



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE GRADO

UN TALLER DE HABILIDADES SOCIALES IMPLANTADO EN UN AULA DE 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL

SANDRA RUEDA LÓPEZ

Grado de Educación Social

Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares

Año académico 2023-2024

**UN TALLER DE HABILIDADES SOCIALES IMPLANTADO EN UN
AULA DE 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL**

SANDRA RUEDA LÓPEZ

Facultad de Educación

Universidad de las Islas Baleares

Año académico 2023-2024

Palabras clave del trabajo:

Habilidades sociales, habilidades para la vida, regulación emocional, emociones, intervención.

Nombre tutor/a del Trabajo: Lidia Sánchez Prieto

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor		Tutor	
Sí	No	Sí	No
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es determinar la relación entre habilidades sociales y regulación emocional en niños y niñas de una clase de 6º de EP. Esta investigación es de enfoque cuantitativo y empírico, siendo la población seleccionada para el estudio, los estudiantes de un curso de una unidad educativa de Marratxí, con una muestra de 47 casos seleccionados de manera intencionada. Para evaluar estas variables, se opta por un cuestionario de competencias y habilidades sociales (CHIS) y un test sobre la regulación emocional (DERS). En los resultados obtenidos a partir del CHIS, en medidas pretest y posttest, se observa una mejora en el nivel de habilidades sociales del alumnado.

Finalmente, a través de la investigación y el análisis de datos estadísticos, se ha refutado una de las hipótesis de estudio, al encontrar una relación no significativa entre habilidades sociales y regulación emocional. No obstante, se acepta la mejora de las habilidades sociales del alumnado a través de la intervención llevada a cabo.

Palabras clave: Habilidades Sociales, habilidades para la vida, regulación emocional, emociones, intervención.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between social skills and emotional regulation in boys and girls in a 6th grade PE class. This research has a quantitative and empirical approach, in which the selected population are the students of a course of an educational unit in Marratxí, with a sample of 47 cases intentionally selected. To evaluate these variables, a questionnaire of social competences and skills (CHIS) and an emotional regulation test (DERS) are chosen. In the results obtained from the CHIS, in pre-test and post-test measures, there was an improvement in the level of social skills of the students.

Finally, through research and analysis of statistical data, one of the study hypotheses has been refuted, finding a non-significant relationship between social skills and emotional regulation. However, it is accepted that the social skills of students will be improved through the intervention.

Keywords: Social skills, life skills, emotional regulation, emotions, intervention.

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 DEFINICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES	8
3.2 TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES Y DIMENSIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES	10
3.3 CONCEPTOS RELACIONADOS	10
3.4 ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	11
3.5 DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	13
3.8 DEFINICIÓN DE REGULACIÓN EMOCIONAL	18
3.9 REGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIA SOCIAL EN LA INFANCIA	19
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	22
4. MÉTODO	23
4.1 PARTICIPANTES	23
4.2 VARIABLES E INSTRUMENTOS	23
4.3 PROCEDIMIENTO	26
4.4 ANÁLISIS DE DATOS	27
5. RESULTADOS	28
6. DISCUSIONES	32
7. CONCLUSIONES	36
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
9. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos sociales por naturaleza, configurándose la interacción social como una necesidad básica. Por ello, y, teniendo en cuenta, que la sociedad está en continuo cambio, es importante dotar a los niños de herramientas que le permitan entender el mundo en el cual vive, a él mismo y a las personas que les rodean (Soler, 2012, citado en Ozamiz, et. al., 2019).

Las conexiones entre individuos se ven influenciadas por las emociones. La práctica de la escucha activa y la habilidad para comprender las emociones ajenas generan actitudes prosociales, las cuales contrastan con actitudes perjudiciales como el racismo, la xenofobia o el machismo, que acarrearán con numerosos problemas sociales hoy en día. Estas habilidades sociales propician la creación de un entorno social idóneo para la colaboración en grupos de trabajo, fomentando una experiencia productiva y gratificante (Bisquerra, 2003).

Según algunos autores, en la adolescencia se desarrollan las habilidades sociales, etapa muy relacionada con el manejo de las emociones y la capacidad de relacionarse con el entorno (Gaete, 2015, citado en Ozamiz, et. Al., 2019). Además, es cuando se vuelven más conscientes de las emociones y sentimientos, tanto de las propias como de las ajenas. Si en esta etapa de la vida no se adquieren estas habilidades, puede darse una gestión errónea de las emociones, siendo este un factor de vulnerabilidad (Lizeretti, 2012, citado en Ozamiz, et. al., 2019).

Las habilidades sociales son un componente básico de nuestra vida y, como tal, forman parte de un área de desarrollo al que la educación debe atender. Así como dispone la Ley 1/2022 de 8 de marzo de educación de las Islas Baleares, en su artículo 12:

Objetivos y características de la educación primaria.

1. La educación primaria tiene como finalidad proporcionar a todos los alumnos una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y que, de acuerdo con las competencias fijadas en el currículo, les permita identificar, expresar y comprender los aspectos emocionales y afectivos, las habilidades sociales y la resolución de conflictos.

2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo consta de dos partes. La primera parte está dedicada a establecer la justificación, el objetivo del trabajo y la fundamentación teórica. La segunda parte de éste, corresponde a la parte experimental, donde se desarrollará la propuesta de intervención. El trabajo finaliza con un apartado dedicado a las referencias bibliográficas y los anexos que se sitúan en último lugar.

Las investigaciones han demostrado la influencia positiva de la práctica de habilidades sociales en el desarrollo de las fortalezas psíquicas de los infantes. Existe una relación muy estrecha entre las competencias sociales en la infancia y el funcionamiento psicológico en la vida adulta. Las habilidades sociales son un factor protector de salud mental, que habitualmente es vinculado el desempeño académico, la regulación conductual y la autoestima, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Lacunza, 2010).

Las habilidades sociales son una parte esencial de la actividad humana para desenvolverse de manera asertiva frente a las adversidades o eventualidades de la vida. Aprender habilidades sociales ayuda a hacer frente a las exigencias del entorno, conseguir determinados objetivos y a su vez, obtener una sensación de plenitud en las relaciones que establecemos y ser capaz de comunicarnos de forma eficaz. Nuestra cotidianeidad nos exige, sin que nos demos cuenta, un sinfín de competencias sociales: hacer un reclamo, pedir ayuda, saludar, sostener una conversación, expresar una necesidad, resolver un problema, entre otras.

Trabajar en los comportamientos sociales resulta imprescindible para el desarrollo social, emocional y cognitivo de la infancia. Las habilidades sociales se desarrollan desde que nace el infante, a través del lenguaje y el desarrollo motriz, cuando este empieza a relacionarse con los demás y por ende, adquiere determinadas habilidades sociales. En la infancia, las habilidades sociales están muy vinculadas a los grupos primarios y a las figuras de apego. Durante los primeros años de vida, la familia, y más concretamente, los padres, tiene una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño. Esto se debe, a que la familia es el contexto privilegiado en el desarrollo y crecimiento del infante y que, además, controla su entorno social. Por lo tanto, son quienes proporcionan las oportunidades sociales,

ya que pueden actuar como un filtro o una llave para la incorporación a otros contextos (Beleguer, 2018).

Estudios recientes, han demostrado que uno de los factores que hacen que los estudiantes sean más propensos a involucrarse en el acoso escolar, es la falta de habilidades sociales. Se ha observado que los estudiantes involucrados en acoso, tienen dificultades para comunicarse con confianza, empatizar con sus compañeros, iniciar y mantener conversaciones, así como implementar diferentes enfoques para resolver problemas sin utilizar la agresión (Cervantes, 2015; Gate Dossa et al., 2015; Scholte et al., et al., 2009) y muchas otras habilidades necesarias para interactuar positivamente con sus compañeros. Por ejemplo, en España las habilidades sociales están muy relacionada con la empatía, ya que se cree que es un moderador de la conducta pro-social (Mestre et al., 2002). En Chile, Nolasco (2012) encontró una correlación positiva significativa entre estas dos variables y mostró que, a menor nivel de empatía, mayor implicación en el bullying.

En definitiva, el manejo de las habilidades sociales y, la regulación emocional, son elementos básicos para aspirar a una buena calidad de vida, ya que como indican algunos autores (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985, citado en Monjas, 2000), es primordial la importancia de las habilidades sociales en la infancia de las que vienen hablando diversos estudios e investigaciones, en los cuales se corrobora la relación entre competencia social en la infancia y adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta. Además, los problemas tempranos en la relación con sus iguales se relacionan con problemas de ajuste posteriores.

Las habilidades sociales tienden a disminuir comportamientos conflictivos dentro del aula y, de hecho, contribuyen al aumento de la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales. En este sentido, un estudio reciente ha evidenciado el efecto de un programa de habilidades sociales en la disminución del acoso escolar (Caballo, et. al., 2011, citado en Garaigordobil y Peña, 2014). De la misma forma, estos programas pueden disminuir los problemas frecuentes en el entorno escolar como, por ejemplo, el acoso, el racismo o el sexismo, mejorando la autoestima, desarrollando la empatía, aprendiendo a regular los

impulsos y las emociones, ejercitando las habilidades sociales y mejorando la expresión de las emociones (Garaigordobil y Peña, 2014).

Por tanto, la propuesta desarrollada en este trabajo puede ayudar a resolver problemas dentro del centro educativo, mediante el entrenamiento en habilidades sociales. Podrían incluso disminuir los conflictos con sus iguales y con los adultos. En definitiva, mejorando la convivencia en el entorno escolar. Algunos problemas que encontramos dentro de un aula como, por ejemplo, acoso, racismo, sexismo, soledad, violencia, etc., todos y cada uno de ellos con una estrecha relación con las habilidades sociales, podrían disminuir si se fomenta el buen desarrollo de la autoestima, desarrollando la empatía, aprendiendo a regular los impulsos y las emociones, ejercitando las habilidades sociales y mejorando la expresión de las emociones. Por lo tanto, los programas que desarrollen estas habilidades serán beneficiosos tanto para prevenir estos problemas como para tratarlos cuando ya se han diagnosticado (Garaigordobil y Peña, 2014).

3. MARCO TEÓRICO

Este apartado se inicia haciendo una revisión sobre las habilidades sociales y la importancia de su buen desarrollo en la infancia, más concretamente, en la Educación Primaria así como, los conceptos más relevantes que lo envuelven. A continuación, se hará un breve recorrido sobre la regulación emocional y su relación con las habilidades sociales.

3.1 Definición de habilidades sociales

Al revisar la bibliografía existente en esta temática, se observa que para hacer referencia a las habilidades sociales, nos encontramos con términos que pueden actuar de sinónimo; habilidades interpersonales, habilidades de interacción social, destrezas sociales, etc. (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995, citado en Ruíz, 2015).

Esto nos lleva a marcar la diferencia entre competencia social y habilidades sociales. Monjas (2000) hace una diferenciación y explica que la competencia social se refiere a las adecuaciones de las conductas al contexto social. Entran en juego los juicios de valores y

estos tienden a ser diferentes en función de la cultura en la que se lleven a cabo estas conductas, ya que, en cada sociedad y contexto, existen determinadas normas y valores.

Las habilidades sociales, se definen como aquellas conductas o destrezas sociales, esenciales para llevar a cabo tareas de carácter interpersonal (por ejemplo, negarse a algo o hacer amigos). El término “habilidad” es utilizado para referirse a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos, y no a un rasgo de la personalidad de uno/a. Por lo tanto, podemos afirmar que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales, que se ponen en juego en la interacción social con otras personas. Se deduce pues, que la competencia social es un concepto global y amplio, y que las habilidades sociales forman parte de este constructo. Forman lo que sería la base de un comportamiento socialmente competente.

Uno de los primeros autores en hablar de las habilidades sociales es Salter (1949, citado en Ruíz, 2021), en su estudio *Terapia de Reflejos Condicionados*. Se refiere a las HHSS, como la capacidad que tiene el individuo de expresar emociones con mayor o menor dificultad. Por otro lado, autores más actuales añaden definiciones más completas, como la aportada por Tortosa (2018, citado en Ruíz, 2021), que define las habilidades sociales como el conjunto de conductas, de pensamientos y de emociones que posibilitan relacionarnos con los demás, y que nos permiten expresar nuestras opiniones, deseos o necesidades, respetando en todo momento a los demás.

Almaraz et. al. (2019) explica la importancia de un buen desarrollo de la competencia social, ya que, a través de ésta, se favorece la adaptación del sujeto a su entorno. Además, la obtención de estas habilidades incrementa las relaciones sociales óptimas con los demás. Los centros escolares, están añadiendo poco a poco la instrucción de éstas, con el objetivo de ayudar a su alumnado a enfrentarse a diferentes problemas sociales y personales (Monjas y Gonzáles, 1998, citado en Almaraz, 2019).

El Consejo Europeo de Lisboa, la UNESCO y la OCDE en la Orden ECD/65/2015, actualmente indica que las competencias sociales son una herramienta fundamental para afrontar los retos que requiere la sociedad actual (Ruíz, 2021). Esta Orden, conceptualiza las

habilidades sociales como la capacidad indispensable para conseguir un buen desarrollo integral, tanto a nivel personal y social, como profesional. Que dé una respuesta a la cantidad de demandas sociales que existen actualmente. Es, por lo tanto, una temática que está a la orden del día, como un factor protector que implemente las buenas condiciones de vida de la infancia (Ruíz, 2021)

3.2 Tipos de habilidades sociales y dimensiones de las habilidades sociales

Atendiendo al tipo de destrezas que se utilicen, las habilidades sociales se pueden clasificar en cuatro grupos (Alonso et. al., 2013, citado en Ruíz, 2021, pp. 1515):

1. Habilidades cognitivas: se definen como aquellas en las que intervienen aspectos psicológicos.
2. Habilidades emocionales: se definen como aquellas que conllevan la expresión y la manifestación de distintas emociones como, por ejemplo: el autocontrol emocional, las habilidades interpersonales, la empatía, la resolución de conflictos, etc.
3. Habilidades instrumentales: se definen como aquellas que tienen una utilidad.
4. Habilidades comunicativas: se definen como aquellas en las que interviene la comunicación.

Este trabajo, estará centrado en las habilidades emocionales, pues son estos los conceptos que se trabajarán en el taller llevado a cabo en el centro escolar.

3.3 Conceptos relacionados

La asertividad es un concepto esencial dentro de las habilidades sociales, según autores como Roca (2014, citado en Ruíz, 2021). Esta, permite expresar de forma directa los sentimientos propios y la defensa de estos mismos, siempre y cuando, no se contrapongan los derechos o necesidades de los demás (Benito et. al. Citado en Ruíz, 2021). Así, la aceptación social de una persona asertiva aumentará y, en consecuencia, también lo hará su autoestima. Por tanto, si se utiliza un estilo de comunicación asertivo las relaciones serán más plenas y positivas,

en cambio, si el estilo utilizado es agresivo o pasivo, dificultará el desarrollo de conductas habilidosas.

La autoestima, por otro lado, es, según Benito (2000, citado en Ruíz, 2021), la evaluación que hace una persona sobre ella misma, y que puede adquirir una visión centrada en la aprobación o en el rechazo sobre su propia persona. Una buena autoestima favorece y mejora las habilidades sociales, según Tortosa (2018, citado en Ruíz, 2021).

Por último, la empatía es la capacidad que tiene el individuo de saber posicionarse en el lugar de otro/a (Roca, 2014, citado en Ruíz, 2021). Ésta es la manera de comprender los sentimientos de los otros y conseguir así relaciones sanas basadas en el respeto (Tortosa, 2014, citado en Ruíz, 2021). Esto no quiere decir que no podamos tener nuestra propia opinión y simpatizar más o menos con el otro. Igualmente, hay autores que ratifican que el mero hecho de no contar con empatía nos hace más torpes socialmente y estar más desconectados/as del resto (Goleman, 1998, citado en Ruíz, 2021).

3.4 Adquisición de las habilidades sociales

Hoy en día, nadie duda de la importancia de una buena socialización durante la infancia y de sus posteriores consecuencias en el desarrollo tanto social y académico, como psicológico de la persona. Esta socialización, es entendida por Bronfenbrenner (2002, citado en Carrillo, 2015), como un proceso interactivo entre el niño y su entorno, o, mejor dicho, los diferentes agentes sociales con los cuales interactúa (familia, escuela, etc.), a partir de los cuales adquirirá un amplio abanico de normas, costumbres, valores, conductas, etc. Así pues, el ser humano nace indefenso y se desarrolla gracias al cuidado y atención de un grupo de adultos, que le proporcionan los vínculos afectivos necesarios para su vida, como por ejemplo el apego o la amistad. De esta manera, no se siente solo ni inseguro (López y Fuentes, 1994, citado en Carrillo, 2015).

Es sabido que el ser humano forma su conducta a partir de factores genéticos y hereditarios, no obstante, también se forma a partir de la interacción con su entorno y ambiente. A lo largo de la vida, se van adquiriendo diferentes aprendizajes, comportamientos o conductas, exponiéndonos a determinadas situaciones. Según diferentes autores, las habilidades sociales

son conductas aprendidas (Almaraz, Coeto y Camacho, 2019; Garcés, et. al., 2012; Guaimaro y López, 2016; Roca, 2014; Torres, 2014; Tortosa, 2018, citado en Ruíz, 2021).

Según Monjas (2000), ningún niño/a nace simpático/a o tímido/a, sino que es una combinación en el proceso de desarrollo y del aprendizaje, sino que a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de una forma u otra, en función de aquello aprendido en sus interacciones anteriores con el medio en el que se encuentra. En definitiva, las conductas y habilidades de interacción social se aprenden de la interrelación con el entorno y, posteriormente, se reproducen de forma puntual y en función de la situación en la que se encuentre la persona en cuestión (Caballo, 1987; Kelly, 1987, citado en Monjas, 2000).

En un primer momento, el mecanismo inicial de aprendizaje de estas conductas sociales será la familia. Sin embargo, a medida que el infante va creciendo, se desarrollará por otras vías como la escuela o las amistades. Según algunos autores, (Guaimaro y López, 2016; González, 2014, citado en Ruiz, 2021), estos son los diferentes mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales:

- Aprendizaje por observación directa: según esta teoría, las conductas tienden a repetirse en función de las consecuencias. Por ejemplo, si se refuerza que un niño/a dé las gracias, esto se repetirá en el tiempo. Sin embargo, si un niño/a hace algo que no debe y se reprime esta conducta, seguramente no se repetirá. Por tanto, es un aprendizaje condicionado por las consecuencias que el entorno aplica a determinada conducta, y las consecuencias serán reforzantes o aversivas.

- Aprendizaje por observación: este tipo de aprendizaje nace del aprendizaje social de Bandura (1987, citado en Ruíz, 2021), el cual pone de manifiesto que todo comportamiento, o al menos la mayoría de ellos, se aprenden por observación y no siempre serán por una experiencia directa. La teoría del aprendizaje social manifiesta que muchos comportamientos se aprenden observando al resto. Por ejemplo, si se reprende a un niño/a por tirar la comida al suelo, seguramente esta conducta no se llevará a cabo por su compañero/a, que ha estado observando la escena.

- Aprendizaje verbal o instruccional: un niño/a aprende a través del lenguaje oral, por medio de preguntas, instrucciones, etc. Se trata de una forma no directa de aprendizaje. Tiene lugar, por ejemplo, cuando un padre solicita a su hija/o que dé las gracias cuando le den los regalos de su cumpleaños o cuando un maestro/a pide a sus alumnos que para hablar, deben levantar la mano previamente.

- Aprendizaje por *feedback*: es referido a la retroalimentación que obtenemos del otro/a frente a una determinada conducta. Por ejemplo, si una madre frente a una pataleta de su hijo/a pone cara de enfado, seguramente el niño/a cese o si en una conversación bostezamos, la otra persona deduce que aquello que cuenta aburre a su receptor.

3.5 Dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales

Algunos expertos como Carrillo (2015, citado en Ruíz, 2021), indican cómo una de las principales causas de los problemas de relaciones interpersonales, es la falta de vinculación con sus iguales.

La familia supone en este aspecto un pilar fundamental en el proceso de socialización del infante, siendo el vértice encargado de transferir normas, valores y modelos de conducta aceptados socialmente (Pérez, 2007, citado en Moreno, 2018). Es en ella, donde se conforman pautas educativas, emocionales y sociales, a través de las cuales el infante se adapta al entorno social en el que vive (Rivadeneira, et. al. 2013, citado en Moreno, 2018).

Algunos autores como Bronfenbrenner (1987), evidencian la relación existente entre el contexto familiar y el ambiente en el desarrollo del infante, a través del modelo ecológico. Este autor, describe el modelo como un conjunto de estructuras situadas en varios niveles, los cuales influyen uno sobre el otro, de forma indirecta o directa, en el desarrollo de la persona; son el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema compone el entorno más próximo al sujeto, donde este interactúa cara a cara, hogar, trabajo, escuela, familia o amigos.

El mesosistema, conforma las relaciones que se producen entre dos o más entornos, en los cuales la persona participa. Se asimila a un conjunto de microsistemas y la persona participa activamente. Por ejemplo, para un infante sería su hogar y la escuela.

El exosistema, es uno o más entornos que no incluyen al individuo como un participante activo. Son más bien hechos que tienen lugar en el entorno activo de la persona y que influyen en ella.

Finalmente, el macrosistema, que considera la influencia de factores propios a la cultura, la subcultura, y al momento histórico y social en el que se encuentre el individuo. Está constituido por los valores, las normas, costumbres, etc.

De este modo, la forma de relacionarse socialmente de un infante no depende únicamente de su temperamento o de sus características psicológicas, sino que también se ve influenciado por el contexto y los entornos en los cuales se desarrolla.

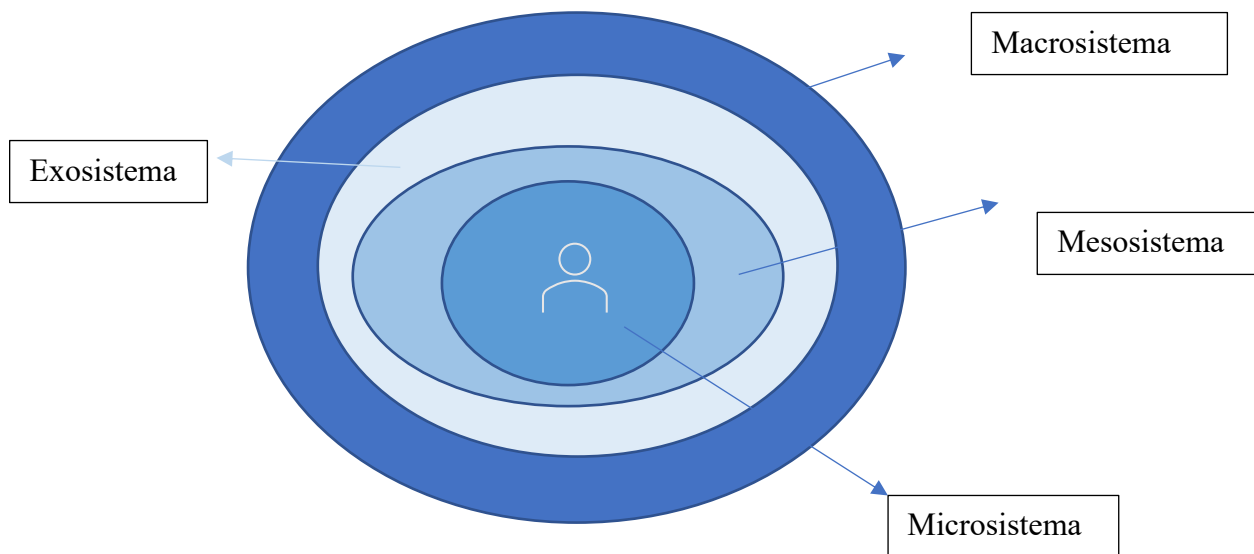


Figura 1: Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987)

Fuente: Elaboración propia.

Según Ruíz (2021), la literatura científica pone de relieve que, entre un 5% y un 25% de niños/as, sufren dificultades en sus relaciones interpersonales. Benito et. al. (2000, citado en Ruíz, 2021), atribuye estos problemas al modelo de déficit en repertorio conductual y es el

modelo más utilizado en psicología infantil. Pone el acento en el bajo abanico de conductas, y habilidades necesarias, para saber actuar en las diferentes situaciones interpersonales en las que se encuentre, ya sea por una falta de conocimiento acerca de cuál es la conducta más adecuada en cada situación, o una falta de estimulación, de oportunidades, etc. Este modelo, contempla también que el niño/a puede tener esas conductas en su repertorio, pero que, por factores emocionales, cognitivos y/o motores, podemos encontrar ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, pensamientos depresivos, poca capacidad de resolución de conflicto, etc. (Benito et. al. 2000, citado en Ruíz, 2021).

En el alumnado de Educación Primaria (Benito, et. al. 2000, citado en Ruíz, 2021), los problemas de habilidades sociales pueden detectarse a través de la observación. Un claro ejemplo es observar el estilo comunicativo que utilizan (pasivo, asertivo o agresivo), ya que juega un papel esencial en la interacción social. El estilo comunicativo agresivo y pasivo, se relaciona más con problemas de adquisición de habilidades sociales (Alonso et. al., 2013; Carrillo, 2015, citado en Ruíz, 2021).

3.6 Importancia de las habilidades en la interacción social

Durante los últimos años, se ha ido evidenciando la influencia de las habilidades sociales en la propia salud físico-mental, de ahí que se califiquen como un indicador de desarrollo saludable, siendo un factor protector que constituye, además, un predictor del rendimiento académico. Saber esto, ha potenciado la creación de diferentes técnicas de intervención dirigidas a corregir, o prevenir, dificultades interpersonales (Garaigordobil y Peña, 2014). Como indica Monjas (2000), los niños y niñas que cuentan con dificultades en sus relaciones interpersonales, no les basta con la simple observación de sus compañeros para adquirir estas habilidades, sino que precisan de una intervención directa. Sabiendo esto, en un primer momento este tipo de intervención únicamente era llevado en el contexto clínico. Pero poco a poco, se introdujo en el educativo con la finalidad de promover la competencia social en la infancia y la adolescencia.

Afortunadamente en la actualidad, el papel de la escuela en relación con el desarrollo de los niños y niñas es poner énfasis en la promoción de la competencia social del alumnado. La escuela como principal agente de socialización, es proveedora de comportamientos y

actitudes sociales. Tanto el aula como el patio son espacios donde los infantes pasan muchas horas al día, relacionándose entre sí y con los adultos. Dicho esto, la escuela supone un ambiente óptimo para potenciar las habilidades de relación interpersonal (Monjas, 2000).

Además, según la LOMCE (2013, citado en Carrillo, 2021), la finalidad de la Educación Primaria es promover la convivencia con otros/as, a través de los valores y normas, para así fomentar el desarrollo integral del niño para su posterior inserción en la sociedad. El desarrollo de la competencia social podría así promover la consecución de los objetivos de la ley educativa, promoviendo la enseñanza de estas habilidades, por medio de diferentes programas de entrenamiento de habilidades sociales.

En los últimos años, se ha demostrado cómo la mejora de las habilidades sociales hace disminuir los problemas de comportamiento en el aula, además, de promover la mejora de la autoestima, la empatía con otros/as y la resolución de problemas interpersonales (Garaigordobil y Peña, 2014, citado en Carrillo, 2021). Se deben enseñar habilidades sociales en la escuela de manera coordinada, directa, intencional y programada, al igual que se hace cualquier otro ámbito de la educación.

Las habilidades sociales en la Educación Primaria refiriéndonos a la capacidad de desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, opiniones o derechos de una manera adecuada en cualquier contexto (Caballo, 2005, citado en Almaraz et. Al., 2019), inciden positivamente en la autoestima, adopción de roles o la autorregulación del comportamiento, tanto en la infancia, como en la adultez. Las personas que cuentan con habilidades sociales se diferencian de aquellas que no son habilidosas en dimensiones fisiológicas, conductuales y cognitivas (Lang, 1968, citado en Almaraz et. al., 2019).

Durante muchos años, la escuela se ha mantenido al margen de la enseñanza de las habilidades de interacción por diferentes motivos, entre otros, la creencia de que el aprendizaje de comportamientos sociales se daba de manera espontánea o por simple instrucción verbal, sin necesidad de una enseñanza sistemática (Monjas, 2000). Sin embargo, la mejora de las habilidades sociales no se produce por mera observación o instrucción informal o transversal, sino que requiere de una instrucción directa.

Son de importancia fundamental en el desarrollo integral de la persona, ya que, a través de ellas, el sujeto obtiene importantes reforzadores sociales del entorno más inmediato que favorecen su adaptación al mismo. Aprender y desarrollar estas habilidades resulta fundamental para conseguir óptimas relaciones con los otros. Las habilidades sociales deben ser vitales en el ámbito educativo debido a que los centros escolares están adquiriendo paulatinamente una mayor responsabilidad a la hora de prestar su apoyo al alumnado para enfrentarse a todo un conjunto de problemas sociales y personales en una sociedad cada vez más compleja (Monjas y González, 1998, citado en Almaraz, et al., 2019)

Con todo lo recopilado, podemos afirmar que la puesta en marcha de un programa de mejora de las habilidades sociales será positiva para el crecimiento personal y social de los niños/as y provocará cambios en la forma de interactuar con su entorno respondiendo a este de manera más adaptada.

3.7 Definición de Emoción

A lo largo de la historia, como indican algunos autores como Cole et. al. (1991, citado en Rendón, 2007), el estudio de las emociones ha sido asociado con error, debilidad o desorden y por este motivo, han sido excluidas del estudio científico, siendo presentadas como secundarias en el estudio de la cognición. Las únicas emociones por las que se ha despertado cierto interés, ha sido por las negativas. Siguiendo con esta misma idea, así como afirma Campos y Barrett (1984, citado en Rendón, 2007), las emociones pasan a ser secundarias e irrelevantes para la psicología experimental, indeseables por naturales y carentes de un lenguaje científico. Sin embargo, poco a poco, este desprecio ha ido evolucionando a una gradual revalorización de su importancia en la conducta y en la vida de las personas.

Estos mismos autores, definen la emoción como un sistema de respuesta que surge en las relaciones interpersonales e implican el establecimiento, mantenimiento o ruptura de las relaciones entre la persona y su ambiente, cuando éstas son significativas para la persona (Campos y Barrett, 1984, citado en Rendón, 2007).

Por otra parte, Power y Dalgleish (1997, citado en Hervás y Vázquez, 2006), conciben las emociones como fugaces, con un inicio y un fin. Además, la emoción cuenta con una causa

concreta y definible. A la emoción se le atribuyen tres características; flexibilidad conductual, adecuación al contexto y progreso hacia una meta, de ahí que emoción y regulación emocional sean prácticamente una (Campos et al., 1994, citado en Rendón, 2007).

3.8 Definición de regulación emocional

Según Gross (1999, citado en Hervás y Vázquez, 2006), la regulación emocional es el conjunto de procesos a través de los cuales, las personas ejercen poder sobre las emociones que sienten y sobre cómo las expresan o experimentan.

De acuerdo con algunos autores (Thompson, 1994 y Gross, 1999, citado en Hervás y Vázquez, 2006), la regulación emocional es un proceso adaptativo, en el cual las personas ejercen el control emocional en determinadas situaciones. Sin embargo, otros autores como Hervás y Vázquez, (2006) explican cómo los intentos de controlar y/o cambiar las emociones, pueden ser eficaces y adaptativos o, por el contrario, ineficaces, disfuncionales o adversos. Según estos mismos autores es importante hacer esta diferenciación, pues existen diversas conductas problemáticas, como el consumo de sustancias o la autolesión, que se conciben como herramientas disfuncionales de control de emociones.

Siguiendo esta misma línea, Rendón (2007), prefiere la utilización del término regulación en lugar de control, ya que, si la regulación implica un ordenamiento y ajuste de la emoción al medio, el control implica una restricción. Por ello propone un cambio de concepto, considerando la regulación emocional como una herramienta que, más allá de considerar la regulación emocional como la eliminación o control de emociones y estímulos, sea entendida como un abanico de procesos que permiten la consecución de metas y objetivos. Thompson (1994, citado en Hervás y Vázquez, 2006), reafirma esto y explica cómo la regulación emocional es la responsable de procesar, evaluar y modificar las reacciones emocionales enfocadas a la consecución de una meta.

Así pues, la regulación emocional produce que esta emoción experimentada retarde o acelere su inicio y fin, aumente o reduzca su intensidad y su grado de descontrol (Cicchetti et al., 1991; Kopp, 1989, citado en Rendón, 2007).

Es decir, como explican algunos autores, (Campos et. al, 1994 y Thompson, 1994, citado en Rendón, 2007, p. 353), la regulación emocional consiste en:

prevenir una emoción, incrementar su frecuencia o intensidad, mantener, fomentar, inhibir o atenuar la activación emocional y expresar una emoción diferente a la provocada, noción que se encuentra en marcado contraste con la visión occidental tradicional, que ha hecho énfasis en la inhibición, especialmente de las emociones consideradas negativas.

Otros autores como Dunn y Brown (1991, citado en Rendón, 2007), proponen una ampliación del concepto de la regulación emocional en la infancia, incluyendo los intentos del niño o de la niña por usar a otros individuos para la consecución de sus propias necesidades y metas, así como la capacidad de influir en los estados emocionales de otros. En este sentido, la regulación emocional supone un componente muy importante en las relaciones interpersonales desde muy pequeños. Desde una perspectiva funcionalista, la regulación emocional no es únicamente una manera de detener el malestar que hayan podido causar determinadas emociones, sino una forma de generar y sostener emociones que permitan desarrollar unas actividades y comunicarse e influir en otras personas.

Hervás y Vázquez (2006), explican como las emociones son un pilar fundamental en nuestro funcionamiento como personas, tanto a nivel personal como en el desarrollo con nuestro entorno, es también cierto que estas requieren de un proceso totalmente complementario de regulación, que busca regresar al estado previo. No solo se habla de la regulación de las emociones negativas, sino también de aquellas positivas, por ejemplo, la regulación de la alegría ante una persona que acaba de sufrir la pérdida de un familiar.

3.9 Regulación emocional y competencia social en la infancia

Una vez aclarado estos conceptos, cabe destacar que son muchas las investigaciones que afirman la relación existente entre la regulación emocional y la adaptación social del individuo al medio en el que vive. Por un lado, autores como Fox (citado en Morales, 2014) que alude a la regulación emocional como la capacidad de ajustarse al cumplimiento de aquellas pautas asignadas social y culturalmente. También, Einsenberg y Fades (1992, citado

en Morales, 2014), elaboran un modelo a través del cual relacionan la intensidad emocional, la regulación y el funcionamiento social.

Bisquerra y Pérez (2007, citado en Morales, 2014), definen la regulación emocional como el procesamiento adecuado de las emociones, pero su descripción va un paso más allá al referirse a ello como la conexión entre emoción, cognición y conducta. Además, en su definición, asocian la regulación emocional con determinadas habilidades personales, como el control de los impulsos, la capacidad de superar la frustración, la capacidad de generar emociones positivas y la disponibilidad de habilidades de afrontamiento adecuadas.

La expresión emocional tiene cierta relación pues entre el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales, a la vez estas influyen en la aparición de las emociones y de su regulación o despliegue (Campos & Barrett, 1984, citado en Rendón, 2007). Así pues, la habilidad para modular las emociones es esencial en la interacción social ya que favorece la función comunicativa recogiendo información sobre de los pensamientos e intenciones de los demás y dirige los encuentros sociales (Campos y Barrett, 1984; López et. al., 2005, citado en Rendón, 2007). De esta forma, se reconoce la importancia adaptativa de las emociones y su regulación en el desarrollo de estados emocionales que favorezcan la interacción social y la convivencia.

De esta forma a la emoción es tanto un factor de riesgo como de protección, además de ser uno de los pilares de la socialización saludable, una pobre regulación emocional puede dar lugar a alteraciones en el ámbito social (Keenan, 2000, citado en Rendón, 2007). Una buena activación emocional es relacionada con la habilidad de involucrarse positivamente en los intercambios sociales y por el contrario una baja regulación emocional es un precedente para la puesta en marcha de comportamientos inadecuados como la agresividad (Chaux, 2001; Fabes y Eisenberg, 1992; Diener y Kim, 2004; Rydell et al., 2003, citado en Rendón, 2020). Autores como Ole et. al. (1994, citado en Rendón, 2007), consideran que la emoción es reguladora de la interacción social y a su vez, regulada por esta. De acuerdo con esto, Cole et. al. (1994, citado en Rendón, 2007), define la regulación emocional como la habilidad de ser capaz de responder al contexto con un nivel de emociones adecuado en la interacción social y flexible para poder producir reacciones espontáneas.

Algunos estudios atienden a la posibilidad existente en predecir el funcionamiento social en la infancia a partir de la regulación y la gestión de las emociones (Eisenberg et al., 1997; Murphy et al., 1999, citado en Rendón, 2007).

Bisquerra y Pérez (2007, citado en Compte, 2014), vincula su definición de regulación emocional con ciertas habilidades sociales como la capacidad de sobreponerse a la frustración, expresar y generar emociones positivas, control de la impulsividad, etc., yendo más allá de la regulación emocional como el manejo correcto de las emociones. Además, afirma que las emociones guían el comportamiento y que ambas son controladas por el razonamiento.

La conexión entre las habilidades sociales y la regulación emocional ha sido objeto de creciente interés entre investigadores y psicólogos. Según Brackett (2019), director del Centro para la Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale y creador del programa de entrenamiento de emociones RULER, la regulación emocional es fundamental para el bienestar emocional y social, y está vinculada con la manera en que interactuamos con los demás. Su investigación destaca cómo la capacidad de comprender y gestionar las propias emociones influye directamente en la calidad de las relaciones interpersonales.

En conjunto, estas perspectivas actuales subrayan la interdependencia entre las habilidades sociales y la regulación emocional. En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad de entender y gestionar nuestras propias emociones, así como las de los demás, emerge como un componente esencial para el bienestar individual y el desarrollo de relaciones significativas. La investigación actual respalda la idea de que fomentar estas habilidades desde temprana edad contribuye no solo al crecimiento personal, sino también a la construcción de comunidades más saludables y resilientes.

Las habilidades sociales disminuyen los comportamientos problemáticos en el aula y además, ayudan a regular la autoestima, empatía y también la solución de problemas, entre otros parámetros a tener en cuenta en el momento de trabajar con infantes. En este sentido un estudio realizado por Caballo et. al. (2011), ha evidenciado la disminución del acoso escolar y la regulación de las emociones en el alumnado. Actualmente como se ha podido observar

a lo largo del trabajo, son frecuentes los problemas que se pueden dar entre las habilidades y los comportamientos sociales en relación con el control emocional, por eso es tan importante que los infantes aprendan a regularse desde los primeros años de vida.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos que persigue este trabajo de fin de grado son los siguientes:

General

Evaluar la eficacia del taller de habilidades sociales diseñado.

Específicos

Establecer si existe relación entre habilidades sociales y regulación emocional.

Evaluar la eficacia del taller de habilidades sociales diseñado.

Las hipótesis que se plantean en este trabajo son las siguientes:

Hipótesis 1

El taller realizado mejora las habilidades sociales del alumnado.

Hipótesis 2

Existe una correlación positiva entre los constructos habilidad social y regulación emocional.

4. MÉTODO

4.1 Participantes

Esta propuesta irá dirigida al tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente al grupo de 6º, constituido por 47 estudiantes (25 alumnos y 22 alumnas) de entre 10 y 11 años de edad (M=11,43). Se lleva a cabo un muestreo intencional, pues la finalidad es el análisis de todo el grupo de clase.

Todo esto con el propósito de dirigir al alumnado hacia conductas asertivas y hacia el desarrollo óptimo de sus habilidades sociales. La muestra fue tomada de manera intencionada y todos los participantes fueron informados sobre el propósito y las actividades del estudio, el carácter voluntario de la participación y las medidas para garantizar el anonimato y la confidencialidad de todos los participantes. Tanto los padres como los estudiantes leyeron los respectivos formularios de consentimiento y asentimiento y aceptaron participar en el estudio (Anexo I).

4.2 Variables e instrumentos

La base de estudio fue encontrar relación entre una variable independiente y dos variables dependientes.

Variables independientes.

- Taller de habilidades sociales.

Variables dependientes.

- Regulación emocional (RE).
- Habilidades sociales (HHSS), dividida en tres dimensiones, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, habilidades de solución de problemas interpersonales.

A continuación, se desarrollarán los instrumentos utilizados en la evaluación y análisis de esta propuesta de intervención.

Cuestionario de Habilidades de Interacción social (CHIS, Monjas, 1992)

Para medir la variable HHSS, se utilizará, el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), recogido en el anexo II, está constituido por 60 ítems que están divididas en 6 subescalas, estos se refieren a las habilidades y áreas del “Programa de habilidades de Interacción Social (PEHIS)”. Este cuestionario está compuesto por una escala de tipo Likert de cinco puntos según la frecuencia de cada comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre).

Las subescalas que conforman este cuestionario son las siguientes:

- 1) Habilidades sociales básicas.
- 2) Habilidades para hacer amigos y amigas.
- 3) Habilidades conversacionales.
- 4) Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos.
- 5) Habilidades de solución de problemas interpersonales.
- 6) Habilidades de relación con los adultos.

Las puntuaciones altas indican alto nivel de habilidades sociales. Se dispone de una versión cuestionario o un autoinforme de este instrumento que puede utilizarse con edades más avanzadas. En relación con la fiabilidad del instrumento y sus propiedades psicométricas, Rodrigo (2017, p. 6) apunta:

En la fiabilidad del instrumento se utilizó la prueba test-re-test para conocer la estabilidad temporal (ocho días) de las puntuaciones ($r = .886$; $p < .001$) con 50 casos se mostró que el instrumento es altamente fiable. En la validez interna de las puntuaciones el CHIS mostró consistencias de los componentes entre $\alpha = .74$ y $\alpha = .816$ y uno global de $\alpha = .954$ que señala alta consistencia.

El cuestionario está agrupado de la siguiente manera:

- Categoría 1: habilidades sociales básicas, abarca los ítems 6, 13, 22, 24, 26, 36, 43, 45, 57, 59.
- Categoría 2: habilidades sociales para hacer amigos, abarca los ítems 11, 15, 19, 21, 25, 31, 32, 37, 44, 55.

- Categoría. 3: habilidades sociales para conversar, abarca los ítems 17, 34, 35, 39, 41, 46, 50, 53, 58, 60.
- Categoría 4: habilidades sociales de expresión de sentimientos, emociones y opiniones, abarca los ítems 3, 5, 7, 10, 20, 27, 38, 47, 48, 56.
- Categoría 5: habilidades sociales para la solución de problemas interpersonales, abarca los ítems 2, 8, 12, 28, 30, 42, 49, 51, 52, 54.

Únicamente se evaluarán 30 ítems que corresponden a las áreas de habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades sociales de expresión de sentimientos, emociones y opiniones, habilidades para la solución de problemas interpersonales, ya que son las áreas que se trabajarán a través de la propuesta de intervención llevada a cabo. De esta forma, el nuevo cuestionario, quedará recogido en el anexo III.

Cuestionario de dificultades de regulación emocional (DERS, Difficulties in Emotion Regulation Scale, Gratz y Roemer, 2004)

Para evaluar la variable dependiente RE, se utilizará la Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS, siglas en inglés) recogida en el anexo IV y creada por Gratz y Roemer (2004, citado en Muñoz, et. Al., 2015). Esta escala evalúa diferentes aspectos de la desregulación de las emociones mediante 36 ítems en una escala Likert de 5 puntos (que van desde "Casi nunca"=0-10% hasta "Casi siempre"=90-100%).

De acuerdo con Gratz y Roemer (2004, citado en Muñoz, et. Al., 2015). La desregulación emocional está integrada por seis factores:

NO-ACEPTACIÓN no aceptación de las respuestas emocionales de uno mismo y de otros

METAS	dificultades en conductas dirigidas a metas cuando se está alterado, las emociones interfieren en la consecución de estas
ESTRATEGIAS	acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas,
CONSCIENCIA	falta de consciencia emocional, problemas para reconocer y darse cuenta de las propias emociones

CLARIDAD	falta de claridad emocional para diferenciar las emociones mientras son experimentadas
IMPULSIVIDAD	dificultades para controlar comportamientos impulsivos cuando se está alterado

La DERS ha sido validada en diferentes países: Turquía, Italia, España, Argentina, Chile y México. Hervás y Jódar (2008, citado en Muñoz, et. al., 2015) adaptaron y validaron la DERS en España, evaluando la misma estructura factorial propuesta por quienes desarrollaron la DERS. En el formato final de España, *no-aceptación es rechazo cambiante, problemas con metas es interferencia, consciencia es desatención y claridad es confusión*. Gómez, Penelo y De la Osa (2014, citado en Muñoz, et. al., 2015) validaron la escala con 642 adolescentes de 12 a 18 años en España. Los resultados confirmaron las propiedades psicométricas de la DERS-E para medir dificultades en regulación emocional.

En relación con la fiabilidad del instrumento y sus propiedades psicométricas, Muñoz, et. Al. 2016, p. 228) indica:

La consistencia interna de todas las subescalas fue entre moderada y satisfactoria ($\alpha = .71 - .88$), con excepción de *consciencia* ($\alpha = .62$). desarrollaron un Análisis Factorial Exploratorio, encontrando un modelo de cuatro factores con 24 ítems; la DERS fue validada utilizando un CFA, $\chi^2(230) = 259.73$, $p < .05$. La confiabilidad de las subescalas fue alta ($\alpha = .68$ a $.85$) y la validez concurrente fue significativa ($r = .51$ a $.76$, $p \leq .05$).

4.3 Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo a lo largo de esta investigación es de carácter cuantitativo y exploratorio y se recoge a continuación. En primer lugar, se obtuvo la autorización requerida por la Escola Es Liceu para poder llevar a cabo la propuesta, así como del equipo directivo del centro y de los tutores de ambos grupos. Además, también se obtuvo el consentimiento informado por escrito de las familias del alumnado participante, así como la autorización relativa al consentimiento de cesión de datos (Anexo V).

En segundo lugar, se realizó la toma de datos pre-test en ambos grupos (6° A y 6° B) a través de los instrumentos DERS y CHIS. Dicha prueba se llevó a cabo de forma individual en el propio centro educativo, en horario de tutoría, bajo la supervisión de la persona responsable de dicha propuesta de intervención y la tutora de los dos cursos. Así mismo, ambos cuestionarios fueron proporcionados de manera individual mediante un formato online a través de un portátil con una duración aproximada de unos 15-20 minutos por persona.

En tercer lugar, se pusieron en marcha las actividades que integran la propuesta de intervención. Se realizaron durante el mes de abril y mayo del curso académico 2022/2023, con una duración de una sesión semanal de 40 minutos, durante 4 semanas consecutivas. Posteriormente, se lleva a cabo una evaluación post-test mediante la utilización de estos mismos cuestionarios.

4.4 Análisis de datos

La información recopilada en el pretest se procesó a través de la base de datos del programa IBM SPSS Statistics versión 22, en el cual se realizaron los análisis estadísticos correspondientes al tipo de investigación llevada a cabo. Posteriormente, se aplica el programa de entrenamiento de habilidades sociales.

Al finalizar esta fase de aplicación, se aplica el postest y los resultados obtenidos se introducen nuevamente en la base de datos del SPSS, para conocer el efecto del programa en la muestra. Se utiliza prueba T para muestras emparejadas. Para conocer la relación entre las habilidades sociales y la regulación emocional, la cual ha sido evaluada previamente a llevar a cabo el taller y posteriormente a este, se realiza la correlación de Pearson. Finalmente, los datos obtenidos en la investigación son organizados y representados en sus tablas correspondientes.

5. RESULTADOS

En primer lugar, para evaluar la distribución de la muestra, se emplea la prueba de Shapiro-Wilk (ver Tabla 1) debido a que se trata de un conjunto de datos con menos de 50 sujetos. La interpretación de esta prueba es crucial para determinar si los datos siguen una distribución normal. Si el valor de significación obtenido es mayor a 0,05, se justifica el uso de pruebas paramétricas; en cambio, si es igual o inferior, se prefieren pruebas no paramétricas. Al aplicar este análisis a nuestra muestra, se observa que la normalidad es evidente en la mayoría de los casos, excepto en la variable de las Habilidades para hacer amigos y amigas.

Este resultado sugiere que, en términos generales, las variables bajo estudio siguen una distribución normal, lo cual proporciona una base sólida para la aplicación de pruebas paramétricas. Sin embargo, la excepción de las Habilidades para hacer amigos y amigas indica que este aspecto particular podría comportarse de manera diferente. No obstante, pese a que no siga una distribución normal, el tamaño de la muestra es más de 30 sujetos, por lo cual se aplicará una prueba paramétrica.

Tabla 1: Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Regulación emocional	,082	47	,200	,959	47	,095
1.Habilidades para hacer amigos y amigas	,185	47	,000	,856	47	,000
2.Habilidades solución de conflictos	,110	47	,200	,956	47	,075
3.Habilidades de manejo y expresión de sentimientos y emociones	,132	47	,039	,969	47	,246
CHIS TOTAL	,102	47	,200	,960	47	,103

Hipótesis 1

- El taller ha mejorado las habilidades sociales del alumnado.

En la Tabla 2, se procede a medir la diferencia de medias entre los resultados del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) y el Cuestionario de Regulación Emocional (DERS) en los momentos pre y post intervención.

Primero se examina la media del pre y postest del cuestionario de regulación emocional (DERS), revelando un aumento significativo de su media de 62.57 a 65.40 después de la participación en la intervención.

En cuanto al Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), se destaca que las medias postest superan al pretest en todas las categorías, específicamente en Habilidades para hacer amigos y amigas (Mpre= 28,79, Mpost= 33,15), Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos (Mpre=35,94, Mpost= 39,43), así como en Habilidades de solución de problemas interpersonales (Mpre= 28,79, Mpost=33,04). Estos hallazgos respaldan la eficacia del taller en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales citadas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. Típ.
Total CHIS PRE	47	93,51	26,84
Total CHIS POST	47	105,61	26,09
Habilidades para hacer amigos/as PRE	47	28,79	10,940
Habilidades para hacer amigos/as POST	47	33,15	11,258
Habilidades de resolución de conflictos interpersonales PRE	47	28,79	10,940
Habilidades de resolución de conflictos interpersonales POST	47	33,04	10,636

Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos PRE	47	35,94	6,54
Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos POST	47	39,43	6,88
Total DERS PRE	47	62,57	261,47784
TOTAL DERS POST	47	65,40	26,14,20

Por otro lado, en la tabla 3 se aplica la prueba estadística T Student para muestras emparejadas. Estos valores se obtienen a partir del cálculo de estadísticos descriptivos previos: media, desv., desv. Error promedio en cada grupo. Se obtiene a partir de dicho estadístico el p-valor. Si $p < 0,05$ se concluye que hay diferencia entre los dos tratamientos. En este caso, $p = 0,000$, por lo tanto, se confirma que existen diferencias significativas en todas las variables calculadas. Esto, sugiere una mejora sustancial en las habilidades de regulación emocional de los participantes como resultado directo de la intervención.

Tabla 3: Prueba T de muestras emparejadas						
	M	SD	T	Sig. (bilateral)	95% de intervalo de confianza de diferencias	
TOTAL DERS	-2,830	4,541	-4,272	,000	-4,163	-1,496
Habilidades para hacer amigos y amigas	-4,362	2,462	-12,145	,000	-5,085	-3,630
Habilidades solución de conflictos	-4,255	3,200	-9,118	,000	-5,195	-9,118
Habilidades de manejo y expresión de	-3,489	2,457	-9,735	,000	-4,211	-9,735

sentimientos y emociones						
TOTAL CHIS	-12,10638	4,487	-18,494	,000	-13,4240	-18,494

Hipótesis 2

- Existe una correlación positiva entre los constructos habilidad social y regulación emocional.

Tabla 4: correlación de Pearson (Habilidades sociales y regulación emocional)

		TOTAL DERS	TOTAL CHIS
Regulación emocional (DERS)	Correlación de Pearson	1	-,033
	Sig. (unilateral)		,412
	N	47	47
Habilidades de Interacción Social (CHIS)	Correlación de Pearson	-0,33	1
	Sig. (unilateral)	,412	
	N	47	47

A través del coeficiente de correlación de Pearson (tabla 4) se conoce si existe relación entre las habilidades de interacción social y la regulación emocional del alumnado. Se determinará una correlación significativa cuando $p \leq 0,05$. Este análisis arroja un coeficiente de correlación de -0,33 ($p=0,412$, $p > 0,05$), en este caso, p es mayor al nivel de significancia, por lo tanto, no se puede concluir que la correlación sea estadísticamente significativa.

6. DISCUSIONES

El objetivo principal que plantea esta investigación reside en el análisis de la eficacia de la propuesta de intervención puesta en marcha en el alumnado de un curso de 6º de E.P. y a su vez analizar la relación entre las habilidades sociales y la regulación emocional.

Con los datos obtenidos en el presente trabajo de fin de grado y en relación con el objetivo principal de este, se observa en las mediciones post intervención como existe un impacto significativo en las habilidades sociales y emocionales de los participantes. En primer lugar, al analizar el total del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), se observa un promedio de 12.1064, con una desviación estándar de 4.48783. Este puntaje sugiere una mejora generalizada en las habilidades sociales evaluadas, indicando que el taller ha tenido un efecto positivo y estadísticamente significativo en la interacción social de los sujetos.

Al desglosar los resultados del CHIS, se destaca que las Habilidades para hacer amigos/as experimentaron un aumento notable, con un promedio de 4.3617 y una desviación estándar de 2.46211. Asimismo, las Habilidades de Resolución de Conflictos Interpersonales y las Habilidades relacionadas con Emociones y Sentimientos también presentaron mejoras significativas, con promedios de 4.2553 y 3.4894, respectivamente, y desviaciones estándar de 3.19965 y 2.45722. Estos hallazgos respaldan de manera consistente la efectividad del taller en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales específicas, sugiriendo que la intervención ha tenido un impacto positivo y estadísticamente relevante en las dimensiones evaluadas del CHIS.

En segundo lugar, el análisis de la Regulación Emocional Total (TOTAL DERS) indica una disminución significativa, evidenciada por la media negativa (-2.830) y el valor de T (-4.272), con un intervalo de confianza de diferencias que no incluye el cero. Esto indica que la intervención ha tenido un impacto positivo y estadísticamente significativo en la mejora de las habilidades de regulación emocional de los participantes.

Asimismo, las dimensiones específicas del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social, como Habilidades para hacer Amigos y Amigas, Habilidades de Solución de

Conflictos Interpersonales, y Habilidades de Manejo y Expresión de Sentimientos y Emociones, también muestran diferencias altamente significativas, apoyando la efectividad del taller en el desarrollo de estas habilidades.

De esta forma, se confirma la eficacia del taller en habilidades sociales. Así como indican algunos expertos, en los años recientes, se ha fomentado el entrenamiento de estas habilidades con la finalidad de evitar conductas disruptivas en muestras pequeñas, lo cual ha resultado ser efectivo en la obtención de resultados prometedores (Del Prette, 2013, Bettina y Contini, 2011, citado en Estrada, Mamani y Mamani, 2022). Monjas (2002) ratifica esta premisa y sostiene como después de la aplicación de un programa de estas características, los infantes se comportan de manera más asertiva tanto con sus iguales como con los adultos que los rodean.

Quizá, la efectividad del programa recaiga sobre el hecho de que como indican algunos autores, las habilidades sociales (Ballester y Gil, 2002, citado en Estrada, Mamani y Mamani, 2022), son aprendidas y requieren de una persona conductora, promover el pensamiento lateral, no invalidar los comportamientos de otros/as y representar situaciones reales donde se pongan en práctica estas habilidades.

Es más, son muchos los autores (Díaz, Barriga y Hernández, 2001) que identifican la necesidad de promover contenidos dentro del propio currículum escolar que fomenten estrategias de comportamiento social adecuadas, por el contrario, corremos el riesgo de que el comportamiento del alumnado empeore a lo largo del curso escolar. De hecho, algunas investigaciones como las de Mongenson, Reidor y Campen (2005), indican que el no entreno de las habilidades sociales se traduce en una falta de conductas habilidosas para la socialización de la persona. En definitiva, resulta necesario la puesta en marcha de este tipo de programas que desarrollen conductas sociales habilidosas.

El segundo objetivo específico es determinar la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales del alumnado. En este caso, los resultados indican que no existe relación significativa entre estas. No obstante, aunque la correlación sea pequeña y no alcance la

significancia estadística ($p > 0.05$), es importante señalar que la ausencia de correlación no implica necesariamente una falta de impacto de la intervención. En este contexto, la interpretación sugiere que no hay una relación lineal evidente entre las habilidades sociales y la regulación emocional en este grupo de participantes. Es importante tener en cuenta que una correlación mide la fuerza y la dirección de una relación lineal entre dos variables, pero ello no implica causalidad ni ruptura entre estos conceptos. Una correlación baja entre habilidades sociales y regulación emocional puede indicar que, aunque haya relación entre ambos, quizá sea porque el aumento de habilidades sociales no es un buen predictor para asegurar el aumento de regulación emocional, y que existen otras causas, como, por ejemplo, el temperamento del infante, la familia, el grupo social, la personalidad, las experiencias de vida, etc. Esta falta de correlación puede ser debida a la complejidad de las interacciones entre estos dos conceptos o a la variabilidad individual en las respuestas a la intervención, siendo variables muy influenciadas por aspectos externos como el propio estado de ánimo, el contexto personal del momento en el que se lleva a cabo la intervención, etc.

Por otro lado, las habilidades sociales y la regulación emocional son conceptos multidimensionales y muy complejos. Es decir, estos conceptos abarcan múltiples componentes, aspectos o dimensiones, que juntos crean un constructo mucho más amplio. En otras palabras, las habilidades sociales abarcan muchos aspectos, como, por ejemplo, la escucha activa, resolución de conflictos, la asertividad, la propia comunicación, etc. Por su lado, la regulación emocional, implica procesos como la conciencia emocional, la comprensión emocional, buena gestión de las emociones, etc. De esta forma, cada concepto es completado en su interior un sinnúmero de subhabilidades que contribuyen a la efectividad de cada uno de ellos. A su vez, estas subhabilidades pueden interactuar entre sí, la empatía puede mejorar la regulación emocional de la persona, al detectar y comprender mejor las emociones del otro, de igual forma, que la regulación emocional alta contribuirá a generar actitudes prosociales y luchar contra otras más perjudiciales (Bisquerra, 2003). Así, mientras la correlación del estudio no resultó del todo significativa, son muchos los estudios y autores que evidencian esta relación.

Como ya se ha mencionado, los resultados obtenidos en este objetivo no van en la línea de los hallados en otras investigaciones existentes respecto al tema, no obstante, una investigación llevada a cabo por Calkins y Perry (2016), profundiza en la incidencia del control emocional en las interacciones con el grupo de pares. En este estudio se evidenció que se encuentran vinculado el hecho de tener un mayor manejo o regulación emocional con los infantes que tienen un comportamiento socialmente aceptable por la sociedad, pero los infantes que usan métodos más constructivos son los que tienen un mayor estatus social.

Un especialista como Ramia (2014), habla de que la regulación emocional es un aspecto importante de las buenas habilidades sociales que se ha demostrado que ayudan a los infantes a saber cómo se tienen que relacionar de manera correcta con sus iguales y cuando desligarse de ellos. Este especialista también nos dice que regular de manera idónea las emociones es una competencia para tener en cuenta por los docentes y que podrá servirle en un futuro para el día a día en su vida. De la misma forma, este autor, también expone que los infantes que no regulan de manera adecuada las emociones son más propensos a tener habilidades personales con carencias, así como más problemas en cuanto a la externalización, retos y verse involucrados en conflictos.

En la investigación llevada a cabo por Berns (2016), se habla de la nueva capacidad de los infantes para manejar y administrar sus emociones y que las mismas se encuentran relacionadas de manera directa con el desarrollo de la lengua y también la cognición. De hecho, el desarrollo emocional puede o tiende a ir de la mano con el desarrollo social, cognitivo y también lingüístico. Esta misma investigación, los resultados, igual que los de otros muchos especialistas en estas temáticas también reseñaron que la correlación existente entre la regulación de las emociones y las competencias o las habilidades sociales eran altas y relevantes.

En otro estudio realizado por Trigueros et al. (2020), la meta era analizar la vinculación entre las emociones y las destrezas de estudiantes de secundaria, y como esas dos variables inciden en los comportamientos disruptivos por parte de los jóvenes o adolescentes. En este aspecto si los sujetos tienen la capacidad de reconocer sus emociones y la del resto de los compañeros

y también de manejar sus propias emociones, van a tener más recursos para generar modelos de comportamientos adecuados con su grupo de pares.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo se basa en la comprensión y desarrollo de la regulación emocional y de las habilidades sociales en infantes y jóvenes, aspectos fundamentales para su bienestar integral y su éxito en la vida. A lo largo de esta exploración, hemos evidenciado la interconexión entre estos elementos, destacando la importancia de abordarlos de manera conjunta en el proceso educativo y de crianza.

En primer lugar, tras el estudio de estos elementos, se revela la regulación emocional en infantes y jóvenes como una piedra angular para el desarrollo socioemocional. La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones permite a los niños adaptarse a situaciones diversas, establecer relaciones saludables y desarrollar resiliencia frente a los desafíos. Investigadores como Bracket y Caruso (2007, citado en Palomera, et. al.) han enfatizado la relevancia de la regulación emocional no solo para el bienestar individual, sino también para la calidad de las interacciones sociales, las emociones y las habilidades relacionadas con ellas, afectan a la calidad de las relaciones y al rendimiento tanto académico como laboral. La educación emocional desde temprana edad se erige como un pilar esencial para dotar a los infantes y jóvenes con las herramientas necesarias para enfrentarse el mundo con seguridad y empatía.

En tercer lugar, las habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la empatía y la colaboración, emergen como componentes esenciales para construir relaciones sólidas y contribuir al tejido social. Cultivar estas habilidades en infantes y jóvenes no solo nutre relaciones saludables, sino que también fomenta un sentido de comunidad y pertenencia. La educación que integra prácticas sociales positivas, enseñanza de habilidades de comunicación y resolución de conflictos contribuye al desarrollo de individuos socialmente competentes y éticos.

El análisis exhaustivo de investigaciones y la revisión de la literatura especializada proporcionan un respaldo sólido a la idea de que existe una correlación positiva entre las habilidades para la vida y la regulación emocional en infantes y jóvenes. Numerosos estudios, como los realizados por Raver y Knitzer (2002), han destacado cómo las habilidades socioemocionales, incluidas las habilidades para la vida, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia. La literatura científica revela que la enseñanza y la práctica deliberada de habilidades para la vida, como la resolución de problemas y la toma de decisiones, tienen un impacto directo en la mejora de la capacidad de los niños para gestionar sus emociones de manera efectiva.

En consonancia con estas perspectivas, los resultados del presente estudio refuerzan la idea de que las habilidades personales actúan como catalizadores para mejorar la regulación emocional en contextos interpersonales. Los participantes que demostraron un mayor desarrollo en habilidades personales mostraron una capacidad más efectiva para comprender las emociones de sus compañeros, resolver conflictos de manera constructiva y establecer conexiones emocionales más profundas.

Tras la investigación realizada y el análisis de los datos obtenidos, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. Posterior a la evaluación de la eficacia de las sesiones de la propuesta de intervención sobre las habilidades sociales, se produce un aumento significativo de las medias pre y posttest, evidenciando la efectividad de estas.
2. Se evidencia una correlación baja entre las habilidades sociales y la regulación emocional de los sujetos que componen la muestra.

A pesar de los resultados alentadores, es importante reconocer las limitaciones de este estudio:

- El tamaño de la muestra y la falta de un grupo de control. El grupo control nos permite comparar y evaluar los resultados y el impacto de la variable independiente. Por otra

parte, al tratarse de una muestra pequeña, puede suceder que esta no sea del todo representativa de la población en general.

- La utilización de autoinformes con los sesgos que ello implica supone también una limitación importante en el estudio. Debido a la facilidad para intuir cuál es el objetivo principal del estudio, los sujetos de la muestra tienden a contestar de manera distorsionada. Ello sugiere de cara a nuevos estudios replicar la investigación utilizando instrumentos de evaluación registrados por los propio profesorado o educador/a a cargo de la investigación, así como añadir una metodología observacional en la intervención.
- La propia metodología y el diseño del estudio pueden suponer una limitación e influir en los resultados obtenidos en la investigación. El diseño transversal, que mide las variables en un único punto del tiempo, podría no ser capaz de detectar relaciones a largo plazo.
- Las habilidades sociales y la regulación emocional pueden variar en el tiempo y en función de la situación. Este estudio, únicamente valora un momento específico del sujeto y no puede reflejar necesariamente la capacidad de este para hacer frente a determinados contextos.
- El hecho de no haber implementado un programa con un número de sesiones más elevado implica no haber realizado el cuestionario al completo y, por lo tanto, se han dejado de estudiar otras áreas de las habilidades sociales que pueden influenciar en la regulación emocional.

El trabajo tiene implicaciones prácticas para el ámbito de la educación aportando una herramienta para promover competencias sociales y emocionales durante la infancia y adolescencia (conductas sociales positivas como la empatía o la asertividad, la inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal, etc.).

Los resultados de su evaluación después de la puesta en marcha del programa durante únicamente un trimestre indican la importancia de llevar a cabo este tipo de programas que promuevan el desarrollo social y emocional de la infancia y adolescencia, así como indica la literatura como una forma de prevención de ciertas conductas conflictivas.

Como líneas abiertas de investigación se propone la evaluación de los demás ítems del cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS), así como llevar a cabo una evaluación de los resultados un tiempo después a la intervención. Además, se podría evaluar si existen diferencias significativas en función del sexo del infante en la adquisición de habilidades de interacción social bajo la hipótesis de que el sexo femenino cuenta con un nivel más elevado de habilidades sociales y que, por lo tanto, la mejora de la regulación emocional en ellas es superior.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almaraz, D., Coeto, G., & Camacho, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.706>
- Barrett, K.C., Fox, N.A., Morgan, G.A., Fidler, D.J., & Daunhauer, L.A. (Eds.). (2012). *Handbook of Self-Regulatory Processes in Development: New Directions and International Perspectives* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203080719>
- Berns, R. (2016). *Child, family, school, community: socialization and support*. Cengage Learning. https://archive.org/details/childfamilyschoo0000bern_h7w4
- Bhat, A., Tiwari, P., & Jyoti. (2019). The Effect of Emotional Intelligence, Empathy and Perceived Social Pressure on Predicting Social Entrepreneurial Intention: A Field Research. *Methodological Issues in Social Entrepreneurship Knowledge and Practice*; 137–158. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9769-1_8
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook on social and emotional learning: Research and practice* (135–150). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-009>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bracket, M. (2019). *Permiso para sentir: Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*. Planeta de Libros.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Ediciones Paidós.

- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *19*(3), 611-626.
- Calkins, S. D., & Perry, N. B. (2016). The development of emotion regulation: Implications for child adjustment. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Maladaptation and psychopathology* (pp. 187–242). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy306>
- Calleja, N. (2017). Regulación emocional: Escalas de medición en español [revisión psicométrica]. *Revista Iberoamericana de Psicología* *10*(2), 81-91. DOI:[10.33881/2027-1786.rip.10209](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10209)
- Camras, L., & Halberstadt, A. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*, *17*, 113-117. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.003>
- Compte, A. (2014). *Regulación emocional: concepto, estrategias y aplicaciones en la relación de ayuda*. [Trabajo Final de Grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <http://hdl.handle.net/10481/43024>
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Cuestiones pedagógicas. *Revista de ciencias de la educación*, *18*, (143-159)
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, *22*(3), 551-567.
- Delgado, J. (2017). *Análisis de fiabilidad y validez interna del cuestionario de habilidades de interacción social de monjas en una muestra de niños de 8 a 12 años*.

- [Trabajo Final de Grado, Universidad Católica de Ecuador]. Repositorio Pucesa. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1956>
- Delgado, A. R. (2017). *Habilidades Sociales en Educación Infantil*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/70697>
- Díaz Barriga F & Hernández G (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Estrada, E. G., Mamani, H. J., & Mamani, M. (2022). Eficacia de un programa psicoeducativo para desarrollar las habilidades sociales en adolescentes peruanos. *Revista Conrado*, 18(86), 32-38. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2388>
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 66-73. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59 (1-2), 9-36.
- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A., & Määttä, E. (2014). Investigating children's emotionregulation in socio-emotionallychallenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238-1254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.988710>
- Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate*, 10, 231-248. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.398>

- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes* (11). CEPE.
- Morales, G. (2014). *Regulación emocional: concepto, estrategias y aplicaciones en la relación de ayuda*. [Trabajo Final de Grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.
- Moreno, M. (2018). *Estudio de la inteligencia emocional y las habilidades sociales desde el área fraternal*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio de Educación Comillas. <http://hdl.handle.net/11531/32066>
- Morgenson M, Reider, T., & Campion, C. (2005). Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel psychology*, 58(3), 583–611. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.655.x>
- Muñoz-Martínez, A. M., Vargas, R. M., & Hoyos-González, J. S. (2016). Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS): Análisis Factorial en una Muestra Colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 225–236. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.10>
- Ozamiz, N., Jiménez, E., & Picaza, M. (2019). Grupos de ocio para adolescentes : educando las habilidades sociales para la promoción de la salud mental positiva. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 73, 101-120. <http://hdl.handle.net/11162/196443>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Penela, E. C., Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2015). Early Behavioral Inhibition and Emotion Regulation: Pathways Toward Social Competence

- in Middle Childhood. *Child development*, 86(4), 1227–1240.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12384>
- Ramia, N. (2014). La regulación emocional, la relación estudiante-profesor y el aprendizaje. *Development*, 65(1), 264-273.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policy Makers about Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness among Threeand Four-Year-Olds*. National Center for Children in Poverty.
- Rendon, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363.
- Ruíz, M. (2021). Desarrollo de las habilidades sociales en la educación primaria. En Bermúdez, M. (Coord), *Luces en el Camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*. (pp. 1512-1530). Dykinson.
- Sabey, C. V., Charlton, C. T., Pyle, D. Lignugaris- Kraft, B., & Ross, S. W. (2017). A Review of Classwide or Universal Social, Emotional, Behavioral Programs for Students in Kindergarten. *Review of Educational Research*, 87 (3), 512–543. <https://doi.org/10.3102/0034654316689307>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar, J. M., Rocamora, P., Morales, M. J., & López, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>

9. Anexos

ANEXO I

CONSENTIMIENTO Y ACEPTACIÓN POR PARTE DEL PARTICIPANTE PARA COLABORAR EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Yo _____, con DNI _____ autorizo a _____ a la obtención de datos a través de los instrumentos seleccionados (Escala de Dificultades de Regulación Emocional y Cuestionario de Habilidades de Interacción Social), para la realización de un taller para la mejora de las habilidades sociales, constituido por 4 sesiones de 30 minutos cada uno en el propio centro en horario lectivo, amparado por la Ley de Protección de Datos y el resto de la normativa vigente sobre protección de la privacidad y el derecho al honor, la cual garantiza la TOTAL CONFIDENCIALIDAD de los datos aportados.

Firmado:

Fecha:

ANEXO II: CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (versión autoinforme)

(Monjas, 1994)

Nombre..... Apellidos.....

Centro..... Curso..... Fecha.....

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y rodea con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento interpersonal del niño, niña o adolescente, teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

1. Significa que el niño, niña o adolescente no hace la conducta **nunca**
2. Significa que el niño, niña o adolescente no hace la conducta **casi nunca**
3. Significa que el niño, niña o adolescente hace la conducta **bastantes veces**
4. Significa que el niño, niña o adolescente hace la conducta **casi siempre**
5. Significa que el niño, niña o adolescente hace la conducta **siempre**

Sub-escala	Ítems	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
(6)	1. Soluciono por mí mismo/a los conflictos que se me plantean con las personas adultas.	1	2	3	4	5
(5)	2. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, después de poner en práctica la solución elegida, evaluo los resultados obtenidos.	1	2	3	4	5
(4)	3. Me digo a mí mismo/a cosas positivas.	1	2	3	4	5
(6)	4. Alabo y digo cosas positivas y agradables a las personas adultas.	1	2	3	4	5
(4)	5. Defiendo y reclamo mis derechos ante las y los demás.	1	2	3	4	5
(1)	6. Saludo de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
(4)	7. Expreso y defiendo adecuadamente mis opiniones.	1	2	3	4	5
(5)	8. Ante un problema con otros chicos y chicas, elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas.	1	2	3	4	5
(6)	9. Respondo correctamente a las peticiones y sugerencias de las personas adultas.	1	2	3	4	5
(4)	10. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (felicitaciones, alegría...).	1	2	3	4	5
(2)	11. Ayudo a otros chicos y chicas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(5)	12. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, me pongo en su lugar y busco soluciones.	1	2	3	4	5

2 / Manual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos

Sub-escala	Ítems	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
(1)	13. Me río con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
(6)	14. Cuando tengo un problema con una persona adulta, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo.	1	2	3	4	5
(2)	15. Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito.	1	2	3	4	5
(6)	16. Inicio y termino conversaciones con personas adultas.	1	2	3	4	5
(3)	17. Respondo adecuadamente cuando las personas con las que estoy hablando quieren terminar la conversación.	1	2	3	4	5
(6)	18. Respondo correctamente cuando las personas adultas se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5
(2)	19. Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(4)	20. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los y las demás (críticas, enfado, tristeza...).	1	2	3	4	5
(2)	21. Respondo correctamente cuando otro/a chico/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5
(6)	22. Respondo adecuadamente cuando otras personas me saludan.	1	2	3	4	5
(6)	23. Cuando me relaciono con las personas adultas, soy cortés y educado/a.	1	2	3	4	5
(1)	24. Pido favores a otras personas cuando necesito algo.	1	2	3	4	5
(2)	25. Coopero con otros chicos y chicas en diversas actividades y juegos (participo, doy sugerencias, animo, etc.).	1	2	3	4	5
(1)	26. Sonrío a las demás personas en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
(4)	27. Expreso adecuadamente a las demás personas mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría...).	1	2	3	4	5
(5)	28. Cuando tengo un conflicto con otros chicos y chicas, preparo cómo voy a poner en práctica la solución elegida.	1	2	3	4	5
(6)	29. Hago peticiones, sugerencias y quejas a las personas adultas.	1	2	3	4	5
(5)	30. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.	1	2	3	4	5
(2)	31. Respondo adecuadamente cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
(2)	32. Comparto mis cosas con los otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(6)	33. Tengo conversaciones con las personas adultas.	1	2	3	4	5

© Ediciones Pirámide

Sub-escala	Ítems	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
(3)	34. Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.	1	2	3	4	5
(3)	35. Cuando charlo con otros chicos y chicas, termino la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
(1)	36. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5
(2)	37. Me junto con otros chicos y chicas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
(4)	38. Expreso adecuadamente a las demás personas mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...).	1	2	3	4	5
(3)	39. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren entrar en nuestra conversación	1	2	3	4	5
(6)	40. Soy sincero/a cuando alabo y elogio a las personas adultas.	1	2	3	4	5
(3)	41. Respondo adecuadamente cuando otros chicos y chicas quieren iniciar una conversación conmigo.	1	2	3	4	5
(5)	42. Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.	1	2	3	4	5
(1)	43. Me presento ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
(2)	44. Respondo de modo apropiado cuando otros chicos y chicas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
(1)	45. Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(3)	46. Me uno a la conversación que tienen otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(4)	47. Respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.	1	2	3	4	5
(4)	48. Expreso desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
(5)	49. Cuando tengo un problema con otros chicos y chicas, trato de buscar las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5
(3)	50. Cuando tengo una conversación con otras personas, participo activamente (cambio de tema, intervengo en la conversación, etc.).	1	2	3	4	5
(5)	51. Identifico los problemas que me surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(5)	52. Ante un problema con otros chicos y chicas, busco muchas soluciones.	1	2	3	4	5
(3)	53. Inicio conversaciones con otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5

© Vicente E. Caballo

ANEXO III: CUESTIONARIO CHIS MODIFICADOEnlace: <https://forms.gle/F6sEMwLyBFUi2ABaA>

ANEXO IV: ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL (DERS)

ESCALA DE DIFICULTATS EN LA REGULACIÓ EMOCIONAL (DERS)

INSTRUCCIONS: Per favor, indiqueu amb una "X" amb quina freqüència se li poden aplicar a vostè les següents afirmacions:

1	2	3	4	5
Gairebé mai	Algunes vegades	La meitat de les vegades	La majoria de les vegades	Gairebé sempre
1. Percebo amb claredat els meus sentiments.			1 2 3 4 5	
2. Presto atenció a com em sento.			1 2 3 4 5	
3. Viu les meves emocions com una cosa desbordant i fora de control.			1 2 3 4 5	
4. No tinc ni idea de com em sento.			1 2 3 4 5	
5. Tinc dificultats per comprendre els meus sentiments.			1 2 3 4 5	
6. Estic atent als meus sentiments.			1 2 3 4 5	
7. Dono importància al que estic sentint.			1 2 3 4 5	
8. Estic confús/a sobre el que sento.			1 2 3 4 5	
9. Quan em sento malament, reconec les meves emocions.			1 2 3 4 5	
10. Quan em sento malament, m'enfado amb mi mateix/a per sentir-me d'aquesta manera.			1 2 3 4 5	
11. Quan em trobo malament, em dona vergonya sentir-me així.			1 2 3 4 5	
12. Quan em sento malament, tinc dificultats per treure la feina endavant.			1 2 3 4 5	
13. Quan em sento malament, perdo el control.			1 2 3 4 5	
14. Quan em sento malament, crec que estaré així durant molt de temps.			1 2 3 4 5	
15. Quan em trobo malament, crec que acabaré sentint-me molt deprimet/a.			1 2 3 4 5	
16. Quan em sento malament, em resulta difícil centrar-me en altres coses.			1 2 3 4 5	
17. Quan em trobo malament, em sento fora de control.			1 2 3 4 5	
18. Quan em sento malament, em sento avergonyit amb mi mateix/a per sentir-me d'aquesta manera.			1 2 3 4 5	
19. Quan em trobo malament, em sento com si fos feble.			1 2 3 4 5	
20. Quan em trobo malament, em sento culpable per sentir-me així.			1 2 3 4 5	
21. Quan em sento malament, tinc dificultats per concentrar-me.			1 2 3 4 5	
22. Quan em sento malament, tinc dificultats per controlar el meu comportament.			1 2 3 4 5	
23. Quan em sento malament, m'irrito amb mi mateix/a per sentir-me així.			1 2 3 4 5	
24. Quan em trobo malament, començo a sentir-me molt malament sobre mi mateix/a.			1 2 3 4 5	
25. Quan em sento malament, crec que regodear-m'hi és tot el que puc fer.			1 2 3 4 5	
26. Quan em sento malament, perdo el control sobre el meu comportament.			1 2 3 4 5	
27. Quan em sento malament, tinc dificultats per pensar sobre qualsevol altra cosa.			1 2 3 4 5	
28. Quan em sento malament, les meves emocions semblen desbordar-se.			1 2 3 4 5	

Enlace: <https://forms.gle/KJL9sKoTraeUzqVn9>

ANEXO V: ACTIVIDADES DEL TALLER DE HABILIDADES SOCIALES

Actividad 1: ¿QUIÉN SOY?	
Curso: 6° Educación Primaria	Durante esta sesión se explicará el significado del autoconcepto y de la autoestima. Además, se tratará la diferencia entre ellos, así como, la diferencia que existe entre la imagen que se tiene de uno mismo y la que los demás tienen sobre ellos. La sesión se dividirá en una parte teórica que se llevará a cabo mediante presentación de Canva y una segunda parte más dinámica.
Objetivos: -Saber expresar cualidades positivas de otras personas persona -Reaccionar de manera adecuada ante los cumplidos -Desarrollar actitudes de aprecio y reconocimiento de las cualidades de los demás.	A través de una presentación de Canva, se explica brevemente qué es el autoconcepto y la diferencia existente entre cómo se ve uno mismo y cómo le ven los demás. Se explica de forma clara y sencilla qué es la autoestima. En todo momento, relacionándola autoestima con el autoconcepto, que pese a no ser lo mismo, están muy ligados. Además, se explicará la importancia de recibir y expresar cosas positivas tanto de los demás, como de uno mismo. - En la primera parte de la dinámica se harán grupos de 5 alumnos/as. Deberán seleccionar 5 cualidades positivas, pueden ser a nivel físico, de carácter, destrezas, habilidades, etc., y 5 logros positivos en su vida. Habrá una lista con algunos ejemplos que te podrán servir de inspiración si se quedan en blanco que puedan guiar al alumnado.
Recursos materiales <ul style="list-style-type: none"> • Lana • Canva • Papel • Bolígrafo 	Posteriormente deberemos escribir 3 características o cualidades del resto de compañeros. Primero se leerán las características o cualidades que la propia persona ha escrito sobre ella y posteriormente, sus compañeros leerán aquello que han apuntado sobre esta. Se realizarán las siguientes preguntas:
Temporalidad 45 min	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Me conozco?</i> • <i>¿Han coincidido los adjetivos míos y los de mis compañeros?</i>
Espacio Aula Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo he reaccionado en el momento de leer los adjetivos que mi compañero/a ha escrito sobre mí?</i> • <i>¿He sido sincero con los tres adjetivos que me he puesto?</i> • <i>¿He aprendido algo sobre mí que no sabía?</i> • <i>Si pudiera elegir de nuevo, ¿volvería a elegir los mismos?</i> • <i>¿Me había preguntado a mí mismo alguna vez cómo soy?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuánto me conocen mis compañeros?</i> <p>- Ovillo de lana:</p> <p>En la segunda parte de la actividad, los participantes deberán formar un círculo. Cada niño debe decir una cualidad positiva de un compañero y pasarle el ovillo, pero sin soltarlo, de manera que poco a poco se vaya formando una telaraña de lana. El ovillo deberá pasar por todos los participantes, no puede quedar ninguno sin decir ni recibir una cualidad positiva. Esta actividad favorece el conocimiento de la opinión que tienen los demás uno mismo y ayuda a ser capaces de recibir halagos y también a hacerlos a otra persona.</p>
--	--

Actividad 2: DUEÑO DE MIS EMOCIONES	
Curso: 6° de Educación Primaria	<p>Iniciaremos la sesión explicando al alumnado que a veces nos topamos con personas que experimentan las emociones de manera muy intensa, cuando están alegres puede ser positivo que nos traspasen esa energía. Sin embargo, cuando una persona está muy enfadada y siente mucha rabia puede hacer sentir mal a los demás. Si esto sucede, esa ira que sienta nos la puede trasladar y no seríamos capaces de solucionar el problema.</p> <p>Por el contrario, si consiguen calmarse y calmar al otro, se puede llegar a lograr que la otra persona también lo haga y así, sí se puede llegar a una solución para el problema. En esta sesión se hablará de cómo gestionar estas emociones, sin dejarnos llevar por los demás. Para ello, se presentarán una serie de situaciones mediante la técnica de role-playing en las cuales la otra persona se encuentre en una situación de ira o de mucha rabia. Primero de todo, se explicarán una serie de técnicas que ayudan a calmarse en situaciones de mucho estrés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respirar profundamente, con respiración pausada. • Lentamente repetir una palabra o frase tranquilizadora como "relájate" o "tómalo con calma." Repetir dicha frase o palabra mientras se respira profundamente. • Recurrir a la imaginación; visualizar una experiencia relajante sea de la memoria o imaginación • Distraer tu mente, por ejemplo, contando de atrás para adelante desde 10 hasta 1 o concentrándose en la propia respiración.
Objetivos:	
Controlar y gestionar emociones	
<p>Poner ne práctica la escucha activa</p> <p>- Ser asertivos y empáticos/as</p>	
Recursos materiales:	
Situaciones impresas	
Temporalidad: 35/40 min	
Espacio: Aula	

	<p>Pediremos tres voluntarios que saldrán del aula y se les explicará la situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una de ellas representará una situación de mucha rabia o ira. - Las otras dos tratarán de darle apoyo y de ayudarla a disminuir esa emoción, mientras buscan una solución. <p>El role-playing estará formado por dos partes. En la primera parte se pedirá a los/las integrantes del grupo que representen la escena dejándose llevar por las emociones de la persona que está enfadada, que, por ejemplo, si la persona grita, ellos también lo hagan, si lo/la tratan mal, ellos también, etc. Posteriormente se les realizarán una serie de preguntas para saber qué sensaciones han tenido: ¿Qué ha pasado? ¿el problema se ha solucionado o por el contrario ha empeorado? ¿Se ha calmado la situación?</p> <p>En la segunda representación del role-playing, se representará el mismo conflicto, pero en este caso, las dos personas encargadas de dar apoyo y respaldo lo harán de una forma más calmada, siendo empáticos, poniendo en práctica la escucha activa e intentando comprender a la otra persona, sin invalidar sus emociones. De esta forma, podemos solucionar los conflictos interpersonales de una manera mucho más eficaz y sana. Tras el role-playing, se vuelven a realizar las preguntas anteriores y se reflexiona sobre si es fácil o no intervenir en conflictos de una manera calmada, sin entrar en discusiones.</p>
--	---

Actividad 3: ¿EMPATÍA?	
Curso: 6º de Educación Primaria	La sesión estará dividida en dos partes, una primera parte un más teórica, mediante un PowerPoint donde se expondrá la importancia de la empatía y su papel en las relaciones interpersonales, como las personas más empáticas se implican más y tienden a ayudar más a los demás. Este comportamiento fortalece el vínculo que mantienen con ellos. La empatía, entendida como la capacidad de percibir y comprender los sentimientos, pensamientos y acciones de los demás, forma parte de la inteligencia emocional.
Objetivos:	La segunda parte, va más encaminada a la práctica:
- Fomentar la empatía del alumnado - Promover relaciones interpersonales basadas en el respeto.	- Se reproducirá un cortometraje de tres minutos comienza con un adolescente jugando un videojuego, su madre entra en casa y le deja un regalo encima de la mesa. El niño detiene su juego por un momento para ver qué hay dentro. Se sorprende al encontrar un pequeño cachorro, pero se percató de que a este le falta una pata. Debido a esto, al momento lo deja en el suelo y lo ignora por completo, mientras juego nuevamente con el videojuego. Poco a poco, debido a los juegos del perro y de su afán por llamar su atención para que le tire la pelota, el niño se ablanda y se levanta
Recursos materiales	
Temporalidad	
Espacio	

	<p>del sofá para ir a jugar con él al jardín. Es en este momento, cuando el espectador se da cuenta de que, sorprendentemente, el personaje principal y su mascota tienen mucho en común, mucho más de lo que imaginaba.</p> <p>Es un corto que conlleva a diversas reflexiones, entre ellas, la diversidad funcional y los estigmas que lo rodean, la discapacidad para el perro no supone ninguna barrera. La mascota es una forma de cambiar su perspectiva frente a la vida y a las dificultades.</p> <p>Está muy relacionado con la aceptación, el respeto y con la empatía y es que una reflexión que podemos sacar de este cortometraje es que a veces, saber cómo puede sentirse el otro es la mejor forma de conectar, de aquí la importancia de la empatía y de poder ponerse en su lugar, sobre todo a la hora de solucionar conflictos en las relaciones interpersonales. También ofrece la oportunidad de hablar sobre las emociones negativas que se observan en el corto y que a su vez provocan en el espectador.</p> <p>¿Cuál es la actitud del personaje principal? ¿cómo te sientes? ¿Qué estado de ánimo o emoción encuentras en el cortometraje? ¿Qué significa aceptar? ¿Cuál es su actitud hacia la discapacidad? ¿Qué cambiarías en tu forma de actuar después de ver esta historia?</p> <p>- La clase se agrupará en grupos pequeños de 4 a 5 personas. Cada alumno/a escribe de forma detallada un conflicto al que haya tenido que enfrentarse de forma anónima.</p> <p>Después mezclamos todos los papeles y un representante de cada grupo elige un papel al azar, entre todos y todas deberán buscar una solución al problema o al conflicto, poniéndose en el lugar de la otra persona, como si este fuese un conflicto propio.</p>
--	--

Actividad 4: ESCUCHA ACTIVA Y ASERTIVIDAD	
Curso	Esta sesión estará dividida en dos partes:
Objetivos	1. La sesión se iniciará explicando a los participantes la importancia de la escucha activa y de las diferentes técnicas que podemos utilizar para ponerla en práctica, a través de un Canva.
-Fomentar la escucha activa	En esta dinámica, se pone en marcha la escucha activa. Se solicitarán 7 voluntarios/as que saldrán del aula, uno por uno irá entrando en el aula y el/la educador/a le contará una noticia con todo tipo de detalle.
- Promover relaciones basadas en la asertividad	El/la participante que haya entrado en ese momento, deberá poner mucha atención ya que posteriormente, deberá contársela al siguiente alumno/a que haya salido del aula y así sucesivamente hasta llegar al último participante, se les pedirá que estén muy atentos para poder reproducir con exactitud la noticia.
Recursos materiales	
Pizarra	
Proyector	

Temporalidad 45 min	<p>El último participante en entrar en el aula será el encargado de transmitir la noticia al resto de compañeros/as y de comparar si ha llegado toda la información o se ha ido perdiendo de persona en persona.</p>
Espacio Aula	<p>Finalmente se hará una comparativa de la noticia resultante en la pizarra con la original. Se observará cómo el receptor tiende a recordar aquello que más le ha llamado la atención, como incluso se llega a imaginar e inventar la información que falta o que han ido obviando los diferentes participantes.</p> <p>2. En esta segunda parte de la sesión se tratará la asertividad. Primero de todo, se hará una breve introducción sobre los diferentes tipos de comunicación (anexo VI), siendo la más correcta, la asertiva, se describirá el concepto y las diferentes técnicas que se pueden utilizar para relacionarse de manera asertiva con otros/as. Tras esta explicación se mostrarán una serie de conversaciones en las cuales deberán saber qué tipo de comunicación están empleando los interlocutores y posteriormente, en el caso de no ser asertiva su respuesta, transcribirla para que sí lo sea.</p>

Anexo VI: CANVA ASERTIVIDAD

Enlace: <https://acortar.link/0NKx5Y>