones que se llevarán a cabo con los alumnos. Como decíamos al principio del documento, las conductas disruptivas no solo perjudican al profesor que intenta dar clase, sino que también se ven afectados los compañeros que sí quieren estar atentos, o el propio adolescente disruptivo, que con su conducta nos da señales de que algo no marcha bien y que requiere nuestra atención.

Los objetivos y la propuesta en sí misma responden a esta problemática del aula de 1º de ESO del Colegio Miguel Hernández, interviniendo con el propio alumnado durante gran parte del curso escolar como principales protagonistas que son, y facilitando algunas recomendaciones para el profesorado y las familias, que interactúan diariamente con el alumnado y que son los principales aliados en cualquier intervención con menores.

5. Limitaciones y prospectiva

La elaboración de la propuesta ha supuesto una inmersión completa en la amplia bibliografía disponible en relación a las conductas disruptivas, trastornos de conducta y habilidades sociales. Sin embargo, es precisamente la amplitud de documentos teóricos a la que hemos tenido acceso la que ha dificultado su discriminación en la búsqueda de aquellos más idóneos para cubrir los objetivos planteados y hacer de esta propuesta la más idónea.

Además, el paso del DSM-IV al DSM-V ha abierto una amalgama de conceptos en relación a las patologías sobre las conductas disruptivas que no hace sino marear la adecuación de la nomenclatura y su clasificación, existiendo una infinidad de categorizaciones erróneas u obsoletas en artículos y documentos de toda clase que,

sin duda, ha dificultado tanto la búsqueda bibliográfica como la redacción del marco teórico.

Por otra parte, la naturaleza teórica del planteamiento -esto es, la imposibilidad de su puesta en práctica real- limita significativamente conocer aspectos como su efectividad o su adecuación real al centro educativo y sus alumnos, pudiendo solo analizarse la adecuación del programa en relación a los objetivos propuestos. Tampoco tenemos la certeza de que, caso de implementarse, dicha implementación se llevase a cabo correctamente por los profesionales oportunos.

Por último, la limitación lógica de extensión y estructura de este documento imposibilita la inclusión de medidas adecuadas más complejas más allá de las propias del alumnado, como podría ser el planteamiento y desarrollo de una escuela de padres que cubriera las necesidades psicoeducativas del hogar, como el aprendizaje de técnicas de modificación de conducta para emplear con sus hijos.

A partir de este Trabajo Fin de Máster se abren algunas posibilidades de investigación y otras modalidades y contextos de intervención. Sin lugar a dudas, este trabajo puede tomarse como referencia para la elaboración de otros programas de intervención para trastornos de conducta, y como apoyo para intervenciones individuales a nivel de consulta con este tipo de trastornos.

En consecuencia, otra línea de intervención interesante sería la intervención íntegramente en el contexto familiar de alumnos con trastorno de conducta mediante terapia sistémica o modificación de conducta, comprobando si el trabajo principal sobre este contexto tiene consecuencias significativas en el ámbito escolar, cuando no se interviene en este último.

Así mismo, abre una puerta a la importantísima labor del entrenamiento de las habilidades sociales en el contexto educativo, no solo para la prevención de conductas disruptivas sino también para el desarrollo general de las habilidades interpersonales, que permiten a los individuos relacionarse e interactuar con el entorno de manera más eficaz. Ello se traduce en personas más sensibles y empáticas con los demás, que se relacionan hábilmente y defienden sus derechos, pero que también son capaces de reconocer a los demás como sujetos igualmente válidos, con derechos iguales a los propios. Recordemos que el fin último de la escuela es educar para la vida feliz en comunidad, y esto pasa por educar para la libertad y la convivencia con los demás seres humanos.

Quizá, el entrenamiento de habilidades sociales y de técnicas de modificación de conducta en el profesorado haya quedado en segundo plano en este apartado, sin

embargo, no podemos obviar que los alumnos que un día fueron educados para la libertad y la convivencia, se convertirán en un futuro no muy lejano en maestros, padres o madres de niños, que educarán con sus prácticas a otros niños en este tipo de valores y habilidades de convivencia que tanta falta hace en las aulas a día de hoy.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, J. M. (2006). *Manual de orientación educativa y tutoría*. México: Plaza y Valdés.
- Alsina, G., Amador, J. A., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras, C., Mas, B., Mena, B., Salat, L. y Saumell, C. (2014). Déficit de atención y trastornos de conducta. (1a ed.). Barcelona: FUOC.
- Álvarez-Cienfuegos, A. y Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud: Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, 62 (37-44).
- Angulo, M. C., Fernández, C., García, F. J., Giménez, A. M., Ongallo, C. M., Prieto, I. y Rueda, S. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/b130c297-4a08-48cf-a2a1-db367f4b48d6>
- American Psychological Association (2013). *DSM-V. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The Experimental Analysis of Social Performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 36(1), S68-S78.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Universitaria. Psicología.
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicológicos. *Fundamentos en humanidades*, 1, 159-182.
- Cornellà y Llusent (2017). Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente. Programa "Salud i Escola". Departament de Salut. Generalitat de Catalunya. Girona.
- Castelló, A. (2013). *La ventana de Johari*. Recuperado de: <https://comunicacioncambio.com/la-ventana-de-johari/>
- Domínguez, E. (2016). *La discalculia y otros trastornos del aprendizaje*. Trabajo Fin de Máster. No publicado. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- Fritzen, S. J. (1987). La ventana de Johari: ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y de sensibilización. Recuperado de:

<http://coebioetica.salud-oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2018/libros/ceboax-0426.pdf>

- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-235.
- Garcés, Y., Santana, L. y Feliciano, L. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: Una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 1, 172-191.
- García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gázquez, J., y Pérez-Fuentes, M. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Getty Images (2019). *Puzzle*. Recuperado de:
https://media.istockphoto.com/vectors/color-human-profile-puzzle-vector-id625157734?k=6&m=625157734&s=612x612&w=0&h=dQDhMlcNp0997IfLxeBqkTvrR66Jr9G7bAz4_W9SUPg=
- Gimero, E. (2006). *Escala de Habilidades Sociales EHS*. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. Recuperado de:
https://www.slideshare.net/SergioLpez99/escala-dehabilidades2009?from_action=save
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kaidos.
- Gómez, M. C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.
- Jongsma, A., Peterson, L., McInnins, W., Bruce, T. (2006). *Planes de tratamiento para la psicoterapia con niños. Protocolos de psicoterapia*. Barcelona: Editorial Elefthería.
- Gómez, J.M., Galiana, D., León, D. (2000). *Que debes saber para mejorar tu empleabilidad*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Jurado, P. y Justiniano, M. D. (2017). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8.
- Lasa, A. (2007). El TDAH en el momento actual: controversias, divergencias y convergencias. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, M2, p. 9-16.
- Latorre, A. y Teruel, J. (2009) Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Información Psicológica* 95, 62-74.

- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, de 26 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- León, J. M., Medina, S., Cantero, F. J. y Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales para los profesionales de la salud. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/257304244_Entrenamiento_en_habilidades_sociales_para_los_profesionales_de_la_salud
- Martín, E. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de educación*. Madrid: Ararteko.
- Martínez, J. P. y Gómez, F. (2015). *Programa Educativo Para la Ganancia de Aptitudes sociales y Orientadoras PEGASO*. Recuperado de: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=14360&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=14360&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330)
- Mesa, P. J. y Rodríguez, J. F. (2010). *Manual de psicopatología general*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Mira, J. G., Parra, M. C. y Beltrán, M. A. (2016). Educación emocional en la universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Revista de comunicación*, 139, 1-17.
- Mora, J. M. y Martín, J. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de historia de la psicología*, 28(4), 67-92.
- Morales, C., García, M., Álvarez, C., Gervás, M., Pardo, R., Pérez, O., De la Torre, M. y Santacreu, M. (2015). *Guía de Intervención Clínica Infantil*. Centro de Psicología Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Neuroup (2017). *Habilidades sociales: definición, tipos, ejercicios y ejemplos*. Recuperado de: https://blog.neuronup.com/habilidades-sociales-cuales-son-ejemplos-para-que-sirven/#Habilidades_sociales_basicas
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2011). *Desarrollo psicológico y educación: 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Peña-Olvera, F. y Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: Diagnóstico y tratamiento. *Salud mental*, 34, 421-427.
- Rabadán, J. A., y Giménez-Gualdo, A. M. (2012). Detección e Intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), 185-212.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, 3 de enero de 2015.
- Ríos, R. (2010). *Programa para el desarrollo de habilidades sociales, competencias básicas y convivencia con el alumnado de Atención a la Diversidad*. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3560/00220111000015.pdf?sequence=1>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Segura, M. (2009). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/13983c19-620f-452a-ab12-0b44fb94368a>
- Sinnaps (2019). *El análisis DAFO en proyectos*. Recuperado de: <https://www.sinnaps.com/blog-gestion-proyectos/analisis-dafo-de-proyectos>
- Torrego, J. C. y Fernández, I. (2006). La disrupción y gestión del aula. *Convivencia en la escuela* 3, 1-8.
- Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. Trabajo Fin de Máster*. Universidad de Granada. Recuperado de: http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades-sociales/
- Uruñuela, P. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. Disrupción en las aulas problemas y soluciones*. Madrid: MECD.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana. Recuperado de: <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2008/10/habilidades-sociales-en-el-aula.pdf>
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana. Recuperado de: <http://carei.es/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-conflictos-en-el-aula.-Juan-Vaello.pdf>

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (2019). *Dilema de Heinz*. Recuperado de:
<http://www.xtec.cat/~lvallmaj/passeig/dilema2.htm?>

Zapatero, J. (2019). *Tutoría en el IES Rodanas*. Recuperado de:
<https://sites.google.com/site/tutoriaiesrodanas/actividades/autoconocimiento/autoconocimiento-1>

Anexos

ANEXO 1

Tabla 27. Emociones

MIEDO	ALEGRÍA	ENVIDIA	SOLEDAD	TRISTEZA
SORPRESA	RESIGNACION	INDIGNACIÓN	RABIA	INDIFERENCIA
MELANCOLÍA	TERNURA	CELOS	INCOMODIDAD	FRUSTRACIÓN
INDIFERENCIA	EMPATÍA	PÁNICO	TRAICIÓN	FAVORITISMO
VERGÜENZA	ARREPENTIMIENTO	NERVIOSISMO	HUMILLACIÓN	APATÍA

Elaboración propia

ANEXO 2

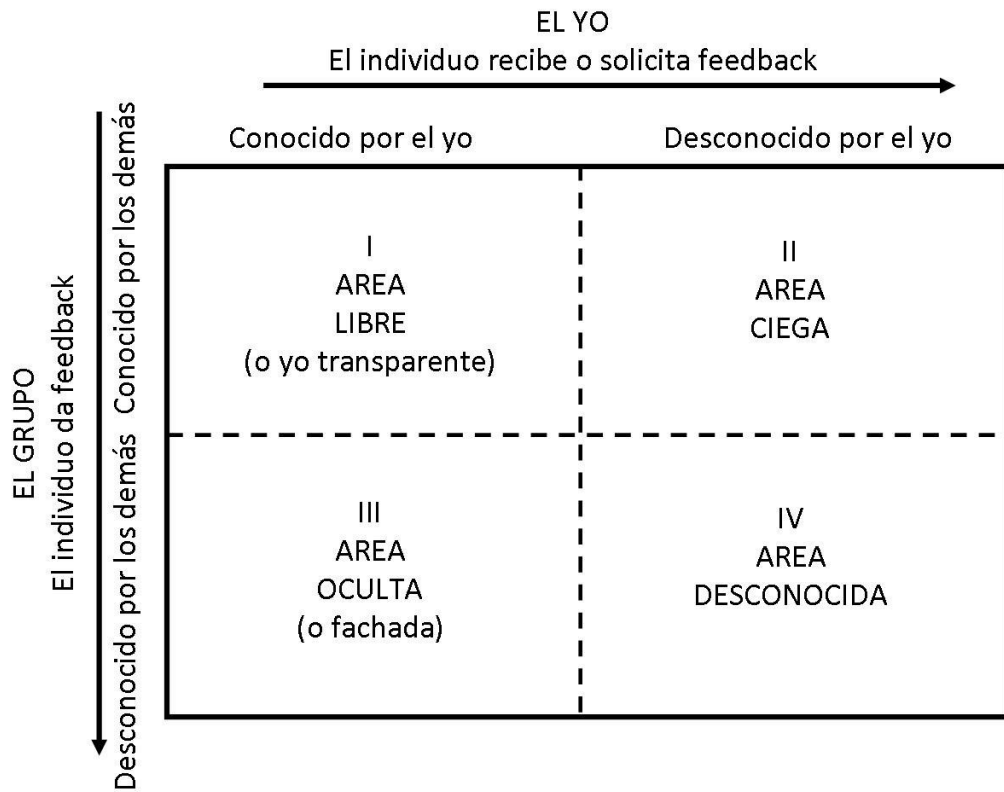


Ilustración 2. Las áreas de la ventana de Johari (Castelló, 2013)

ANEXO 3

Yo soy una persona... Mi amig@ es una persona...

Abierta	Con recursos	Eficiente	Líder	Prudente
Activa	Con tacto	Ejecutiva	Lógica	Puntual
Actual	Conciliadora	Emocional	Madura	Que delega en los demás
Adaptable	Concreta	Emprendedora	Mañosa	Rápida
Afable	Confianza si misma	Enérgica	Mecánica	Razonable
Agresiva	Consciente	Entregada	Metódica	Recta
Alerta	Constante	Entusiasta	Minuciosa	Reflexiva
Amable	Constructiva	Especializada	Motivadora	Resolutiva
Ambiciosa	Convincente	Estable	Negociadora	Respetuosa
Analítica	Cooperativa	Ética	Nerviosa	Responsable
Animosa	Coordinadora	Exigente	No problemática	Segura
Apática	Cordial	Experta	Noble	Sensata
Asertiva	Cortés	Exploradora	Objetiva	Sensible
Astuta	Creativa	Extrovertida	Observadora	Serena
Atenta	Critica	Fiable	Optimista	Sincera
Auténtica	Cuidadosa	Fiel	Ordenada	Tenaz
Avispada	Culta	Firme	Organizada	Tímida
Calmada	Cumplido	Flexible	Paciente	Tolerante
Capaz	Decidida	Formal	Perfeccionista	Trabajadora
Cauta	Desenvuelta	Hábil	Perseverante	Valiente
Clara	Dialogante	Honesta	Persuasiva	Versada
Coherente	Diplomática	Imaginativa	Polivalente	
Colaboradora	Discreta	Independiente	Positiva	
Comunicadora	Dura	Inteligente	Práctica	
Con carácter	Económica	Irascible	Precavida	
Con criterio	Ecuánime	Justa	Precisa	
Con memoria	Eficaz	Leal	Productiva	

Ilustración 3. Lista de cualidades. Elaboración propia

Yo soy una persona... Mi amig@ es una persona...

Aburrida	Descortés	Inconstante	Perezosa
Agresiva	Descuidada	Indecisa	Perfeccionista
Apática	Deshonesta	Indiscreta	Perversa
Arrogante	Desordenada	Inflexible	Pesimista
Autoritaria	Despiadada	Insensata	Posesiva
Ávara	Distante	Insensible	Pretenciosa
Ávida	Dogmática	Intolerante	Pusilánime
Belicosa	Dominante	Intransigente	Quisquillosa
Cabezona	Dura	Inútil	Racista
Cascarrabias	Egocéntrica	Irascible	Resentida
Celosa	Egoísta	Irresponsable	Reservada
Chivata	Ególata	Lenta	Ruda
Cínica	Engañosa	Maleducada	Sarcástica
Cobarde	Engreído	Malhumorada	Sexista
Codiciosa	Entrometido	Maliciosa	Superficial
Compulsiva	Envidiosa	Malvada	Susceptible
Condescendiente	Estúpida	Mandona	Tacaña
Conservadora	Fanfarrona	Manipuladora	Temeraria
Consumista	Gruñona	Materialista	Testaruda
Coqueta	Holgazana	Mentirosa	Tímida
Crédula	Impaciente	Meticulosa	Tonta
Crítica	Imparcial	Nerviosa	Traviesa
Cruel	Imprecisa	Obsesiva	Vaga
Dependiente	Impredicible	Obstinada	Vengativa
Desagradable	Impulsiva	Orgullosa	Vulgar
Desconsiderada	Inconsciente	Pegajosa	
	Inconsistente	Peleona	

Ilustración 4. Lista de defectos. Elaboración propia

ANEXO 4

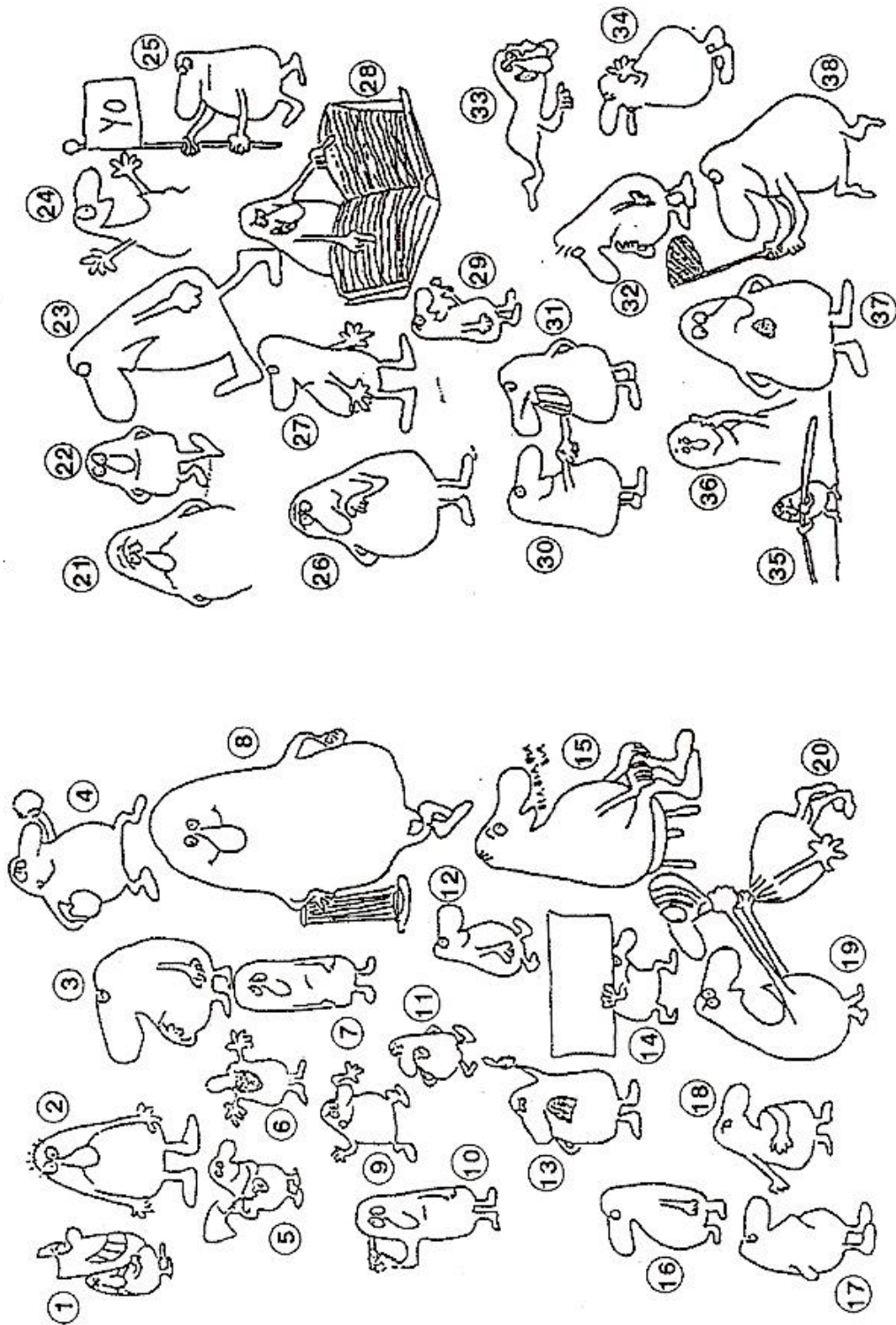


Ilustración 5. Monigotes (Zapatero, 2019)

ANEXO 5

Tabla 28. Dilemas Clásicos

DILEMA DEL TRANSPLANTE DE CORAZÓN

Eres cirujano o cirujana de un gran hospital. Perteneces a una comisión que debe tomar una importante decisión. Tenéis 7 pacientes en espera urgente de un trasplante de corazón. Ahora mismo sólo tenéis un donante. Todos los pacientes podrán recibir el corazón. ¿Qué pacientes consideras que debería recibir el corazón? ¿Por qué? La comisión tiene que llegar a un acuerdo antes de 20 minutos.

Pacientes:

- Una famosa cirujana en la cima de su carrera. Tiene 31 años y no tiene hijos.
- Una niña de 12 años. Estudia música.
- Un profesor de 40 años. Tiene 2 hijos. Y además es tu padre.
- Una chica joven de 15 años embarazada, soltera y sin hijos.
- Un sacerdote de 35 años.
- Un joven de 17 años. Es camarero y mantiene a sus padres con sus ingresos.
- Una mujer científica a punto de descubrir la vacuna del SIDA. No tiene hijos y es lesbiana.

DILEMA DEL REFUGIO

Os encontráis a punto de entrar en un refugio nuclear. Recibís un mensaje en el que os dicen que todas las personas de fuera han muerto, vuestros familiares y amigos que no estén en el refugio no han sobrevivido. En ese refugio nuclear, solo pueden entrar tres personas y tenéis que decidir quién de vosotros merece seguir viviendo y quién no.

En primer lugar, debéis de debatir las características que debe tener la persona que debe vivir. Cada uno entregará un palillo a aquella persona que crea que debe vivir, argumentando el porqué. Las tres personas que más palillos tengan serán las que sobrevivan.

DILEMA DE HEINZ

La mujer de Heinz padece un tipo de cáncer de difícil curación. Al parecer, hay un fármaco que puede salvarla, una forma de radio que un farmacéutico de la ciudad ha descubierto recientemente. Pero el farmacéutico cobra mil veces más del precio real del producto por una pequeña dosis, de modo que Heinz no puede pagarlo. El marido de la enferma pide dinero a amigos y familiares, pero no consigue más que la mitad del precio de la medicina. Heinz suplica al farmacéutico que le venda el producto a ese precio que puede pagar o que le deje pagarlo a plazos, pero el farmacéutico se niega alegando que le ha costado mucho esfuerzo su descubrimiento, y que eso merece un beneficio.

Heinz, desesperado, no sabe qué hacer, y se plantea robar a la fuerza la medicina para que su mujer pueda sobrevivir.

Elaboración propia

ANEXO 6

Tabla 29. Dilemas del aula

DILEMA DEL BOCADILLO Y EL DEBER
<p>Carlos va a la cafetería durante el recreo a comprarse un bocadillo. En el camino ve cómo Jorge, Estefanía y Arturo, unos compañeros de otro curso, se han llevado a un rincón a Juan, un alumno de un curso anterior. Los tres le están amenazando para que Juan les dé el dinero del bocadillo. Carlos se acerca y les dice que le dejen en paz, pero los tres compañeros le dicen que se vaya y no se meta en un asunto que no es el suyo. Además le amenazan con pegarle una paliza si cuenta a alguien lo que ha visto,</p> <p>¿Debe Carlos denunciar lo ocurrido a algún profesor del Instituto?</p>
DILEMA SOBRE DROGAS
<p>Paula y Bárbara son amigas desde sus años en el colegio de primaria y han estado juntas todo ese tiempo. Aunque no están en la misma clase en el instituto, están juntas durante el recreo, hablando de sus cosas y comentando las cosas del día. Salen juntas y van con el mismo grupo de compañeros, aunque entre ellas hay una amistad especial.</p> <p>Paula, en sus salidas, ha ido aficionándose a consumir algunas drogas. Empezó fumando porros, algo que hacía casi todos, aunque Bárbara muy pocas veces porque no quería. Cuando iban a alguna discoteca juntas, Paula empezó a tomar alguna pastilla para estar más animada. Un día alguien les ofrece un poco de cocaína y les asegura que así disfrutarán más de la salida. Bárbara no acepta, pero Paula sí quiere probar. Sin embargo, no tiene dinero y le pide a Bárbara que se lo deje.</p> <p>¿Debe Bárbara prestarle dinero a Paula para que se compre cocaína?</p>
DILEMA DEL PROFESOR
<p>María tuvo ayer un día horrible, discutió con su familia y además también discutió con sus amigos. Como estaba muy enfadada, no ha terminado un trabajo muy importante que debía entregar hoy, y quedó con una amiga para desahogarse. Hoy, en clase, el profesor le ha pedido el trabajo, y María le dice que se le ha olvidado.</p> <p>El profesor está claramente disgustado porque María hace tiempo que no entrega los deberes y que se distrae continuamente en clase. María, que sigue enfadada con lo ocurrido ayer, le exige al profesor que le deje entregar el trabajo en una semana.</p> <p>El profesor, por su parte, está preocupado por los avances de María, pero le parece injusto permitirle una fecha posterior a María cuando el resto de alumnos se han esforzado y organizado para entregar la tarea a tiempo, ¿qué aconsejarías al profesor?</p>

Elaboración propia

ANEXO 7

HAS DISCUTIDO CON UN PROFESOR PORQUE NO TE CALLAS Y AHORA TE QUIERE EXPULSAR

ESTÁS CASTIGADO PORQUE HAS SUSPENDIDO Y QUIERES SALIR CON LOS AMIGOS

LLEGAS TARDE A CLASE Y EL PROFESOR NO TE DEJA ENTRAR

HAS SALIDO Y HAS LLEGADO MÁS TARDE DE LO QUE DEBERÍAS A CASA, Y TUS PADRES ESTÁN MUY MOSQUEADOS

QUIERES QUE TE DEN DINERO PARA COMPRARTE UNA CHAQUETA PERO TUS PADRES NO QUIEREN

TE HAN PUESTO UN PARTE Y TE PREOCUPA QUE TUS PADRES TE PUEDAN CASTIGAR

HAS SUSPENDIDO UN EXAMEN QUE NO ESPERABAS

TIENES TU CUARTO MUY DESORDENADO Y TUS PADRES TE RIÑEN PARA QUE LO RECOJAS

ESTÁS MUY ENFADADO Y TE QUIERES IR DE CLASE, PERO EL PROFESOR NO TE DEJA

TE HAN INVITADO AL CUMPLEAÑOS DE TU MEJOR AMIGO, NO HAS HECHO LOS DEBERES Y NO TE DEJAN IR

SE TE HA ROTO LA PANTALLA DEL MOVIL Y AHORA CREES QUE TUS PADRES TE CASTIGARÁN

HAS INSULTADO AL PROFESOR PORQUE HA SIDO INJUSTO CONTIGO Y AHORA TE VAN A EXPULSAR PORQUE NO ES LA PRIMERA VEZ QUE INSULTAS A UN DOCENTE

TE HAS PELEGADO CON UN COMPAÑERO EN EL RECREO POR ALGO QUE PARA TI ES IMPORTANTE PERO PARA ÉL ES UNA TONTERÍA

SE TE HA OLVIDADO (DE VERDAD) UNA TAREA, PERO COMO OTRAS VECES NO LA HAS ENTREGADO, EL PROFESOR NO TE CREE Y TE SUSPENDE.

ESTÁIS TRABAJANDO EN GRUPO PERO UN COMPAÑERO DE TU EQUIPO NO HACE NADA Y NO PARA DE MOLESTAR

ANEXO 8

Tabla 30. Sospechosos del Cluedo

CULPABLES	LUGAR	OBJETO
Irene	Sótano	Pastillas
Pablo	Escaleras	Cuchillo
Marina	Clase	Paraguas
Álvaro	Patio	Móvil
Lidia	Descansillo	Pistola
Javier	Entrada	Llaves

Elaboración propia

ANEXO 9

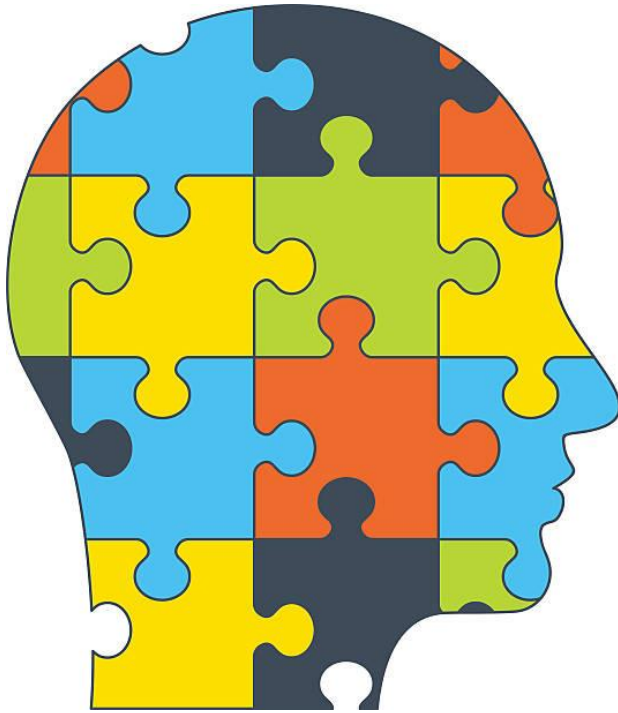
Tabla 31. Pistas del Cluedo

PISTAS
<p>Reales:</p> <ul style="list-style-type: none">- Me quedo en casa si hace buen día y salgo solo si hace mal día.- Suben y bajan, pero siempre están en el mismo lugar.- Aunque en el crimen participaron todos los posibles culpables, uno destaca entre ellos. El nombre de la culpable tiene seis letras. <p>Sobre Irene:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Sabes cuantas personas hay en el mundo? ¿Y cuantas de ellas hay en tu clase? Da lo mismo, tu estas solo. Estás solo siempre.- Lo cierto es que las cosas no te van bien, y no me refiero a los moratones que tienes que esconder todos los días después del instituto, si no a lo que hay detrás de la puerta de tu casa. Si supieran que los golpes que más me duelen no son físicos...

Elaboración propia

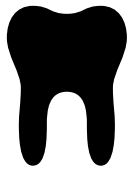
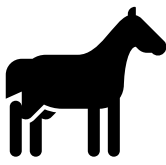
ANEXO 10

Ilustración 6. Puzle para chuedo



Getty Images (2019)

ANEXO 11



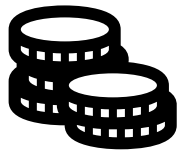
A caballo regalado, no le mires el diente



Al mal tiempo, buena cara



Hacer leña del árbol caído



El tiempo es oro

Ilustración 7. Certificado para alumnos



Elaboración Propia

ANEXO 13

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

INSTRUCCIONES :

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos

Encierre con un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde esta la frase que esta respondiendo.

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido	A B C D
2. Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo	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 entro después que yo, me quedo callado.	A B C D
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO"	A B C D
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.	A B C D
7. Si en un restauaran no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.	A B C D
8. A veces no se que decir a personas atractivas al sexo opuesto.	A B C D
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no se que decir.	A B C D
10. Tiendo a guardar mis opiniones a mi mismo	A B C D
11. A veces evito ciertas 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 se como negarme.	A B C D
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto, 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 de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	A B C D
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento 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 se como "cortar" a un amigo que habla mucho	A B C D
24. cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, 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 cuando estoy en grupo	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 mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados	A B C D
32. Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	A B C D
33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	A B C D
TOTAL	

ANEXO 14

Habilidades sociales y conductas disruptivas de tus alumnos	
1. ¿Cómo percibes las relaciones entre los alumnos de tu aula?	
2. ¿Qué habilidades consideras que tiene tu alumnado? ¿Cuáles son aquellas que más echas en falta?	
3. ¿Expresan opiniones y sentimientos? Comenta si hay algún alumno que destaque positiva o negativamente en este sentido.	
4. ¿Cómo expresan el desacuerdo?	
5. ¿Has notado dificultad para defenderse a algún alumno?	
6. ¿Los alumnos se insultan o agreden entre ellos? ¿Te han insultado o agredido como profesor?	
7. ¿Preguntan dudas en términos generales?	
8. Del 1 al 10, ¿cuál es la cantidad de interrupciones que experimentas durante tus horas de clases?	
9. Del 1 al 10, ¿cuál es la gravedad de estas interrupciones? Pon algunos ejemplos de las que más te preocupen.	
10. Del 1 al 10, ¿cuál consideras que es la autoridad que tienes sobre tus alumnos como tutor?	
11. ¿Cómo es tu relación con tus alumnos?	
12. ¿Existe un buen clima en el aula entre alumnos? ¿Y entre alumnos y profesor?	
13. Indica tus principales preocupaciones con respecto a tu tutoría y las actitudes de tus alumnos.	
14. ¿Cómo es tu relación con las familias de los alumnos más difíciles?	
Algunos comentarios:	

ANEXO 15

Conductas disruptivas en el aula					
Preguntas	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me resulta imposible dar clase por la cantidad de interrupciones de mis alumnos.					
2. En la clase hay un murmullo continuo de fondo.					
3. Los alumnos obedecen cuando doy alguna orden.					
4. Hay alumnos que se niegan a hacer lo que se les pide sin razón justificada.					
5. Hay alumnos que molestan a otros mientras estos trabajan.					
6. Hay alumnos que hacen comentarios en alto de la tarea o la explicación sin permiso.					
7. Hay alumnos que no traen los deberes hechos, los pierden, los hacen sin pensar o mal deliberadamente.					
8. Me han insultado, aunque sea el profesor.					
9. Hay alumnos que llegan tarde a clase.					
10. Hay alumnos que se ríen de compañeros o del profesor (especificar).					
11. Algún alumno tira cosas por el aula (aviones, bolas de papel...).					
12. Algún alumno se levanta sin permiso.					
13. He oído amenazas entre compañeros.					
14. Me han amenazado.					
15. Hay alumnos que no traen el material (libros, cuadernos...).					
16. Falta de modales: Estiramientos, bostezos... con el objetivo de molestar o llamar la atención.					
17. He visto gestos o gesticulaciones jocosas.					
18. Me piden permiso en cuestiones como ir al lavabo.					
19. Existen actitudes agresivas o violentas en mi clase.					

ANEXO 16

Habilidades sociales y conductas disruptivas en el hogar familiar	
1. ¿Existe un buen clima en casa?	
2. ¿Cómo describirías la relación con vuestro hijo?	
3. ¿Tiene hermanos? ¿Cómo es la relación entre ellos?	
4. ¿Existen normas en casa? Explicar algunas.	
5. ¿Existen faltas de respeto en casa?	
6. ¿Cómo es la autoridad en casa? ¿Obedece generalmente las normas?	
7. ¿Se habla en casa sobre sentimientos personales?	
8. ¿Es capaz tu hijo de expresar opiniones o desacuerdos sin faltar el respeto?	
9. ¿Cómo gestiona tu hijo una discusión?	
10. ¿Tiene comportamientos agresivos?	
11. ¿Cómo describirías la actitud de tu hijo en casa?	
12. ¿Crees que tiene autocontrol?	
13. ¿Crees que tiene buen comportamiento en general?	
Algunos comentarios:	