



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, A TRAVÉS DEL OPTIMISMO Y DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Alumno/a: Iván Sánchez González

Tutor/a: Prof. D^a Ana María García León

Julio, 2020

ÍNDICE

Resumen.....	1
Abstract.....	1
1. Introducción.....	2
1.1. Conceptualización.....	3
1.2. Justificación legal.....	7
1.3. Evidencias empíricas.....	8
2. Objetivos.....	13
2.1. Objetivo general.....	13
2.2. Objetivos específicos.....	13
2.3. Hipótesis.....	13
3. Metodología.....	14
3.1. Participantes.....	14
3.2. Instrumentos de evaluación.....	14
3.3. Diseño.....	19
3.4. Procedimiento.....	19
3.5. Presupuesto orientativo.....	33
4. Resultados previstos.....	33
5. Referencias bibliográficas.....	35
ANEXOS.....	43

Resumen

Con el paso del tiempo, se ha observado la necesidad de promover la convivencia en los centros educativos, debido a problemas de conducta asociados a déficits en inteligencia emocional (Inglés et al., 2014) y en optimismo (Corral Verdugo, 2012). De acuerdo con esto, el objetivo de este trabajo es desarrollar un programa de intervención que permita trabajar ambos conceptos como principales facilitadores de la convivencia en el alumnado del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los instrumentos de evaluación que se aplicarán serán los indicadores homologados, el TMMS-24 (inteligencia emocional), el Y-LOT (optimismo), un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, y un instrumento de medida del clima en centros de Educación Secundaria. El programa consta de once sesiones, tras las que se espera encontrar una mejora de la convivencia en el aula de 2º de ESO, así como el fomento del optimismo y la inteligencia emocional en los alumnos y alumnas.

Palabras clave: inteligencia emocional, optimismo, convivencia y adolescentes.

Abstract

With the time, it has been observed the necessity to promote the coexistence at school, due to the fact that behavioral problems associated with deficits in emotional intelligence (Inglés et al., 2014) and optimism (Corral Verdugo, 2012). According to this, the aim of this work is to develop an intervention program which allows to work both concepts as the main facilitators of coexistence at school for students in the second year of Compulsory Secondary Education (CSE). The evaluation instruments that will be applied, it will be the homologated indicators, the TMMS-24 (emotional intelligence), the Y-LOT (optimism), an evaluation instrument based on indicators of democratic, inclusive and peaceful coexistence at school, and an instrument for measuring climate in Secondary Education. The program has eleven sessions, after which it is expected to find an improvement in coexistence in the second class of CSE, as well as the promotion of optimism and emotional intelligence in the students.

Keywords: emotional intelligence, optimism, coexistence and adolescents.

1. Introducción.

Tradicionalmente, la Psicología se ha enfocado en el estudio de la conducta del ser humano con el objetivo de analizar patologías y debilidades, haciendo hincapié siempre en lo negativo (en el problema) y obviando las características positivas del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), lo que contribuye a una visión pesimista sobre la naturaleza del ser humano (Gillham y Seligman, 1999).

En esta línea, nace la “Psicología Positiva” como una nueva rama que emerge de la Psicología, y que busca justamente lo contrario, comprender los procesos que, ignorados por ésta durante mucho tiempo, van ligados a las emociones y a las cualidades positivas del ser humano (Vera, 2006).

En este sentido, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) definen la Psicología Positiva como el estudio científico de las experiencias y rasgos individuales positivos, de todo aquello que facilita su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos.

Por otro lado, Peterson y Seligman (2004), destacan seis virtudes y veinticuatro fortalezas dentro de la Psicología Positiva, donde se destaca la inteligencia social como una fortaleza que, junto con el amor y la generosidad, se incluye dentro de la virtud de humanidad.

Por su parte, Gardner (1995) desglosó la inteligencia emocional en dos tipos de inteligencias: interpersonal e intrapersonal, refiriéndose a la inteligencia personal y la social. Por lo tanto, la inteligencia social formaría parte de lo que hoy denominamos inteligencia emocional.

Ibarrola (2013) demuestra que la inteligencia emocional es un ámbito importante para mejorar la convivencia, ya que contribuye a que el alumnado controle sus emociones, sea más empático, lo que se traduce en una mejor interacción entre iguales y en una resolución de conflictos más adecuada a cada situación.

Así, el término Inteligencia Emocional fue introducido en la literatura científica por Salovey y Mayer (1990), pero fue en 1995 cuando se le dio importancia a la gestión de emociones en la vida social del individuo. En esta línea, estos autores, en 1997, la definieron como “*la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; entender la emoción y el conocimiento emocional; así como regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual*” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Del mismo modo, dentro de la Psicología Positiva, se propone que las emociones positivas facilitan el pensamiento y fomentan la construcción de estrategias y recursos que se utilizarán en el futuro (Fernández Solís, 2013). Esta teoría de “ampliación y construcción”, según Fredrickson (2000), tiene interesantes aplicaciones en el campo del optimismo.

Así, según el Diccionario de la Real Academia Española, el optimismo se refiere a la convicción o creencia de que al final prevalecerán las cosas buenas. No obstante, en la literatura científica se pueden observar diferentes términos referentes a él. Fernández y Bermúdez (2001), destacan el estilo explicativo optimista o pesimista, el optimismo o pesimismo disposicional y el pesimismo defensivo, siendo el más representativo el primero (Seligman y Teasdale, 1978).

Por último, también es importante destacar que hay programas de intervención educativa que demuestran que tanto el optimismo como la inteligencia emocional ayudan a mejorar la convivencia de un centro educativo. Así lo corroboran el Programa “SEA”, de Celma Pastor y Rodríguez Ledo (2017) y el programa “Tutoría Entre Iguales (TEI)”, de González Bellido (2015), tal y como se podrá observar en el apartado de evidencias empíricas.

1.1. Conceptualización.

1.1.1. Convivencia: problemas de conducta en la adolescencia.

Teniendo en cuenta los trabajos de García Pujadas, Pérez Almaguer y Hernández Batista:

La convivencia escolar se puede definir como un proceso de relaciones dinámicas de comprensión, cooperación y valoración que se constituye en el escenario de la integración de las influencias educativas de los diferentes contextos en las que esta se expresa y en configuración determina la resiliencia del adolescente para la solución de conflictos generados por los desafíos de la convivencia como parte de las propias tareas de la edad. (García Pujadas, Pérez Almaguer y Hernández Batista, 2013, p. 5).

En este sentido, Sandoval (2014) define la convivencia como la capacidad que tiene una persona para vivir con otras. En el ámbito educativo, se considera la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Por tanto, una convivencia escolar adecuada influye en la calidad de vida de las personas que conforman el centro educativo, en el rendimiento académico del alumnado, en la gestión del conocimiento y, en definitiva, en la calidad de la educación. Para conseguir esta convivencia, hay que educar, desde la Educación Infantil, en valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua y para aprender a convivir (Sandoval, 2014).

Siguiendo a García Pujadas, Pérez Almaguer y Hernández Batista (2013), la adolescencia es un periodo donde los jóvenes se someten a multitud de cambios que pueden conllevar dificultades a nivel físico, psicológico y social. Así, para Martínez – Otero (2001), los principales problemas de convivencia que se observan a primera vista en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria son los siguientes: disrupción en las aulas (interrumpir con risas, hablando, juegos, movimientos...), indisciplina (no hacer las tareas, retrasarse, desafiar al profesor, amenazar...), bullying (maltrato e intimidación entre compañeros, etc.), vandalismo (rotura de puertas, armarios, libros, mesas, sillas...), violencia física (agresiones entre compañeros y hacia el profesorado) y agresión sexual (hostigamientos, tocamientos...).

Además de estas conductas, Moreno y Torrego (1999) también consideran que el absentismo escolar y copiar tanto en trabajos como en exámenes disminuyen el clima de convivencia de un aula y, por lo tanto, el del centro educativo en su totalidad.

En este sentido, Pérez Fuentes, Gázquez, Fernández Baena y Molero (2011) establecen que la convivencia escolar se ve muy influenciada, dentro del centro educativo, por factores como la violencia escolar y el Bullying, en el sentido de que, cuando la convivencia se altera, aparecen los problemas, las peleas y, en definitiva, los conflictos entre los alumnos y alumnas.

1.1.2. Inteligencia emocional.

Teniendo en cuenta la perspectiva de la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva ha contribuido al desarrollo de determinados constructos (Salovey, Mayer y Caruso, 2002), por lo que se podría decir que ambas cuentan con una serie de relaciones, interacciones y posibilidades en diferentes contextos.

En este sentido, Ibarrola (2013) defiende que, en el ámbito educativo, trabajar la inteligencia emocional ayuda a que el alumnado se relacione mejor, soluciones los conflictos de forma pacífica, se ponga en el lugar del otro controlando sus emociones, etc. Para ello, escuela y familia han de trabajar de forma coordinada para que los adolescentes aprendan a ser emocionalmente inteligentes.

Atendiendo a la literatura científica que existe sobre la inteligencia emocional, se puede observar que existen dos modelos: el modelo de habilidad, y los modelos mixtos. En este caso, nos centraremos en el modelo de Habilidad, ya que es a partir de éste a través del cual vamos a desarrollar nuestro programa de intervención.

Siguiendo a Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se puede definir como “*la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; entender la emoción y el conocimiento emocional; así como regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual*” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). En esta línea, Mayer y Salovey (1997) destacan cuatro habilidades emocionales en el desarrollo de la inteligencia emocional: la percepción emocional, la comprensión emocional, la facilitación emocional y la regulación emocional.

En primer lugar, teniendo en cuenta las aportaciones de Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005), la percepción emocional implica reconocer e identificar tanto tus propias emociones y sentimientos como las de los demás. Un ejemplo educativo de esta percepción emocional sería percatarse de la cara de enfado del profesor al entrar en clase.

En segundo lugar, la comprensión emocional exige desglosar las emociones con el objetivo de etiquetarlas y agruparlas en categorías. Asimismo, supone conocer que la combinación de emociones básicas da lugar a emociones secundarias, que también debemos de conocer (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005). Esta habilidad la utilizan los adolescentes cuando se ponen en el lugar del compañero/a que ha sacado malas notas, y le muestran su apoyo.

En tercer lugar, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) exponen que la facilitación emocional implica tener en cuenta tanto las emociones como los sentimientos a la hora de razonar o solucionar problemas. Así, las emociones nos ayudan a focalizar nuestra atención.

En cuarto y último lugar, la regulación emocional supone ser capaz de regular las emociones, moderando las negativas e intensificando las positivas. A nivel educativo, cuando un adolescente se encuentra en periodo de estrés por exámenes, utiliza estrategias de regulación emocional para que su rendimiento no baje, como pueden ser hablar con otros compañeros/as, escuchar música, etc., (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

En definitiva, existen numerosas investigaciones y programas de intervención que han demostrado que el entrenamiento de las habilidades emocionales mencionadas ayuda a reducir las conductas disruptivas en los adolescentes (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2003).

1.1.3. Optimismo.

Siguiendo las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española, el optimismo hace referencia a la “*propensión a ver y juzgar las cosas en su aspecto más favorable*”. Es decir, a la convicción o creencia de que al final prevalecerán las cosas buenas.

No obstante, teniendo en cuenta las aportaciones de Fernández y Bermúdez (2001), en la literatura científica se puede comprobar el uso de distintos términos que se hacen en relación al optimismo. Así, se destaca el optimismo o pesimismo disposicional, el estilo explicativo optimista o pesimista, y el pesimismo defensivo.

Por un lado, siguiendo a Scheier y Carver (2001), el optimismo disposicional se refiere a la una expectativa generalizada de que los resultados que se obtendrán serán positivos, es decir, la persona optimista espera más resultados positivos en su vida. Por el contrario, los pesimistas tienen tendencia a esperar resultados negativos.

En este sentido, siguiendo a Chang (1998) y a Chang, D’Zurilla y Maydeu-Olivares (1997), citados por Chang (2001), el término optimismo se refiere a las expectativas de obtener resultados positivos, mientras que el pesimismo hace referencia a las expectativas de resultados negativos.

Por otro lado, siguiendo las aportaciones de Peterson y Seligman (1987), el estilo explicativo optimista se refiere a relacionar los acontecimientos positivos que nos ocurren como una causa interna, estable temporalmente y global (que afecta a todos los ámbitos de la persona), mientras que los negativos se atribuyen a factores externos, inestables y específicos. Y, por el contrario, el estilo explicativo pesimista hace referencia a relacionar los hechos positivos a factores externos, inestables y específicos, refiriéndose los hechos negativos a causas internas, estables temporalmente y globales a todos los ámbitos de la persona (Remor, Amorós y Carrobbles, 2006).

Por último, siguiendo a Norem y Cantor (1986), citado en Chang (2001), el pesimismo defensivo hace referencia a una estrategia en la que se anticipan posibles soluciones con el objetivo de prepararse para afrontar cualquier problema que se le pueda presentar a la hora de realizar una tarea. No obstante, este pesimismo defensivo no se traduce en un bajo rendimiento de la persona, sino que consigue controlar mejor la ansiedad que le provoca, consiguiendo un buen rendimiento y, por consiguiente, una valoración positiva de la situación (Fernández Jiménez y Bermúdez Moreno, 2001).

En esta línea, teniendo en cuenta las aportaciones de Suárez (2014), las personas que son optimistas disposicionales y las que usan la estrategia de pesimismo defensivo utilizan las mismas estrategias de aprendizaje y motivación, por lo que una persona podría ser pesimista defensivo u optimismo disposicional en función de la situación a la que se enfrente (Flores López, Serrano Ibáñez, Ramírez Maestre, Lopez Martínez, Ruiz Párraga y Esteve, 2019).

En definitiva, a lo largo del programa de intervención se trabajará el optimismo con los alumnos y alumnas, haciendo especial hincapié en el optimismo disposicional, es decir, en las expectativas que el alumnado posee, ya sean positivas o negativas, siempre intentando que predomine el pensamiento positivo ante cualquier situación problemática.

1.2. Justificación legal.

Al tratarse de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, es conveniente hacer un breve repaso por la legislación de dicha etapa educativa, atendiendo siempre a los conceptos de inteligencia emocional, optimismo y convivencia.

El artículo 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE 2/2006), con las modificaciones de la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013) y el artículo 3 del Decreto 111/2016, establecen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, destacando los siguientes:

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente conflictos.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Por otro lado, el Decreto 327/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, establece en su artículo 22 que el Plan de Centro estará formado por el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y el Proyecto de Gestión.

En este sentido, dentro del Proyecto Educativo, entre otros aspectos, debe de incorporarse el Plan de Convivencia, regulado en artículo 24 del Decreto 327/2010 y en el Decreto 19/2007, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. El Plan de convivencia, siguiendo el artículo 24 del Decreto 327/2010, incluirá aspectos como un diagnóstico sobre el estado de la convivencia en el centro, las normas de convivencia o algunas medidas para intervenir en los conflictos que se planteen, entre otros.

Por último, la Orden ECD 65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la

educación secundaria obligatoria y el bachillerato, establece la descripción de las competencias clave que debe alcanzar el alumnado, destacando:

- La competencia social y cívica, por su importancia a la hora de tomar decisiones, resolver conflictos e interactuar con los iguales estableciendo el máximo respeto posible.

1.3. Evidencias empíricas.

Existen numerosas investigaciones en torno a la inteligencia emocional, al optimismo y a la convivencia. Del mismo modo que algunos autores también relacionan inteligencia emocional con optimismo y con convivencia.

Siguiendo a Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), las conductas disruptivas están relacionadas con la edad, el sexo, la empatía, el autocontrol y la impulsividad (las tres últimas como parte de la inteligencia emocional). Así, el adolescente que muestra violencia presenta deficiencias en el autocontrol y en la empatía (Henley y Long, 1999; Avilés y Monjas, 2005).

En la investigación anterior, se puede observar cómo a los 10 años se incrementan las conductas agresivas, apaciguándose en los dos años siguientes. No obstante, a partir de los 15 años se empieza a incrementar nuevamente, producto de los cambios hormonales del adolescente. Por el contrario, se puede observar como las conductas no agresivas tienen a desaparecer conforme crecemos, es decir, a más edad, menos conductas agresivas (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

En definitiva, en la adolescencia, suele haber más conductas inadaptadas que en etapas anteriores, ocupando los hombres un mayor porcentaje que las mujeres. Del mismo modo, las mujeres muestran mayor nivel de empatía que los hombres. (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

En esta línea, Ke y Barlas (2020) han encontrado recientemente que la inteligencia emocional influye en los esquemas de mala adaptación que afectan a la convivencia, concluyendo que aquellas personas con menor inteligencia emocional sentían más angustia al no tener satisfacción en las relaciones interpersonales, y no sabían cómo regular sus propias emociones, por lo que tampoco tenían estrategias para resolver adecuadamente los conflictos.

Resultados similares han sido expuestos por autores como Ciarrochi, Chan y Baigar (2001), en un estudio con adolescentes australianos, mostrando que, a mayor inteligencia emocional, mejores eran las relaciones interpersonales entre los compañeros/as del mismo grupo, además de tener mejores comportamientos adaptativos.

Del mismo modo, Lopes, Salovey y Straus (2003), encontraron una relación positiva entre la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales tanto con los amigos como con los padres. Es decir, a mayor inteligencia emocional, mejor interacción entre alumno-alumno y alumno-padres y, por lo tanto, menor número de conflictos.

Rubin (1999) encontró igualmente que los individuos que poseían una inteligencia emocional más elevada presentaban menos comportamientos disruptivos en el aula. Lo mismo sucede en el estudio de Camacho Bonilla, Ordóñez León, Roncancio Ariza y Vaca Vaca (2017), que encontraron que la inteligencia emocional se relaciona de forma positiva con la convivencia escolar, ya que a través de la primera el alumnado reconoce emociones y fortalezas propias y ajenas, manejando mejor las situaciones conflictivas.

No obstante, las conductas antisociales en la adolescencia también se relacionan con el consumo de sustancias como el tabaco, el alcohol y las drogas. En este sentido, Trinidad y Johnson (2002), en un estudio con adolescentes americanos, encontraron que cuánto más alta es la Inteligencia Emocional de los alumnos y alumnas, se produce un menor consumo de estas sustancias. En la misma línea, Maldonado y Extremera (2009) encontraron la misma relación entre Inteligencia Emocional y consumo de tabaco y alcohol, con una población de adolescentes españoles que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Garaigordobil et al. (2013), el alumnado que presenta conductas disruptivas o antisociales, las cuales ponen en riesgo la convivencia, presentan menor capacidad de empatía, de regulación emocional y de aceptabilidad. En este sentido, estos autores consideran que, para disminuir estas conductas, es importante la aplicación de programas para el desarrollo emocional en los adolescentes.

En esta línea, y siguiendo a Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó y Montoya-Castilla (2018), implementar programas de intervención de inteligencia emocional en el aula es beneficioso para el bienestar subjetivo y la convivencia entre iguales. Es por ello que se ha revisado la literatura existente para investigar acerca de los Programas de Inteligencia Emocional y Convivencia que se han trabajado a nivel educativo, los cuales citaremos a continuación teniendo en cuenta el año de publicación en orden creciente (de menor a mayor).

Así, en primer lugar, los autores Vallés Arandiga y Vallés Tortosa (2003), establecieron un Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional para alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, cuyo objetivo se centraba en mejorar la inteligencia emocional del alumnado, y donde se trabajan aspectos como las

emociones, la empatía y las relaciones interpersonales, entre otros. Este programa arrojó resultados muy positivos en la prevención de la violencia escolar y en la adaptación psicosocial del estudiante (Jiménez Morales y López Zafra, 2009).

En segundo lugar, se destaca el Programa “Educación Emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria”, de Cuadrado Bonilla y Pascual Ferris (2007), que destaca la importancia de aprender a afrontar problemas, resolver conflictos y mejorar las relaciones sociales en el aula. Este programa ha demostrado que los alumnos y alumnas que lo ponen en práctica son capaces de desarrollarse más equilibradamente a nivel emocional, llegando a tener más conciencia social.

En tercer lugar, Ruiz Aranda, Cabello González, Salguero Noguera, Palomera Martín, Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2013), desarrollaron el Programa INTEMO, diseñado para alumnos y alumnas desde los 12 a los 18 años, y basado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (2002). Por lo tanto, su objetivo no es otro que potenciar el desarrollo de las cuatro habilidades de la inteligencia emocional: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Dicho programa está avalado científicamente, encontrando resultados positivos en ámbitos como las conductas disruptivas, las relaciones sociales o la empatía (Ruíz Aranda, Salguero Noguera, Cabello González, Palomera Martín, y Fernández Berrocal, 2011; Ruiz Aranda, Castillo, Salguero Noguera, Fernández Berrocal y Balluerka, 2012).

En cuarto lugar, se destaca el “Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes”, de Cabello González, Castillo Gualda, Rueda Gallego y Fernández Berrocal (2016), que complementa al Programa INTEMO mencionado anteriormente, de forma que las actividades que se plantean presentan mayor complejidad y dinamismo, buscando que el alumnado se motive en su puesta en práctica.

En quinto lugar, se destaca el Programa de Aprendizaje Social y Emocional (SEL), de la Colaboración para el Avance del Aprendizaje Emocional y Social (CASEL, 2017), que trabaja situaciones de conflicto social (peleas, amenazas, discriminación...), de conflicto escolar (turno de palabra, levantarse de forma innecesaria...) e incluye un programa de modificación de conducta para alumnado disruptivo. Los objetivos que pretende alcanzar este programa son aprender a manejar de forma práctica las habilidades sociales, fomentar el autocontrol de las emociones personales y solucionar conflictos de forma pacífica.

Es importante mencionar que muchas investigaciones, destacando las aportaciones de Greenberg et al. (2003) y Zins et al. (2004) han relacionado el SEL con resultados positivos en

rendimiento, con la mejora de actitudes y comportamientos, y con el desarrollo de competencias como el autocontrol, las habilidades relacionales (comunicación, trabajo en equipo...), la conciencia de sí mismo (emociones, confianza...), la conciencia social (empatía, respeto...) y la toma de decisiones (análisis de situaciones, resolución de problemas...).

Por último, se destaca el Programa “SEA”, de Celma Pastor y Rodríguez Ledo (2017), dirigido al alumnado de entre 11 y 15 años, cuyo objetivo principal es mejorar la inteligencia socioemocional de los mismos, trabajando aspectos como las habilidades sociales, la inteligencia emocional y la atención plena. En este sentido, Rodríguez Ledo, Orejudo, Celma Pastor y Cardoso (2018), llevaron a cabo el programa en alumnos/as de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria, encontrando como resultados que aquellos alumnos que llevaron a cabo el programa tenían mejores resultados en habilidades sociales, en empatía y en ajuste social, concretamente menos problemas de convivencia que el grupo que no lo llevó a la práctica.

Una vez que se ha indagado acerca de los conceptos de Inteligencia Emocional y Convivencia, comenzamos con la segunda parte de este apartado, referido a cómo influye el optimismo en la mejora de la convivencia escolar. Para ello, seguiremos el mismo procedimiento, mencionando en primer lugar algunas investigaciones en las que se relaciona optimismo y convivencia escolar para terminar citando algunos programas que justifican la aplicación del programa de intervención que se está llevando a cabo.

En este sentido, especial importancia tiene el trabajo de Dumain (2011), que realizó una investigación con adolescentes que tenían problemas para cumplir las normas. Los resultados demostraron que estos individuos eran menos optimistas que sus iguales. Del mismo modo, exponen que estos jóvenes necesitan una atención más especializada, y que una de las vertientes de intervención podría ser trabajar el optimismo con ellos.

En la misma línea, Bart Reeves (2010), estudió la relación entre el optimismo académico y el clima escolar, corroborando la hipótesis de su estudio, que defendía que a mejor organización del clima del centro en general y del aula en particular, más optimismo tendrán los estudiantes, y viceversa. También se encontró una correlación positiva entre optimismo y rendimiento académico, de forma que aquellos alumnos/as con mayor optimismo obtenían mejores calificaciones. Por último, se hallaron correlaciones entre optimismo académico y clima escolar, rendimiento académico y efectividad escolar, encontrando a que mayor optimismo mejores calificaciones, lo que se traducía en un incremento de la mejora del clima del aula (Bart Reeves, 2010).

Para finalizar, Augusto, Aguilar y Salguero (2008), en su investigación con alumnado de trabajo social, comprobaron que aquellos que tenían una alta inteligencia emocional y más optimismo, eran más propensos a resolver adecuadamente los problemas sociales. Por el contrario, las personas menos optimistas tenían déficits en la resolución de problemas. En esta línea, se puede decir que los optimistas resuelven mejor los problemas sociales.

En cuanto a los programas de optimismo que mejoran la convivencia, al igual que con los de Inteligencia Emocional, se expondrán teniendo en cuenta su fecha de publicación, en orden creciente (de menor a mayor).

Así, podemos destacar el Programa de Resolución de Problemas para la Vida, de Spence, Sheffield y Donovan (2003). El objetivo de este estudio era reducir la depresión y el estrés de los estudiantes a través de la resolución de problemas, donde se incluyen actividades de optimismo. En él, se integraban dos componentes: la reestructuración cognitiva y el entrenamiento en la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana. En relación a los resultados, se puede destacar que, tras la aplicación del programa, el alumnado resolvía mejor los conflictos ya que tenían más herramientas para hacerlo.

Del mismo modo, también es importante destacar el Programa “Sonrisa”, de Sánchez Hernández y Méndez (2009), quienes buscaban fomentar la curiosidad, el optimismo y la creatividad a lo largo de las once sesiones. El Programa se llevó a cabo con 98 alumnos y alumnas de 13 años, en horario no lectivo, y se encontraron como resultados que, tras la aplicación del mismo, dichos alumnos tenían menos síntomas depresivos, mejor bienestar psicológico y mayor autoconcepto (Sánchez Hernández, Méndez, Ato y Garber, 2019).

También cabe mencionar el Programa “Op volle kratch”, de Wijnhoven et al., (2013), cuyo objetivo se centraba en prevenir los síntomas depresivos de los adolescentes, potenciando el pensamiento positivo. A través de este programa de intervención, se trabajan las habilidades sociales, la resolución de problemas y la toma de decisiones, obteniendo puntuaciones de optimismo, amistad y absentismo escolar, entre otros aspectos. Estos autores comprobaron cómo adolescentes con problemas de conducta mejoraban tras la aplicación del programa.

Por otro lado, Molina Hernández y García León (2015), llevaron a la práctica un Programa de Entrenamiento en Estilo Explicativo Optimista y Habilidades de Comunicación en Adolescentes, con el objetivo de comprobar si disminuían los síntomas depresivos y mejoraba la interacción con sus iguales, entre otros aspectos. Los resultados arrojaron que, tras la

aplicación del programa, los alumnos/as mejoraban las relaciones sociales con sus iguales, además de reducir sus síntomas depresivos.

En la misma línea, puede destacarse el Programa “Tutoría Entre Iguales (TEI)”, de González Bellido (2015), orientado a la mejora de la convivencia y la integración escolar. Dicho programa tiene su base en la psicología positiva, y concretamente en el optimismo. Se ha demostrado que el Programa TEI reduce la problemática y los conflictos en centros educativos, dado que los alumnos y alumnas mayores son tutores emocionales de los más pequeños, por lo que son ejemplos a seguir y, en la mayoría de casos, ese protagonismo ayuda a solucionar los conflictos que se presenten y, por lo tanto, a mejorar la convivencia.

2. Objetivos.

2.1. Objetivo general.

El objetivo general que se persigue es elaborar un programa de intervención para mejorar la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria, a través del optimismo y de la inteligencia emocional.

2.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos, concretados del objetivo general, son los siguientes:

- Mejorar la convivencia entre el alumnado, utilizando para ello instrumentos de evaluación referidos al propio alumnado y a los tutores.
- Potenciar la inteligencia emocional.
- Fomentar una visión optimista.

2.3. Hipótesis.

En cuanto a las hipótesis, se plantean las siguientes:

- Tras la aplicación del programa, se espera que mejore la convivencia, de la misma forma que mejorarán la inteligencia emocional y el optimismo.
- Una vez aplicado el programa de intervención, el grupo experimental poseerá mayor inteligencia emocional y optimismo que el grupo control.
- En el grupo experimental, tras aplicar el programa, se mostrarán menos conductas inadaptativas que en grupo control, a la vez que se producirán mejores relaciones interpersonales. Esta hipótesis se evaluará a partir del instrumento de Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (2015).

3. Metodología.

3.1. Participantes.

En primer lugar, es preciso destacar que todos los alumnos y alumnas seleccionados participaron voluntariamente en el programa de intervención. Además, se cumplieron los aspectos éticos para su puesta en práctica.

Este programa va dirigido al alumnado de 13 y 14 años escolarizados en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en las dos aulas de 2º ESO, que han mostrado una tendencia negativa en relación con la convivencia en los indicadores homologados.

Una vez que se han tenido en cuenta los indicadores homologados en tendencia negativa, se pasará a los tutores de las aulas seleccionadas un instrumento de medida del clima en centros de Educación Secundaria, de Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (2015), donde se evalúa el comportamiento del alumnado, la motivación y la interacción profesor – alumno, tal y como se puede observar en el apartado de instrumentos de evaluación.

Así, la muestra estará compuesta por dos grupos de 30 participantes cada uno. Uno de estos grupos será el experimental, con el que se llevará a cabo el programa de intervención. Este grupo será dividido en 2 para la aplicación del programa, estando formado por 16 alumnos y 14 alumnas. La asignación de los subgrupos se realizará al azar.

El otro grupo, compuesto por 17 niñas y 13 niños, será el grupo control de lista de espera, al cual se le aplicarán los mismos instrumentos de evaluación en las distintas fases (pretest, postest y seguimiento), para comprobar la eficacia del programa de intervención, y que realizará el programa de intervención tras la conclusión del seguimiento.

3.2. Instrumentos de evaluación.

En este apartado se van a describir los instrumentos que utilizaremos para evaluar la inteligencia emocional, el optimismo de los alumnos y alumnas de 2º ESO, y la convivencia escolar. Así, se destacan, el Trait Meta Mood Scale -24 (TMMS – 24), de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004), para evaluar la Inteligencia Emocional Percibida, el Test de Orientación Vital Juvenil (Youth Life Orientation Test, YLOT), de Gonzálvez, Inglés, Sanmartín, Vicent, Gisbert y García Fernández (2018), para el optimismo, la Guía de Indicadores Homologados, un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, realizado por el alumnado, de Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015) y un instrumento de medida del clima en centros de Educación Secundaria, de

Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (2015) para evaluar la convivencia del aula según los tutores.

En primer lugar, en relación a la Inteligencia Emocional, se utilizará el **TMMS-24**, una versión española adaptada por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004), del Trait Meta – Mood Scale (TMMS-48), de Mayer y Salovey (1995).

El TMMS-24 se compone de 24 ítems que hay que valorar con una escala de cinco puntos de tipo Likert (desde 1= Nada de acuerdo hasta 5= Totalmente de acuerdo), en el que se agrupan tres dimensiones con 8 ítems cada una: atención, claridad y reparación emocional. Actualmente, la fiabilidad para cada componente es 0.90 para las dimensiones de atención emocional y claridad emocional, y de 0.86 para la reparación emocional, todo teniendo en cuenta el alfa de Cronbach (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

En segundo lugar, en lo referente al optimismo, se utilizará el **YLOT**, de Gonzálvez, Inglés, Sanmartín, Vicent, Gisbert y García Fernández (2018), una adaptación española del Youth Orientation Test, de Ey et al. (2005).

El YLOT pretende medir tres factores: una puntuación optimista, una pesimista y una optimista total. Así, se compone de 12 ítems en la versión española, de los cuales 6 miden el optimismo disposicional y otros 6 miden el pesimismo. Dichos ítems hay que valorarlos con una escala de cuatro puntos (desde 1= verdad para mí, hasta 4= no es verdad para mí). En este sentido, Gonzálvez et al. (2018) comprobaron la eficacia en una población juvenil, presentando una consistencia interna de 0.83 en el alfa de Cronbach. Si lo desglosamos, obtuvieron una fiabilidad de 0.79 en la puntuación optimista, 0.78 en la puntuación pesimista y 0.83 en la puntuación total, todas ellas teniendo en cuenta el alfa de Cronbach.

Por otro lado, a la hora de medir la convivencia escolar, se tendrá en cuenta la Guía de Indicadores Homologados: autoevaluación de centros docentes de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía. Los indicadores homologados son datos que muestran la situación en la que se encuentra un centro educativo, atendiendo a tres áreas de medición y referido a sus resultados finales de cada año. En este sentido, las áreas de medición a las que se refieren los indicadores homologados son: los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad y el clima y la convivencia. En relación a este programa de intervención, los indicadores homologados en los que nos hemos basado son aquellos que se encuentran dentro del área de clima y convivencia, destacando:

- Cumplimiento de normas de convivencia.

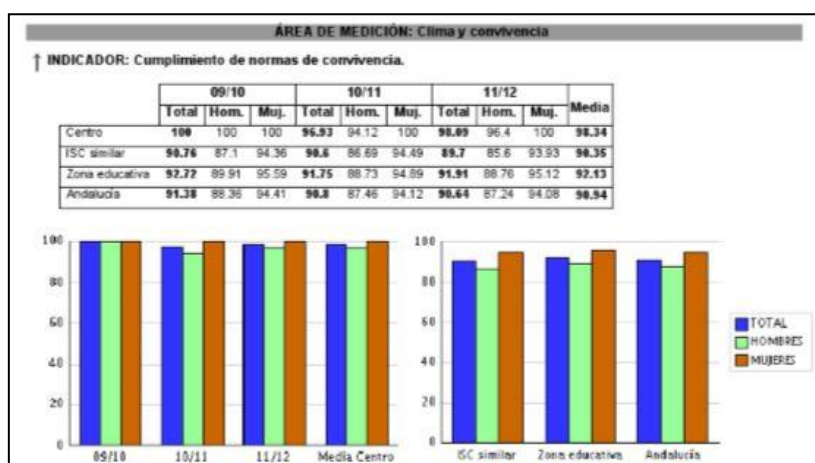


Figura 1. Indicador 1, del IES Miguel de Cervantes.

- Conductas contrarias a la convivencia.

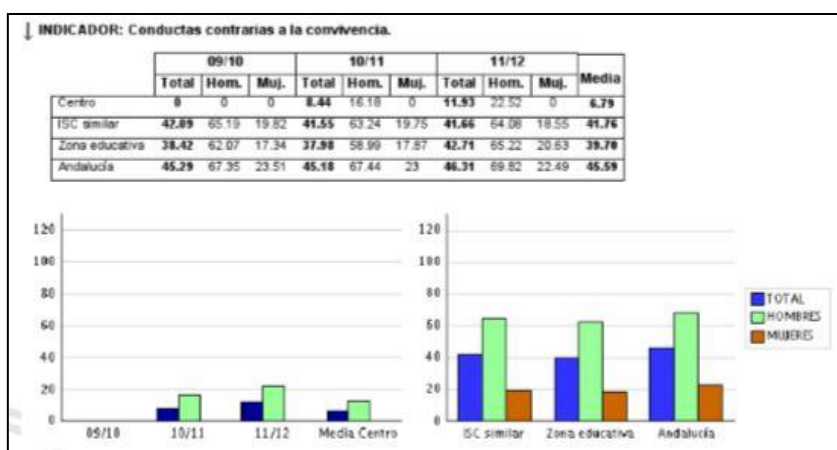


Figura 2. Indicador 2, del IES Miguel de Cervantes.

- Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.

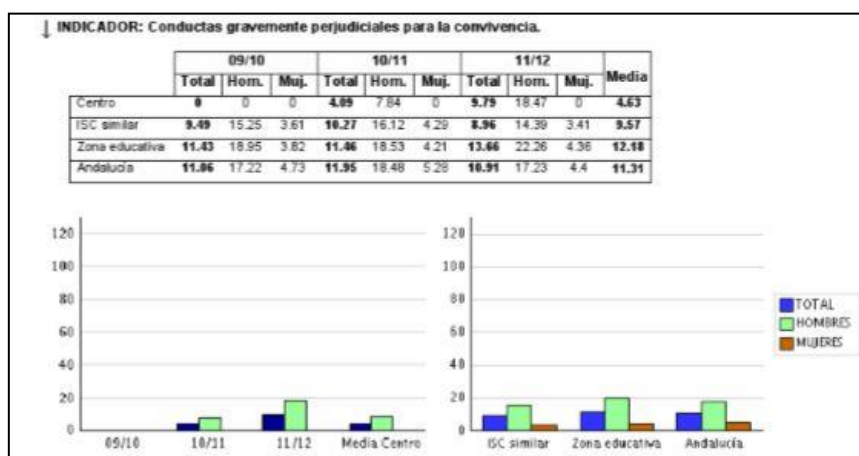


Figura 3. Indicador 3, del IES Miguel de Cervantes.

- Alumnado reincidente en conductas contrarias y/o gravemente perjudiciales para la convivencia.

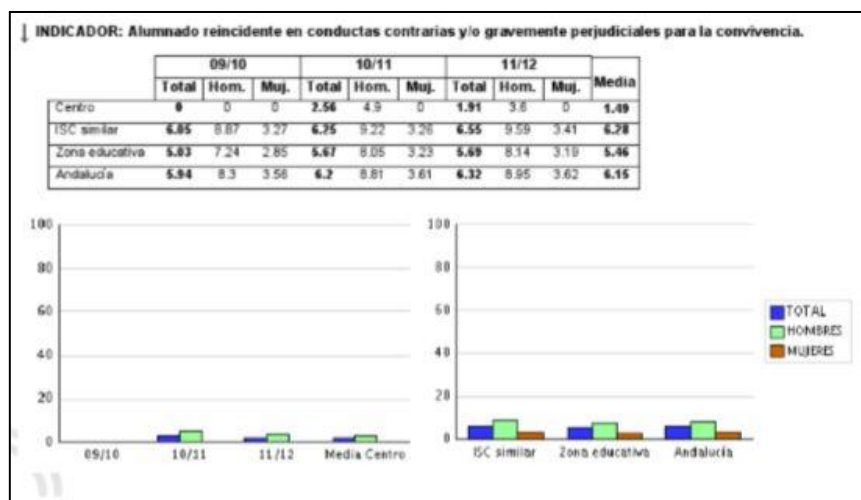


Figura 4. Indicador 4, del IES Miguel de Cervantes.

En este sentido, atendiendo a los datos obtenidos por el centro educativo, se exponen los indicadores homologados. Así, para cada uno de éstos, obtenemos anualmente datos nuevos, que se comparan con los dos años anteriores para conocer su evolución o tendencia, que puede ser positiva (indicador proactivo) o negativa (indicador reactivo).

Tal y como puede observarse en las figuras 1, 2, 3 y 4, el cumplimiento de las normas de convivencia tiene una tendencia positiva en relación a los años anteriores. No obstante, las conductas contrarias a la convivencia, gravemente perjudiciales para la convivencia y el alumnado reincidente siguen teniendo una tendencia negativa, lo que constituye una verdadera amenaza para el centro educativo, teniendo en cuenta el método basado en Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades (DAFO) (Gil, 2001).

Además, se utilizaron dos instrumentos: uno de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, realizado por Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015) y un instrumento de medida del clima del aula, de Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (2015), el cual es realizado por los profesores/as de cada una de las aulas.

Así, primeramente, el instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, realizado por Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015) desglosa la convivencia en tres grandes bloques: convivencia inclusiva, democrática y pacífica.

La convivencia inclusiva hace hincapié al reconocimiento de logros, al cuidado de las necesidades de los demás, al trabajo colaborativo y al sentido de pertenencia a la comunidad

educativa en general y al grupo – clase en particular. Por otro lado, la convivencia democrática se basa en la construcción grupal de normas o principios éticos, en el diálogo reflexivo y en la resolución de conflictos. Por último, la convivencia pacífica hace referencia a la capacidad de relacionarse con los demás, basándose en el respeto, la tolerancia, al cuidado del entorno y a la reinserción comunitaria (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015).

Dicho instrumento se compone de 109 ítems, con una escala de cuatro puntos (nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre), y que serán resueltos por el alumnado de las aulas implicadas. En este sentido, en la siguiente tabla se muestra cada una de las dimensiones con sus respectivos factores, número de ítems y consistencia interna (en alfa de Cronbach), extraído de Chaparro, Caso, Fierro y Díaz (2015).

Así, la dimensión inclusiva, con una fiabilidad de 0.94 en el alfa de Cronbach, presenta 10 factores con un total de 45 ítems. La dimensión democrática, con una consistencia interna de 0.90 en el alfa de Cronbach, consta de tres factores y 20 ítems. Por último, la dimensión pacífica, con una fiabilidad de 0.94 en el alfa de Cronbach, presenta cuatro factores y 44 ítems.

En definitiva, la fiabilidad del instrumento presenta una consistencia interna de alrededor a 0.90 en el alfa de Cronbach en cada una de las dimensiones, y de entre 0.63 – 0.90 en cada uno de los factores (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015).

En segundo lugar, y en relación también a la convivencia, se utilizará un instrumento de medida del clima en centros de Educación Secundaria, de Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz (2015). La diferencia con el instrumento anterior es que será realizado por los tutores de las aulas de 2º ESO, para conocer la convivencia del aula desde otro punto de vista.

Dicho instrumento fue elaborado para medir el clima de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, y está formado por un total de 60 ítems que hay que valorar con una escala de cinco puntos de tipo Likert (desde 1= Nada o nunca hasta 5= Siempre o mucho). Asimismo, los 60 ítems se desglosan en tres dimensiones: relación profesor – alumno, relación profesor – compañeros y relación profesor – superiores.

En este caso, la dimensión que nos interesaría evaluar para la realización de este programa de intervención es la relación profesor – alumno, la cual se compone de distintas subdimensiones: comportamiento de los alumnos (6 ítems), interacción profesor – alumno (6 ítems) y motivación del alumnado (3 ítems).

En lo referente a la fiabilidad del instrumento, presenta una consistencia interna de 0.947 (alfa de Cronbach) en la puntuación total de las tres dimensiones. Para la dimensión “relación profesor – alumno” presenta un nivel de 0.842 en alfa de Cronbach (Rodríguez Mantilla y Fernández Díaz, 2015).

3.3. Diseño.

Este programa de intervención está caracterizado por tener un diseño cuasiexperimental, con tres momentos diferenciados (pretest, posttest y seguimiento) y con dos grupos (experimental y control de lista de espera).

En este caso, la variable dependiente sería la convivencia, ya que es el aspecto que queremos mejorar. Así, se medirán tres dimensiones de convivencia con sus respectivos factores: la convivencia inclusiva, la democrática y la pacífica, mediante un instrumento que será realizado por el alumnado, y también se medirá el comportamiento de los alumnos/as, su relación con el docente y su motivación a través de otro instrumento que lo realizarán los tutores de los cursos.

Por otro lado, las variables independientes, es decir, lo que podemos manipular en la investigación, serían el propio programa de intervención y las distintas fases de aplicación de los instrumentos.

3.4. Procedimiento.

El primer paso del procedimiento es pedir permiso a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el cumplimiento de las garantías éticas, ya que vamos a trabajar con alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez que la Consejería de Educación acepte nuestra intervención, hay que pedir la autorización tanto al centro educativo como a las familias y/o tutores legales de los alumnos y alumnas, ya que trabajamos con menores de edad.

En este sentido, es importante presentar el programa de intervención al equipo directivo del centro y consensuar la organización espacio – temporal que se va a llevar a cabo, aspectos que se pueden observar tanto en el cronograma como en la descripción de las propias sesiones.

En relación a las familias, se les proporcionará toda la información necesaria, explicando el por qué se va a realizar ese programa con sus hijos e hijas y ofreciéndole un feedback continuo sobre el desarrollo de los mismos al principio, durante y al final del programa de intervención.

Una vez obtenidos todos los permisos necesarios para llevar a cabo el programa de intervención, se procederá a la selección de la muestra. Asimismo, también es importante destacar que, en el grupo experimental, trabajaremos en subgrupos, concretamente con dos grupos heterogéneos de quince alumnos y alumnas, dada la dificultad de trabajar fortalezas en grupos tan amplios. Cuando los grupos ya hayan sido definidos con la correspondiente implementación de los instrumentos mencionados anteriormente referidos a la convivencia, continuaremos con el pretest. En este caso, pasaremos el TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional inicial del alumnado, y el YLOT para comprobar el grado de optimismo previo a la puesta en práctica del programa de intervención.

Posteriormente, se llevará a cabo, con el grupo experimental, el programa de intervención, que cuenta con un total de 11 sesiones, para posteriormente realizar el posttest, cuyo objetivo es comparar los datos que obtuvimos al inicio de la intervención con los nuevos. En el posttest, se pasarán nuevamente el TMMS-24, el YLOT y los dos instrumentos referidos a la convivencia.

Además, a los 6 meses se realizará un seguimiento para ver si los avances se mantienen en el tiempo, si se empeora o si se mejora. Para llevar a cabo dicho seguimiento, se volverán a pasar los cuatro instrumentos mencionados anteriormente. Por último, anualmente, el centro educativo tiene que evaluar la convivencia del centro a través de sus indicadores homologados, y también nos servirán de guía para saber si se está mejorando o no en dicho aspecto.

En lo referente a las sesiones que componen este programa de intervención, cabe destacar que realizaremos un total de 11 sesiones. Todas seguirán la misma estructura (corrección de la tarea que se mande para casa, actividad inicial, actividad/es principal/es y envío de tarea para casa), excepto la última, que tratará de un juego de mesa de autoevaluación con el que se recordarán los contenidos que hemos trabajado en las diez sesiones anteriores.

A través de dichas sesiones, se trabajará el optimismo y la inteligencia emocional, y su influencia en la mejora de la convivencia escolar, siendo aplicadas por dos monitores y teniendo una duración aproximada de una hora por sesión.

A continuación, en primer lugar, se presenta el cronograma del programa de intervención (tabla 1), atendiendo a fechas aproximadas. Posteriormente, se describen las distintas sesiones que se abordan en este trabajo (tablas 2 a 12).

Tabla 1. Cronograma del programa de intervención.

ENERO 2021	L	M	X	J	V	S	D	FEBRERO 2021	L	M	X	J	V	S	D	MARZO 2021	L	M	X	J	V	S	D
					1	2	3		1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7
	4	5	6	7	8	9	10		8	9	10	11	12	13	14		8	9	10	11	12	13	14
	11	12	13	14	15	16	17		15	16	17	18	19	20	21		15	16	17	18	19	20	21
	18	19	20	21	22	23	24		22	23	24	25	26	27	28		22	23	24	25	26	27	28
	25	26	27	28	29	30	31										29	30	31				

ABRIL 2021	L	M	X	J	V	S	D	MAYO 2021	L	M	X	J	V	S	D	NOVIEMBRE 2021	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3	4							1	2		1	2	3	4	5	6	7
	5	6	7	8	9	10	11		3	4	5	6	7	8	9		8	9	10	11	12	13	14
	12	13	14	15	16	17	18		10	11	12	13	14	15	16		15	16	17	18	19	20	21
	19	20	21	22	23	24	25		17	18	19	20	21	22	23		22	23	24	25	26	27	28
	26	27	28	29	30				24	25	26	27	28	29	30		29	30					
									31														

Permiso a la Consejería de Educación							Sesión 1 y sesión 2.							Sesión 9 y sesión 10.									
Permiso al centro educativo.							Sesión 3 y sesión 4.							Sesión 11.									
Permiso a las familias.							Sesión 5 y sesión 6.							Postest									
Pretest							Sesión 7 y sesión 8.							Análisis de resultados.									
Seguimiento																							

Tabla 2. Sesión 1 del programa de intervención.

SESIÓN 1 [Inteligencia Emocional]	
<u>Título.</u> ¿Cómo soy y qué siento?	<u>Fecha.</u> Febrero de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Tendrá una duración de 10 minutos, y el objetivo principal es romper un poco el hielo y los nervios iniciales. Para ello, se entregará una etiqueta adhesiva a cada persona, que escribirá y coloreará el nombre de su compañero de la izquierda. Posteriormente, se intercambiarán los nombres y cada alumno/a se presentará exponiendo alguna virtud, cualidad o afición que tenga.	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Respetarse a sí mismo como principal mecanismo para respetar a los demás. Aceptar otros puntos de vista. Reconocer las emociones propias y las de los demás, respetando los sentimientos ajenos.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Valoración de opiniones. Respeto a los demás. Identificación de emociones.
Actividad 1. Sobre mí.	Actividad 2. ¿Qué pasaría si...?
<u>Descripción.</u> Se entregará un folio a cada persona, donde se tendrán que dibujar a sí mismos. Una vez que se hayan dibujado, tendrán que escribir por detrás lo que más les gusta de sí mismos, y lo que menos. De forma voluntaria, saldrán a exponerlo en voz alta para todo el grupo y se debatirán posibles similitudes o diferencias entre los propios compañeros/as, destacando siempre la importancia de querernos tal y como somos.	<u>Descripción.</u> Esta actividad es adaptada de Rodari (2012). Para su realización, nos distribuiremos en un círculo de forma que todos nos veamos las caras, y se irán sacando de una caja una serie de tarjetas, incluidas en el Anexo 1, con situaciones que ocurren en el contexto educativo (por ejemplo, un compañero te insulta, el profesor te alaba delante de la clase ...), y tendremos que explicar qué pasaría si nosotros fuéramos los protagonistas de dicha situación.
<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Folios, lápices de colores, bolígrafo.	<u>Materiales y recursos.</u> Tarjetas.
<u>Tarea para casa.</u> Escribir en un papel aquellas cosas que no les gusta y que sus compañeros o familiares les dicen o hacen.	

Tabla 3. Sesión 2 del programa de intervención.

SESIÓN 2 [Optimismo]	
<u>Título.</u> La importancia del optimismo.	<u>Fecha.</u> Febrero de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Comenzaremos la sesión comentando, voluntariamente, la tarea para casa que se envió en la sesión anterior, donde tenían que escribir aquellas cosas que les hacen sus compañeros y/o familiares y que no les gusta. Posteriormente, haremos una breve explicación sobre la relevancia del optimismo para la mejora de los problemas personales y sociales, y su influencia en el pensamiento.	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Concienciar acerca de la importancia de convertir los pensamientos negativos en positivos. Conocer la importancia de tener seguridad en sí mismo y en los pensamientos que tenemos. Reconocer la influencia del pensamiento positivo en las acciones que llevamos a cabo.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Consecuencias que tiene un pensamiento negativo en la conducta. Visualización de videos y debate.
Actividad 1. Mi autorregistro.	Actividad 2. ¡Quiero ser como ellos!
<u>Descripción.</u> Se pegarán distintos “post – it”, incluidos en el ANEXO 2, a lo largo de la pizarra, y cada alumno/a tendrá que levantarse de su asiento, por orden, y coger uno al azar. Una vez que todos tengan uno en la mano, se dividirá la pizarra en dos: el lado izquierdo para acciones positivas, y el derecho para situaciones negativas. Los alumnos/as tendrán que ponerlo en su lugar correspondiente. Por último, se corregirá y entre todos debatiremos si son positivas o negativas.	<u>Descripción.</u> Para realizar esta actividad se les pondrá el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=u_XjPW06cAc . En él, verán la importancia de pensar que las cosas saldrán bien. Debatiremos acerca de los cambios de pensamiento en cada uno de los personajes del corto, es decir, cómo cambia el pensamiento del hombre desde un estado negativo a positivo y, por el contrario, cómo cambia el de la mujer de positivo a negativo.
<u>Espacio.</u> Aula de usos múltiples. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula de usos múltiples. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Post – it, pizarra, tizas.	<u>Materiales y recursos.</u> Ordenador, altavoces y proyector.
<u>Tarea para casa.</u> Apuntar durante la semana tres acciones en las que hayamos intentado cambiar el pensamiento negativo por uno positivo.	

Tabla 4. Sesión 3 del programa de intervención.

SESIÓN 3 [Inteligencia Emocional]	
<u>Título.</u> ¿Qué sienten los demás?	<u>Fecha.</u> Marzo de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Como en la sesión anterior, iniciaremos con la corrección de la tarea para casa, donde los alumnos/as comentarán aquellas acciones en las que cambiaron, durante la última semana, un pensamiento negativo por otro positivo. Posteriormente, dividimos en dos grupos de cinco personas, recibiendo cada grupo unas tarjetas con el nombre de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa). Una persona del grupo representará la emoción que le haya tocado y el resto de compañeros tratarán de adivinarla.	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Reconocer las emociones en diferentes personajes y fomentar la empatía. Reconocer emociones y sentimientos a través de la cultura carnavalesca.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Las emociones y su reconocimiento. La cultura andaluza.
Actividad 1. The Simpson.	Actividad 2. Si tienes miedo a los lunes.
<u>Descripción.</u> Se dividirá el subgrupo en tres grupos de cinco, y se le dará a cada grupo distintas imágenes de la serie “Los Simpson”, incluidas en el ANEXO 3. Tendrán que examinar las emociones (comentando lo que sienten) de los distintos personajes en cada una de las imágenes, y exponer ejemplos de situaciones educativas en las que ellos sentirían esas emociones. Posteriormente, se expondrá y se hará un debate grupal.	<u>Descripción.</u> Se presenta a los alumnos/as el audio y la letra (incluida en el ANEXO 3) del pasodoble “Si tienes miedo a los lunes” de la comparsa “Los chatarra”, dedicado al acoso escolar. Posteriormente, se les presentará un folio con unas preguntas que tendrán que responder: ¿Cómo se puede sentir esa persona? ¿Cómo me sentiría yo? ¿Qué podemos hacer si fuéramos observadores? Por último, se debatirán las preguntas y cada persona mostrará sus sentimientos u opiniones.
<u>Espacio.</u> Aula de usos múltiples. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula de usos múltiples. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Imágenes de los Simpson.	<u>Materiales y recursos.</u> Altavoces, audio, letra y folio con las preguntas.
<u>Tarea para casa.</u> Buscar e imprimir imágenes (de internet, revistas...) donde aparezcan personas (o personajes) expresando emociones.	

Tabla 5. Sesión 4 del programa de intervención.

SESIÓN 4 [Optimismo]	
<u>Título.</u> Las fortalezas y debilidades personales.	<u>Fecha.</u> Marzo de 2021
<u>Actividad inicial.</u> En primer lugar, clasificaremos las imágenes que traerán los alumnos/as según las emociones que representen las personas o personajes. Posteriormente, haremos un breve repaso de la sesión anterior de optimismo... ¿Qué es para ti una persona optimista? ¿Y una pesimista? ¿Cómo te consideras tú, optimista o pesimista? ¿Por qué?	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Identificar los puntos fuertes y los débiles de uno mismo, respetando las diferencias individuales. Buscar una visión más optimista a los problemas. Conocer los sentimientos del alumnado hacia el centro educativo.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Conocimiento de sí mismo. Expresión de sentimientos. Optimismo.
Actividad 1. ¿Cuáles son mis puntos fuertes?	Actividad 2. ¿Qué me gusta...? ¿Y qué no?
<u>Descripción.</u> ¿Qué se me da bien hacer? ¿Y mal? Es importante conocerse a uno mismo. Por ello, los alumnos/as tendrán que, individualmente, escribir ambas cosas en papeles diferentes. Las cosas buenas se expondrán delante de sus compañeros, y las malas se meterán en una caja con el objetivo de tratarlas de forma anónima y buscar soluciones conjuntamente. ¿Qué podemos hacer para mejorar? Es una actividad adaptada de Ramírez (2018). <u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 30 minutos. <u>Materiales y recursos.</u> Folios de papel, bolígrafo, caja.	<u>Descripción.</u> Se repartirán papeles cortados (varios) a cada alumno/a, donde escribirán las cosas que más y menos le gustan de su instituto. Una vez que han rellenado 3 o 4 cada uno, se meterán en dos cajas, teniendo en cuenta que en una van los aspectos positivos, y en la otra los negativos. En lo referente a los negativos, los apuntaremos en un mural y, al lado, pondremos cómo podríamos solucionar dichos aspectos, mientras que los positivos se leerán y comentarán en voz alta. <u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos. <u>Materiales y recursos.</u> Papel cortado, cajas, papel continuo, rotuladores.
<u>Tarea para casa.</u> Preguntar a los padres sobre qué cosas se les da bien (y mal) hacer. ¿Qué hacen cuando no saben hacer algo?	

Tabla 6. Sesión 5 del programa de intervención.

SESIÓN 5 [Inteligencia emocional]	
<u>Título.</u> Pensar y sentir.	<u>Fecha.</u> Marzo de 2021
<u>Actividad inicial.</u> En primer lugar, debatiremos acerca de la tarea que se envió para casa. ¿Qué hacen vuestros padres cuando no saben hacer algo? Posteriormente, se hará una breve introducción de la facilitación emocional y cómo nuestras emociones están interrelacionadas con nuestro pensamiento. ¿Qué cosas hago cuando estoy contento? ¿Y cuando estoy triste?	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Asociar una melodía a uno o varios estados emocionales. Comprobar cómo las emociones positivas facilitan más el pensamiento que las emociones negativas.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Reconocimiento de emociones. La música. Facilitación emocional.
Actividad 1. Al son de la música.	Actividad 2. Escribiendo emociones.
<u>Descripción.</u> Para realizar esta actividad, se les pondrá a los alumnos/as dos trozos de melodías distintas e, individualmente, tendrán que escribir, para cada una de ellas, una situación de su vida. Comprobaremos cómo la música se relaciona con los estados emocionales y al pensamiento. Escuchamos música de diferente tipo en función del estado emocional en el que nos encontremos. Ambas melodías están incluidas en el ANEXO 4.	<u>Descripción.</u> Se dividirá el grupo en dos, atendiendo a si han sentido más sentimientos positivos o negativos últimamente. Así, los “positivos” leerán chistes y cosas graciosas, mientras que los “negativos” leerán noticias tristes, incluidas en el ANEXO 4. Cuando las hayan leído, escribirán, durante un minuto, en un papel tantas palabras como les sugiera la situación. Los positivos escribirán, a priori, más palabras que los negativos. Por último, se debatirá por qué los positivos han escrito más.
<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Reproductor de CD, folios y bolígrafos.	<u>Materiales y recursos.</u> Noticias tristes, chistes, folios y bolígrafos.
<u>Tarea para casa.</u> Realizar la actividad “Escribiendo emociones” con su familia en casa, y contar el próximo día lo sucedido.	

Tabla 7. Sesión 6 del programa de intervención.

SESIÓN 6 [Optimismo]	
<u>Título.</u> Si quieres, ¡puedes!	<u>Fecha.</u> Marzo de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Dedicaremos un tiempo a debatir acerca de la tarea que se envió para casa en la sesión anterior, donde nos contarán cómo fue con sus padres la actividad, quién escribió más y qué explicaron ellos al respecto. Posteriormente, se hará una breve introducción sobre el estilo explicativo optimista y pesimista. ¿Es importante que prevalezcan las cosas buenas a las malas?	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Desarrollar un estilo explicativo optimista, promoviendo una actitud de cambio. Razonar sobre acontecimientos que, en un principio, parecían difíciles de superar.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Cambio de pensamiento. Expresión oral de situaciones.
Actividad 1. El barrio de los artistas.	Actividad 2. Tampoco fue para tanto.
<u>Descripción.</u> Se presentará a los alumnos y alumnas el cuento “El barrio de los artistas”, extraído de www.cuentosparadormir.com e incluido en el ANEXO 5, donde se muestra la importancia de tener un estilo explicativo optimista. En el cuento, se observa cómo el protagonista contrarresta las cosas negativas que le pasan haciendo una actividad, concretamente un collage. Por último, se debatirá sobre aquellas acciones que realizan cuando tienen pensamientos negativos, como pueden ser escuchar música o dormir.	<u>Descripción.</u> Para esta actividad se trabajará de forma grupal. Hablaremos sobre alguna experiencia del pasado en la que pensábamos que todo iba a salir mal, y luego la verdad es que salió bien. En primer lugar, el monitor comenzará contando una situación personal, lo que pensaba en ese momento, cómo se sentía, lo que ocurrió y si sirvió para algo todo el sufrimiento que pasó. Posteriormente, los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad de hacerlo, siempre de forma voluntaria, y respetando tanto los sentimientos y emociones como las opiniones de sus compañeros/as.
<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Letra del cuento.	<u>Materiales y recursos.</u> No hay.
<u>Tarea para casa.</u> Diario emocional de semana santa. Escribir diariamente emociones que hayan sentido en determinadas situaciones.	

Tabla 8. Sesión 7 del programa de intervención.

SESIÓN 7 [Inteligencia Emocional]	
<u>Título.</u> Clasificando emociones.	<u>Fecha.</u> Abril de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Volvemos de semana santa, y lo primero que hacemos es pedir voluntarios para leer alguna situación emocional del diario personal que se envió como tarea. Posteriormente, se recordarán los aspectos de inteligencia emocional tratados en sesiones anteriores, como por ejemplo cuáles son las emociones básicas o qué era la facilitación emocional, entre otros aspectos.	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Mejorar el vocabulario emocional estableciendo conexiones con experiencias emocionales propias. Fomentar la creatividad en la realización de una nueva familia emocional.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Clasificación de emociones. Cohesión grupal y trabajo en equipo.
Actividad 1. Comprendemos emociones.	Actividad 2. Una nueva familia.
<u>Descripción.</u> Esta actividad está adaptada del Programa INTEMO+ (2016), e incluida en el ANEXO 6. Una vez que hemos recordado cuáles son las emociones básicas, nos adentramos en cada una de ellas, para comprenderlas tal y como son. Para ello, se repartirá a cada grupo (tres subgrupos de cinco personas) un crucigrama (en total se harían 3: enfado, tristeza y miedo) donde leerán definiciones y tendrán que averiguar la palabra. Por último, elegirán una palabra de todas las que aparecerán y expondrán una situación en la que se sentirían así.	<u>Descripción.</u> Para realizar esta actividad, se dividirá el grupo en tres subgrupos de 5 personas y se le dará a cada grupo una emoción que no haya sido tratada (ansiedad, vergüenza y alegría). Cada grupo tendrá que buscar en el diccionario 10 sentimientos que se incluyan en dicha familia. Una vez que los tengan, escribirán las definiciones en un papel y los demás compañeros tendrán que averiguar de qué palabra se trata jugando al “ahorcado” en la pizarra. Todas las palabras se apuntarán en un diccionario emocional.
<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 25 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Crucigramas, bolígrafos.	<u>Materiales y recursos.</u> Diccionario, folios, bolígrafos, pizarra y tizas.
<u>Tarea para casa.</u> Para casa, se enviará que apunten situaciones en las que hayan sentido las emociones secundarias que hemos tratado en clase.	

Tabla 9. Sesión 8 del programa de intervención.

SESIÓN 8 [Optimismo]	
<u>Título.</u> ¿Positivo o negativo?	<u>Fecha.</u> Abril de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Para comenzar, los alumnos y alumnas expondrán las situaciones que apuntaron en casa, que se enviaron como tarea para casa. Posteriormente, realizaremos la dinámica de la telaraña, donde tendrán que pasar un ovillo de lana a un compañero/a y decirle un mensaje optimista, hasta que todos hayan participado.	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Distinguir situaciones positivas de negativas Establecer metas a corto plazo. Fomentar el pensamiento positivo.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Clasificación de situaciones. Respeto al turno de palabra. Establecimiento de metas.
Actividad 1. Clasificadores optimistas.	Actividad 2. Poquito a poquito.
<u>Descripción.</u> Es una actividad adaptada de Molina y García León (2015), cuyo material se puede encontrar en el ANEXO 7. Para su realización, se les entrega a los alumnos/as un folio y, de forma individual, tendrán que rellenar cuatro casillas. Así, se les pedirá que pongan los pensamientos negativos que tengan junto con las consecuencias de esos pensamientos, y a la misma vez que lo sustituyan por un pensamiento positivo (con su consecuencia).	<u>Descripción.</u> En esta actividad, proponemos a los alumnos/as que se planteen un objetivo a corto plazo (por ejemplo, aprobar el próximo examen de matemáticas), y que cada día empleen 5 minutos (como mínimo) en pensar positivamente sobre dicha meta, y obviamente trabajar y esforzarse para superarla. Posteriormente, de forma oral, cada discente expondrá su meta de forma voluntaria, y podrá recibir así las sugerencias de sus compañeros/as.
<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Folio del autorregistro.	<u>Materiales y recursos.</u> Folios, bolígrafos.
<u>Tarea para casa.</u> Se realizará un seguimiento de los objetivos a corto plazo. Tendrán que apuntar en un libreta el objetivo y su evolución.	

Tabla 10. Sesión 9 del programa de intervención.

SESIÓN 9 [Inteligencia Emocional]	
<u>Título.</u> Regulando emociones.	<u>Fecha.</u> Abril de 2021
<u>Actividad inicial.</u> En primer lugar, comentamos el seguimiento de los objetivos que nos planteamos en la sesión anterior. ¿Cómo evoluciona el objetivo? ¿Qué he hecho para mejorar? Posteriormente, abrimos un debate sobre qué sabemos de la regulación emocional. ¿Todos regulamos las emociones de la misma forma? ¿Solo se puede regular de una forma? Conocemos los conocimientos previos de los alumnos/as.	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Elaborar estrategias de regulación emocional. Comprobar la eficacia de las estrategias de regulación emocional aprendidas.	<u>Contenidos de la sesión:</u> Regulación de emociones positivas y negativas.
Actividad 1. ¿Cómo regulo mis emociones?	Actividad 2. Aprendo a gestionar mis emociones.
<u>Descripción.</u> De forma grupal, haremos un banco de estrategias, incluido en el ANEXO 8, para las diferentes emociones que ya conocemos. En dicho banco, tendrán que escribir una situación y, en base a ella, anotar qué emoción sentirían. Por último, tendrán que apuntar cómo regularían la emoción en esa situación. En definitiva, se trata de relacionar una situación con una emoción y una estrategia de regulación emocional.	<u>Descripción.</u> Es una actividad adaptada de INTEMO+ (2016). Para su realización, dividimos a los alumnos/as en dos grupos de 7 y 8 personas. El primer grupo tendrá que coger una situación incluida en el ANEXO 1 (por ejemplo, suspendes un examen para el que habías estudiado mucho) de una caja y leérsela al otro grupo, que ha de elaborar una estrategia para regular la emoción que sentirían. Posteriormente, los grupos se intercambiarán los roles, teniendo que elaborar estrategias todos los alumnos/as.
<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 25 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula. <u>Tiempo.</u> 20 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Banco de estrategias, bolígrafos.	<u>Materiales y recursos.</u> Situaciones.
<u>Tarea para casa.</u> En esta sesión habrá dos tareas para casa. La primera es un banco de estrategias individual, donde tendrán que apuntar cómo regulan las emociones diariamente. La segunda, relacionando con la sesión posterior, tendrán que buscar información sobre la perseverancia: definición, qué significa ser perseverante, relación con la consecución de metas...	

Tabla 11. Sesión 10 del programa de intervención.

SESIÓN 10 [Optimismo]	
<u>Título.</u>	<u>Fecha.</u> Abril de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Para iniciar la sesión, voluntariamente se expondrán algunas situaciones del banco de estrategias que se envió para casa. Posteriormente, analizaremos la información que traen desde casa sobre la perseverancia y anotaremos ideas comunes, recalcando la importancia de ser perseverante para la consecución de metas.	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Conocerse a sí mismo y pensar en el futuro próximo de una forma más optimista. Concienciar sobre la importancia de perseguir nuestros sueños de forma positiva.	<u>Contenidos de la sesión:</u> El desarrollo de la creatividad. La perseverancia.
Actividad 1. La perseverancia es el camino.	Actividad 2. Mi propio eslogan.
<u>Descripción.</u> Una vez que se ha introducido el concepto de perseverancia, se les pondrá un video que resalta la importancia de luchar por nuestros sueños, de ser perseverante, cuyo enlace es el siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=5ochTdwOFoQ . Para terminar, ponemos un ejemplo de una persona perseverante, Pitbull Rhul, que lucha por lo que quiere ser, que se puede ver en: https://www.youtube.com/watch?v=YU1sX0ESAsE . ¿Creéis que Pitbull ha sido perseverante? ¿Ha conseguido sus sueños?	<u>Descripción.</u> ¿Lograré ser lo que sueño? En base al visionado de los videos anteriores, cada persona hará un eslogan propio de superación. Primero, tendrán que recortar en revistas o periódicos aquello que lo quieran para su futuro, próximo o inmediato, y después tendrán que exponerlo a sus compañeros explicando las ventajas e inconvenientes de su elección. Además, se recalcará la importancia de que, para conseguir nuestros sueños, tenemos que esforzarnos y ser perseverantes, ya que nadie les va a regalar nada, puesto que cada uno recoge lo que siembra.
<u>Espacio.</u> Aula de usos múltiples. <u>Tiempo.</u> 15 minutos.	<u>Espacio.</u> Aula de usos múltiples. <u>Tiempo.</u> 30 minutos.
<u>Materiales y recursos.</u> Ordenador, proyector, videos.	<u>Materiales y recursos.</u> Revistas, tijeras, pegamento, rotuladores.
<u>Tarea para casa.</u> Formular una meta a largo plazo y fraccionarla en objetivos más pequeños, con ayuda de la familia.	

Tabla 12. Sesión 11 del programa de intervención.

SESIÓN 11 [Inteligencia Emocional y Optimismo]	
<u>Título.</u> Y colorín colorado...	<u>Fecha.</u> Mayo de 2021
<u>Actividad inicial.</u> Para comenzar la última sesión, repasaremos la tarea que se mandó para casa en la sesión anterior, referida a la formulación de una meta a largo plazo y fraccionarla en pasos más pequeños (por ejemplo, para sacarme el graduado de Educación Secundaria Obligatoria necesito aprobar todo el curso de 2º, y para ello necesito aprobar el examen de lengua de la semana que viene...).	
<u>Objetivos de la sesión:</u> Repasar todos los conceptos, habilidades, destrezas y actitudes trabajadas en las sesiones anteriores.	<u>Contenidos de la sesión:</u> El juego. Optimismo e Inteligencia Emocional.
Actividad final. Trivial de la Emoción y el Optimismo.	
<u>Descripción.</u> Para terminar el programa de intervención, se realizará un Trivial. Para ello, dividiremos a los alumnos y alumnas en cinco grupos de tres personas cada uno, y los pondremos situados alrededor del centro de la pista de fútbol del pabellón, de forma que hagamos forma de círculo. Así, cada grupo tendrá que leerle una pregunta de tipo test (relacionada con el optimismo o la inteligencia emocional) al grupo que esté a la derecha. Si la respuesta es correcta, obtendrá un quesito y si, por el contrario, es incorrecta, no obtendrá nada y pasará a leer la pregunta a otro equipo. Gana el equipo que más preguntas haya acertado al final de las 6 rondas. En caso de empate, ganan los equipos que estén con el mismo número de quesitos. Las preguntas están incluidas en el ANEXO 9.	
<u>Espacio.</u> Pabellón. <u>Tiempo.</u> 35 minutos.	
<u>Materiales y recursos.</u> Preguntas, quesitos.	

3.5. Presupuesto orientativo.

Para calcular el presupuesto orientativo se ha hecho una lista de todo lo que se necesita para llevar a cabo el programa de intervención, que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 14. Presupuesto orientativo del programa de intervención.

Recurso o Material	Cantidad	Precio (€)	Total
Folios A4	2	2,50€	5€
Lápices de colores	4	2,60€	10,40€
Caja (chica)	4	1,20€	4,80€
Papel continuo (blanco)	1	2,70€	2,70€
Tijeras	15	2€	30€
Pegamento (barra)	15	1,30€	19,50€
Gasto en impresión	21	0,50€	10,50€
Monitores	2	200€	400€
Tutor	1	-	-
COSTE TOTAL			482,90€

4. Resultados previstos.

En primer lugar, con este programa de intervención se pretende que los alumnos y alumnas de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, mediante la inteligencia emocional y el optimismo, mejoren la convivencia en lo que se refiere al centro educativo de forma general, y al aula en particular.

Del mismo modo, también se pretende que los discentes comiencen a canalizar las emociones en su día a día, ya que en el futuro se les presentarán situaciones donde las habilidades emocionales serán imprescindibles para lograr el éxito, ya sea escolar, laboral o social.

Por otro lado, resulta complicado deducir los resultados exactos de este programa de intervención, ya que no se ha llevado a cabo. No obstante, teniendo en cuenta los programas de inteligencia emocional y optimismo que ya se han implementado, creemos que los resultados serán positivos en todos los aspectos (convivencia, inteligencia emocional y optimismo), por lo

que quizás sería interesante que el centro educativo siguiera trabajando estas fortalezas de forma transversal al currículo oficial.

En relación a los objetivos que se esperan alcanzar, sería ideal que, a través de este programa de intervención basado en la inteligencia emocional y en el optimismo, se mejore la convivencia de las aulas implicadas. Y si el resultado es positivo, sería interesante llevar a cabo el mismo programa de intervención (con unas adaptaciones metodológicas) con el resto de cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, para así fomentar la convivencia en la totalidad del centro educativo.

Igualmente, también se espera que el programa de intervención tenga efectos beneficiosos tanto a nivel social como a nivel familiar. A nivel social, creemos que tras la implementación del programa el alumnado tendrá mejores relaciones sociales y más positivas con sus iguales. A nivel familiar, si se trabaja de forma coordinada y se sigue potenciando tanto la inteligencia emocional como el optimismo en casa, también se espera que mejoren las relaciones entre padres e hijos/as.

En el otro extremo, es preciso destacar que también hay que tener en cuenta los inconvenientes que podemos encontrar al trabajar con adolescentes de esta edad. Es probable que, si el clima de la clase no es el adecuado para trabajar la sesión, se requiera algo más de tiempo para llevar a cabo las sesiones.

Asimismo, otro inconveniente del programa de intervención podría ser que no exista una interconexión entre el contexto escolar y el familiar, es decir, que en casa se transmitan valores totalmente distintos o que no se acompañe la formación recibida con la ayuda de la familia a la hora de realizar las tareas para casa.

Por último, un inconveniente también podría ser que no sea suficiente con cinco sesiones para trabajar cada fortaleza con estos alumnos/as, o que la duración de las sesiones sea demasiado corta para trabajar estos contenidos con los adolescentes.

En definitiva, creemos que este programa podría ser eficaz para la mejora de la convivencia en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, ya que en él se incluyen actividades de temas muy cercanos y motivadores para el alumnado y, además, también aprenderán habilidades emocionales y comprenderán la importancia de pensar en positivo, aunque la situación no sea en ocasiones la deseada.

5. Referencias bibliográficas.

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49
- Augusto, J., Aguilar-Luzón, M., y Salguero, M. (2008). The role of perceived emotional intelligence and dispositional optimism/pessimism in social problema solving: a study of social work students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 363-382.
- Avilés, J., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIME. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bart Reeves, J. (2010). *Academic optimism and organizational climate: an elementary school effectiveness test of two measures* (tesis doctoral). Tuscaloosa, Alabama.
- Cabello González, R., Castillo Gualda, R., Rueda Gallego, P. y Fernández Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Camacho Bonilla, N., Ordóñez León, J., Roncancio Ariza, M., y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47.
- Caruso, D., Mayer, J., y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320. doi: 10.1207/S15327752JPA7902_12
- Carver, C., y Scheier, M. (2001). *Optimism, pessimism and self – regulation*. En E., Chang, (Ed), *Optimism and pessimism: implications for Theory, research and practice*. (pp. 31-51). Washington D: American Psychological Association. doi: 10.1037/10385-002
- Celma Pastor, L., y Rodríguez Ledo, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes*. Ediciones TEA.
- Chang, E. (2001). *Optimism and pessimism: implications for Theory, research and practice*. Washington D: American Psychological Association.

- Chang, E. (1998). Distinguishing between optimism and pessimism: a second look at the “optimism neuroticism hypothesis”. En Hoffman, R., Sherrick, M., y Warm, J. (eds.), *Viewing Psychology as a whole: the integrative science of William N. Dember*, 415-432. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chang, E., Maydeu Olivares, A., y D’Zurilla, T. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: relations to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 23(3), 433-440. doi: 10.1016/S0191-8869(97)80009-8
- Chaparro, A., Caso Niebla, J., Fierro, M., y Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-41.
- Ciarrochi, J., Chan, A., y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. doi: [10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Corral Verdugo, V. (2012). *Sustentabilidad y Psicología Positiva*. México: Manual Moderno.
- Cuadrado Bonilla, M., y Pascual Ferris, V. (2007). *Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Wolters Kluwer Educación.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Dumain, K. (2011). *Optimism, hope, problem solving and runaway behavior in adolescents in the dependency system* (tesis doctoral). Pepperdine University, United States.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.

- Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J., y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Ey, S., Hadley, W., Nuttbrock, A., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J., y Cohen, R. (2004). Una nueva medida del optimismo y el pesimismo de los niños: la prueba de orientación de la vida juvenil. *The Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 46(5), 548-558.
- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández Jiménez, J., y Bermúdez Moreno, J. (2001). Pesimismo defensivo, optimismo y dificultad de la tarea: un análisis del papel de las expectativas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(1), 371-388.
- Fernández Solís, J. (2013). El valor del humor para una comunicación eficaz. *Miscelánea comillas*, 71(139), 459-482.
- Flores López, M., Serrano Ibáñez, E., Ramírez Maestre, C., López Martínez, A., Ruiz Párraga, G., y Esteve, R. (2019). Pesimismo defensivo, optimismo y adaptación al dolor crónico. *Behavioral Psychology*, 27(2), 325-340.
- Fredrickson, B. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1-25. doi: [10.1037/1522-3736.3.1.31a](https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a)
- Garaibordobil, M., Aliri, J., Martínez Valderrey, V., Maganto, C. y Bemaras, E. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133.
- García Pujadas, M. Pérez Almaguer, R., y Hernández Batista, R. (2013). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, 19(3), 1-11.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gil, M. (2001). Planificación estratégica: método DAFO. En Rodríguez, T., Montañés, M. y Martín, P. (coords.) (2001). *Prácticas Locales de creatividad social*. El viejo topo.
- Gillham, J., y Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to a positive Psychology. *Behavior Research and Therapy*, 37, 163-173. doi: 10.1016/s0005-7967(99)00055-8
- González Bellido, A. (2015). Programa TEI “Tutoría Entre Iguales”. *Innovación educativa*, 1(25), 17-32.
- Gonzálvez, C., Inglés, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Gisbert, B., y García Fernández, J. (2018). Youth Life Orientation Test-Spanish versión: factorial invariance, latent mean Differences and effects on school refusal. *School Mental Health*, 10(1), 477-487. doi: [10.1007/s12310-018-9266-3](https://doi.org/10.1007/s12310-018-9266-3)
- Greenberg, M., Weissberg, R., O’Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., y Elías, M. (2003). Enhancing school – based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6), 466-474. doi: [10.1037/0003-066X.58.6-7.466](https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466)
- Henley, M. y Long, N. (1999). Teaching emotional intelligence to impulsive-aggressive youth. *Reclaiming Children and Youth*, 7(4), 224-229.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. España: SM.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García Fernández, J., Martínez Monteagudo, M., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Jiménez Morales, M., y López Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Ke, T. y Barlas, J. (2020). Thinking about feeling: using trait emotional intelligence in understanding the associations between early maladaptive schemas and coping styles. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 93(1), 1-20. doi: 10.1111/papt.12202
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

- Lopes, P., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- Maldonado, V. y Extremera, N. (2000). La prevención del consumo de drogas en el medio escolar. *IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias*. Málaga.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Molina Hernández, J., y García León, A. (2015). Valoración de un Programa de Entrenamiento en Estilo Explicativo Optimista y Habilidades de Comunicación en Adolescentes. *SUMMA Psicológica UST*, 12(2), 95-106. Doi: 10.18774/summa-vol12.num2-253
- Moreno, J., y Torrego, J. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centro escolar*. Madrid: U.N.E.D.
- Norem, J., y Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: optimism and defensive pessimism in “risky” situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J., y Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217. Doi: 10.1037//0022-3514.51.6.1208
- Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

- Pérez Fuentes, M., Gázquez, J., Fernández Baena, R., y Molero, M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación de la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños y niñas de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169.
- Peterson, C. y Seligman, M. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55, 237-265. doi: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00436.x
- Remor, E., Amorós, M. y Carroble, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología*, 22(1), 37-44.
- Rodríguez Ledo, C., Orejudo Hernández, S., Celma Pastor, L. y Cardoso Moreno, M. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 681-701.
- Rodríguez Ledo, C., Celma Pastor, L., Orejudo Hernández, S., y Rodríguez Barreiro, L. (2011). *Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: programa de educación socio-emocional SEA*. Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez Mantilla, J., y Fernández Díaz, M., (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18(1), 71-98. doi: 10.5944/educxx1.18.1.12312
- Rubin, M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: a correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. (Tesis doctoral) Inmaculata College, United States.
- Ruiz Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional en los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Ruiz Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J., Cabello, R., Fernández Berrocal, P., y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental Health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. Doi: [10.1016/j.jadohealth.2012.02.003](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003)

- Ruiz Aranda, D., Salguero, J., Cabello, R., Palomera, R. y Fernández Berrocal, P. (2011). Can an emotional intelligence program improve adolescent's psychosocial adjustment? *Social Behavior and Personality and International Journal*, 40(8), 1373-1380.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure & Health*, (pp. 125-154). American Psychological Association. doi: [10.1037/10182-006](https://doi.org/10.1037/10182-006)
- Sánchez Hernández, O., Méndez, F., Ato, M. y Garber, J. (2019). Prevention of depressive symptoms and promotion of well-being in adolescents: a randomized controlled trial of de Smile Program. *Anales de Psicología*, 35(2), 300-313. doi:[10.6018/analesps.35.2.342591](https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.342591)
- Sánchez Hernández, O. y Méndez, F. (2009). *Programa Sonrisa. Cómo fomentar el bienestar psicológico desde la Psicología Positiva*. Sander Psicólogos.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Proyecto Juventudes*, 41(1), 153-178. doi: 10.4067/S0718-22362014000200007
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado Gascó, V., y Montoya Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. doi: [10.3389/fpsyg.2018.02050](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050)
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Spence, S., Sheffield, J., y Donovan, C. (2003). Preventing adolescent depression: an evaluation of the Problem Solving for Life program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 3-13. Doi: 10.1037//0022-006x.71.1.3
- Suárez Riveiro, J. (2014). Optimistic and defensive-pessimist students: diferentes in their academic motivation and learning strategies. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-8.
- Trinidad, D., y Johnson, C., (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00008-3

- Vallés Arandiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2003). *Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Editorial EOS.
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Wijnhoven, L., Creemers, D., Vermulst, A., Scholte, R., y Engels, R. (2013). Randomized controlled trial testing the effectiveness of a depression prevention program (“Op Volle Kracht”) among adolescent girls with elevated depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(2), 217-228. doi: [10.1007/s10802-013-9773-5](https://doi.org/10.1007/s10802-013-9773-5)
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., y Walberg, H. (Eds.) (2004). *Building school success through social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Actividad 2.

TE HAN ROBADO EL DESAYUNO	NO TE PRESTAN UN BOLÍGRAFO
UN COMPAÑERO/A TE INSULTA	SACAS LA MÁXIMA NOTA EN UN EXAMEN
VES DISCUTIR A DOS COMPAÑEROS/AS	UN COMPAÑERO/A TE PIDE QUE TE SIENTES A SU LADO
TE DICEN QUE TE VAS DE EXCURSIÓN	SE TE OLVIDA UN LIBRO IMPORTANTE EN CASA
VES A UN COMPAÑERO/A PEGARLE A OTRO/A	EL PROFESOR TE ALABA DELANTE DE LA CLASE
AYUDAS A TU COMPAÑERO/A SIEMPRE	VES A UN COMPAÑERO/A LLORANDO SIN PARAR
VES A UNA PERSONA ROBARLE A OTRA	UN CHICO/A TE DICE QUE LE GUSTAS
TE ENFADAS CON TU MEJOR AMIGO/A	

ANEXO 2

Actividad 1

DISFRUTARÉ DE CADA MOMENTO	PERSEGUIRÉ MIS SUEÑOS	NO ME RENDIRÉ
SERÉ EL MÁS FELIZ	DARÉ LAS GRACIAS	SIGO CREYENDO QUE LA GENTE TIENE BUEN CORAZÓN
VOY A CONSEGUIR TODO LO QUE ME PROPONGA	NO DEJES QUE NADA NI NADIE ROBE EL COLOR DE TU VIDA	SI LO PUEDES SOÑAR, LO PUEDES LOGRAR
LUCHARÉ POR LO QUE QUIERO	TODO ME VA A SALIR MAL	NO SOY UNA BUENA PERSONA
ES IMPOSIBLE QUE APRUEBE ESTE EXAMEN	NUNCA ME LLEVARÉ BIEN CON ESA PERSONA	SUELO COMETER MUCHOS ERRORES

NO CONFÍO EN MIS
POSIBILIDADES

ÉSTE ES EL FIN

ESTOY CANSADO
DE CAER TANTAS
VECES

ANEXO 3

Actividad 1. Extraídas de Google.





Actividad 2.

<https://www.youtube.com/watch?v=Cbfzsdq64XE>

Letra de David Márquez Mateos “Carapapa”:

Si tienes miedo a los lunes
Y ahora me estas escuchando
Si sientes que te consumes
Porque te están acosando
Pues deja de preocuparte
Porque vengo a darte una buena noticia
Que cambiará el sufrimiento
Que llevas tan dentro por una sonrisa
Y si esto tiene una clave,
Tú tienes la llave, depende de ti,
Corre y no pierdas ni un segundo
En contárselo a tus padres
Díselo sin miedo a tu maestro

Que seguro va a ayudarte
Pero ten presente que no tienes
Nada de qué avergonzarte
No eres un chivato por decirle quienes son los que te acosan
Ya te enseñara la vida que un chivato es otra cosa,
Escucha lo que te digo
No van a poder contigo
Terminó la humillación
Ya tu infierno acabó
Duerme tranquilo
Ha llegado tu momento
Adelante cuéntalo
Ponle fin al sufrimiento
Ponle fin a tu dolor
Tú eres el valiente, ellos los cobardes
Tú eres el que manda no pierdas más tiempo
Antes que sea más tarde
Y hazlo por ti mismo, quizás hasta por Diego
Que no te de miedo,
Coge tu mochila y el lunes al colegio.

ANEXO 4

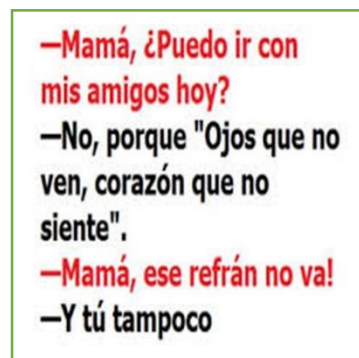
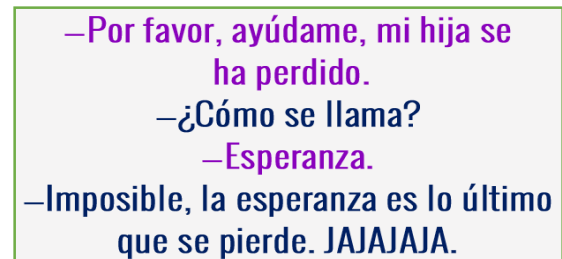
Actividad 1. Extraídas de YouTube.

Melodía triste: <https://www.youtube.com/watch?v=9LfQz6bfaVg>

Melodía alegre: <https://www.youtube.com/watch?v=rEXzfdqYTRA>

Actividad 2.

Chistes. Extraídos de google.



Noticias tristes.

<https://www.redaccionmedica.com/directo/coronavirus-ultimas-noticias/20200527>

https://www.abc.es/sociedad/abci-coronavirus-espana-directo-corea-registra-mayor-cifra-diaria-contagios-casi-meses-202005270612_directo.html

<https://www.lavozdealmeria.com/noticia/12/almeria/194333/almeria-de-luto-oficial-minuto-de-silencio-por-las-victimas-del-coronavirus>

<https://www.eleconomista.es/economia/noticias/10567702/05/20/Los-contagios-y-muertes-de-los-profesionales-sanitarios-expuestos-al-coronavirus-se-consideran-accidente-laboral.html>

ANEXO 5

Actividad 1. El barrio de los artistas.

Miki era un chico alegre, optimista y simpático. Nadie recordaba haberle visto enfadar, y daba igual lo que le dijeran, parecía incapaz de insultar a nadie. Hasta sus maestros se admiraban de su buena disposición para todo, y era tan extraño que incluso se corrió el rumor de que era debido a un secreto especial; y bastó que fuera secreto para que nadie pensara en otra cosa. Tanto preguntaban al pobre Miki, que una tarde invitó a merendar a don José Antonio, su profesor favorito. Al terminar, le animó a ver su habitación, y al abrir la puerta, el maestro quedó como paralizado, al tiempo que una gran sonrisa se dibujaba en su rostro. ¡La enorme pared del fondo era un único collage de miles de colores y formas que inundaba toda la habitación! Era el decorado más bonito que había visto nunca. “Algunos en el cole creen que yo nunca pienso mal de nadie -comenzó a explicar Miki-, ni que nada me molesta o que nunca quiera insultar a nadie, pero es mentira. A mí me pasa como a todo el mundo. Y antes me enfadaba mucho más que ningún niño.

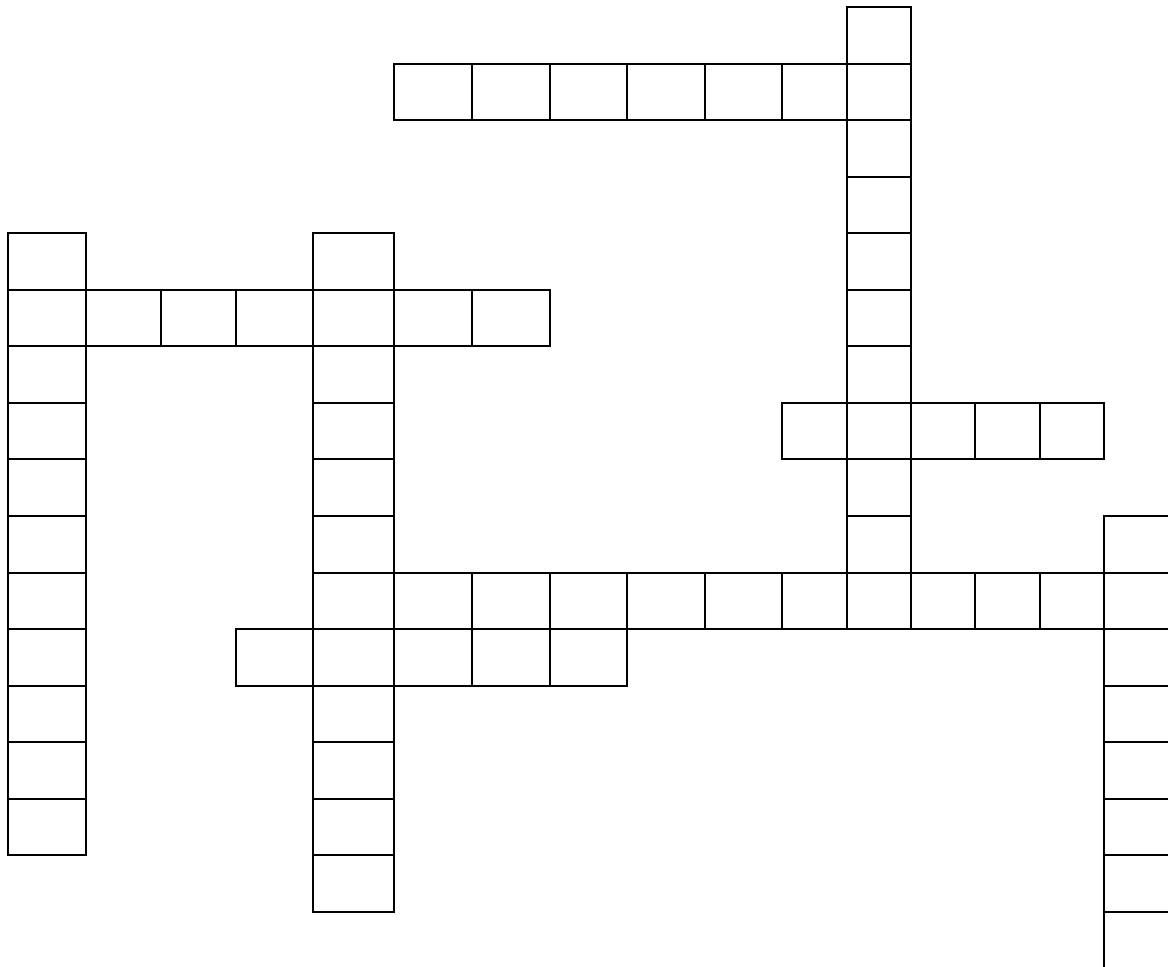
Sin embargo, hace años, con ayuda de unas profesoras, comencé un pequeño collage especial. Pues ellas me enseñaron que ante una adversidad solemos tener un pensamiento que conlleva una emoción negativa, pero que TODO TIENE SOLUCIÓN. Cuando nos sentimos mal, debemos pensar una alternativa o solución ante esa adversidad, lo que nos lleva a tener una emoción positiva. Y entonces mi cabeza se invade de muchísimos pensamientos positivos, lo cual me permite hacer mi precioso mural”.

Era verdad. El maestro se acercó y en cada una de las pequeñas piezas se podía leer en letras finísimas "alegría", "amistad", "amor", "un abrazo de mis padres" y otras mil cosas positivas. “Así que comencé a convertir todos mis malos momentos en una oportunidad de cambiar mis pensamientos y ampliar mi collage. Ahora estoy tan entusiasmado con él, que cada vez que me siento mal no dejo de alegrarme por saber cambiar esa situación y por poder tener una nueva pieza de pensamiento positivo para mi dibujo”.

De muchas cosas más hablaron aquel día, pero lo que el buen maestro no olvidó nunca fue cómo un simple niño le había mostrado que el secreto de un carácter alegre y optimista está en convertir los malos momentos en una oportunidad de sonreír. Sin decírselo a nadie, aquel mismo día comenzó su propio collage, y tanto recomendó aquel secreto a sus alumnos, que años después llamaron a aquel barrio de la ciudad, "El barrio de los artistas" porque cada casa contenía las magníficas obras de arte de aquellos niños optimistas.

ANEXO 6

Miedo (sin resolver)



Horizontal.

1. Anuncio de un mal o peligro.
2. Temor, susto, consternación.
3. Sentimiento de inquietud y miedo que provoca la necesidad de huir ante algo o alguien.
4. Falta de seguridad o confianza.
5. Temor, miedo con susto o sobresalto.

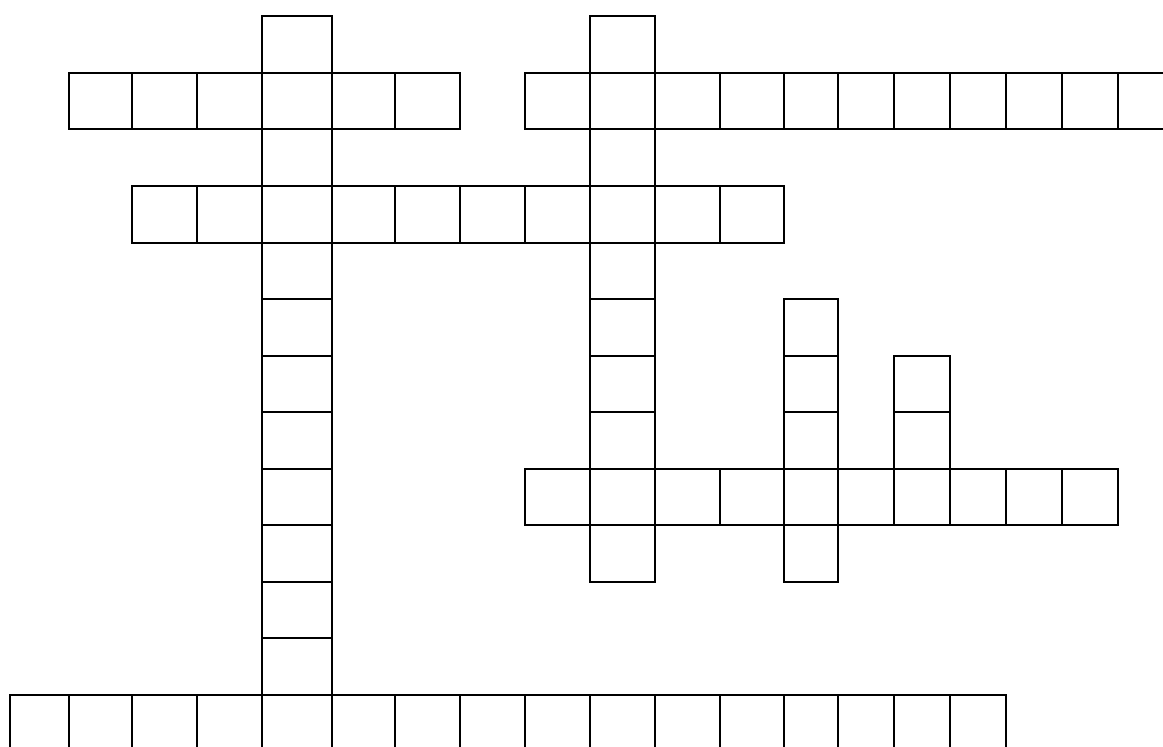
Vertical.

1. Falta de seguridad.
2. Inquietud, intranquilidad.
3. Generación o provocación de miedo.
4. Sensación de incomodidad.

Miedo (resuelto)

[illegible]

Enfado (sin resolver)



Horizontal.

1. Enfado violento.
2. Fracaso en un deseo.
3. Ponerse nervioso, irritarse.
4. Enemistad, antipatía, tensión.
5. Falta de consideración y respeto.

Vertical.

1. Enojo o enfado por algo especialmente con los causantes.
2. Acción y resultado de irritarse, provocar ira o enfadarse.
3. Ira exaltada contra algo o alguien, persona muy irritada.
4. Furia, deseo de venganza.

Enfado (resuelto)

				R					I											
C	O	L	E	R	A					F	R	U	S	T	R	A	C	I	O	N
				S					R											
E	N	E	R	V	A	C	I	O	N											
				N					T											
				T					A							F				
				I					C							U			A	
				M					I							R			R	
				I					H	O	S	T	I	L	I	D	A	D		
				E					N							A				
				N																
				T																
D	E	S	C	O	N	S	I	D	E	R	A	C	I	O	N					

1. Sufrimiento, pena o tristeza.
2. Aflicción, tristeza.
3. Falta de entusiasmo, inapetencia.
4. Tendencia a la tristeza permanente.
5. Frustración que se da al desengañarse de lo que no satisface nuestras expectativas.

1. Sentimiento de pena, aflicción o disgusto.
2. Tristeza melancólica por el recuerdo de un bien perdido.
3. Desaliento, falta de ilusión o ánimo.
4. Angustia, desconsuelo, soledad absoluta.
5. Dejadéz, falta de interés, vigor o energía.

Tristeza (resuelto)

[illegible]

ANEXO 7

Actividad 1.



PENSAMIENTO NEGATIVO	CONSECUENCIA	PENSAMIENTO POSITIVO	CONSECUENCIA

ANEXO 8

Actividad 1

BANCO DE ESTRATEGIAS		
SITUACIÓN	EMOCIÓN	ESTRATEGIA

ANEXO 9

1. ¿Cuáles son las emociones básicas?
 - a. **Tristeza, alegría, miedo, ira, asco y sorpresa.**
 - b. Tristeza, orgullo, miedo, ira y asco.
 - c. Tristeza, alegría, orgullo, nostalgia, miedo y asco.
2. ¿Cuáles son las habilidades emocionales?
 - a. Regulación emocional, facilitación emocional, pensamiento y comprensión.
 - b. **Percepción emocional, comprensión emocional, facilitación emocional y regulación emocional.**
 - c. Percepción emocional, facilitación emocional, regulación emocional y gestión de emociones.
3. Irritación, cólera y frustración forman parte del...
 - a. Asco.
 - b. Miedo.
 - c. **Enfado.**
4. ¿Cuál era el objetivo de la actividad “¿Qué pasaría si...?”
 - a. Pasarlo bien.
 - b. Ponernos en el lugar de otras personas.
 - c. **Mostrar empatía, dando además estrategias de resolución del conflicto.**
5. ¿En qué parte del cuerpo nos fijamos para identificar, en primer lugar, las emociones?
 - a. **La cara.**
 - b. El pecho.
 - c. Ambas son correctas.
6. ¿Cuál era el tema del pasodoble de carnaval que escuchamos?
 - a. Ya llegó la navidad.
 - b. **La convivencia y el acoso escolar.**
 - c. Ambas son incorrectas.
7. ¿Cuál es la relación entre música y emoción?
 - a. Cuando estamos tristes, solemos escuchar música más animada.
 - b. **Cuando estamos tristes, escuchamos normalmente música relajada.**
 - c. Cuando estamos contentos, escuchamos música menos animada.

8. En relación con las personas optimistas, se puede decir que...
- a. Facilitan menos el pensamiento.
 - b. Facilitan más el pensamiento.**
 - c. Ambas son incorrectas.
9. En relación con las personas pesimistas, se puede decir que...
- a. Ponen más excusas que los optimistas.
 - b. Facilitan menos el pensamiento.
 - c. Ambas son correctas.**
10. Dentro de la tristeza, podemos encontrar...
- a. Apatía y melancolía.
 - b. Ambas son correctas.**
 - c. Pena y desolación.
11. Para regular las emociones, utilizamos la habilidad emocional de...
- a. Percepción emocional.
 - b. Regulación emocional.**
 - c. Facilitación emocional.
12. La amenaza y el espanto forman parte de...
- a. Miedo.**
 - b. Enfado.
 - c. Tristeza.
13. Las personas optimistas tienen...
- a. Menos pensamientos negativos que los pesimistas.
 - b. Más pensamientos positivos que los pesimistas.
 - c. Ambas son correctas.**
14. Las personas pesimistas tienen...
- a. Más pensamientos positivos que los optimistas.
 - b. Los mismos pensamientos positivos que los optimistas.
 - c. Menos pensamientos positivos que los optimistas.**
15. ¿Qué nos enseña el corto?
- a. Las expectativas de que saldrán las cosas bien ayudan a que así sea.**
 - b. Las expectativas de que saldrán las cosas bien no sirven para nada.
 - c. No nos enseña nada.

16. ¿Qué podemos hacer cuando tengamos pensamientos negativos?

- a. Nada.
- b. Rezar para que sean positivos.
- c. **Utilizar estrategias para cambiar a pensamiento positivo.**

17. ¿Por qué es importante establecer metas a corto plazo?

- a. **Nos incentiva a luchar y perseverar por un objetivo que nos hará feliz.**
- b. Hay que hacer algo para que no nos regañen los padres.
- c. Ambas son correctas.

18. ¿Quién es Pitbull Rhul?

- a. Una persona pesimista que no supo vivir con su discapacidad.
- b. **Una persona perseverante que consiguió sus sueños a base de esfuerzo y trabajo.**
- c. Una persona optimista que se dio por vencido.