

VICTORIA SIMEONOVA LEFTEROVA

**ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN
ADOLESCENTES DE LA UNIDAD DE ESCOLARIZACIÓN COMPARTIDA
DE CAMBRILS**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Dirigido por la Dra. Sílvia Duran Bonavila

GRADO DE PSICOLOGÍA



**UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI**

Tarragona

2021

AGRADECIMIENTOS

La realización de mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) no hubiera sido posible sin aquellas personas que me han ofrecido su apoyo, dándome consejos y escuchándome en todo momento.

En primer lugar, deseo expresarle mi más sincero agradecimiento a mi tutora del Trabajo de Fin de Grado y de prácticas externas, **Dra. Silvia Duran**. Por su bondad, su vocación en todo lo que hace y la atención y ayuda que me ha prestado en todo momento, como también, por convertirse en una referente para mí.

Por otro lado, quiero agradecer al comité de expertos en materia, **Dra. M^a Josep Alemany, Dr. Jorge Dueñas y Dra. Elena Castarlenas**, que sin dudarlo me apoyaron en la validación del cuestionario UEC-C y me dieron sus opiniones y aportaciones.

También quiero agradecerle a **Sra. Olga Abadías**, directora de la Unidad de Escolarización Compartida (UEC) de Cambrils, por haberme permitido vincular el trabajo que he realizado durante mis practicas con los adolescentes de la UEC con mi TFG y por mostrarme su confianza en mí desde la primera semana que empecé a trabajar con ella.

Asimismo, le agradezco a mi pareja, **Raúl Martínez**, el apoyo que me ha dado siempre, la paciencia que ha tenido conmigo durante estos cuatro años del grado y en especial, por escucharme y darme siempre su más sincera opinión y consejos en todo momento durante la elaboración de mi TFG.

Por último, pero no por eso menos importante, quiero agradecerles a **mis padres, Simeón y Valentina** que, a pesar de estar separados, siempre han estado unidos en lo que a mí se refiere y me han dado su apoyo, tanto económico, como moral, para cumplir mi sueño, el de estudiar psicología. Sin ellos, no hubiera llegado hasta aquí.

A mi **abuela materna**, por estar siempre conmigo a pesar de la distancia de tres mil kilómetros que nos separa. Por ponerme cada semana una vela en la iglesia para que todo me vaya bien en los estudios, cumpliendo con la tradición búlgara.

Y, a **mi prima**, por ayudarme en la distancia con la traducción más precisa de algunos artículos científicos que he utilizado para la elaboración de mi TFG.

ÍNDICE

| | | |
|----------|--|----|
| 1. | INTRODUCCIÓN TEÓRICA..... | 3 |
| 1.1. | La adolescencia y su etapa vital..... | 3 |
| 1.2. | Factores de riesgo en la adolescencia..... | 4 |
| 1.2.1. | La impulsividad en adolescentes..... | 7 |
| 1.2.2. | La agresividad en adolescentes..... | 8 |
| 1.3. | Factores protectores en la adolescencia..... | 10 |
| 1.3.1. | ¿Qué son las habilidades sociales?..... | 12 |
| 1.3.1.1. | ¿Qué beneficios aportan las habilidades sociales?..... | 15 |
| 1.3.1.2. | ¿Por qué “fracasan” algunos adolescentes en los institutos?..... | 15 |
| 1.4. | ¿Qué es la Unidad de Escolarización Compartida (UEC)?..... | 16 |
| 2. | OBJETIVOS Y CONTEXTO..... | 18 |
| 2.1. | Objetivo 1..... | 18 |
| 2.2. | Objetivo 2..... | 19 |
| 2.3. | Objetivo 3..... | 19 |
| 2.4. | Objetivo 4..... | 19 |
| 2.5. | Objetivo 5..... | 19 |
| 2.6. | Objetivo 6..... | 19 |
| 3. | METODOLOGÍA..... | 19 |
| 3.1. | Participantes..... | 19 |
| 3.2. | Instrumentos..... | 22 |
| 3.2.1. | Escala de Habilidades Sociales (EHS)..... | 22 |
| 3.2.2. | Cuestionario UEC-C..... | 22 |
| 3.3. | Procedimiento..... | 23 |
| 3.3.1. | Dinámicas de grupo..... | 23 |
| 4. | RESULTADOS/ APORTACIONES..... | 35 |
| 4.1. | Resultados Escala de Habilidades Sociales (EHS)..... | 35 |
| 4.2. | Resultados Cuestionario UEC-C..... | 42 |
| 5. | CONCLUSIONES/ DISCUSIÓN..... | 50 |
| 6. | BIBLIOGRAFÍA..... | 54 |
| 7. | ANEXOS..... | 60 |
| 7.1. | Tabla del grupo de los participantes con “nombre” y edad..... | 60 |
| 7.2. | Plantilla ítems Escala EHS..... | 60 |
| 7.3. | Puntuaciones individuales de los participantes en la escala EHS..... | 61 |

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA.

1.1. La adolescencia y su etapa vital.

La adolescencia es un punto vital en el crecimiento del ser humano. Durante este periodo suceden muchos cambios en el cuerpo humano, tanto a nivel físico como psicológico, que afectan a todos los aspectos esenciales del individuo. Algunos autores dicen que la adolescencia es como un "segundo nacimiento", ya que suceden muchas transformaciones importantes en el ser humano. Tales como, el cambio de la estructura corporal, los pensamientos, la identidad, las relaciones tanto a nivel familiar como social, etc.

¿Y de dónde proviene el concepto "adolescencia"? Proviene del latín, que se llama "*adolescere*", y significa "crecer y madurar". Por lo tanto, la adolescencia es una etapa y su principal diferencia con las demás etapas y estadios es el hecho de que nos dirige hacia la madurez (Moreno, 2015).

La etapa de transformación entre la infancia y la edad adulta oscila entre los once y doce años y los dieciocho y veinte años. En el intervalo entre estos dos rangos de edades se sitúa la adolescencia. Para ser más exactos, entre este periodo de tiempo y los cambios que se producen en la adolescencia se han creado unas subetapas que son las siguientes: Adolescencia temprana, que se sitúa entre los once y catorce años, la adolescencia media que se encuentra entre los quince y dieciocho años y la adolescencia tardía, también, llamada juventud, que se ubica a partir de los dieciocho años (Moreno, 2015).

En la adolescencia temprana (11-14 años) hay una gran preocupación por lo físico y emocional. Los adolescentes empiezan a tener un duelo por su cuerpo y su relación infantil con sus padres, hay un cambio de la imagen corporal, empiezan a producirse cambios a nivel sexual, tanto físicos como fisiológicos. Además, sienten una necesidad de compartir sus problemas con sus progenitores, empiezan a tener más relaciones sociales del mismo sexo, como también, en tener curiosidad y explorar el mundo y abandonar la dependencia. Seguidamente, en la adolescencia media (15-18 años) existe una preocupación por la afirmación personal social. Empieza a existir un deseo de afirmar el atractivo social y sexual, nacen los impulsos sexuales, empieza a existir una preocupación por lo social, asimismo, se produce un interés por nuevas actividades. Los sujetos empiezan a formar grupos heterosexuales, la pareja se convierte en una extensión del yo y el adolescente siente la necesidad de tener más autonomía e

independencia en su vida. Por último, en la adolescencia tardía o también llamada juventud (a partir de los 18 años) empieza a haber una preocupación por lo social. El joven empieza a desarrollar un proyecto de vida complementario al familiar. El locus de control externo evoluciona hacia un locus de control interno. Esto último quiere decir que los adolescentes aprenden a no otorgar lo que les sucede especialmente a las cosas externas, sino, que aprenden a reconocer y expresar su disposición a la iniciativa, se anticipan a los resultados y las consecuencias, a la negociación y toma de decisiones y ponen en práctica la resolución de conflictos. De esta manera, se aseguran que sus sentimientos de adecuación y seguridad provienen de sus propias actuaciones. Asimismo, desarrollan capacidades como la de cuidado y cuidado mutuo, los grupos sociales o de amigos empiezan a constituirse en relación con el mundo educativo, laboral, comunitario y/o cultural (Krauskopof, 1999).

En cambio, la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece solo dos etapas de la adolescencia: la adolescencia temprana y la adolescencia tardía. La adolescencia temprana oscilaría entre los diez a catorce años y la adolescencia tardía entre los quince y diecinueve años (Pineda & Aliño, 1999).

Teniendo la descripción de la OMS en cuenta, cada una de las dos etapas de la adolescencia tiene sus propias características. Lo primordial de la adolescencia temprana en este caso es el desarrollo somático rápido, el comienzo de la alteración puberal y de las características sexuales secundarias. Asimismo, como en las etapas anteriormente descritas, se caracteriza por los cambios físicos, la curiosidad sexual, la necesidad de autonomía e independencia. También son muy comunes los cambios emocionales como conductuales repentinos. Por otro lado, en la fase de la adolescencia tardía, la mayoría del crecimiento y desarrollo del adolescente ya ha concluido. En esta fase lo que le sucede al adolescente es que deberá tomar decisiones importantes para su futuro, ya tiene un considerable control sobre sus impulsos y la maduración de identidad, incluyendo su vida sexual. Por lo cual, le podemos empezar a considerar como un adulto joven. Pero también, tendrá que tomar ciertas decisiones en su vida como qué estudiar, examinar que empleos le llaman más la atención, etc. Es decir, determinar su perfil educativo como, también, laboral (Pineda & Aliño, 1999).

1.2. Factores de riesgo en la adolescencia

Por sí mismo, vale decir que existen variados factores de riesgo en el mundo adolescente que harían que se incrementaran algunos comportamientos de riesgo, que

también podrían influir en varias patologías que se ven más a menudo en la edad de la adolescencia. El origen de dichos factores podría ser tanto interno como externo, como también, estarían implicados varios aspectos: personales, familiares y sociales Páramo (2011).

Por un lado, Kazdin (2003) sugiere que, durante la etapa de la adolescencia, existe un aumento en la cantidad de actividades que son clasificadas como actitudes problemáticas o de riesgo. Un ejemplo de estas actividades podría ser el absentismo escolar, vandalismo, sexo precoz y sin medidas de protección, uso de sustancias tóxicas, robos, etc.

Asimismo, Urzúa (1998), apunta como más significativos la edad, las expectativas que se tienen sobre la educación, la influencia de los progenitores o tutores legales sobre el adolescente, la calidad de vida en la sociedad, la autoestima baja y varias variables psicológicas, como la depresión conjuntamente con el estrés desmesurado, que es el que aparece con más frecuencia adjunto con la diversidad de conductas de riesgo en esta etapa.

Por otro lado, Burak (2001) diferencia los factores de riesgo en la etapa adolescente en dos tipos, factores de riesgo de amplio espectro y factores o conductas de riesgo específicos para un daño.

A continuación, en la tabla 1, se exponen ejemplos de ambos tipos de factores de riesgo propuestos por (Burak, 2001):

| Factores de riesgo de "amplio espectro" | Factores o conductas de riesgo "específicos para un daño" |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Violencia intrafamiliar. - Baja autoestima. - Pertenecer a grupos sociales con conductas de riesgo. - Familia desestructurada. - Locus de control externo. - Pocas expectativas hacía el futuro. - Escaso nivel de resiliencia. | <ul style="list-style-type: none"> - Llevar consigo mismo armas blancas. - No llevar/ usar casco mientras se va en una moto. - Consumo de alcohol y/o otras sustancias tóxicas. - Consumo exagerado de calorías. - Depresión. |

Tabla 1. Factores de riesgo (Burak, 2001)

El aumento de la psicopatología evolutiva ha generado una huella significativa en la investigación de los factores de riesgo de trastornos mentales, forzando a producir análisis más técnicos que no solo atiendan a la identificación de estos factores, sino que comprendan los modos de actuar en la adolescencia (Solar, 2004).

Del mismo modo, se pueden reseñar factores específicos que intervienen en algunas conductas psicopatológicas, como, por ejemplo, los problemas emocionales que se pueden diferenciar entre la depresión, ansiedad, ataques de pánico, estrés, etc. (Barra Almagiá, Cancino Fajardo, Lagos Muñoz, Leal González y San Martín Vera, 2005; Barra, Cerna, Kramm y Véliz, 2006; Craig, 1997; Goodwin, Fergusson & Horwood, 2004; Pardo, Sandoval y Umbarila, 2004).

Por otra parte, en los países del occidente, el suicidio es una de las tres causas principales de muerte entre los adolescentes (Anderson, 2002; Centres for Disease Control, 1995; Gould, Greenberg, Velting, Shaffer, 2003).

Otro tipo de conducta de riesgo en la etapa adolescente es la de los trastornos alimentarios, como insatisfacción corporal y el autoconcepto (Esnaola, 2008; Rivarola, 2003; Rivarola & Penna, 2006).

Asimismo, otro gran factor de riesgo y problema en la etapa de la adolescencia son las adicciones. En este tipo de problema, influyen varios factores de riesgo: los individuales, los familiares y los culturales y/o sociales. Los individuales pueden ser la impulsividad, los familiares, por otro lado, pueden ser el consumo de sustancias tóxicas por los progenitores, tutores legales o los hermanos/as. Y, por último, las culturales y/o sociales pueden ser el fácil alcance a sustancias tóxicas como el alcohol o las drogas y el incumplimiento de las normativas y leyes (Roldán, 2001).

Existe un vínculo directo entre el consumo de los padres o tutores legales y el de sus hijos/as en la etapa de la adolescencia, destacando que el consumo de alcohol por el progenitor es el fundamental pronóstico de la misma clase ingesta de sustancia tóxica en el hijo adolescente (Hernández & González, 2007).

También existen riesgos que se asocian a la sexualidad que han llevado a algunas conductas patológicas durante la etapa adolescente. Martínez & Hernández (1999) opinan que los adolescentes son un colectivo de amenaza grave en asunto sexual, ya que la gran mayoría de los jóvenes no tienen gran conocimiento sobre las medidas preventivas de las enfermedades de transmisión social (ETS), como tampoco de las

diferentes medidas anticonceptivas que existen. Teniendo en cuenta lo anterior dicho, la poca educación sexual en las escuelas e institutos y también, la falta de comunicación y educación sexual por parte de los progenitores no favorece a este tipo de riesgo. Existe una gran mayoría de adolescentes que manejan muchos mitos sexuales y creencias incorrectas que hacen que las conductas de riesgo sexual aumenten y que desencadenen en embarazos no deseados y abortos en edades muy tempranas o contagios de ETS (Coll, 2001; Florenzano Urzúa, 1998; Vargas Trujillo, Henao & González, 2007).

Para finalizar, otro tipo de conducta de riesgo en los adolescentes es la delincuencia, detectándose un historial criminal en jóvenes adolescentes (Urzúa, 1998). Asimismo, se detecta una correlación con la conducta delincuente en los adolescentes y la familia de los mismos, es decir, conflictos familiares, comunicación y estilos educativos parentales (Villar Torres, Luengo Martín, Gómez Fraguela & Romero Triñanes, 2003).

Por esta razón, el papel de la familia ante los factores de riesgo en la adolescencia es muy importante. Murueta y Osorio (2009) consideran a la familia como el primer ámbito natural en el cual los sujetos que la componen crecen tanto a nivel físico, como también afectivo, intelectual y social, en base a sus vivencias y lo interiorizado. Por otro lado, a la familia también se le ha considerado como el mejor soporte personal y social que una persona puede tener a lo largo de su vida (Rodríguez, S. G. A., Echeverría Echeverría, R., Evia Alamilla, N. M., & Carrillo Trujillo, C. D., 2018). Asimismo, hay progenitores que conversan y protegen a sus hijos, pero a medida que pasa el tiempo dejan de hacerlo y cuando algún día se produce algún tipo de problema con su hijo es cuando intentan volver a recuperar la protección y la conversación con él, pero les resulta una tarea muy difícil, ya que el dialogo perdido es difícil de recuperar (Redondo Romero, 2013). Por eso mismo, la responsabilidad de la familia en la adolescencia es muy importante para poder dominar los riesgos que son particulares de esta etapa, e inducir de forma adecuada el desarrollo del/la joven (Valenzuela, Ibarra, Zubarew, & Loreto, 2013).

1.2.1. La impulsividad en adolescentes.

Una de las particularidades de la adolescencia puede ser la impulsividad. A raíz de este hecho, se han efectuado diferentes estudios e investigaciones, en las que se ha descubierto en el área de la neurobiología correlaciones entre los diferentes ritmos de maduración de los sistemas cerebrales de los estímulos y la inhibición, que colaboran en

comprender de mejor manera las conductas delicadas, peligrosas e impulsivas de los adolescentes (Oliva, 2004).

Los adolescentes en esta etapa todavía tienen una inmadurez cognitiva o un egocentrismo característico de esta etapa. Tienden a pensar que son invencibles, seguros y fuertes, como también, suelen creer que sus vidas y sus vivencias personales e íntimas son únicas, por lo cual, piensan que todas nadie más que ellos han pasado por ellas (Elkind, 1967).

Esta hipótesis, muchas veces se ha sugerido como un esclarecimiento o justificación de la imprudencia y comportamientos de riesgo de los adolescentes (Oliva, 2014).

Por lo contrario, Gardner (1993) sugiere que el acto de que los adolescentes tienen acciones más peligrosas y con más riesgo, no se debe a un razonamiento defectuoso. El autor opina que se consideraría una selección racional y con sentido, dado que, para los adolescentes, el futuro es más dudoso y desconocido que el de los adultos, por lo que atrasar la recompensa inmediata, considerando en unas ganancias futuras desconocidas, sería más irrazonable. Asimismo, hay que destacar que el análisis realizado por Gardner (1993) contribuye a entender las diferencias individuales, ya que la intervención en conductas de peligro sería superior entre los adolescentes con expectativas de futuro más dudosas y desilusionadas.

A partir de la evidencia empírica, se destaca la impulsividad como uno de los causantes más fundamentales en el crecimiento e incremento de conductas inadecuadas e inoportunas en la adolescencia, indicando su tendencia bidimensional que, por una parte, considera un factor conductual que describe la desinhibición e inquietud motora y, por otra parte, considera un factor cognitivo que incluye la carencia de predicción y planificación de la conducta White, Moffitt, Caspi, Bartusch, Needles, y Stouthamer-Loeber, (1994). Además, otras causas psicológicas significativas son el estilo de afrontamiento pasivo, la baja autoestima, la desesperanza aprendida y la ausencia del proyecto vital Bender, Bliesener y Lösel, (1996); Smith y Stern, (1997); Vladislav, Eisemann y Häggglöf, (1999).

1.2.2. La agresividad en adolescentes

La agresividad tiene muchas definiciones, pero, podemos definirla como una conducta de un sujeto canalizada a hacerle daño a otro sujeto, ya sea de forma física o verbal. Se

postula que la agresión es cualquier conducta que daña o lesiona a una y/o varias personas (Buss, 1961).

Pero, también, para que algo se puede clasificar como agresión, las acciones deben incluir intenciones para hacer daño o lesión de una persona hacia otra persona (Berkowitz, 1974, 1981 & Feshbach, 1970).

Desde otro punto de vista, se limita la agresión como una lesión física (corporal) de una persona hacia otra persona (Zillmann, 1979).

Asimismo, la agresión es cualquier tipo de conducta que tiene como objetivo dañar a cualquier tipo de ser vivo que huye de este tipo de comportamiento, (Baron & Richardson, 1994).

La intención de una persona es una cosa que es individual y oculta dentro de la persona y no es directamente observable (Bandura 1983). Para conocer si un sujeto tiene la intención de dañar a otro sujeto, solo podemos deducir esta acción, ya que la intención, como se ha mencionado anteriormente, es una finalidad individual y oculta dentro de la persona que pretende hacer daño, (Tedeschi, Smith & Brown, 1974).

Las diferentes categorías de agresión se pueden clasificar de varias formas. Se pueden separar en tres tipos: Físico-verbal, Activo-Pasivo y Directo-Indirecto (Buss, 1961):

- La primera categoría es la física, activa y directa, como, por ejemplo, pegar a una persona o agredirle con arma blanca.
- La segunda categoría es la física, activa e indirecta. En esta categoría se puede dar como ejemplo contratar a un sicario para dañar o incluso matar al individuo.
- La tercera categoría es la física, pasiva y directa, esta categoría podría explicarse como impedir de forma física que una persona llegue a una meta.
- El cuarto tipo de agresión lo podemos llamar como físico, pasivo e indirecto, como, por ejemplo, negarse a realizar alguna cosa que te pide el sujeto, como podría ser en los casos de bullying, obstaculizar el paso de la persona a la que se le agrede.
- Seguidamente, el quinto tipo de agresión es el verbal, activo y directo. Este tipo de agresión podría relacionarse con insultar a una persona y/o humillarla.
- El sexto tipo de agresión es la verbal, activa e indirecta, como, por ejemplo, hablar mal de otro sujeto o difundir información de carácter malicioso sobre la persona.

- La séptima categoría de agresión es la verbal, pasiva y directa. Esta agresión se puede categorizar como ignorar a la persona, no hablar con ella, etc.
- Y, por último, la octava categoría es la verbal, pasiva e indirecta. Un claro ejemplo de este tipo de agresión es negarse a defender verbalmente a una persona que esta siendo agredida y/o criticada por otra/otras.

1.3. Factores protectores en la adolescencia

Cuando hablamos de factores protectores, nos referimos a las peculiaridades detectables en un sujeto, familia, grupo o comunidad que benefician al desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud y que, por otro lado, pueden afrontar los posibles efectos a los factores y conductas de riesgo, a consecuencia, reducir la vulnerabilidad (Páramo, 2011).

Burak (2001) propone dos clasificaciones de factores protectores. Los factores protectores de amplio espectro y los factores protectores específicos a ciertas conductas de riesgo. A continuación, en la tabla 2 se exponen varios ejemplos de estos factores protectores:

| Factores protectores de amplio espectro | Factores protectores específicos a ciertas conductas de riesgo |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Familia con buena comunicación interpersonal. - Alta autoestima. - Proyecto de vida elaborado o unas metas hacia el futuro. - Locus de control interno establecido. - Alto nivel de resiliencia. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de cinturón de seguridad o de casco de protección. - Relaciones sexuales con medidas de protección para protegerse de una ETS o el sida, es decir, uso del preservativo. - No fumar. - No utilizar sustancias tóxicas, como las drogas o el consumo de alcohol. |

Tabla 2. Factores protectores (Burak, 2001).

Hablando de temas de prevención, los problemas de salud mental de un adolescente tienen una solución bastante difícil, la que se tiene que orientar en diferentes planos, como son el biomédico, el psicosocial, el familiar y sociocultural. El biomédico se refiere a psicólogos y médicos que están especializados en la adolescencia, por otro lado, el psicosocial se refiere a la prevención o campañas de salud para los jóvenes en esta

etapa de riesgo. El familiar se relaciona con la escuela para padres y el sociocultural hace referencia a los institutos culturales, los centros juveniles, etc. (Urzúa, 1998).

Los adolescentes resilientes cuentan con medios importantes como son una relación emocional estable con sus progenitores o al menos uno de ellos, un buen ambiente educativo contenedor y con unos límites claros, tener unas responsabilidades sociales reguladas pero a la vez exigencias de logro, apoyo social, unas competencias cognitivas y un nivel intelectual promedio, contar con un autoconcepto positivo o ser flexibles y tener una confrontación proactiva ante situaciones de estrés y saber manejarlas (Vinaccia, Quiceno & Moreno, 2007).

Del mismo modo, se ha observado que la calidad de la comunicación y de las relaciones familiares son un factor de protección que se asocia a la vida saludable en la etapa de la adolescencia (Jiménez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007; Rodrigo et al., (2004); Zimmerman, Ramirez-Valles, Zapert & Maton, 2000). Asimismo, se ha detectado que la autoestima familiar, la autoestima escolar, como la social y física, se consideran también factores de protección (Cava, Murgui & Musitu, 2008; Jiménez, Musitu y Murgui, 2008; Musitu, Jiménez & Murgui, 2007).

La escuela o los institutos muchas veces no ejerce en su totalidad como un factor protector, para poder detectar alumnos en riesgo. Los profesores podrían convertirse en un enlace de prevención de riesgos de conductas alimentarias inadecuadas como la anorexia y la bulimia (Loubat, 2006).

Por otro lado, para prevenir la violencia entre los adolescentes en las escuelas e institutos, el componente clave vuelve a ser la prevención de este tipo de riesgos. Debe existir una coordinación entre escuela/instituto, familia y sociedad junto con un protocolo del centro educativo. Teniendo en cuenta estos aspectos, sería más fácil hacer una prevención de este tipo de conductas de riesgo (Díaz, 2005).

Se puede decir que algunas tácticas de afrontamiento actúan como factores de protección del comienzo de consumo de tóxicos como son las drogas y de conductas antisociales (Gómez, Luengo, Romero, Villar & Sobral, 2006).

Sin embargo, hay muchos jóvenes que nacen, crecen y viven en barrios marginales, vecindarios de alto peligro, pero saben progresar a pesar de los obstáculos

del ambiente en el que viven, crecen y se integran sin problemas en la sociedad, siendo personas positivas y con un futuro o presente satisfactorio. La clave de que estos adolescentes no caigan en las desventajas y obstáculos de este tipo de ambientes en los que viven es la familia. Algunos progenitores usan varias tácticas, como hablar con los centros educativos o la policía cuando sus hijos se ven involucrados en algún problema, comunicación y control con sus hijos para que no caigan en la tentación de consumir sustancias tóxicas o tener conductas peligrosas, cooperación con los maestros y las escuelas estableciendo un clima de apoyo, de este modo, se asegura que tanto en el ámbito familiar como en el educativo se promueven actitudes favorables y que la enseñanza que los adolescentes reciben en ambos ambientes son igualitarias (Baron, 1995).

1.3.1. ¿Qué son las habilidades sociales?

El ser humano es un ser social, que solamente soluciona sus necesidades básicas con la comunicación y relación con los demás. Una de sus necesidades básicas es construir vínculos afectivos y sociales para poder llegar a sentirse seguro y acompañado a nivel psicológico (López & Fuentes, 1994). Por lo tanto, el desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo-interactivo en el que tanto la biología como la cultura son unos agentes activos que a la vez se influyen mutuamente y lo que acaban creando es que cada sujeto sea individual y diferente (López, 1995).

En la evolución del desarrollo del dominio interpersonal, principalmente en los primeros años de vida, desempeña un papel muy importante la familia y en general, las primeras personas afectivas. Por esta razón, la estimulación social que hacen los padres tiene una correlación directa con el nivel de destreza social en los niños (Echeburúa, 1993).

Exponer a un niño delante situaciones sociales nuevas y distintas, hace que sea más fácil el aprendizaje y adquisición de habilidades sociales y elimina los miedos sociales iniciales. Pero, si los padres son unas personas introvertidas, que no se relacionan con otras personas, evitan exponerse ellos y a sus hijos ante situaciones sociales, lo niños no adquieren suficientes habilidades sociales y lo que aprenden es evitar las situaciones sociales. Con los años, mientras el niño crece, además de la familia, empiezan a ser importantes otras figuras de interacción como son los compañeros del colegio y sus grupos de iguales, los profesores, etc. Es por ello, que la habilidad social se aprende y

desarrolla a través de la interacción con los demás sujetos. Las personas adultas son esenciales, ya que colaboran en todos los mecanismos del desarrollo de las habilidades sociales (Monjas, 2000).

Si nos referimos al concepto de "habilidad", hablamos sobre el conocimiento y dominio de algunas capacidades que son necesarias para ciertos tipos de actuaciones. Por lo contrario, cuando hablamos de "habilidades sociales", nos referimos sobre las habilidades relacionadas con la conducta social. Dicho de otra forma, las habilidades sociales (HHSS) son la competencia de comunicarse con los demás en un entorno social, de una forma definida que es aceptada socialmente y, a la par, beneficiosa tanto a nivel personal como interpersonal. En resumen, las HHSS son conductas observables, pero también, son pensamientos y emociones que se aprenden y utilizan en las interacciones con los demás para obtener unas finalidades determinadas de forma satisfactoria (Combs & Salby, 1977).

Pero, antes de dar el nombre a lo que hoy en día llamamos "Habilidades Sociales (HHSS)", en los años treinta, ya se estudiaba por la psicología social bajo otros nombres este termino. No fue hasta los años setenta, cuando se afianzó el término de "Habilidades Sociales (HHSS)" y se delimitaron sus bases teóricas y conceptuales. También, se generó una capacidad muy grande de investigación para poder mejorar las HHSS (Jack, 1934); (Williams, 1935); (Page, 1936) o (Murphy, Murphy & Neewcomb, 1937).

A partir de la década de los sesenta, un fundamento teórico generalmente admitido (Lang, 1968), es que las personas que tienen habilidades sociales se diferencian entre las que no tienen, y esta diferencia se evidencia en tres tipos de dimensiones: conductuales, cognitivas y fisiológicas. Estas tres dimensiones forman un sistema de relaciones interdependientes (Evans, 1986). Por lo consiguiente, para poder determinar que tipo intervención es la más adecuada, habría que identificar que tipo de dimensión es la que está alterada para poder trabajar y tratarla (Evans, 1986).

Para poder llevar a cabo la evaluación de las habilidades sociales uno de los principales medios o procedimiento es el autoinforme. La mayoría de los cuestionarios que fueron elaborados en la década de los setenta, se crearon para poder evaluar la asertividad. Algunos de estos instrumentos son: el "*Adult Self Expression Scale (ASES)*", de Gay, Hollandsdsworth y Galassi (1975) o el "*Assertion Inventory (AI)*", de Gambrill y

Richey (1975). Por otro lado, se elaboraron instrumentos para medir la ansiedad social, como, por ejemplo, el "*Social Avoidance and Distress Scale (SAD)*", de Watson y Friend (1969) o el "*Interaction and Audience Anxiousness Scales (IAAS)*", de Leary (1983).

En cambio, el principal hincapié en los componentes conductuales se desencadenó con posterioridad, haciendo aportaciones hacia el estudio, evaluación y tratamiento de los integrantes cognitivos de las HHSS. Esto sucedió gracias a algunas aportaciones como las de Ellis (1962), Mahoney (1974), Beck (1976) o Meichenbaum (1977).

Llegados a los principios de los años ochenta, se elaboraron registros para la valoración de los aspectos cognitivos ligados a la conducta socialmente habilidosa, como, por ejemplo, el "*Test de Autoverbalizaciones Asertivas (ASST)*", de Schwartz y Gottman (1976), evalúa autoverbalizaciones referidas únicamente a la dimensión específica de "*rechazo de peticiones*".

Una de las conclusiones más firmes es la existencia de autoverbalizaciones negativas como componente cognitivo esencial de la conducta social inadecuada. Esto quiere decir que, las autoverbalizaciones negativas obstaculizan la conducta social adecuada, Caballo & Buela (1989). Por esta razón, regular los pensamientos negativos y las emociones negativas es esencial para poder llegar a modificar una conducta poco adecuada y convertirla en adecuada (Rosales, 2013).

Por otro lado, muchas investigaciones afirman que el no desarrollo de habilidades sociales en los primeros años de vida, puede llevar a situaciones en el que el individuo se aisle socialmente y de esta manera se verían afectados sus vínculos de apego, el desarrollo de su identidad y de la autoestima (Rosales, 2013).

Existen diferentes clases de habilidades sociales, las podemos clasificar en cuatro grandes grupos. Las cognitivas, las emocionales, las instrumentales y las comunicativas. Las habilidades cognitivas se refieren a lo referido con lo psicológico: deseos, preferencias, gustos, estados de ánimo, identificación de necesidades, etc. Las habilidades emocionales son todas aquellas que se relacionan con las emociones, como, por ejemplo: el enfado, la ira, el amor, la alegría, la tristeza, etc. Las habilidades instrumentales que tienen como utilidad lo que se hace, es decir, resolver conflictos, buscar diferentes alternativas a los conflictos, negociar, etc. Y, por último, las habilidades

comunicativas, como su propio nombre indica son las que se relacionan con iniciar y mantener una conversación, pedir un favor, etc. (Rosales, 2013)

1.3.1.1. ¿Qué beneficios aportan las habilidades sociales?

Las habilidades sociales (HHSS) son fundamentales, ya que nos enseñan a relacionarnos con los demás, y la relación con otras personas es una de las principales causas de bienestar en el ser humano. El aprendizaje de las HHSS nos ayuda a controlar los sentimientos negativos, como, también, la frustración y la ira. Nos enseña a manejar y resolver los conflictos y a tener unas relaciones interpersonales agradables y satisfactorias que favorecen a la autoestima. Asimismo, ser socialmente capacitado, nos ayuda a aumentar nuestra calidad de vida (Ramos, 2010).

Del mismo modo, las HHSS nos ayudan y enseñan a expresarnos en público, a pedir un favor, expresar los propios sentimientos, deseos y opiniones, defender los propios derechos y respetar los derechos y necesidades de los demás y tener un buen autoconcepto (Rosales, 2013).

1.3.1.2. ¿Por qué “fracasan” algunos adolescentes en los institutos?

Marchesi (2003) define el fracaso escolar con: *"Aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios"*. [González, M. R. A., & Álvarez Blanco, L. (2014, 29 mayo). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26950>]

En resumen, esta definición nos expone que los adolescentes que realizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por una parte, pueden ser alumnos que no están ambicionados en finalizar dicha etapa educativa o no logran obtener los objetivos determinados en las diferentes fases educativas hasta su finalización, y, por esta razón, no son capaces de finalizar y obtener el título pertinente, es decir, la ESO. Dicha definición es compartida por otros autores como, por ejemplo, Sánchez (2001) que opina que el “fracaso escolar” se determina en general, por no lograr los niveles mínimos constituidos por cada centro educativo y por cada asignatura. Por lo contrario, hay

autores que manifiestan que el fracaso escolar de los adolescentes es debido al sistema educativo y los institutos, de esta manera, eluden enfocar el problema solo en el alumnado. Por consiguiente, se considera que el fracaso escolar puede ser debido a que, en algunas situaciones, el instituto y el sistema educativo no logran que algunos alumnos o grupos de alumnos alcancen los objetivos que se esperan de ellos y la etapa vital en la que se encuentran (Aguilar et al., 1998).

Asimismo, el fracaso escolar tiene una fuerte correlación con el absentismo escolar y con el riesgo de abandono escolar (Garfaella, Gargallo & Sánchez, 2001).

Cuando un alumno falta reiteradas veces a clase, y, en general, no se presenta al instituto, acaba desconectando del mundo educativo y de la regularidad de sus hábitos, es decir, sus hábitos cambian por completo. El absentismo se puede deber a muchos motivos, pero el principal motivo es la desmotivación del/la alumno/a. El/la alumno/a absentista tiene un buen autoconcepto, aunque un poco menor en relación al nivel emocional y académico. Del mismo modo, es muy habitual que este tipo de alumnos/as no acepten ni obedezcan a las normas, de modo que muchos de ellos acaban teniendo problemas de comportamiento. En todo lo anterior mencionado, si la situación persiste, acaba en un riesgo de abandono escolar. Una vez el/la alumno/a ha perdido los hábitos de acudir al centro, los hábitos de estudio, etc., es muy difícil reconducirlo a ellos. Lo más probable en estos casos, es que el/la alumno/a acabe abandonando de forma voluntaria su actividad escolar y optando o no por la opción de insertarse al mundo laboral (Garfaella, Gargallo & Sánchez, 2001).

1.4. ¿Qué es la Unidad de Escolarización Compartida (UEC)?

La UEC es un centro educativo que tiene por objetivo garantizar la atención educativa necesaria a los/las alumnos/as que son derivados/as de sus institutos, con necesidades educativas especiales debidas a la inadaptación en el ambiente escolar.

Se llama escolarización compartida, ya que los/las alumnos/as escolarizados/as en la UEC llevan una escolarización compartida con el centro/instituto donde estén matriculados. Es decir, aunque ellos estudien en la UEC, siguen estando matriculados en sus institutos y cada trimestre se realiza un claustro de profesores en el que desde la UEC se comparten las notas y el progreso de los alumnos.

Asimismo, este tipo de centros ofrecen a los alumnos poder seguir estudiando y seguir la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pero en un grupo mucho

más reducido que en una clase normal de instituto. A cada uno de ellos se les realizan adaptaciones curriculares individualizadas (PI) para que puedan adaptarse y seguir las clases sin que se desubiquen.

Por lo tanto, el objetivo de la UEC es conseguir que los/las alumnos/as puedan conseguir unas competencias básicas con el fin de poderles ayudar a continuar su formación o acceder al mundo laboral.

Así pues, por un lado, se trabaja la dimensión personal de los/las alumnos/as, valorando el esfuerzo, la conducta, la constancia, el respeto, el diálogo, la tolerancia, fomentando, también, la participación, y, por otro lado, se trabaja la dimensión académica. A nivel académico se trabajan las asignaturas curriculares de la ESO y otras asignaturas más específicas para poder desarrollar otras habilidades de los/las chicos/as, como pueden ser las artísticas, manipulativas y/o laborales.

El sistema de evaluación en la UEC es diferente al de un instituto normal. Está dividido en tres apartados (porcentajes). Con un 30% de la nota, se valora la conducta del/la alumno/a, su compañerismo y convivencia, la participación que tiene en clase. Con otro 30% de la nota, se valora el esfuerzo y la constancia, la asistencia a las clases, la presentación de los trabajos que se les demandan, la limpieza de la clase y el propio dossier del/la alumno/a de cada asignatura.

Y, por último, el restante 40% de la nota, se relaciona con los exámenes y el contenido que han aprendido. Hace falta lograr unos mínimos establecidos para poder hacer la media con la nota final.

Cabe destacar, que este recurso da una atención educativa hasta los 16 años, aunque hay casos, de alumnos que por diferentes circunstancias han repetido algún curso, y acaban saliendo y/o obteniendo la ESO a los 17 años.

Para acceder a la UEC, con la debida autorización de los progenitores/tutores del/la alumno/a, los institutos y el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP), deben ponerse en contacto y hacer una propuesta de escolarización compartida a los Servicios Territoriales de Educación de la Generalitat de Cataluña, que es el órgano que se encarga de resolver la propuesta. Cabe destacar, que, en la UEC de Cambrils, se atienden a un máximo de 12 alumnos/as. Esto es una ventaja muy grande, ya que es un grupo reducido de alumnos/as y de esta manera a cada alumno/a se le puede prestar una atención mas personalizada.

Asimismo, este recurso trabaja con diferentes entidades para poder dar una respuesta a las necesidades tanto educativas como personales de los/las alumnos/as, como también, de sus familias. A parte de coordinarse con los centros educativos de donde provienen los alumnos, trabajan con el Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ), con el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP), con el Equipo Básico de Atención Social (EBAS) y con el Equipo de Soporte a la Escolarización (ESE).

2. OBJETIVOS Y CONTEXTO

El objetivo primordial de este proyecto es potenciar ciertas habilidades sociales en 9 jóvenes que forman actualmente la Unidad de Escolarización Compartida de Cambrils (UEC) a través de la creación de una metodología adecuada en el aula y que con posterioridad pueda ser aprovechable en la vida cotidiana de cada uno de ellos. De esta forma, a largo plazo, el desarrollo eficaz de la variable logrará actuar como un agente benefactor ante el riesgo de exclusión social. Partiendo de este propósito inicial, se plantean seis objetivos diversos:

- Objetivo 1: Reflexionar sobre los sentimientos y emociones propios y de los demás.
- Objetivo 2: Fomentar la comunicación asertiva para dotar de estrategias para resolver conflictos.
- Objetivo 3: Fomentar la autoconfianza y mejorar la confianza a la hora de expresarse en público.
- Objetivo 4: Fomentar las alternativas no agresivas en la resolución de conflictos y activar el autocontrol emocional ante situaciones problemáticas.
- Objetivo 5: Potenciar la autoestima.
- Objetivo 6: Mejorar la habilidad social de hacer cumplidos para potenciar el reforzamiento positivo.

2.1. Objetivo 1

- Hipótesis 1.1: Si sabe reconocer sus sentimientos, puede reconducir sus pensamientos.
- Hipótesis 1.2: Si tiene la capacidad de reconocer los sentimientos y emociones de las personas que le rodean, será una persona más empática.

2.2. Objetivo 2

- Hipótesis 1.1: Si conoce el concepto de asertividad y sabe aplicarlo, podrá resolver los conflictos de forma más adecuada.
- Hipótesis 1.2: Si sigue las pautas adecuadas ante situaciones problemáticas, los podrá resolver de manera asertiva sin provocar malestar.

2.3. Objetivo 3

- Hipótesis 1.1: Si es consciente de sus capacidades, tendrá la capacidad para afrontar un discurso en público.
- Hipótesis 1.2: Si confía en si mismo, se sentirá más fuerte para defender sus pensamientos y opiniones delante los demás.

2.4. Objetivo 4

- Hipótesis 1.1: Si sabe controlar sus emociones ante situaciones adversas, podrá encontrar y/o proponer soluciones idóneas.
- Hipótesis 1.2: Si tiene la capacidad de controlar su ira, podrá gestionar una contrariedad.

2.5. Objetivo 5

- Hipótesis 1.1: Si es capaz de valorar y reconocer sus aptitudes, se observará un cambio en su autoconcepto.
- Hipótesis 1.2: Si cree en sus capacidades, aumentará su autoconfianza.

2.6. Objetivo 6

- Hipótesis 1.1: Si sabe expresar sus sentimientos, le ayudará en sus relaciones sociales.
- Hipótesis 1.2: Si fortalece su habilidad de halagar, cambiará el concepto de las demás personas sobre su carácter.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En este estudio, se ha trabajado con una muestra de 9 estudiantes de la Unidad de Escolarización Compartida de Cambrils (UEC) de los cuales 22,2% son de género femenino y 77,8% son de género masculino.

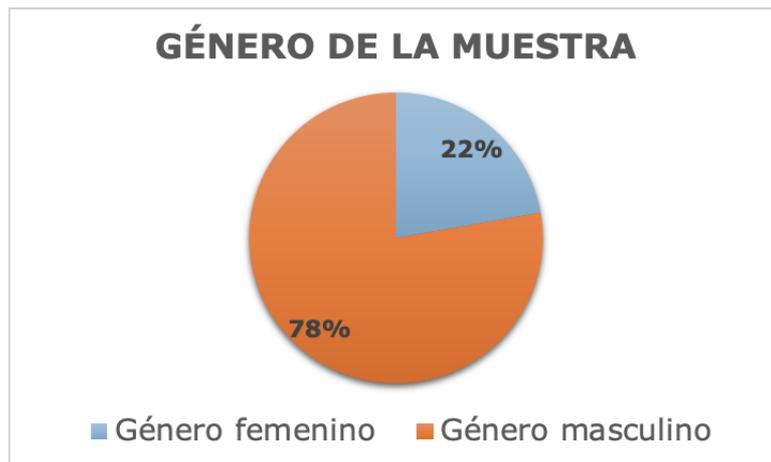


Figura 1. Porcentaje de la distribución del género de los participantes

La edad de la muestra de los participantes oscila entre catorce y diecisiete años. Un 22,2% tienen catorce años, un 55,6% tienen quince años y un 22,2% tienen diecisiete años.

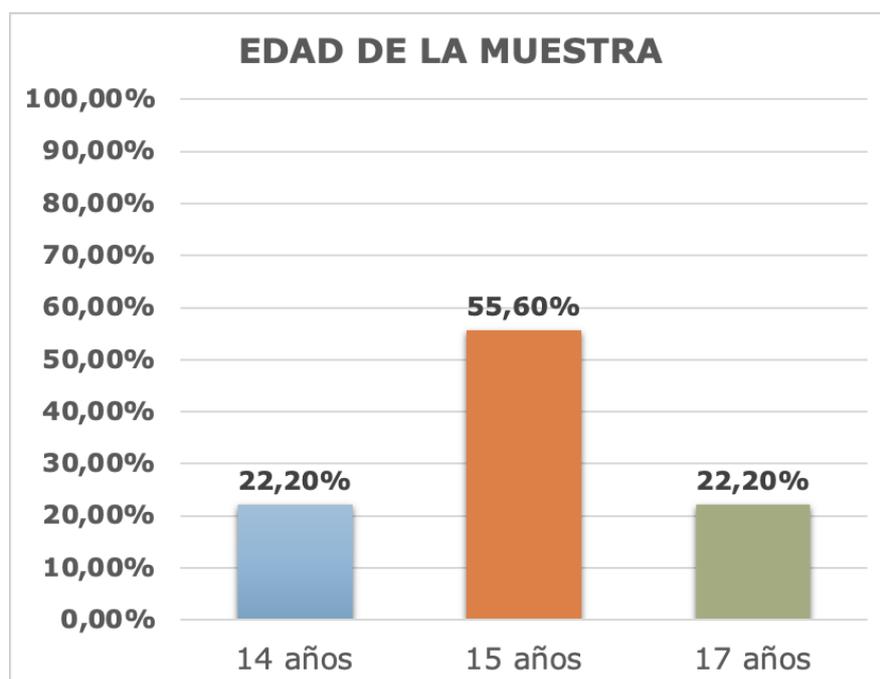


Figura 2. Porcentaje de participantes en función de su edad

(En anexos, se puede consultar la tabla 3, en la que se puede encontrar más información de los participantes, como el "nombre" y la edad.)

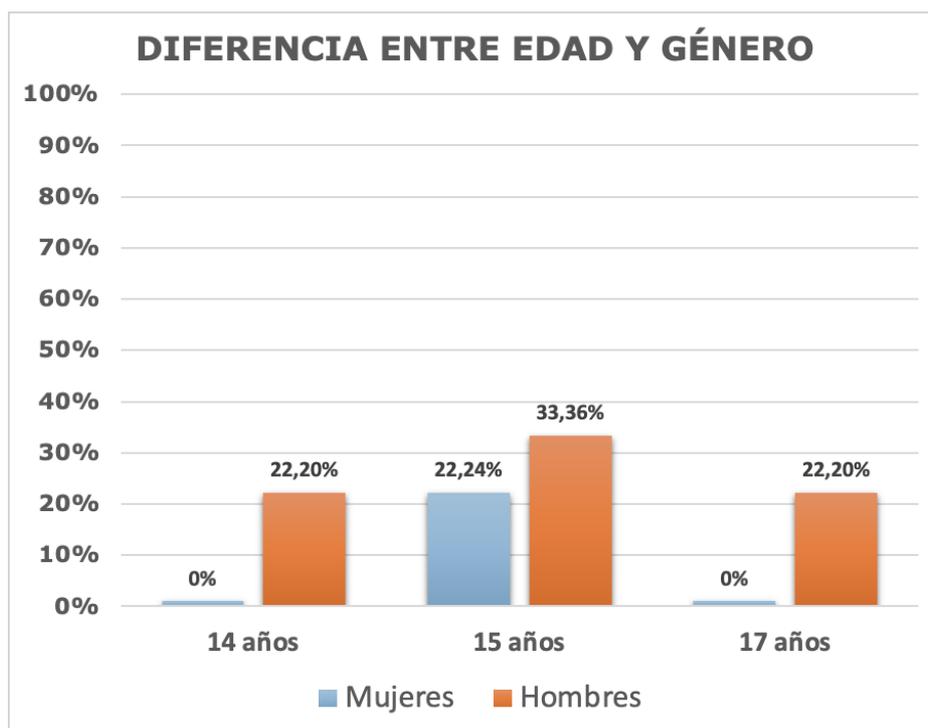


Figura 3. Porcentaje de Participantes según su edad y su género

Los alumnos de este servicio son adolescentes que por diferentes circunstancias no han encajado en la ESO y el sistema educativo español y mediante un comité y entrevista con los tutores del alumno, se le deriva al servicio que ofrece la UEC. Los alumnos siguen estando matriculados en sus institutos de procedencia, pero realizan las diferentes clases en la escolarización compartida.

¿Y por qué se llama escolarización compartida? Se llama así, ya que los alumnos que forman la clase tienen diferentes edades y se encuentran en diferentes niveles de la ESO, algunos están en segundo de la ESO, otros en tercero y otros en cuarto, pero comparten la misma clase y en casi todas las materias estudian el mismo contenido. Cuando llegan a los 16-17 años (depende si han repetido alguna vez), se les hacen las pruebas de competencias de cuarto de la ESO y si las aprueban, obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria que se lo expide el instituto en el que están matriculados.

La mayoría de las familias de estos nueve estudiantes tienen escasos recursos económicos y materiales. Algunos de ellos provienen de familias numerosas cuyos padres o tutores se encuentran en situación de desempleo u otros, tienen problemas de drogodependencia y con la justicia. Por esta razón, se mantiene una estrecha relación con los Servicios Sociales y más instituciones, como EAP, CSMIJ, etc., para poder proporcionarles ayuda, tanto a nivel personal, como familiar.

3.2. Instrumentos

Con el fin de obtener la información necesaria y abordar los objetivos planteados en este estudio, se realizó una búsqueda exhaustiva de escalas que valorasen las habilidades sociales de:

- Expresar sentimientos.
- Autoconfianza.
- Afrontar la ira.
- Resolver conflictos.
- Potenciar la autoestima
- Hacer cumplidos.

3.2.1. Escala de Habilidades Sociales (EHS)

Por esta razón, se eligió la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000) de la editorial Tea Ediciones. Este cuestionario se compone por 33 ítems que analizan el comportamiento habitual de la persona en situaciones concretas y evalúa en qué medida las habilidades sociales modulan estas conductas. Es una escala que se puede utilizar en el ámbito clínico y escolar y es rápida de administrar. Este factor es muy importante, ya que los estudiantes de la UEC suelen caracterizarse por adolescentes con poca paciencia y pocas ganas de realizar trabajos y si se les administrara un cuestionario mucho más largo, se negarían a realizarlo o no lo harían con sinceridad.

(Se adjunta plantilla de los 33 ítems de la EHS en anexos)

3.2.2. Cuestionario UEC-C

El segundo instrumento administrado es el cuestionario UEC-C (Simeonova, 2021). Es un cuestionario elaborado por la autora de este estudio y valorado por un comité de expertos en la materia. Primero se ha elaborado y se ha seleccionado un comité de expertos en la materia que han sido los encargados de revisarlo, dar su opinión y aportaciones y validarlo para posteriormente ser administrado a los/las alumnos/as. El cuestionario UEC-C se compone por 15 ítems que están relacionados con los objetivos a trabajar. De esta manera, una vez realizados los dos cuestionarios, se podrán contrastar las respuestas tanto del EHS, como del UEC-C y ver si los participantes han sido coherentes respondiendo a ambos cuestionarios.

3.3. Procedimiento

Tanto la Escala de Habilidades Sociales (EHS) como el cuestionario UEC-C, se han realizado al principio de la intervención con los participantes.

Seguidamente, durante siete semanas, se han ido realizando talleres con los sujetos participantes, que han estado relacionados directamente con los objetivos del presente estudio.

Después de cada uno de los talleres, a cada participante se le repartía una hoja de evaluación del taller en cuestión o se abría un debate, con el fin de reflexionar sobre el trabajo realizado durante la sesión, y también para obtener un "feedback" de ellos.

Una vez transcurridas las siete semanas de intervención, se han vuelto a administrar los mismos instrumentos (EHS y UEC-C), para poder valorar si se ha producido algún cambio en los sujetos participantes y en el grupo en general.

3.3.1. Dinámicas de grupo

Por otro lado, se han realizado siete talleres para poder potenciar las habilidades sociales nombradas anteriormente. Las dinámicas de grupo realizadas con los jóvenes de la UEC son las siguientes:

1) El post-it.

| NOMBRE | EDAD | FINALIDAD |
|--|---------------------|---|
| El post-it | A partir de 14 años | Habilidad social de expresar sentimientos |
| OBJETIVO | | |
| Reflexionar sobre los pensamientos propios y los de los demás. | | |
| DURACIÓN | | |
| Aproximadamente 1h – 1h 15min. | | |
| NUMERO DE PARTICIPANTES | | |
| Adecuado para grupos pequeños y medianos. | | |

DESARROLLO

Todos los compañeros se sientan en una redonda medio abierta. La coordinadora estará en un extremo, seguidamente explicará cómo se tendrá que hacer la dinámica y de qué va. En el momento de iniciar la dinámica, el/la dinamizador/a enganchará a la pizarra tantos post-its como miembros haya con diferentes sentimientos y emociones (los sentimientos no se verán, estarán girados). El dinamizador propondrá que salga una persona para iniciar la dinámica, si no sale nadie, el/la dinamizador/a escogerá una persona al azar o lo hará él/ella para romper el hielo. Una vez se haya escogido la persona, se levantará y cogerá un post-it y explicará una situación que le haya pasado a lo largo de su vida de acuerdo con el sentimiento que le haya tocado. Seguidamente, también expresarán cuál es el sentimiento que más sienten a lo largo del día, como se sienten ahora mismo y por qué. Cuando todos los participantes hayan participado y el ejercicio haya acabado, los participantes preguntarán o expondrán a otro participante alguna situación explicada o emoción que se les haya sorprendido. Y finalmente el/la dinamizador/a les preguntará qué han sentido con los sentimientos de los demás.

ESPACIO

Espacio amplio dotado de una pizarra y sillas.

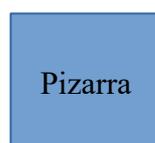
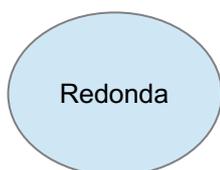
MATERIAL

Post-its o tarjetas con las emociones escritas y celo para pegarlas a la pizarra.

PAPEL DEL/ LA COORDINADOR/A

- Preparar los post-its.
- Organizar el grupo en redonda.
- Explicar la dinámica de forma clara y resolver dudas.
- Clarificar el contenido de la dinámica y los pasos a seguir.
- Seleccionar la persona que empieza la dinámica o ayudar a que salgan voluntarios.
- Participar si es necesario.
- Coordinar la rueda de preguntas y el foro final.
- Evaluar la dinámica.

GRÁFICOS



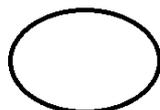
2) La historia de Miguel.

| NOMBRE | EDAD | FINALIDAD |
|--|---------------------|--|
| La historia de Miguel | A partir de 12 años | Mejorar la autoconfianza de expresarse en público. |
| OBJETIVO | | |
| Fomentar la autoconfianza y mejorar la confianza a la hora de expresarse en público. | | |
| DURACIÓN | | |
| Aproximadamente 1h – 1h y 30min. | | |
| NUMERO DE PARTICIPANTES | | |
| Ideal para grupos pequeños y medianos. | | |
| DESARROLLO | | |
| <p>La historia de Miguel se trata de 5 relatos diferentes de diferentes personajes (la madre de Miguel, el taxista, el señor del bar, la señora de la limpieza y el conserje del edificio) que hablan y opinan sobre Miguel, de cómo se lo encontraron en un día concreto. Estos 5 relatos se reparten entre el grupo de clase, formando grupos o parejas en el caso de ser un grupo de pocas personas. Después de cada relato se les dice a los participantes que definan con una palabra o adjetivo como el personaje del relato cree que es Miguel. Tras leer y opinar sobre los diferentes relatos, se presenta el relato del propio Miguel sobre lo que realmente le ocurrió ese día y se les pregunta a los participantes si es como pensaban que era según lo que leyó en los relatos anteriores o ha cambiado de opinión.</p> <p>Con esta actividad a parte de trabajar la autoconfianza también se trabajan las “etiquetas” que ponemos a las personas sin conocerlas. Al final se crea un debate hablando de si alguna vez han puesto una “etiqueta” a alguien o si alguien se la ha puesto a ellos.</p> | | |
| ESPACIO | | |
| Un espacio amplio y sin obstáculos. | | |
| MATERIAL | | |
| Los diferentes relatos de la historia de Miguel. | | |
| PAPEL DEL/ LA COORDINADOR/A | | |
| <ul style="list-style-type: none">• Disponer los participantes en redonda de forma que todo el mundo se vea be la cara.• Explicar el funcionamiento de la dinámica. | | |

- Repartir las hojas.
- Coordinar las intervenciones de cada miembro del grupo.
- Ayudar a resolver los problemas.
- Controlar el tiempo.
- Observar el desarrollo y evaluar.

GRÁFICOS

Redonda:



3) Tiremos la ira.

| NOMBRE | EDAD | FINALIDAD |
|---|---------------------|-------------------------------------|
| Tiremos la ira | A partir de 12 años | Habilidad social de afrontar la ira |
| OBJETIVO | | |
| Dotar de estrategias ante nuevas situaciones conflictivas para resolverlas con asertividad. | | |
| DURACIÓN | | |
| Entre 1h - 1h y 30min. | | |
| NUMERO DE PARTICIPANTES | | |
| Adecuada para grupos pequeños y medianos. | | |
| DESARROLLO | | |
| <p>Antes que nada, el/la dinamizador/a se encargará de explicar en que consiste la dinámica y repartirá la mitad de un folio y un bolígrafo a cada miembro del grupo. Seguidamente, los participantes escribirán en su folio una situación vivida o ficticia que les de rabia, les crea impotencia o les hace enfadar.</p> <p>Una vez todos hayan acabados de escribir, el/la coordinador/a recogerá los papeles y los volverá a repartir aleatoriamente (los papeles son anónimos), de manera que los participantes irán saliendo ante los demás compañeros y expondrán la situación que tienen a la hoja y la persona primero sugerirá una forma de afrontar esta situación</p> | | |

como lo haría ella misma y después se dará a los demás miembros del grupo por qué expongan el que harían ellos en su lugar.

Al final de la dinámica, el/la dinamizador/a explicará y dotará de estrategias a los participantes para afrontar la ira, como, por ejemplo:

- Distanciamiento temporal.
- Aceptar la parte de la responsabilidad en el conflicto.
- Actitud positiva.
- Reestructuración cognitiva.
- Focalizar y solucionar el problema.
- Respiración y relajación.

ESPACIO

Espacio amplio para que quepa el grupo y sin obstáculos.

MATERIAL

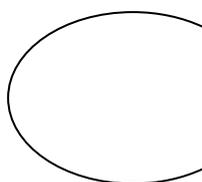
- Un bolígrafo por participante.
- Una hoja por participante.

PAPEL DEL/ LA COORDINADOR/A

- Explicar la dinámica claramente.
- Organizar el grupo y resolver posibles dudas de los participantes.
- Controlar el tiempo.
- Observar el desarrollo y evaluar.
- Coordinar el foro.

GRÁFICOS

Semicircunferencia:



4) Hacer frente a los problemas.

| NOMBRE | EDAD | FINALIDAD |
|------------------------------|---------------------|---------------------|
| Hacer frente a los problemas | A partir de 12 años | Resolver conflictos |

| OBJETIVO |
|---|
| Resolver conflictos y activar el autocontrol emocional delante situaciones problemáticas. |
| DURACIÓN |
| Aproximadamente 1 hora. |
| NUMERO DE PARTICIPANTES |
| Adecuada para grupos pequeños y medianos. |
| DESARROLLO |
| <p>La dinámica consiste a aprender a resolver los conflictos que puede haber en nuestra vida personal, educativa o laboral.</p> <p>El/la coordinador/a explica la dinámica y pide a los participantes colocarse circulo de forma que todos se puedan ver entre ellos, después tienen que escribir en una hoja en blanco de manera anónima, un conflicto real que hayan vivido o que tienen pero no se atreven a decir, o alguna situación que vivieron y acabaron mal con la otra persona, después el/la coordinador/a compilación todas las hojas de los participantes en una caja donde los pueda mezclar y a continuación los vuelve a repartir de manera aleatoria, de este modo cada miembro le tocará un conflicto que el otro miembro haya escrito.</p> <p>Una vez que todos los participantes reciban uno el conflicto, el/la coordinador/a pedirá a cada uno de los miembros que lean el conflicto que le ha tocado, y los hará preguntas cómo, por ejemplo, "como te sentirías?", "como lo resolverías?", "como reaccionarías?" o si alguna vez vivió la misma situación o similar. Los otros participantes también podrán expresar su opinión respecto a cómo resolverían el conflicto presentado.</p> <p>Para finalizar, el/la coordinador/a escribirá en la pizarra o repartirá en una hoja unas herramientas y consejos para resolver conflictos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener la calma. - No responder igual. - Escucha activa. - Empatizar. - Ver el origen del problema. - Buscar alternativas de solución. - Valorar las posibles soluciones. - Aprender del conflicto |

ESPACIO

Se necesita un espacio amplio sin obstáculos ni barreras, donde quepa el grupo en redonda.

MATERIAL

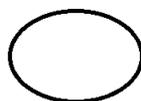
- Una hoja en blanco y un bolígrafo para cada miembro.
- Hojas donde estén escritos los pasos para la resolución del conflicto.

PAPEL DEL/ LA COORDINADOR/A

- Disponer los participantes en redonda de forma que todo el mundo se vea de la cara.
- Explicar el funcionamiento de la dinámica.
- Repartir las hojas.
- Coordinar las intervenciones de cada miembro del grupo.
- Ayudar a resolver los problemas.
- Controlar el tiempo.
- Observar el desarrollo y evaluar.
- Coordinar el foro.

GRÁFICOS

Redonda:



5) La importancia de hacer cumplidos.

| NOMBRE | EDAD | FINALIDAD |
|---|-----------------------------|--|
| La importancia de hacer cumplidos | A partir de la adolescencia | Mejorar la habilidad de hacer cumplidos. |
| OBJETIVO | | |
| Mejorar la habilidad social de hacer cumplidos. | | |
| DURACIÓN | | |
| 1 hora – 1h y 30min. (Depende de los miembros del grupo, se tiene que tener en cuenta que cada participante en la "silla protagonista" tardará unos 3 minutos aproximadamente.) | | |

NUMERO DE PARTICIPANTES

Ideal tanto para grupos pequeños como medianos.

DESARROLLO

En primer lugar, los miembros del grupo se disponen en medio círculo de forma que todos se puedan ver entre ellos. Después, se pone una silla protagonista delante de esta forma donde posteriormente cada persona del grupo tendrá que sentarse cuando le toque.

El/la coordinador/a explica claramente la dinámica y reparte la hoja "Herramientas para hacer cumplidos" a cada participante. Opcionalmente, puede iniciar la actividad para romper el hielo y también para poner ejemplo, así pues, se tiene que sentar a la silla del medio.

A continuación, quien empiece (el/la dinamizador/a o una persona al azar de los participantes) tiene que ponerse a la silla central y el/la facilitador/a tiene que dejar unos segundos para que el resto de los compañeros piensen que cosas positivas (calidades, manera de ser...) quieren decirle a esta persona.

Cuando hayan pasado estos segundos, se empezará al azar por un miembro del círculo y le tendrá que comentar aquello que piensa de la persona brevemente y con sinceridad. Cuando acabe, se pasará el turno a la siguiente persona que esté a su lado y así consecutivamente hasta que todos hayan participado en la rueda de opiniones.

Después, la persona central se levantará y se sentará a su lugar del círculo y el compañero que tenga a mano derecha se levantará y se sentará a la silla del medio. Se volverá a hacer un turno de opiniones y así sucesivamente hasta que todas las personas hayan pasado por el asiento central y hayan recibido las opiniones positivas de sus compañeros.

Al final, el dinamizador/a bote hacer un foro donde tiene que preguntar aspectos como: "Qué han sentido los participantes?", "Qué les ha sorprendido más)". Asimismo, el/la coordinador/a, para concluir hará una reflexión general para hacer pensar, como, por ejemplo; "Diariamente todas las personas nos fijamos más en los aspectos negativos de los otros y de nosotros mismos que en aquellos positivos".

ESPACIO

Se necesita un espacio amplio sin obstáculos donde el grupo se pueda disponer en forma de medio círculo (es recomendable que se pongan en sillas).

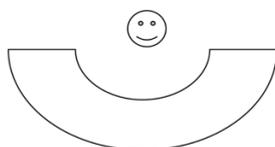
MATERIAL

- Fichas "Herramientas para hacer cumplidos" para cada miembro del grupo.
- Es recomendable utilizar sillas para los participantes de la dinámica.

PAPEL DEL/ LA COORDINADOR/A

- Organizar el grupo en forma de medio círculo donde todos se puedan ver y, además, asignar una "silla protagonista".
- Explicar claramente la dinámica y repartir las hojas "Herramientas para hacer cumplidos".
- Preparar la hoja "Herramientas para hacer cumplidos" para cada participante.
- Animar a la participación.
- Recordar que solo se tienen que hacer cumplidos positivos y sinceros.
- Puede empezar la dinámica para romper el hielo.
- Resolver cualquier duda que pueda surgir.
- Observar el desarrollo de la dinámica.
- Dirigir el foro final.
- Evaluar la dinámica.

GRÁFICOS



6) ¡Este/a eres tú!

| NOMBRE | EDAD | FINALIDAD |
|---|-----------------------------|------------|
| ¡Este/a eres tú! | A partir de la adolescencia | Autoestima |
| OBJETIVO | | |
| Potenciar la autoestima. | | |
| DURACIÓN | | |
| Alrededor de 1 hora – 1h y 30min | | |
| NUMERO DE PARTICIPANTES | | |
| Adecuada para grupos pequeños y medianos. | | |

DESARROLLO

El/la dinamizador/a hace una pequeña introducción sobre qué es la autoestima y reparte dos hojas por persona. Si son impares, el/la dinamizador/a también podrá participar. Pide que a la primera hoja se escriban 3 calidades personales positivas y 3 negativas (pueden ser físicas, de personalidad, costumbres...) y que, al acabar, doblen la hoja. A continuación, reparte en mitad del grupo un papel a cada uno con un número escrito (tantos como personas haya) que no podrá ver nadie, y, por otro lado, repartirá en la otra mitad del grupo unos papeles iguales que los anteriores, con los mismos números, que tampoco podrá ver nadie, de forma que todos tengan su pareja en la otra mitad del grupo. Cuando todas las personas tengan el papel, se tendrán que levantar y buscar su pareja.

Cuando las parejas estén hechas, el/la dinamizador/a explica la segunda parte de la dinámica que consiste en que cada pareja se tiene que intercambiar la primera hoja donde han escrito las calidades y en un trozo de hoja que no esté escrito tendrán que hacer un borrador con una carta de recomendación sobre su pareja, potenciando las calidades positivas y revalorizando positivamente las calidades negativas, es decir, buscando la parte buena en las calidades negativas.

Cuando ya se hayan elaborado los borradores, el/la dinamizador/a pide en la clase que se ponga en un círculo con las sillas y las parejas saldrán una por una a hacer la recomendación del compañero que lo ha tocado a todos los miembros del grupo, utilizando, si hace falta, el borrador.

Cuando se acabe la ronda de recomendaciones, se pide a cada participante que, de manera individual, escriba en el segundo papel el nombre de la persona que escogería de todas las que se han recomendado en la actividad, o qué le ha gustado más.

Seguidamente, el/la dinamizador/a recogerá las segundas hojas donde estén escritos los nombres y simulará que los pone dentro de la caja que ha llevado para acabar la dinámica, pero en realidad, los esconde. A continuación, dice a todos los participantes que sabe quién los escogería a ellos y los hace mirar, pasando uno por uno en fila, dentro de la caja donde se verán reflejados puesto que habrá un espejo dentro. Se les dice que no pueden decir nada hasta que todos los participantes hayan mirado la caja.

Finalmente se explica que no tendrían que mirar de escoger a los otros, si no que se tendrían que escoger ellos mismos, tal como se han visto al espejo, con sus virtudes o posibles defectos puesto que todos son únicos.

ESPACIO

Se necesita un espacio ancho donde se pueda disponer el grupo en redonda (con silla y mesas y después solo con sillas).

MATERIAL

- Hojas en blanco. El doble de número de participantes.
- Bolígrafos
- Sillas y mesas
- Caja final.

PAPEL DEL/ LA COORDINADOR/A

- Preparar el material adecuándolo al grupo.
- Explicar la dinámica y animar a la participación mediante estrategias.
- Observar el desarrollo de la actividad y gestionar los problemas que se puedan dar.
- Crear la caja final. (Poniendo el espejo dentro y, si hace falta, decorarla).
- Coordinar el foro final.

GRÁFICOS

1.



2.



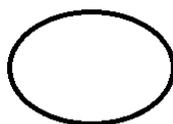
7) Gestionar conflictos.

| NOMBRE | EDAD | FINALIDAD |
|----------------------|-------------------------|--|
| Gestionar conflictos | A partir de los 14 años | Mejorar la habilidad de gestionar conflictos |

| |
|---|
| OBJETIVO |
| Dotar de estrategias para resolver conflictos. |
| DURACIÓN |
| 1 hora - 1h y 30min aproximadamente. |
| NUMERO DE PARTICIPANTES |
| Adecuada para grupos pequeños y medianos. |
| DESARROLLO |
| <p>El/la dinamizador/a explica la siguiente situación a los participantes: “Os encontraréis con una persona que anteriormente habéis tenido un conflicto, esta persona se muestra muy agresiva y se dirige hacia vosotros faltándoos el respeto”. Seguidamente les dice que tienen 10 minutos para apuntar en una hoja en blanco, como reaccionarían ante esta situación, qué tipo de técnicas utilizarían, etc. Cuando hayan pasado los 10 minutos, el/la coordinador/a explica la segunda parte de la dinámica:</p> <p>El/la facilitador/a pregunta a cada participante cuál es su propuesta para gestionar el conflicto. Cuando acaben de leer y aportar todas sus estrategias entre todos los miembros escogerán a la mejor propuesta de resolución.</p> <p>Para finalizar la dinámica, el/la dinamizador/a dotará a los participantes de herramientas y estrategias para poder gestionar un conflicto satisfactoriamente.</p> |
| ESPACIO |
| Se necesita un espacio amplio y sin obstáculos. |
| MATERIAL |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mesas y sillas para cada miembro del grupo • Hojas en blanco. • Bolígrafo o lápiz. |
| PAPEL DEL/ LA COORDINADOR/A |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preparar el material necesario y el espacio. • Explicar claramente la dinámica. • Observar la dinámica en desarrollo. • Resolver las dudas que puedan surgir. • Gestionar el tiempo |

GRÁFICOS

Redonda:



Pasadas las siete semanas, se han vuelto a administrar los mismos cuestionarios que al principio de la intervención (EHS y UEC-C), con el fin de realizar un *retest* después de los talleres realizados con los participantes y comprobar si ha habido algún cambio en las conductas y el manejo de las habilidades sociales de las que se había detectado que carecían los adolescentes y las que se han trabajado.

4. RESULTADOS/ APORTACIONES

4.1. Resultados Escala de Habilidades Sociales (EHS)

Las puntuaciones que se obtienen en la EHS están divididas en seis columnas. A partir de cada columna, se suman los puntos obtenidos del sujeto y se obtiene la puntuación directa de cada escala. Una vez obtenidas las seis puntuaciones directas, se suman y se obtiene la Puntuación Directa Global.

A partir de estas puntuaciones directas y la puntuación directa global, mediante el baremo de jóvenes del manual, se obtienen los percentiles que tiene cada sujeto en cada una de las seis escalas, como también, el percentil global. Se considera una puntuación normal, las puntuaciones de los percentiles que se encuentran entre 25 y 75. Con estas puntuaciones se puede obtener una visión general de las habilidades sociales del sujeto.

Sin embargo, para saber si después de la intervención, las puntuaciones obtenidas son realmente significativas o no, se ha hecho un análisis de datos utilizando la "Prueba t para medias de dos muestras emparejadas".

A continuación, se expone de forma global, las puntuaciones obtenidas de la primera administración de la escala, es decir, al principio de la intervención:

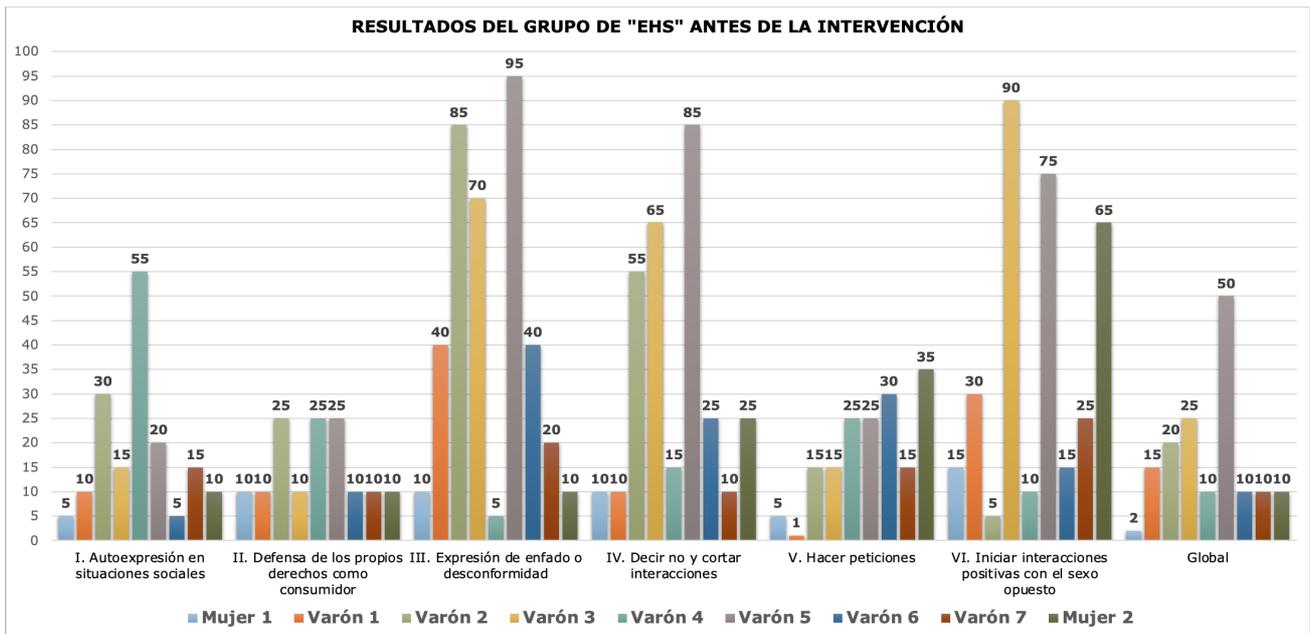


Figura 4. Resultados de la EHS de la primera administración del grupo (test).

A grandes rasgos, se puede observar que la mayoría de los participantes, al principio de la intervención carecían de las habilidades sociales que se les han evaluado mediante la EHS.

En la primera subescala, se muestra de forma muy evidente que todos los participantes, menos el "Varón 2" y el "Varón 4", carecen de las características de "autoexpresión en situaciones sociales". Un bajo percentil indica que son personas que tienen dificultad para las interacciones en distintos tipos de situaciones sociales, como, por ejemplo, tiendas, lugares oficiales, reuniones sociales, entrevistas de trabajo, etc., y, por consiguiente, tienen dificultades para expresar sus propias opiniones y sentimiento o hacer preguntas. En cambio, el "Varón 2" y el "Varón 4", sus percentiles muestran lo contrario. Es decir, que tienen una facilidad para desarrollarse en los contextos explicados anteriormente.

En la segunda subescala se muestra claramente que todos los participantes, aunque el "Varón 2", el "Varón 4" y el "Varón 5", rozan con el límite de la normalidad, tienen escasas habilidades para la "defensa de los propios derechos como consumidor". Esto quiere decir que un bajo percentil en esta subescala significa que no tienen la habilidad de expresar conductas asertivas frente a desconocidos para defender sus propios derechos, como, por ejemplo, en situaciones como pedir algún descuento, no dejar colarse a alguien en la fila en una tienda, etc.

En la tercera subescala que mide la "expresión de enfado o disconformidad", cuatro de los participantes ("Mujer 1", "Varón 4", "Varón 7" y "Mujer 2") han puntuado con unos percentiles más bajos de la normalidad. Esto significa que tienen una dificultad para expresar discrepancias y prefieren callarse lo que les molesta con tal de evitar posibles conflictos, aunque se trate de amigos o familiares. En cambio, el resto de los participantes, que han puntuado alto o dentro de la normalidad, significa que no tienen dificultades para mostrar su enfado o disconformidad, ya sea con personas desconocidas o cercanas a ellos.

En la cuarta subescala, "Decir no y cortar interacciones", se observa que "Mujer 1", "Varón 1", "Varón 4" y "Varón 7" han puntuado con unos percentiles más bajos de la normalidad. Los restantes participantes han puntuado dentro de la normalidad o alto. Una puntuación baja en esta subescala significa que la persona no tiene la habilidad de cortar interacciones que no quiere mantener o no sabe negarse a prestar algo cuando realmente no le gusta hacerlo. Es un aspecto de la aserción en el que la clave es poder decir "no" a otros sujetos y/o cortar las interacciones que no se quieren mantener. Una puntuación alta o dentro de la normalidad significa que la persona es capaz de negarse y de cortar interacciones que no desea mantener.

En la quinta subescala, que mide la habilidad de "hacer peticiones", se observa que cinco de los nueve participantes ("Mujer 1", "Varón 1", "Varón 2", "Varón 3" y "Varón 7") han obtenido un percentil por debajo de lo normal, y los demás cuatro dentro han puntuado de la normalidad. Una puntuación baja en esta subescala significa que el sujeto tiene dificultades para manifestar peticiones de lo que quiere de otras personas. Como, por ejemplo, pedir que le haga un favor, que le devuelva algo prestado, en una tienda que le devolvieron mal el cambio, etc. Una puntuación dentro de la normalidad o alta indica que la persona es capaz de hacer peticiones semejantes a las mencionadas anteriormente sin demasiada dificultad.

En la última subescala, "iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto", cinco de los participantes han obtenido una puntuación dentro de la normalidad o alta ("Varón 1", "Varón 3", "Varón 5", "Varón 7" y "Mujer 2"). La puntuación alta significa que el sujeto tiene facilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y expresar de manera espontánea lo que le gusta del mismo. Los sujetos que han obtenido puntuaciones bajas

significan que son personas que tienen dificultades para llevar a cabo de espontáneamente y sin ansiedad las conductas mencionadas anteriormente.

Y, por último, en la "puntuación global" obtenida, casi todas las personas han obtenido una puntuación de percentil baja, menos el "Varón 4" y "Varón 5" que han obtenido puntuaciones dentro de la normalidad.

Generalmente, se puede decir que antes de la intervención, todos los participantes carecían de una o más habilidades sociales que se evalúan con la Escala de Habilidades Sociales.

Seguidamente, se muestran los resultados de forma global, obtenidos después de la intervención con el grupo:

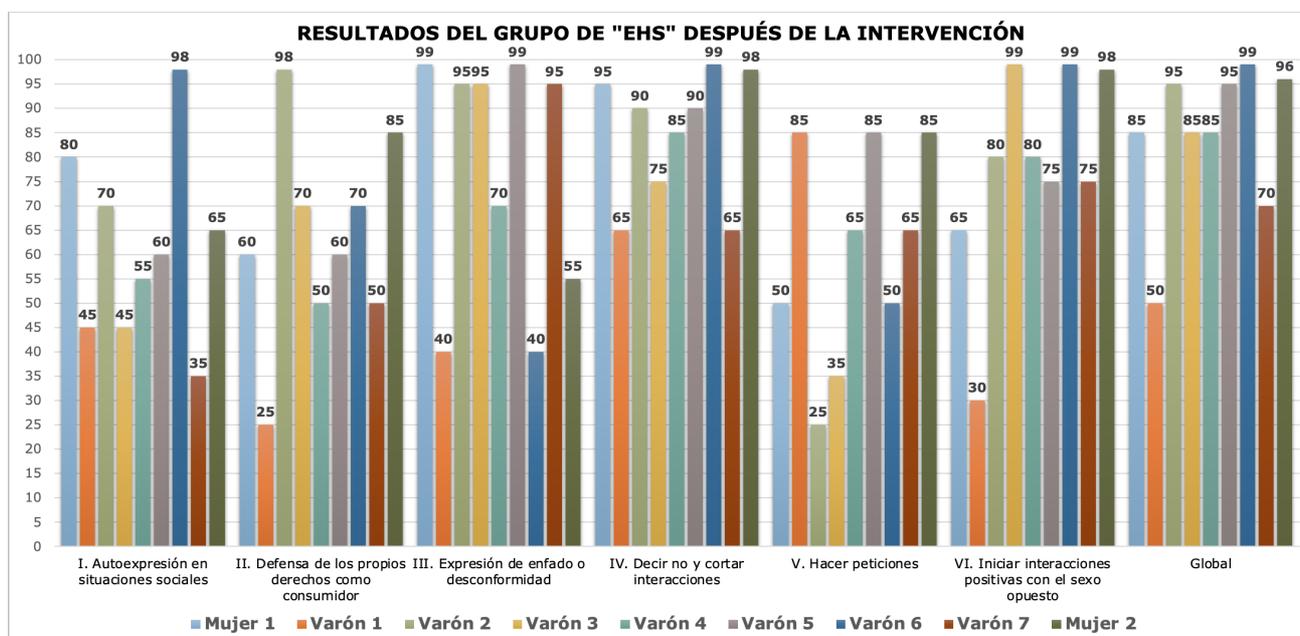


Figura 5. Resultados de la EHS del grupo en el retest.

En este gráfico, que representa el retest, es decir, los resultados del grupo después de las siete semanas de intervención, se puede observar que el total de los participantes han aumentado sus niveles de percentiles en cada una de las subescalas, tanto los que al principio puntuaban con niveles bajos, como los que puntuaban dentro de la normalidad, que han aumentado aún más sus niveles.

Obtenidos estos resultados, vale decir que los nueve participantes ahora son capaces de expresar sus propias opiniones con facilidad en situaciones sociales, que saben defender de forma asertiva sus propios derechos, que son capaces de expresar su

disconformidad tanto con personas desconocidas como con personas cercanas y/o familiares, que saben negarse y cortar interacciones que no quieren mantener, que no presentan dificultades para hacer peticiones a otras personas de lo que desean y que son capaces de iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

A continuación, se muestran los resultados de la "Prueba t para medias de dos muestras emparejadas" a nivel grupal:

| I. Autoexpresión en situaciones sociales | | |
|--|--------------------|---------------|
| Prueba t para medias de dos muestras emparejadas | | |
| | <i>Test</i> | <i>Retest</i> |
| Media | 18,33333333 | 61,44444444 |
| Varianza | 250 | 381,277778 |
| Observaciones | 9 | 9 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | -0,2523711 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0 | |
| Grados de libertad | 8 | |
| Estadístico t | -4,60991003 | |
| P(T<=t) una cola | 0,000866435 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,859548038 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,001732869 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,306004135 | |
| II. Defensa de los propios derechos como consumidor | | |
| Prueba t para medias de dos muestras emparejadas | | |
| | <i>Test</i> | <i>Retest</i> |
| Media | 15 | 63,11111111 |
| Varianza | 56,25 | 450,861111 |
| Observaciones | 9 | 9 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | 0,219778595 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0 | |
| Grados de libertad | 8 | |
| Estadístico t | -6,90352209 | |
| P(T<=t) una cola | 0,000062 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,859548038 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,000124087 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,306004135 | |
| III. Expresión de enfado o desconformidad | | |
| Prueba t para medias de dos muestras emparejadas | | |
| | <i>Test</i> | <i>Retest</i> |
| Media | 41,66666667 | 76,44444444 |
| Varianza | 1168,75 | 651,027778 |
| Observaciones | 9 | 9 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | 0,351565298 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0 | |
| Grados de libertad | 8 | |
| Estadístico t | -3,00378897 | |
| P(T<=t) una cola | 0,008486696 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,859548038 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,016973393 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,306004135 | |

IV. Decir no y cortar interacciones

| Prueba t para medias de dos muestras emparejadas | | |
|--|-------------|------------|
| | Test | Retest |
| Media | 33,33333333 | 84,6666667 |
| Varianza | 781,25 | 176,75 |
| Observaciones | 9 | 9 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | 0,176601582 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0 | |
| Grados de libertad | 8 | |
| Estadístico t | -5,3559143 | |
| P(T<=t) una cola | 0,0003405 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,859548038 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,000681001 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,306004135 | |

V. Hacer peticiones

| Prueba t para medias de dos muestras emparejadas | | |
|--|-------------|------------|
| | Test | Retest |
| Media | 18,44444444 | 60,5555556 |
| Varianza | 126,7777778 | 496,527778 |
| Observaciones | 9 | 9 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | 0,190705574 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0 | |
| Grados de libertad | 8 | |
| Estadístico t | -5,49997846 | |
| P(T<=t) una cola | 0,00028688 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,859548038 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,000573759 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,306004135 | |

VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

| Prueba t para medias de dos muestras emparejadas | | |
|--|-------------|------------|
| | Test | Retest |
| Media | 36,66666667 | 77,8888889 |
| Varianza | 993,75 | 472,611111 |
| Observaciones | 9 | 9 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | 0,298524319 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0 | |
| Grados de libertad | 8 | |
| Estadístico t | -3,80342817 | |
| P(T<=t) una cola | 0,002605578 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,859548038 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,005211157 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,306004135 | |

Global

| Prueba t para medias de dos muestras emparejadas | | |
|--|-------------|------------|
| | Test | Retest |
| Media | 16,88888889 | 84,4444444 |
| Varianza | 198,3611111 | 245,527778 |
| Observaciones | 9 | 9 |
| Coefficiente de correlación de Pearson | 0,203593171 | |
| Diferencia hipotética de las medias | 0 | |
| Grados de libertad | 8 | |
| Estadístico t | -10,7711892 | |
| P(T<=t) una cola | 0,000002 | |
| Valor crítico de t (una cola) | 1,859548038 | |
| P(T<=t) dos colas | 0,000005 | |
| Valor crítico de t (dos colas) | 2,306004135 | |

Tabla 3. Resultados del grupo de la "Prueba t para medidas de dos muestras emparejadas".

Se observa que tras realizar la *"Prueba t para medidas de dos muestras emparejadas"* del grupo, las diferencias son estadísticamente significativas y no son causa del azar, ya que el grado de la "P" es más pequeño que 0,05.

Asimismo, se ha calculado el tamaño del efecto mediante la *"d de Cohen"* y el resultado obtenido es ($d=-3,64$). El símbolo negativo del valor obtenido indica que el "retest" tiene una media más alta que el "test". Esto señala que hay un efecto muy grande con una dirección de mejora hacia el "retest", es decir, que las puntuaciones obtenidas son más elevadas que en el "test" (primera administración).

Por último, destacar que el intervalo de confianza asociado a este valor de Cohen es de (-5,85; -1,44), trabajando con un intervalo de 95%.

(En anexos se pueden observar los resultados comparativos de cada uno de los participantes junto con el cálculo de la "Prueba t para medias de dos muestras emparejadas" con la que se muestra si los resultados son estadísticamente significativos o no).

4.2. Resultados Cuestionario UEC-C

A continuación, se presentan los 11 ítems de respuesta abierta del cuestionario UEC-C:

| |
|---|
| 1. ¿Crees que sabes expresar tus sentimientos y emociones o, por lo contrario, te cuesta hacerlo? ¿Por qué? |
| 2. Escribe características positivas y negativas que te definan. |
| 3. Cuando hay una persona que te gusta, o estás con tu pareja, ¿te cuesta hacerle cumplidos/ halagos? ¿Por qué? |
| 4. ¿Cuándo te miras al espejo, que es lo que piensas de ti mismo? ¿Qué aspectos físicos te gustan o no te gustan de ti? |
| 5. ¿Cuándo te miras al espejo, que es lo que piensas de ti mismo? ¿Qué emociones sientes al verte? (Por ejemplo: rabia, amor, etc.). |
| 6. Cuando te encuentras involucrado dentro de una pelea/ discusión, ¿cómo reaccionas? |
| 7. ¿Consideras que las "etiquetas" que han podido ponerte en tu pasado (<i>por ejemplo, en el instituto</i>), son actualmente un obstáculo para ti, para poder tener confianza en ti mismo/a? ¿Por qué? |
| 8. ¿Qué es la asertividad? ¿Crees que sabes afrontar con asertividad conflictos en los que te encuentres implicado? |
| 9. ¿Te da vergüenza o te sientes ridiculizado cuando tienes que expresarte en público? ¿Por qué? |
| 10. Cuando una persona te hace enfadar por el motivo que sea, ¿Cómo reaccionas normalmente? ¿Por qué reaccionas así? |
| 11. Si fueras otra persona, ¿serías tu amigo? ¿Por qué? |

Tabla 4. Cuestionario UEC-C

Seguidamente, se muestran las respuestas a los 11 ítems, antes y después de la intervención con los jóvenes participantes:

| "Mujer 1" | Edad: 15 años |
|--|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. No, no hablo con nadie que no se más mayor y profesional. | Creo que sí. He mejorado un poco, ya no soy tan cerrada. |
| 2. A veces maja, atenta, empática. Grito mucho, paso de tu cara si no te conozco, soy muy borde. | Empática, sincera, no suelo pelearme. Soy borde, a veces me enciendo rápido, digo las cosas sin pensar. |

| | |
|---|---|
| 3. Sí, porque soy muy desconfiada. | Depende del tiempo que conozca a la persona, muestro más confianza. |
| 4. Que soy muy fea. Solo me gusta un poco mi cintura y el pelo. | Creo que no soy tan fea como pensaba. Me gusta mi cintura, mi pelo y mis piernas |
| 5. Rabia y mucho asco que ya podría haber nacido con un cuerpo mucho mejor. | Pienso que estoy mucho mejor que antes e intento aceptarme tal como soy. Rabia, tristeza, amor, admiración, esperanza. |
| 6. Grito mucho y me vuelvo loca. | Paso. Hago ver como si no ha pasado nada. |
| 7. Sí, hacen mucho más efecto en tu vida que cualquier otra cosa. | He aprendido que no tengo que darles importancia. |
| 8. No sé lo que es. Soy muy impulsiva. | Expresar y defender mis sentimientos y pensamientos de forma correcta y respetar los de los demás. Ahora creo que sí. |
| 9. Sí, desde pequeña. Porque me da vergüenza mi cuerpo. | Antes me daba mucha, pero ahora creo que ya no tanta, porque realizando las dinámicas en clase he aprendido a soltarme. |
| 10. Salto, me da igual lo que pase. | Imagino lo que puede pasar y me voy del sitio. |
| 11. No lo sé. | ¡Sí! Soy empática, aconsejo, ayudo, soy de confianza, soy amiga de mis amigos |

| "Mujer 2" | Edad: 15 años |
|---|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. No, es algo que siempre me ha costado. | Si, porque gracias a las dinámicas se me ha hecho más fácil. |
| 2. Muy tozuda, amable, orgullosa, a veces irrespetuosa. | Me gusta ayudar a las personas, intento mirar el lado bueno de ellas. Pero soy orgullosa y terca. |
| 3. Me cuesta hacerle cumplidos porque me da vergüenza. | Ya no me cuesta, porque me gusta que sepa lo que pienso. |
| 4. No me gusta mirarme al espejo. Me gusta mi pelo y nariz. | Estoy muy delgada. Pero me gusta mi pelo, mis ojos, mis manos y mi nariz. |
| 5. Siento que casi no valgo nada. Me doy rabia y asco. | Una mezcla entre rabia, pero a la vez alivio y felicidad. |
| 6. Me puede la rabia y la furia. | Intento mantener la calma. |
| 7. Son un obstáculo porque me hacen creer que no valgo. | Siento que cada vez es menos obstáculo, pero hay días que me cuesta. |
| 8. No sé que es. | Sí, defender mis derechos y opiniones y respetar las de los demás. |
| 9. Me da vergüenza y por eso no lo hago. | Aunque siempre me ha dado vergüenza, ahora menos. |
| 10.Me puede la ira y ataco a la otra persona. | Ahora mantengo la calma y paso. |
| 11.No sería nadie. | No sería otra persona, pero sí, sería mi amiga porque soy buena gente. |

| "Varón 1" | Edad: 17 años |
|--|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. No, me cuesta, porque soy muy serio. | Sí, porque Vicky me ha ayudado. |
| 2. Soy buena persona, soy amable y respetuoso. A veces miento y me enfado con facilidad. | Soy amable, respetuoso y responsable. A veces miento. |
| 3. Sí, me cuesta, pero no sé por qué. | No, no me cuesta. Pero tampoco prometo cosas que sé que no voy a cumplir. |

| | |
|--|---|
| 4. No sé, me fijo en mi cuerpo en general, me gusta. | Que me gusta mi cuerpo y que estoy muy bien. No me gusta mi nariz. |
| 5. Amor, satisfacción, enfado, rabia. | Siento amor, satisfacción, orgullo y a veces tristeza. |
| 6. Si es mi amigo, me meto en la pelea. | Intento pasar. |
| 7. Sí, porque me siento inferior y me enfado. | No, porque en el insti no me respetaban. |
| 8. No sé lo que es. | Sí, defender mis derechos y opiniones y respetar las de los demás y lo soluciono hablando normal. |
| 9. No, aunque a veces siento vergüenza. | No, y ya no siento vergüenza como antes, me lo paso bien. |
| 10. Depende de la situación. Salto. | Pasando de la persona. |
| 11. No lo sé. Aunque soy amable y respetuoso. | Sí, porque soy una persona amable, ayudante, respetuoso y buen amigo. |

| "Varón 2" | Edad: 15 años |
|--|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. No, me cuesta hacerlo, no se por qué. | Solo a la persona que me gusta. |
| 2. Soy un pesado, cabezón, mal hablado y machista, pero también soy atento, curioso y educado. | Soy educado, respetuoso y aplicado. Por otro lado, soy un cabezón y hablo mucho. |
| 3. Sí y mucho. Por miedo a una mala reacción. | Creo que ahora no me costaría porque creo que me he vuelto más abierto. |
| 4. No sé que responder. No me miro mucho. | Guapo, fuerte, ligón. |
| 5. No sé que responder. Me doy rabia. | Amor, orgullo, a veces tristeza. |
| 6. Mal, con ganas de pelearme. | Me voy del sitio y no hago caso. Lo evito. |
| 7. Sí, porque me decían que era un ladrón y maleducado. | No, porque he aprendido con Vicky que no hay que hacerles caso a las etiquetas. |
| 8. No se que es la asertividad. | Sí, defender mis derechos y opiniones y respetar las de los demás. Creo que ahora sí sabría resolverlo con asertividad. |
| 9. Sí, por miedo al fracaso. | Ahora menos que antes. |

| | |
|--|-------------------------------|
| 10.Me puede la impulsividad, me peleo. | Intento pasar de ella. |
| 11.No, por desgraciado. | Sí, porque soy buena persona. |

| "Varón 3" | Edad: 15 años |
|---|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. Me cuesta bastante expresarme porque me da miedo que se rían de mi. | Ahora mismo creo que me cuesta menos expresarme, ya que lo hago mucho en clase cuando hacemos dinámicas. |
| 2. Pues que soy sincero, fiel y divertido. Por otro lado, soy celoso, perezoso y pasota. | Soy buena persona, sincero, fiel, hago reír, pero soy muy celoso. |
| 3. Al principio sí, porque no tengo confianza. | En cuanto le cojo confianza no me cuesta nada. |
| 4. Pues que soy feo. No me gustan los granos, mi cuerpo. Me gusta mi sonrisa y los dientes. | No me gustan los granos que me salen, pero me gusta mi sonrisa, los dientes que tengo, mi altura y como visto. |
| 5. Pues lo mismo, que soy feo. Tristeza, rabia, orgulloso y no sé que más. | A veces me siento triste o con rabia, pero también siento que me quiero, siento esperanza |
| 6. Pues agresivamente depende de la situación. | Intento no hacer caso y mediar. |
| 7. Sí, porque hasta mis padres se lo creyeron creo, y bueno, me afectó. | He aprendido que no tienen que importarme porque yo sé como soy. |
| 8. No sé lo que significa. | Creo que es defender mis opiniones y derechos de forma amable y respetar los de los demás. Supongo que sí sabría. |
| 9. Si es algo importante me da vergüenza. | Soy vergonzoso, pero ahora cuando hacemos las dinámicas en clase he aprendido a soltarme. |
| 10.Normalmente me enfado y me pongo agresivo. | A lo mejor me enfado, pero intento evitar que vaya a más. |
| 11. Creo que sí, porque soy buena gente. | Sí, porque soy amigo de mis amigos y buena persona y para mí los amigos son |

| | |
|--|--|
| | de las cosas más importantes, los cuido como a la familia. |
|--|--|

| "Varón 4" | Edad: 14 años |
|--|--|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. No, porque no soy una persona abierta. | Sí, porque con las dinámicas he aprendido a abrirme y expresarme mejor. |
| 2. Soy buen amigo y buen futbolista. También soy impulsivo y agresivo. | Soy buen amigo, buen hijo, soy generoso, me gusta ayudar. Pero, a veces soy impulsivo y fumo. |
| 3. Sí, me cuesta, porque soy vergonzoso. | No costaría, porque si tu tienes una cierta confianza con esa persona no pasa nada. |
| 4. Me gusta mi pelo, mis ojos y mi forma de vestir. | Me gusta mi pelo, mi forma de vestir, mis ojos, mi sonrisa, pero no me gusta mi altura. |
| 5. Alegría, vergüenza, rabia. | Esperanza, amor, tristeza, alegría y aceptación. |
| 6. Reacciono con agresividad. | Intento pasar o intentaría hablar. |
| 7. Sí, porque me daba rabia y me ponía agresivo. | No, porque gracias a los consejos y actividades he aprendido que no importa la opinión que tienen los demás de mi. |
| 8. No sé que significa. | Es defender mis derechos y opiniones y respetar las de los demás. Creo que si que podría manejarlo. |
| 9. Sí, porque soy muy vergonzoso. | Sí, pero ahora ya no me niego y lo intento. |
| 10. Enfrentándome, porque soy impulsivo y agresivo. | Antes me hubiera puesto como un toro, pero ahora intento controlarme. |
| 11. No lo sé, quizás sí. Porque soy buen amigo. | Sí, porque soy alegre, buen amigo, ayudo a los demás, soy generoso y amable. |

| "Varón 5" | Edad: 17 años |
|---|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. Sí, me cuesta hacerlo porque soy tímido. | Todavía me cuesta un poco, pero creo que gracias a Vicky he mejorado. |

| | |
|---|--|
| 2. Soy sincero, guapo e inteligente. Pero también soy mentiroso, perezoso y toxico. | Guapo alto y ojos marrones, pero también soy callado, borde y caótico. |
| 3. Sí, porque no me gusta hacer cumplidos. | Creo que no, no me costaría nada decirlo. |
| 4. Me gusta mi pelo, mi color de piel, mi altura, mi torso, mi cara. No me gustan mis pies. | Me veo guapo, me gusta mi altura, mi cara, mi color de piel. |
| 5. Soledad, rabia, tristeza, ira, pero también amor. | Amor, fascinación, orgullo, emoción, rabia. |
| 6. Suelo hacer de la voz del mal, el que incita a hacer cosas malas. | No lo sé, quizás intentaría no entrar en la pelea. |
| 7. No lo sé, a veces pienso que si y a veces pienso que no. | No, porque esta gente no es nadie. |
| 8. No sé que es eso. | Expresar mis pensamientos, emociones y derechos de forma amable y adecuada. Creo que si que podría afrontarlo así. |
| 9. No me siento ridiculizado, pero a veces me da pereza. | No, creo que es una tontería. |
| 10.Me cabreo mucho y suelto una bomba de veneno por la boca. Porque me gusta. | Intento controlarme y pasar de ella. |
| 11.No. Porque no salgo de casa, insulto mucho, no hablo mucho... | Más bien sí que no, porque soy buen amigo, pero soy muy callado y borde. |

| "Varón 6" | Edad: 15 años |
|---|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. La verdad es que nunca me ha gustado, así que no. | Creo que en este aspecto he mejorado. |
| 2. Soy bueno en mates y en ingles, pero fumo tabaco y porros y bebo y soy un borde. | Soy bueno en mates y en ingles, soy buen amigo, pero fumo y bebo. |
| 3. La verdad es que me da vergüenza. | Desde que estoy en esta clase me da menos vergüenza. |

| | |
|---|---|
| 4. Me siento y me veo feo (no me gusta nada). | Mi autoestima ha mejorado bastante y me siento mas seguro conmigo mismo. No me gusta la barriga que tengo y los brazos |
| 5. Pues la verdad es que me doy asco, rabia y tristeza. | Ahora me alegro de mi mismo. Siento a la vez amor, tristeza y esperanza. |
| 6. Pues directamente le pego. | Me pienso las cosas más e intento hablar. |
| 7. La verdad es que sí, porque siempre soy el malo. | No, porque no me importa la opinión de los demás. |
| 8. No sé que es esto. | Defender tus derechos y opiniones de forma amble y respetar a los demás. Creo que si que sabría gracias a la dinámica de gestión de conflictos. |
| 9. Sí, porque no me gusta. | Creo que ya no, gracias a Vicky. |
| 10.Pegándoles, porque se lo merecerán. | Antes me hubiera puesto muy agresivo, pero ahora intento controlarme. |
| 11.No, porque me doy asco y rabia. | Ahora mismo sí. Porque soy buen amigo, ayudo a los demás, soy generoso y amable. |

| "Varón 7" | Edad: 14 años |
|---|---|
| ANTES | DESPUÉS |
| 1. No, porque no me gusta expresar mis sentimientos. | Me cuesta menos hacerlo, creo que ahora me expreso más. |
| 2. Soy sincero y amable. | Soy buen amigo, sincero, amable, pero fumo porros. |
| 3. No sé, a veces si. | No, porque creo que es algo normal. |
| 4. No sé, solo me miro para peinarme. Me gusta mi pelo. | Pienso que tengo un pelo bonito, me gustan mis ojos, pero no me gustan mis orejas ni las pecas que tengo. |
| 5. Siento amor, orgullo, tristeza. | Amor, orgullo, rabia, tristeza. |
| 6. No sé... Actúo con agresividad. | Intentaría separar a los involucrados. |
| 7. Depende. A veces creo que sí. | Ahora mismo diría que no. |

| | |
|--|---|
| 8. No sé que es eso. | Es defender mis derechos con respeto y respetar los de los demás. Creo que sí podría hacerlo. |
| 9. Depende de la situación. | Ahora creo que me da menos vergüenza y lo hago en las dinámicas. |
| 10. Si no me hace enfadar, solo le hablaría mal. | Intentaría no hacerle caso. |
| 11. Sí. | Sí, porque soy buena persona y buen amigo. |

5. CONCLUSIONES/ DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos de la escala EHS, con tan solo comparar los gráficos del test y retest del grupo se ve una clara mejoría grupal, como también, se puede comprobar en anexos la mejoría de cada uno de los participantes por separado. Para corroborar se ha administrado de forma grupal la *"Prueba t para medias de dos muestras emparejadas"*. De este modo, podemos decir que los resultados son estadísticamente significativos.

Asimismo, se ha calculado el tamaño del efecto mediante la *"d de Cohen"* y el resultado obtenido muestra que hay un efecto muy grande con una dirección de mejora hacia el *"retest"*.

Por otro lado, viendo el antes y el después de la administración del cuestionario UEC-C, también podemos observar como todos los alumnos muestran su progreso en las habilidades sociales que se han trabajado mediante las dinámicas de grupo durante el procedimiento con ellos. Uno de los ítems que más destaca es el número ocho *"¿Qué es la asertividad? ¿Crees que sabes afrontar con asertividad conflictos en los que te encuentres implicado?"*, ya que antes de la intervención, ninguno de los participantes conocía el concepto de asertividad, pero gracias a las dinámicas *"Tiremos la ira"* y *"Gestionar conflictos"*, han aprendido que es la asertividad y cómo afrontar los conflictos con asertividad.

Asimismo, el ítem 8 *"¿Consideras que las 'etiquetas' que han podido ponerte en tu pasado (por ejemplo, en el instituto), son actualmente un obstáculo para ti, para poder"*

tener confianza en ti mismo/a? ¿Por qué?", en la primera administración todos los participantes afirmaron que de alguna manera u otra las etiquetas que les habían puesto en los institutos de donde provenían si que han sido o son un obstáculo para ellos. Sin embargo, la segunda administración del cuestionario, pasadas las siete semanas del procedimiento, la opinión de todos ha cambiado y se han dado cuenta que no deben darle importancia a las etiquetas que les han puesto y deben centrarse en el aquí y el ahora y el futuro que está por venir. Este cambio se debe gracias a la dinámica "La historia de Miguel", que trabaja la autoconfianza y las etiquetas que recibimos por parte de los demás.

En relación con el primer objetivo, "Reflexionar sobre los sentimientos y emociones propios y de los demás", que tiene como hipótesis "Si sabe reconocer sus sentimientos, puede reconducir sus pensamientos" y "Si tiene la capacidad de reconocer los sentimientos y emociones de las personas que le rodean, será una persona más empática", se aceptan ambas hipótesis tras la realización de la dinámica de grupo "El post-it". Observando los resultados obtenidos en la escala EHS y el cuestionario UEC-C, todo el grupo de participantes han aumentado sus habilidades para expresar sus sentimientos a los demás.

En relación al segundo objetivo, "Fomentar la comunicación asertiva para dotar de estrategias para resolver conflictos", que tiene como hipótesis "Si conoce el concepto de asertividad y sabe aplicarlo, podrá resolver los conflictos de forma más adecuada" y "Si sigue las pautas adecuadas ante situaciones problemáticas, los podrá resolver de manera asertiva sin provocar malestar", se dan por válidas las hipótesis, ya que después de realizar la dinámica de grupo "Tiremos la ira", y "Gestionar conflictos", se puede observar en los resultados de la escala EHS y el cuestionario UEC-C que los participantes han aprendido a resolver conflictos de manera asertiva y sin provocar malestar.

En relación al tercer objetivo, "Fomentar la autoconfianza y mejorar la confianza a la hora de expresarse en público", que tiene como hipótesis "Si es consciente de sus capacidades, tendrá la capacidad para afrontar un discurso en público" y "Si confía en si mismo, se sentirá más fuerte para defender sus pensamientos y opiniones delante los demás", se aceptan las hipótesis ya que también se contempla en los resultados de la escala EHS y el cuestionario UEC-C, que los participantes han aumentado su autoconfianza y se ven más capaces de expresarse en público. Para entrenar esta

habilidad se ha realizado la dinámica de grupo "La historia de Miguel". En esta dinámica, a parte de trabajar la confianza de expresarse en público, también se han trabajado las etiquetas que nos ponen o ponemos a los demás con el fin de hacer ver a los participantes que no deben darle importancia a las etiquetas que les han puesto en un pasado y deben centrarse en el aquí y ahora y el futuro.

El cuarto objetivo, "Fomentar las alternativas no agresivas en la resolución de conflictos y activar el autocontrol emocional ante situaciones problemáticas", que tienen como hipótesis "Si sabe controlar sus emociones ante situaciones adversas, podrá encontrar y/o proponer soluciones idóneas" y "Si tiene la capacidad de controlar su ira, podrá gestionar una contrariedad", y, observando los resultados de la escala EHS y los del cuestionario UEC-C, las hipótesis de este cuarto objetivo también se aceptan. Por ello, se ha trabajado mediante la dinámica de grupo "Hacer frente a los problemas", en la que se les ha enseñado a los participantes a aprender a resolver problemas y a interactuar y trabajar en equipo. De esta manera, han aprendido a mantener la calma ante un problema, no responder igual, escuchar activamente, empatizar, ver el origen del problema, buscar alternativas de soluciones, valorar las posibles soluciones y aprender del conflicto. De este modo, han aprendido a controlar sus emociones ante situaciones adversas y proponer soluciones idóneas.

En relación con el quinto objetivo, "Potenciar la autoestima", cuyas hipótesis son "Si es capaz de valorar y reconocer sus aptitudes, se observará un cambio en su autoconcepto" y "Si cree en sus capacidades, aumentará su autoconfianza", lo que indican los resultados de la escala EHS y el cuestionario UEC-C, se puede afirmar que se aceptan las hipótesis. Ya que mediante la dinámica de grupo "¡Este/a eres tú!", se ha conseguido que los participantes reflexionen sobre sí mismos, desarrollen la positividad entre los miembros del grupo y mejoren su aceptación personal.

Y, por último, en relación con el sexto objetivo, "Mejorar la habilidad social de hacer cumplidos para potenciar el reforzamiento positivo", que tiene como hipótesis "Si sabe expresar sus sentimientos, le ayudará en sus relaciones sociales" y "Si fortalece su habilidad de halagar, cambiará el concepto de las demás personas sobre su carácter", analizando los resultados de la escala EHS y el cuestionario UEC-C, se aceptan ambas hipótesis. Por ello, se ha desarrollado la dinámica "La importancia de hacer cumplidos", después de la cual se observa que los participantes han mejorado la habilidad social de

hacer cumplidos, que han descubierto cualidades que ellos mismos ignoraban que tenían o no les daban importancia, se les ha concienciado a observar más las cosas buenas de las otras personas i no fijarse solo en las cosas negativas, como también se ha fomentado el autoestima de uno mismo escuchando la cosas positivas que se han ido diciendo entre los compañeros. Por lo tanto, las hipótesis de este último objetivo también se dan por válidas.

Por lo tanto, se puede decir, que todos los objetivos y sus hipótesis, propuestos al principio de la intervención, se han cumplido satisfactoriamente. Tanto en la escala EHS, como en el cuestionario UEC-C, se observa que el grupo ha tenido un gran cambio tras las siete semanas de la intervención.

Cabe destacar, que a causa de la situación actual en la que vivimos por el COVID-19, este estudio ha tenido una gran limitación, que es el número de participantes, ya que se ha realizado en el ámbito educativo y ha sido imposible realizarlo conjuntamente con más Unidades de Escolarización Compartida.

Como un posible futuro trabajo de investigación, se podría realizar el mismo estudio, pero teniendo en cuenta todas las Unidades de Escolarización Compartida de la provincia de Tarragona o incluso de Cataluña, de esta manera se tendría una muestra mayor a la actual y a consecuencia, el estudio tendría una muestra más grande y unos resultados aún más realistas. Se propondrían los mismos objetivos y realizarían las mismas dinámicas de grupo, como también, se administrarían la escala EHS y un cuestionario parecido al UEC-C, para poder comprobar la coherencia de las respuestas de los participantes.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ajuntament de Cambrils, Departament d'Educació i Polítiques Actives. (s. f.). *Unitat d'Escolarització Compartida*. <https://www.cambrils.cat/ensenyament/centres-educatius/unitat-d-escolaritzacio-compartida-uec>. Recuperado 24 de marzo de 2021, de <https://www.cambrils.cat/ensenyament/centres-educatius/unitat-d-escolaritzacio-compartida-uec>

Anderson, R. N. (2002). Deaths: Leading causes for 2000. *National Vital Statistics Reports*. 50. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Baron, R. A., & Richardson, D.R. (1994). *Human aggression (2nd ed.)*. New York: Plenum

Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24, 55-61.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University.

Caballo, V. E., y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 4, 1-19.

Coll, A. (2001). Embarazo en la adolescencia: ¿Cuál es el problema? En: S. Donas Burak. (Edt.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (425-445). Cartago: Libro Universitario Regional.

Corbí Gran, B., & Pérez Nieto, M. A. (s. f.). *Relación entre impulsividad y ansiedad en los adolescentes*. <http://reme.uji.es>. Recuperado 23 de marzo de 2021, de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article8/article8.pdf>

Cova Solar, F. (2004). La psicopatología evolutiva y los factores de riesgo y protección: El desarrollo de una mirada procesual. *Revista de Psicología*, 13, 93-101.

Craig, G. (1997). *Desarrollo humano*. Tercera edición en castellano. México: Prentice Hall-Hispanoamericana S.A.

Donas Burak, S. (2001). Protección, riesgo y vulnerabilidad: Sus posibles aplicaciones en la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los adolescentes y las adolescentes. En: S. Donas Burak. (edt.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (489-499). Cartago: Libro Universitario Regional.

Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). *Habilidades sociales y contextos de la conducta social*. <https://www.redalyc.org>. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513102.pdf>

Ellis, A. (1962). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1980.

Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24, 1-8.

Evans, I. (1986). Response structure and de triple-response-mode concept. En R.O. Nelson y S. E. Hayes (Eds.), *Conceptual Foundation of Behavioral assessment*. New York: Guilford.

Florenzano Urzúa, R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Gambrill, E. D., y Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.

Gardner, W. (1993). *A life-span rational-choice theory of risk-taking*. En N. Bell y R. W. Bell (Eds.), *Adolescent risk taking* (66-83). Newbury Park: Sage.

Garfaella, P.R., Gargallo L., B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar, *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 27- 36.

Gay, M. L., Hollandsworth, J. G., y Galassi, J. P. (1975). An assertive inventory for adults. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 340-344.

Gismero Gonzalez, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. <http://web.teaediciones.com>. <http://web.teaediciones.com/ehs-escala-de-habilidades-sociales.aspx>

Goodwin, R.D., Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2004) Panic attacks and the risk of depression among young adults in the community. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73, 158-167.

Gould, M. S., Greenberg, T., Velting, D. M., & Shaffer, M. D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 386-405.

González, M. R. A., & Álvarez Blanco, L. (2014, 29 mayo). *Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares*. <https://Digibuo.Uniovi.Es>. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26950>

I.O.C. (2010). *Habilitats socials*. <https://ioc.xtec.cat>. https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M08/web/html/WebContent/u2/a2/continguts.html

Jack, L. M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University.

Jiménez, J. J. R., & Iglesias, M. C. Á. (2013). *Habilidades sociales, Grado Superior*. McGraw-Hill Education.

Krauskopof, Dina. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31.

Landero Hernández, R., & Villarreal González, M. E. (2007). Consumo de alcohol en estudiantes, en relación con el consumo familiar y de los amigos. *Psicología y Salud*, 17, 17-23.

Lang, P. J. (1968). Fear reductions and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. M. Shlien (Ed.). *Research in psychotherapy* (vol. 3). Washington: D.C. American Psychological Association.

Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: The construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.

Mahoney, M. J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge, M.A.: Ballenger.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Recuperado el 22 de marzo de 2021 de <http://www.fundacionalternativas.com/fundacion/publicaciones/elfracasoescolarenespaa/docsfinallaboratorio112003.pdf>.

Martínez Álvarez, J. L., & Hernández Martín, A. (1999). Riesgos asociados a la conducta heterosexual adolescente: Pautas para la educación y prevención. En: J. Navarro Góngora, A. Fuertes Martín, & T.M. Ugidos Domínguez. (Edts.) *Prevención e intervención en Salud Mental*. (pp. 109-138). Salamanca: Amarú Ediciones.

Meichenbaum, D. (1977) *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.

Monjas, M. I., y González, B. (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.

Moreno Fernández Amparo. (2015). *La adolescencia*. Editorial UOC. Recuperado de: <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4735114>.

Murphy, G. Murphy, L. B., y Newcomb, T. M. (1937). *Experimental social psychology*. New York: Harper and Row.

Oliva, A. (2004). *La adolescencia como riesgo y oportunidad*. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), 115-122.

Page, L. M. (1936). *The modifications of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University.

Páramo, M. D. L. Á. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia*

psicológica, 29(1). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082011000100009

Pardo, G., Sandoval, A., & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 17-32.

Pedrosa, E. P., & García, C. S. (2010). *Habilidades sociales*. Alianza Editorial.

Pineda Pérez, Susana., Aliño Santiago, Miriam., Cuba. Ministerio de Salud Pública. (1999). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia*. La Habana, Cuba, Ministerio de Salud Pública. Capítulo I. El concepto de la adolescencia, página 16-17.

Ramos Ramos, P. (Coord.) (2010). *Afrontamiento del estrés y habilidades sociales* (2a. ed.). Editorial ICB

Rivarola, M. F. (2003). La imagen corporal en adolescentes mujeres: Su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en Humanidades*, 4, 149-161.

Rivarola, M. F., & Penna, F. (2006). Los factores socioculturales y su relación con los trastornos alimentarios e imagen corporal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8, 61-72.

Rodríguez, S. G. A., Echeverría Echeverría¹, R., Evia Alamilla, N. M., & Carrillo Trujillo, C. D. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(2). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572018000200259&lng=es&tlng=es

Roldán, C. (2001). Adicciones: Un nuevo desafío. En: S. Donas Burak. (Edts.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 447-467). Cartago: Libro Universitario Regional.

Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar, *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 23-26.

Smith, C. & Stern, S. (1997). Delinquency and anti-social behavior: *A review of family processes and intervention research*. *Social Service Review*, 71, 392-429.

Schwartz, R. M., y Gottman, J. M. (1976). Toward a task analysis of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 910-920.

Vargas Trujillo, E., Henao, J., & González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 49-63.

Villar Torres, P., Luengo Martín, M. A., Gómez Fraguera, J. A., & Romero Triñanes, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, 581-588.

Vladislav, R., Eisemann, M. & Hägglöf, B. (1999). *Coping styles in delinquent adolescents and controls: The role of personality and parental rearing*. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(2), 705-717.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.

White, J., Moffitt, T., Caspi, A., Bartusch, D., Needles, D., Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 192-205.

Williams, H. M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, 142-146.

7. ANEXOS

7.1. Tabla del grupo de los participantes con "nombre" y edad.

| | | | | | |
|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| "Mujer 1" | 15 años | "Varón 3" | 15 años | "Varón 6" | 15 años |
| "Varón 1" | 17 años | "Varón 4" | 14 años | "Varón 7" | 14 años |
| "Varón 2" | 15 años | "Varón 5" | 17 años | "Mujer 2" | 15 años |

Tabla 5. Clasificación de los participantes por "nombre" y edad

7.2. Plantilla ítems Escala EHS



| | | |
|--------------------|-------|------|
| Nombre y apellidos | Edad | Sexo |
| Centro | Fecha | |

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

ANOTE SUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LÍNEA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO.

| | | | |
|----|--|---------|----|
| 1 | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. | A B C D | 1 |
| 2 | Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. | A B C D | 2 |
| 3 | Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. | A B C D | 3 |
| 4 | Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo. | A B C D | 4 |
| 5 | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No». | A B C D | 5 |
| 6 | A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. | A B C D | 6 |
| 7 | Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. | A B C D | 7 |
| 8 | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. | A B C D | 8 |
| 9 | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. | A B C D | 9 |
| 10 | Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo. | A B C D | 10 |
| 11 | A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. | A B C D | 11 |
| 12 | Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. | A B C D | 12 |
| 13 | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A B C D | 13 |
| 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. | A B C D | 14 |
| 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. | A B C D | 15 |
| 16 | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. | A B C D | 16 |
| 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. | A B C D | 17 |
| 18 | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. | A B C D | 18 |
| 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. | A B C D | 19 |
| 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. | A B C D | 20 |
| 21 | Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. | A B C D | 21 |
| 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. | A B C D | 22 |
| 23 | Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho. | A B C D | 23 |
| 24 | Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. | A B C D | 24 |
| 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | A B C D | 25 |
| 26 | Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | A B C D | 26 |
| 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita. | A B C D | 27 |
| 28 | Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. | A B C D | 28 |
| 29 | Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). | A B C D | 29 |
| 30 | Cuando alguien se me «cuela» en una fila, hago como si no me diera cuenta. | A B C D | 30 |
| 31 | Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. | A B C D | 31 |
| 32 | Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas. | A B C D | 32 |
| 33 | Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | A B C D | 33 |

Autora: Elena Gibnero González.
 Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Edita: TEA Ediciones, S.A. (Matrícula - Ejemplar impreso en DOS TINTAS - Printed in Spain - Impreso en España)

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
 A CADA UNA DE LAS FRASES

7.3. Puntuaciones individuales de los participantes en la escala EHS

A continuación, se exponen los resultados de la escala EHS de cada uno de los participantes de este estudio junto con la "Prueba t para medias de dos muestras emparejadas", para poder comparar si los resultados son estadísticamente significativos:

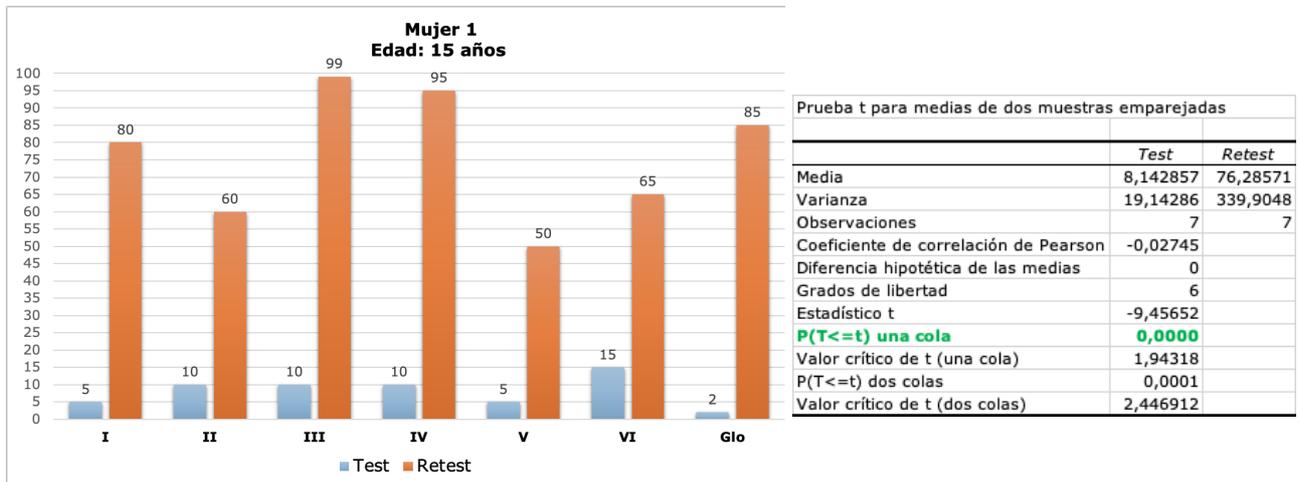


Figura 6. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Mujer 1 de quince años"

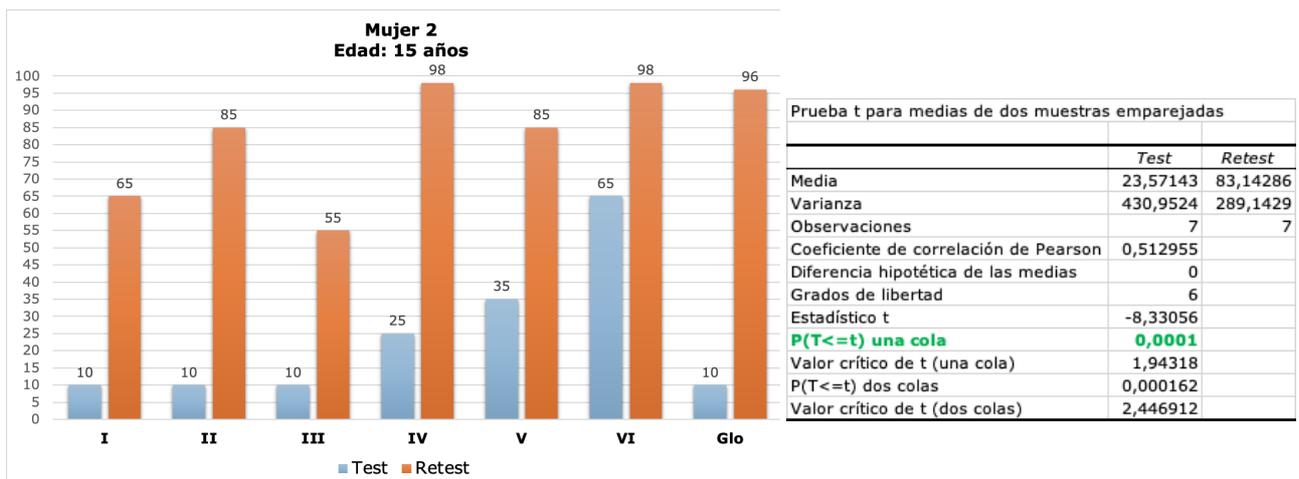


Figura 7. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Mujer 2 de quince años".

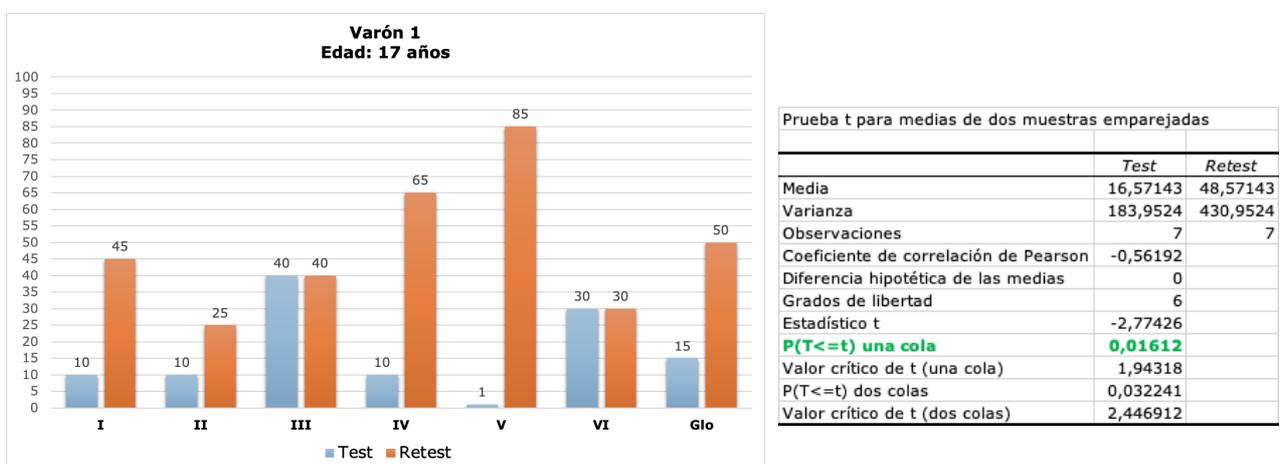


Figura 8. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Varón 1 de diecisiete años".

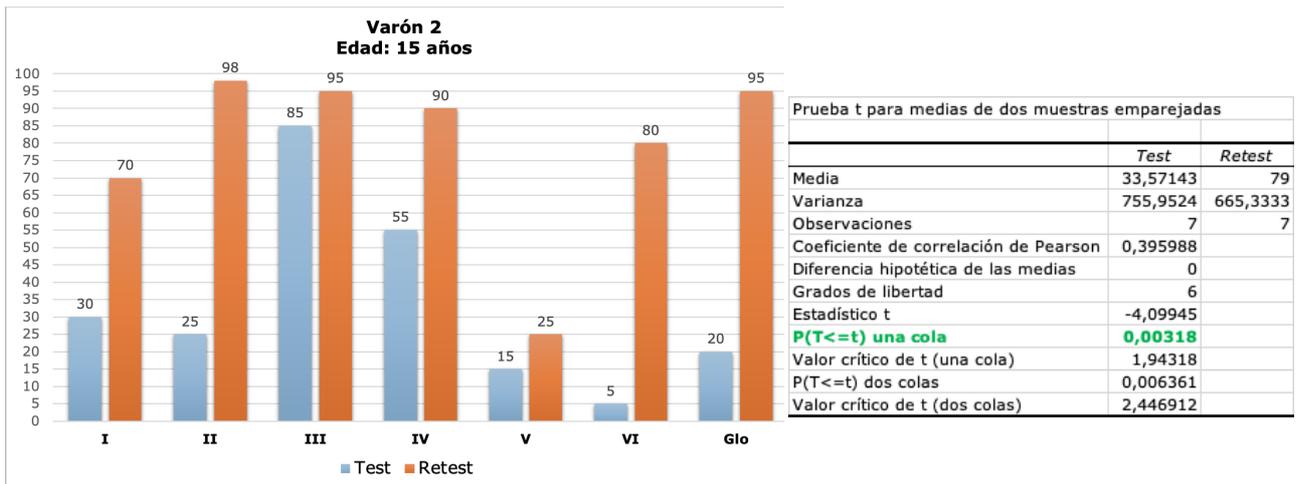


Figura 9. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Varón 2 de quince años".

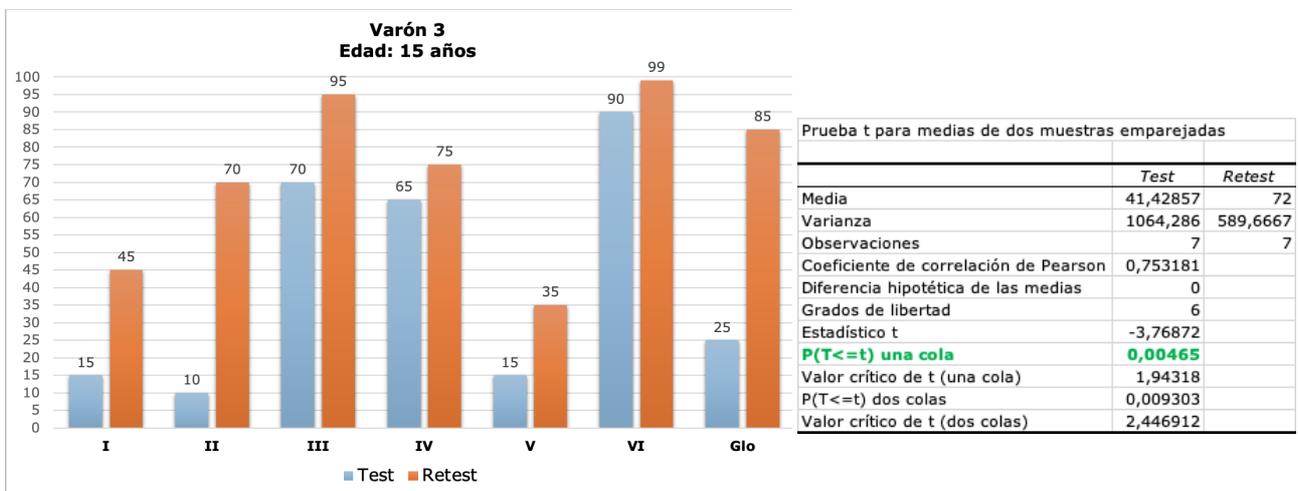


Figura 10. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Varón 3 de quince años".

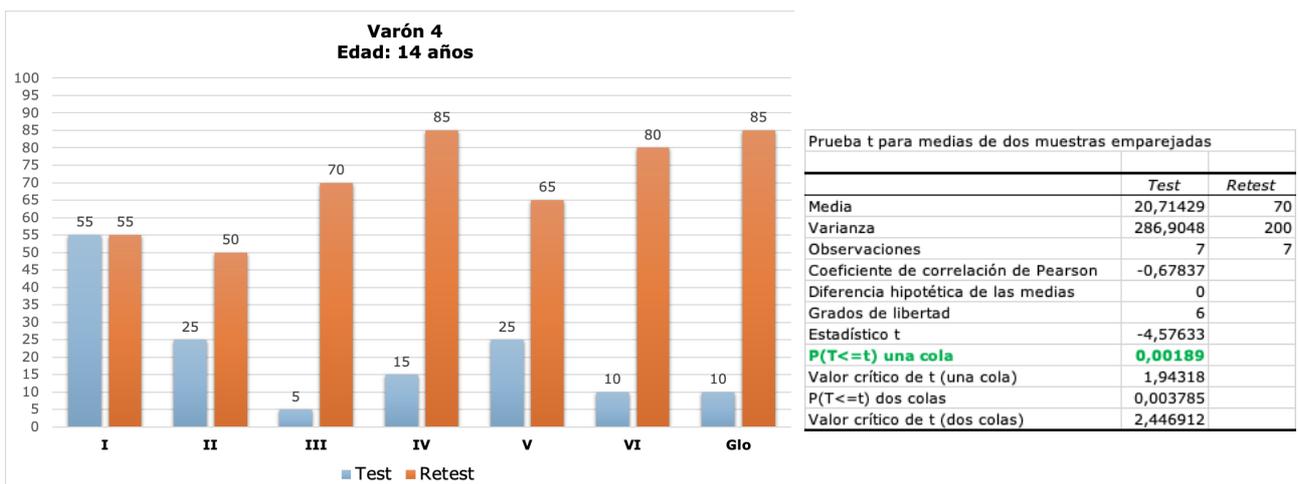


Figura 11. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Varón 4 de catorce años"

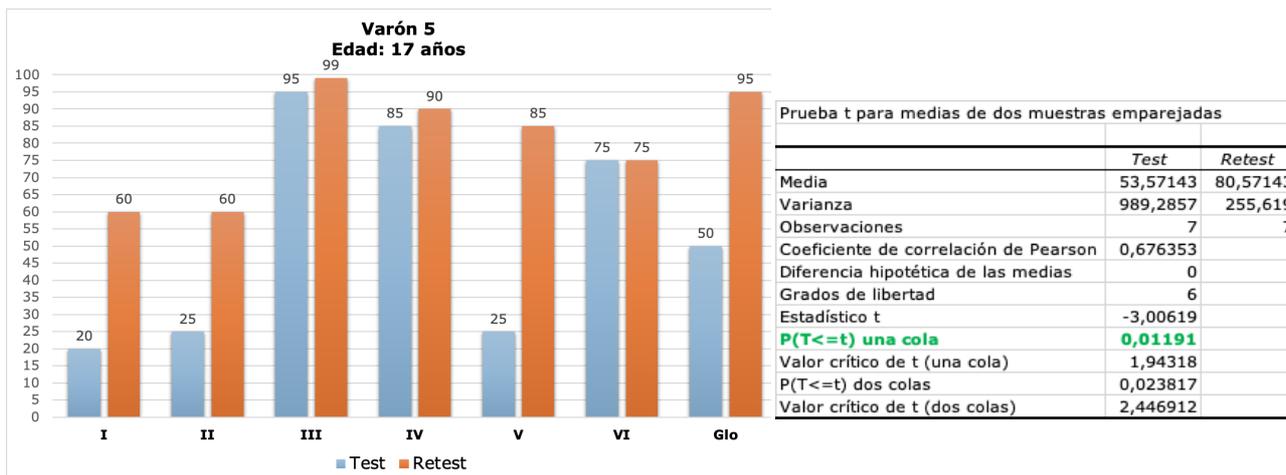


Figura 12. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Varón 5 de diecisiete años"

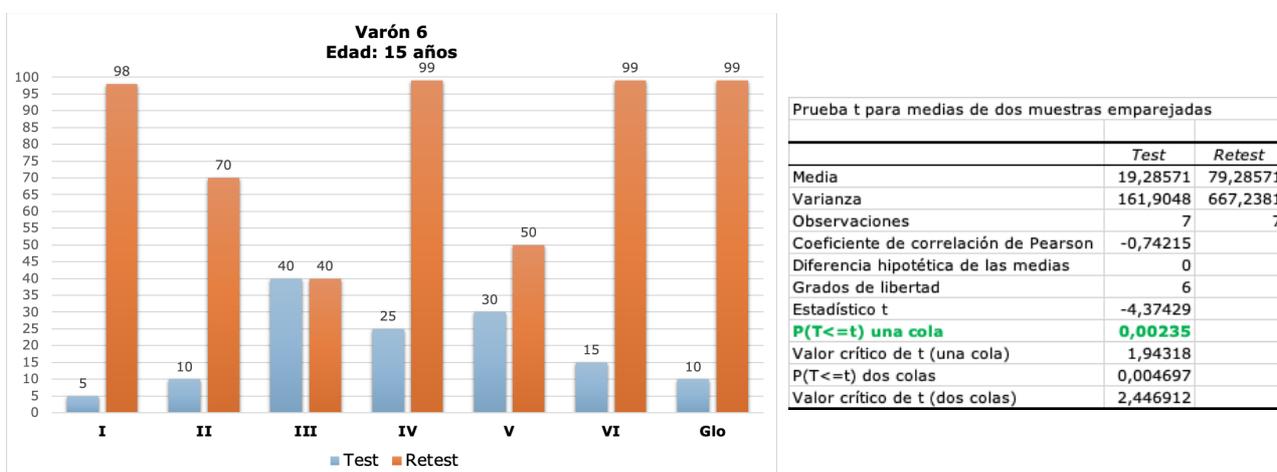


Figura 13. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Varón 6 de quince años".

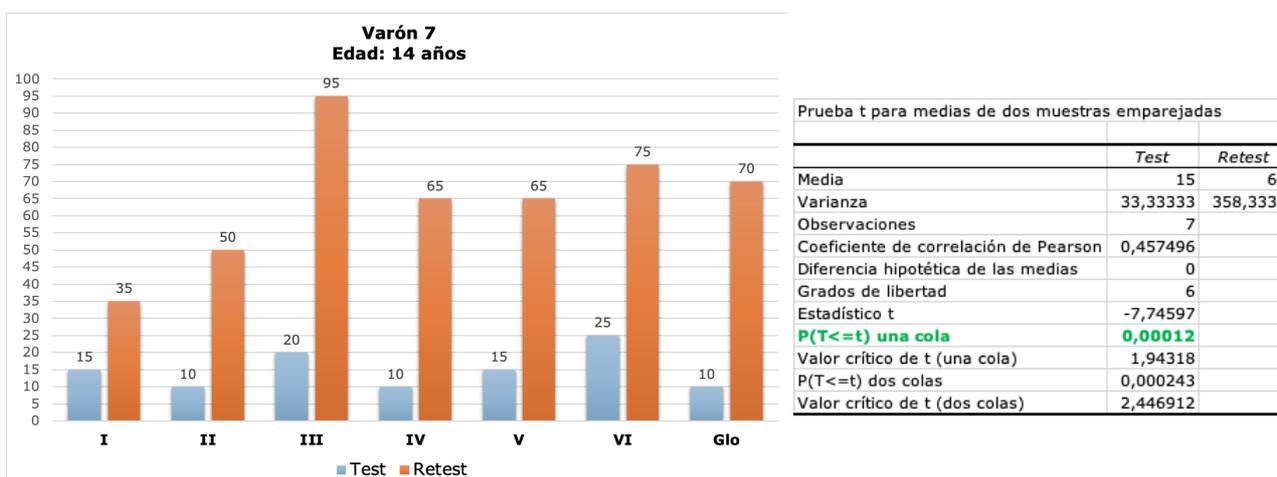


Figura 14. Resultados comparativos de la intervención de la EHS en "Varón 7 de catorce años"