

TRABAJO FINAL DE MÁSTER
MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA 2018/2019

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES SOCIALES
EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO CON ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS.**

AUTORA: MARÍA DEL CARMEN CATALÁN GÁMEZ

DNI: 53787319R

TUTORA: ALICIA BENET GIL

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1 EL CONCEPTO DE HABILIDADES SOCIALES.....	5
2.2 LAS HABILIDADES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN.....	8
2.3 RECURSOS PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES SOCIALES.....	10
2.4 REVISIÓN PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES.....	12
3. PLANIFICACIÓN.....	13
3.1 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN.....	13
3.2 DETECCIÓN DE NECESIDADES.....	14
4. ACCIÓN.....	16
4.1 OBJETIVOS.....	16
4.2 CALENDARIO.....	16
4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES.....	18
5. EVALUACIÓN.....	24
6. RESULTADOS.....	25
7. CONCLUSIÓN.....	29
7.1 NUEVA PROPUESTA DE MEJORA.....	31
8. ANEXOS.....	33
ANEXO 1. CUESTIONARIO.....	33
ANEXO 2. ENTREVISTA.....	34
ANEXO 3. SITUACIONES Y RESPUESTAS.....	35
ANEXO 4. SITUACIONES.....	35
ANEXO 5. DOMINÓ SENTIMIENTOS.....	36
ANEXO 6. RÚBRICA AUTOEVALUACIÓN.....	37
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

Resumen: El presente trabajo sigue la metodología de investigación-acción. En él, mediante una detección de necesidades llevada a cabo con estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas, se detecta que existen dificultades en las habilidades sociales y baja autoestima. Tras ello, se plantea el objetivo de este trabajo que es, mejorar las habilidades sociales de los estudiantes para fomentar su inclusión en el contexto universitario. A partir de ahí, se desarrolla una propuesta de intervención en la que se trabaja para mejorar dichas habilidades, incluyendo actividades cooperativas para dar valor al trabajo en equipo. Asimismo, se evalúa el proceso a través de ciertas técnicas, como el grupo de discusión. Los resultados obtenidos reflejan que se ha contribuido a fomentar la inclusión en el contexto universitario, que los estudiantes han conseguido realizar un gran trabajo de autoconocimiento y que han adquirido nuevas herramientas para aplicar en su vida cotidiana mejorando su bienestar.

Palabras claves: habilidades sociales, inclusión, autoestima, universidad, educación.

1. JUSTIFICACIÓN.

El interés por el tema de las habilidades sociales no es de extrañar entre la sociedad ya que la mayor parte de nuestra vida la pasamos interaccionando con otras personas. Los seres humanos estamos en continua construcción a través de las interacciones sociales que cada uno vivimos y, por tanto, estamos en un constante aprendizaje en el que todos, alguna vez en la vida, necesitamos ayuda. A lo largo de la vida, las personas adquirimos unas competencias que influyen directamente en nuestro desarrollo personal y social, es decir, cuando las interacciones sociales no funcionan correctamente se pueden crear conflictos o se puede crear un clima que no es beneficioso para la salud y esto nos puede afectar emocionalmente. Es por eso, que para prevenir o mejorar esas situaciones desde la psicopedagogía se puede actuar.

En mi opinión, un psicopedagogo o psicopedagoga debe tener ciertas habilidades y con la realización de este trabajo las he puesto en práctica. En primer lugar, debe desarrollar la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones, en mi caso he conocido el apoyo que ofrece la Universidad a los estudiantes con necesidades educativas y he intervenido en un contexto y con unas personas desconocidas para mí. Asimismo, para conocer e investigar qué les ocurre a las personas o porqué se encuentran así es muy importante desarrollar la escucha activa y estar en toda tu presencia en ese momento para poder crear un buen clima de confianza. Por otro lado, el psicopedagogo debe tener desarrolladas las habilidades sociales para poder guiar u orientar a otras personas dado que es fundamental ser empático, asertivo, así como saber gestionar tus propias emociones. Personalmente, considero que el asistir a las clases del Máster de Psicopedagogía, conocer a gente nueva y compartir nuevas experiencias en otros contextos me ha hecho reflexionar sobre mí misma. La decisión sobre el tema de este trabajo tiene una relación directa con la transformación que he sufrido durante este año, ya que he realizado un gran trabajo de autoconocimiento que me ha hecho reflexionar y darme cuenta de lo importante que es conocerte a ti mismo para establecer relaciones.

Además, otra de las razones por las cuales he elegido el tema de las habilidades sociales es la perspectiva de la inclusión. La época universitaria es aquella en la que los estudiantes conviven con diferentes culturas, conocen gente nueva y se enfrentan a nuevos retos. Es por ello, que entrenando las habilidades sociales se puede dar un valor positivo a la diversidad, ya que se desarrollan habilidades que fomentan el respeto en las relaciones sociales, así como aprender a valorar la riqueza de trabajar en equipo. En definitiva, es necesario un cambio de mirada.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 EL CONCEPTO DE HABILIDADES SOCIALES.

Para iniciar el presente trabajo es necesario conocer el concepto de habilidades sociales. Muchos son los autores que han investigado sobre ello. Los primeros estudios se atribuyen a Salter (1949) o Wolpe (1958), quien utilizó por primera vez el término “conducta asertiva”. Pero también son muchos los que han definido este concepto sin llegar a una definición exacta. Existe cierta controversia ya que, por un lado, hay autores que consideran que el concepto habilidades sociales y competencia social son sinónimos. En cambio, otros autores afirman que son conceptos claramente diferenciados.

La primera evidencia que hace significativa la diferencia es el concepto competencia, que Bisquerra y Pérez (2007) definen como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.” (p. 63). Es decir, competencia es un concepto más amplio en el que está incluido el término habilidad. En conjunto, la competencia social es uno de los bloques que forma parte de la competencia emocional (figura 1) y que tiene como finalidad establecer relaciones adecuadas con las personas. Para ello, es necesario tener afianzadas y trabajadas las habilidades sociales.

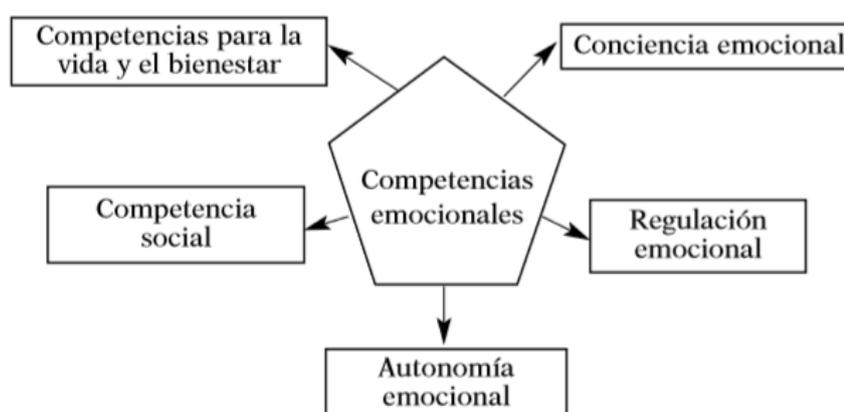


Figura 1. Competencias emocionales. Bisquerra, R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XX1*, 10 (1), 61-82.

Por otro lado, la dificultad de definir este concepto se encuentra marcada por su naturaleza multidimensional. Betina y Cotinin (2011) afirman: “dos personas pueden comportarse de un modo diferente en una misma situación social, tener respuestas dispares ante una misma circunstancia y considerarse que sus comportamientos sociales son igualmente efectivos” (p. 162). Es decir, para definir el término habilidades sociales influye el hecho que intervienen diversas

variables como, por ejemplo, las diferencias individuales o el contexto y todo lo que esto engloba: cultura, situación familiar, nivel económico, educación.

Tras realizar una revisión bibliográfica sobre el concepto habilidades sociales se han señalado como relevantes y más completas las siguientes definiciones:

“Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo 1986)”. (Caballo, 2005, p. 6)

“Aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente”. (Kelly, 2002, p. 19)

“Serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos”. (Roca, 2005, p. 3)

Estas tres definiciones resumen de forma clara y concisa que las habilidades sociales no son únicamente conductas que se ven a simple vista, sino que engloban también aspectos más profundos como las emociones o el respeto mutuo o hacia los demás, así como la capacidad de reflexionar críticamente y exponer o defender esos pensamientos. Además, son conductas que a través de un entrenamiento se pueden adquirir de modo que contribuyen a mejorar las relaciones entre personas aprendiendo a resolver conflictos.

Asimismo, se ha investigado y tomado como base de este trabajo el proyecto que creó la Organización Mundial de la Salud para promover la salud y el bienestar de los niños y adolescentes a través de la educación a través de lo que han denominado *Life skills* o habilidades para la vida. La OMS (1994) las define como habilidades para el comportamiento adaptativo y positivo, que permiten a las personas tratar con eficacia las demandas y los desafíos de la vida cotidiana y las clasifica del siguiente modo:

- Autoconocimiento: habilidad para conocerse uno mismo, siendo consciente de las fortalezas y debilidades personales, de los deseos y la personalidad de cada uno, así como del estado emocional en el que te encuentras. Hechos que conllevan a mejorar la comunicación interpersonal o la autoestima y a desarrollar la empatía.
- Comunicación asertiva: habilidad para expresar lo que se siente que consiste en defender los derechos y opiniones propias respetando a las de los demás. Tiene la finalidad de establecer límites frente a una situación que puede resultar molesta o conflictiva.

- Toma de decisiones: habilidad para tomar consciencia de sus acciones y de las consecuencias que pueden tener las decisiones que tomen, así como de evaluar las distintas opciones de respuesta que pueden ofrecer.
- Pensamiento crítico: habilidad para reflexionar, cuestionarse ideas y analizar información y experiencias con un objetivo. Así como, para ayudar a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y el comportamiento, como por ejemplo los valores.
- Pensamiento creativo: habilidad que se desarrolla para la toma de decisiones o resolución de problemas, de modo que permite explorar las alternativas posibles y las diversas consecuencias de nuestras acciones. Además, puede ayudarnos a responder de manera adaptativa y con flexibilidad a las situaciones de nuestra vida cotidiana.
- Manejo de emociones y sentimientos: habilidad para reconocer las emociones en nosotros mismos y en los demás, ser consciente de cómo las emociones influyen en el comportamiento y ser capaz de gestionar las emociones.
- Empatía: habilidad para imaginar como se siente una persona frente a una situación en la vida, lo que ayuda a fomentar la tolerancia y el respeto a través de entender y aceptar las diferencias entre personas.
- Relaciones interpersonales: habilidad para ser capaz de hacer y mantener relaciones que conlleven a una mejora del bienestar personal.
- Solución de problemas y conflictos: habilidad para saber actuar frente a un problema, aprendiendo a ser flexibles y adaptándose a la situación, así como poniendo en práctica la respuesta asertiva para evitar situaciones que causen estrés o tensión.
- Manejo de tensiones y estrés: habilidad para reconocer las fuentes de estrés en nuestras vidas, reconocer cómo nos afecta esto y actuar de manera que ayude a controlar nuestros niveles de estrés. Por ejemplo, puede significar aprender a relajarse, para que las tensiones creadas por el estrés no propicien problemas de salud.

Por último, es necesario hacer un inciso para conocer qué significa la palabra autoestima, ya que está ligada de forma directa con el desarrollo de ciertas habilidades sociales. Existen diversas definiciones, ya que hay autores que la definen como un sinónimo de autoevaluación positiva y otros como una tendencia natural de autoaceptación. En concreto, Roca (2005) indica de forma más concisa que la autoestima implica: conocernos a nosotros mismos, autoaceptarnos incondicionalmente, considerarnos de forma positiva, mantener la visión del yo como potencial y, atendiendo y cuidando nuestras necesidades psicológicas y físicas.

2.2 LAS HABILIDADES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN.

Es necesario fundamentar este trabajo con estudios que verifiquen que las personas con necesidades educativas se pueden ver beneficiadas realizando un entrenamiento en habilidades sociales. Así mismo, se debe investigar sobre las necesidades educativas que presentan los estudiantes en los que se centra la intervención, el Síndrome de Asperger y el Trastorno de ansiedad.

En primer lugar, el Síndrome de Asperger se clasifica dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), concretamente forma parte del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Desde la Asociación Asperger Castellón definen que “Las personas con TEA se caracterizan por manifestar, desde la infancia y a lo largo de toda su vida, dificultades tanto en la comunicación y el lenguaje como en las relaciones sociales y en sus conductas”. Según el DSM-V (2013) para definir el TEA se distinguen tres niveles de gravedad en base a los criterios de comunicación social y comportamientos restringidos:

- Grado 3: es aquel en el que la persona necesita ayuda muy notable. Su lenguaje es inteligible, raramente inicia interacciones con otra persona y presenta una inflexibilidad elevada en su comportamiento o frente a los cambios.
- Grado 2: es aquel en el que la persona necesita ayuda notable. Su lenguaje es un poco más amplio, emite frases sencillas. Las interacciones sociales se limitan a intereses muy concretos y presenta una inflexibilidad en su comportamiento o frente a los cambios.
- Grado 1: es aquel en el que la persona necesita ayuda. Es capaz de establecer comunicación con otras personas, con un lenguaje amplio pero que falla a la hora de mantener una conversación o hacer amigos. Además, es inflexible en diversos contextos y tiene dificultades de organización y planificación.

El Síndrome de Asperger se engloba dentro del grado o nivel 1. Es el caso más común entre la población (de 3 a 7 por cada 1000 nacidos vivos) y tiene mayor incidencia en niños que niñas según datos de la Asociación Asperger Castellón. Como indican Bonet, Vives, Fernández-Parra, Calero y García-Martín (2010): “La característica principal del trastorno es un déficit profundo en la interacción social que implica dificultades de reciprocidad social, expresión emocional y reconocimiento de emociones” (p. 474)

En segundo lugar, el Trastorno de ansiedad (TA) se engloba según la OMS dentro de los Trastornos mentales y es reconocida como la octava causa de enfermedad entre los adolescentes. Además, de acuerdo con el DSM-V (2013) todos los siguientes subtipos están reconocidos como Trastornos de ansiedad: TA por separación, Mutismo selectivo, Fobia específica, TA social, Trastorno de

Angustia, Agorafobia, TA generalizada, TA inducido por sustancias o medicación, TA debido a otra enfermedad médica, otros TA especificados y TA no especificado.

Concretamente, la intervención se ha realizado con estudiantes con TA generalizada y Agorafobia. El TA generalizada se caracteriza, en base a los criterios diagnósticos del DSM-5 (2013), por tener ansiedad o preocupaciones excesivas con dificultad de ser controladas y que persisten en el tiempo sobre acontecimientos o actividades y que se asocian a síntomas de reactivación fisiológica. Por otro lado, la Agorafobia se caracteriza, del mismo modo en base a los criterios diagnósticos del DSM-5(2013), por tener miedo excesivo o ansiedad casi siempre frente a situaciones prototípicamente agorafóbicas como los lugares cerrados, estar en lugares con mucha gente o el transporte público, hasta el punto de evitarlos y temerles.

Por otro lado, queda evidenciada la importancia de realizar un entrenamiento en habilidades sociales con personas con Síndrome de Asperger y Trastorno de Ansiedad ya que hay estudios que verifican que “Las habilidades sociales se relacionan con un buen ajuste psicológico, reducción del estrés social, círculo social más amplio, buena autoestima, menos conflictos con los demás, autocontrol, tranquilidad, percepción positiva por parte de los demás y la autoafirmación” (Mendo, León, Felipe y Polo, 2016, p. 424). Además, en referencia a la nota de prensa sobre la salud mental de los adolescentes se afirma que:

“La adolescencia es un período crucial para desarrollar y mantener hábitos sociales y emocionales importantes para el bienestar mental, tales como adoptar hábitos de sueño saludables; hacer ejercicio regularmente; desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales y para hacer frente y resolver problemas, y aprender a gestionar las emociones”. (OMS, 2018)

De la misma manera, algunos autores como Echeita (1995) o Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi (1990) destacan la importancia que tienen para los miembros de un grupo o equipo tener bien desarrolladas las habilidades sociales (Mendo, León, Felipe y Polo, 2016), es decir, con el presente trabajo se pretende conseguir que a través del entrenamiento de las habilidades sociales los estudiantes se sientan parte de un equipo o grupo de trabajo y conozcan los beneficios que eso conlleva. Y desde la perspectiva del psicopedagogo, toda la planificación de las sesiones se realizará en base a Pujolás (2012), que indica que debe haber un cambio “de una estructura de la actividad individualista o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa, en la cual los que participan en dicha institución no sólo colaboren entre sí, sino que cooperen para alcanzar el máximo desarrollo personal y social posible” (p. 104) considerándose así prácticas inclusivas. Además, a lo largo del trabajo se tendrá en cuenta el

siguiente ciclo (figura 2) como base para fomentar la inclusión desde el aprendizaje cooperativo.

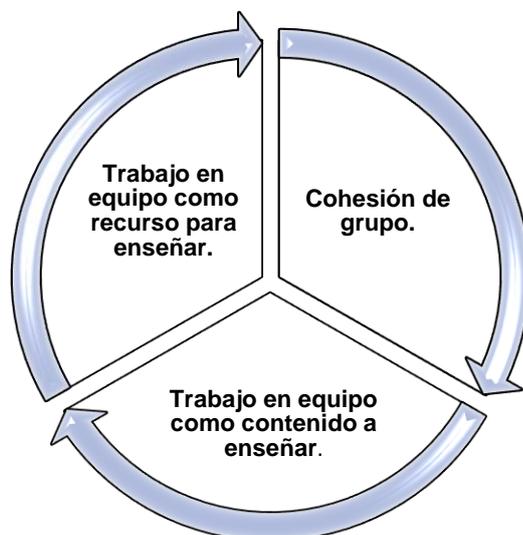


Figura 2. Implementación del aprendizaje cooperativo. Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112

Para mejorar las habilidades sociales no solo hay que basarse en prácticas inclusivas sino también en las teorías sociocostructivistas como la de Freire (2001) donde se debe conocer que es importante la autonomía personal para reconocerse como persona, por el hecho de evitar la dependencia en otras personas y despertar en ellas el pensamiento crítico que les lleve a reflexionar y desarrollar una identidad propia. Para ello, la comunidad educativa y el entorno juegan un papel muy importante, con dos funciones muy determinadas empoderar y dar voz a todos y todas las personas para ser libres para fomentar así valores como el respeto o la igualdad que contribuyen a fomentar la inclusión.

2.3 RECURSOS PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES SOCIALES.

Uno de los aspectos más importantes a la hora de planificar la intervención es realizar una búsqueda sobre los recursos que se pueden aplicar, en función de las necesidades de los estudiantes, para trabajar las habilidades sociales.

Por un lado, las actividades que se planteen se deben basar en dinámicas participativas ya que estas siguen una metodología participativa que se basa en fomentar “la comunicación interpersonal, así como en dar protagonismo y participación al alumno, motivándolo para que intercambie, reflexione, comparta, resuelva, etc.” (López-Noguero, 2007, p.75). Además, se debe trabajar la cohesión de grupo para conseguir mejorar el trabajo cooperativo y para ello debe haber una preparación previa. Esa preparación consiste en crear un buen clima

de grupo a través de dinámicas que contribuyan a ello conociéndose mutuamente e interactuando con los compañeros para mejorar las relaciones y crear conciencia de grupo. Para conseguir esa participación, motivación y cooperación se ha consultado *El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo* de Pujolàs y Lago, que en este caso ha servido de inspiración para elaborar las dinámicas.

Por otro lado, existen más recursos para trabajar las habilidades sociales como, por ejemplo, a través del juego. El juego está reconocido como una herramienta que contribuye a fomentar el respeto hacia los demás y hacia otras culturas, a mejorar la comunicación y también influye a la hora de aprender a resolver conflictos y a buscar soluciones alternativas. Según afirma Batllori (2005):

“No podemos olvidar la vertiente socializadora de los juegos, donde los niños aprenden a convivir y a respetar a las demás personas y culturas. Aquí tienen una gran importancia los juegos cooperativos (que se contraponen a los competitivos, que son la inmensa mayoría), donde un grupo de niños juegan juntos para alcanzar un objetivo común, aprendiendo a trabajar en equipo” (p. 17)

Asimismo, esta cita se puede extrapolar a la etapa universitaria.

Del mismo modo, se deben buscar nuevas maneras para innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una de ellas es el uso de las nuevas tecnologías. Por ello, se pueden utilizar aplicaciones como *Kahoot!* como herramientas de aprendizaje, la cual se puede utilizar con distintas finalidades creando cuestionarios que pueden desembocar en discusiones o debates y permite utilizarla de forma individual o colectiva. Es una herramienta que despierta el interés y la motivación en los estudiantes y que según Martínez (2017): “aporta entusiasmo, incrementa el nivel de participación del alumno y permite recordar y retener la información de manera más sencilla” (p. 256)

Otro recurso a través del cual se pueden trabajar las habilidades sociales, en concreto el autoconocimiento o gestión de las emociones, es la relajación. Existen diversas técnicas que se pueden aplicar, como ejercicios de respiración o el *Mindfulness* porque hay estudios realizados (Beauchemin, Hutchins, y Patterson (2008)) que evidencian los beneficios de estas técnicas. Además, López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra (2016) afirman que aplicando técnicas de relajación en los estudiantes se obtiene una “mejora significativa de su rendimiento, su autoconcepto, un aumento de sus habilidades sociales y una disminución de la ansiedad de rasgo”(p. 122) El *Mindfulness*, conocido como ejercicio de conciencia plena, consiste en utilizar la técnica de la meditación para “centrarse en el momento presente de un modo activo, procurando no interferir ni valorar lo que se siente o se percibe en cada momento” (Vallejo, 2006, p.92) Por otro lado, los ejercicios de respiración ayudan a conectar con nuestro ser y a manejar situaciones de tensión o estrés.

2.4 REVISIÓN PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES.

Son muchos los programas de entrenamiento en habilidades sociales que existen, pero para realizar este trabajo se ha efectuado la revisión de dos en concreto: el *Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional* de Elia Roca y el *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* de Vicente Caballo.

Ambos programas comienzan definiendo el término habilidades sociales, aunque el de Vicente Caballo profundiza más en los orígenes del concepto y en su propia definición. En cambio, el programa de Elia Roca presenta un marco teórico con la información más sintetizada y centrada en la asertividad. Seguidamente, el manual de Vicente Caballo hace hincapié en las conductas observables como los gestos, la mirada, la sonrisa y en los componentes verbales y cognitivos que se caracterizan como componentes de las habilidades sociales. Por el contrario, el otro programa hace una ligera referencia a dichos componentes y continúa centrándose en las características de la asertividad, en definir cómo son las conductas no asertivas y en proponer actividades o técnicas que se pueden aplicar para entrenar la asertividad sin dejar de lado conceptos, que se deben trabajar del mismo modo, como la empatía o la autoestima.

Por otro lado, el manual de Vicente Caballo realiza una comparación basada en investigaciones científicas sobre las diferencias entre individuos socialmente habilidosos y no habilidosos en la que destacan, por ejemplo, que las personas con baja habilidad social tienen un autoconcepto negativo, poca confianza en sí mismos y que utilizan los gestos y el habla con menos frecuencia. Después, este manual presenta una serie de técnicas para evaluar las habilidades sociales entre las que aparecen: la entrevista, el cuestionario, la observación, test de personalidad, etc.

En cuanto a actividades o técnicas que se pueden llevar a cabo para entrenar las habilidades sociales, ambos programas presentan ejemplos con instrucciones para llevarlas a cabo, aunque no se indica la edad hacia las que van dirigidas por lo que se deberán adaptar si se quieren aplicar. Del mismo modo, los dos programas presentan ejercicios de relajación para controlar la ansiedad, pero únicamente el de Elia Roca incluye ejercicios para mejorar la autoestima. Asimismo, las actividades que se plantean son tanto individuales como grupales debido a que se complementan, ya que hay ventajas en función de lo que se quiera trabajar de forma individual o en equipo. Por un lado, entrenar las habilidades sociales de forma individual según Caballo (2006): "Permite la concentración en los problemas particulares del paciente, modificando progresivamente el contenido del entrenamiento y se puede observar la evolución de las habilidades del paciente" (p. 209), pero, del mismo modo existen ventajas en trabajar las habilidades sociales en grupo ya que el mismo autor indica que "una serie de personas a quienes conocer y con quienes

prácticas las habilidades recién adquiridas puede ofrecer un contexto de apoyo en donde los pacientes, al encontrarse en un grupo con una posición similar a la suya, se sienten menos intimidados” (p. 210) y con los que se entrena con situaciones reales.

3. PLANIFICACIÓN.

3.1 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN.

El presente trabajo está basado en la metodología investigación-acción. Suárez (2002) la define de la siguiente manera: “La investigación-acción (I-A) es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p. 42). Se debe tener muy claro para aplicar esta metodología el qué se quiere investigar, quién se implicará en el proceso, cómo realizar esa investigación y qué finalidad tendrá.

Latorre (2003) expone una serie de características de la metodología (I-A) que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Es cíclica, es decir, se considera una espiral de ciclos en el que se llevan a cabo las siguientes fases: planificación, acción, observación y reflexión.
- Es crítica, ya que durante todo el proceso se reflexiona de manera objetiva.
- Es participativa y colaborativa, es decir, no lo realiza únicamente la persona que crea realiza la investigación, sino que se debe implicar a otras personas que resulten significativas para esa mejora.
- Es una forma de investigación sistemática y rigurosa.

Haciendo referencia a lo anterior, esta metodología sigue unas fases. En primer lugar, se analiza la realidad para poder realizar un diagnóstico y detectar las necesidades presentes en el contexto de estudio. Para todo ello se deben aplicar las técnicas e instrumentos necesarios para recopilar y triangular la información, dotando así al análisis de realidad de una validez y calidad mayor. Después, se identifica la necesidad y se plantean unos objetivos dando paso a la elaboración de un plan de acción. Por último, se pone en práctica el plan de acción, se observan los resultados y se realiza una reflexión. En esa reflexión, se deben evaluar los resultados y elaborar propuestas de mejora para continuar con el ciclo. La siguiente imagen sintetiza las fases en las que se basa esta metodología de intervención.



Figura 3. Ciclo investigación-acción. Fuente: propia.

3.2 DETECCIÓN DE NECESIDADES.

En cuanto a este trabajo, en primer lugar, se ha destinado un periodo de tiempo a realizar una detección de necesidades en la que se han utilizado una serie de técnicas e instrumentos para obtener información. Los beneficiarios de la acción serán un grupo de seis estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas, concretamente cuatro con trastornos de ansiedad y dos con síndrome de Asperger, de edades comprendidas entre 20 y 25 años.

La primera técnica que se ha utilizado ha sido la observación. A través de las notas de campo se ha recogido la información de modo informal, sin observar nada en concreto, es decir, sin ningún criterio prefijado. Se ha tenido un primer contacto con los estudiantes por medio de reuniones que llevaban a cabo las agentes responsables de la unidad de soporte educativo de la Universidad Jaume I. La asistencia a esas reuniones me ha permitido conocerlos, observar reacciones particulares de los estudiantes y ver como interaccionan socialmente cuando conocen a una persona nueva.

Además, se ha elaborado un cuestionario (Anexo 1) sobre las habilidades sociales en base a dos pruebas estandarizadas. Por un lado, *la escala de habilidades sociales* (EHS) de Elena Gismero que evalúa la capacidad asertiva y habilidades sociales en adolescentes y adultos y, por otro lado, *BAS- 3 batería de socialización*, creada por Silvia Moreno y M^aCarmen Martorell, para evaluar la conducta social en niños y jóvenes. Las preguntas del cuestionario son de respuesta cerrada, ya que lo que se pretende es conocer, en la medida de lo posible, cómo reaccionan los sujetos frente a unas situaciones determinadas que interesan en la investigación. Por otra parte, el tipo de diseño de las preguntas es de Escala Likert, en la que se muestran una serie de afirmaciones y se pide que según su grado de acuerdo las califiquen del 1 al 5, siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. El cuestionario se ha creado para conseguir la

opinión de los estudiantes que he ido conociendo y observando durante las reuniones.

Por otro lado, se ha realizado un muestreo teórico, en el que se investiga si la persona a la que se va a realizar la entrevista contribuirá en el desarrollo del tema de estudio al tener conocimiento de este. Por lo tanto, la entrevista se ha destinado a las agentes responsables de la unidad de soporte educativo, con el fin de dar su visión sobre el tema y ofrecer experiencias propias, ya que como expertas tienen un mayor conocimiento sobre el contexto donde se desenvuelven los estudiantes y puedan ayudar así a ampliar mi visión a la hora de detectar necesidades. Para llevarla a cabo se ha creado un guion de entrevista semiestructurada (Anexo 2), de manera que deje un margen en el momento de la entrevista para que puedan surgir preguntas espontáneas.

Se han utilizado técnicas cualitativas y cuantitativas de forma complementaria para indagar en la realidad social. Por un lado, con las técnicas cualitativas como la observación y la entrevista se ha valorado la importancia de comprender en su propio contexto a las personas y, además, estas ofrecen la posibilidad interactuar con ellas de forma más directa. Por otro lado, con las técnicas cuantitativas como la encuesta se pretendió dar objetividad y conocer datos más concretos de forma anónima.

CÓDIGOS RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Observación	OB
Entrevista	EN
Cuestionario	CU
Estudiantes	E1, E2, E3, E4, E5, E6

Con la aplicación de las diversas técnicas de recogida de información a los estudiantes y las agentes responsables de la unidad de soporte educativo, así como mi propia visión se ha triangulado la información y se han extraído las siguientes conclusiones contando con las evidencias que me han llevado a pensar que la necesidad se encuentra en la dificultad que tienen los estudiantes para desarrollar ciertas habilidades sociales. Por un lado, los estudiantes presentan una baja autoestima y tienen una mentalidad negativa y se puede ver reflejado en los siguientes comentarios: “Hace un tiempo me siento triste y no sé porque” (OB_E1) o “Yo no sirvo para eso, dicen que se me da mal” (OB_E3). Además, también se evidencia con signos como el llanto o expresiones faciales tristes y tampoco se consideran personas optimistas (CU). Del mismo modo, presentan dificultades para establecer contacto con gente nueva, aunque conocen las fórmulas de cortesía que deben utilizar cuando se establece una relación. Por otro lado, tienen problemas a la hora trabajar en equipo que se ha detectado en expresiones como: “parezco la madre de todos, si no lo hago yo no lo hace nadie y eso me crea ansiedad” (OB_E4) o “siempre hay problemas

cuando hacemos trabajos en equipo, al final discutimos” (OB_E2). Asimismo, ninguno está de acuerdo en que el trabajo en equipo es enriquecedor (CU). Por otro lado, existe dificultad a la hora de enfrentarse a nuevos retos (CU), así como con la expresión o gestión de las emociones. Todos coinciden en que es mejor guardar las opiniones para uno mismo y no pedir ayuda cuando surge un problema, lo que les suele causar mucho estrés y conflictos en su entorno (CU). Tras este análisis, se ha decidido que, en concreto, se trabajarán: el autoconocimiento, las relaciones interpersonales, la gestión de emociones y el manejo de tensiones y estrés.

4. ACCIÓN.

4.1 OBJETIVOS.

- General:

- Mejorar las habilidades sociales de los estudiantes para fomentar su inclusión en el contexto universitario.

- Específicos:

- Identificar los beneficios del trabajo en equipo a través de situaciones en las que se vivencian dichos beneficios.
- Mejorar su autoconcepto y autoconocimiento.
- Aprender a resolver situaciones que generen conflicto desde el estilo asertivo.
- Desarrollar habilidades para identificar y gestionar las emociones.

4.2 CALENDARIO.

El programa de intervención está formado por 6 sesiones que estarán distribuidas entre los meses de abril y mayo, adaptándose a la disponibilidad de los estudiantes. La duración de las sesiones será de una hora y la metodología que se seguirá en cada una de ellas alternará teoría y práctica a través de dinámicas participativas y el juego como herramienta para fomentar las habilidades sociales y el trabajo en equipo. Asimismo, las sesiones grupales seguirán una estructura en la que los diez últimos minutos se dedicará a ejercicios de relajación. Únicamente la primera sesión se realizará individualmente para favorecer al autoconocimiento de cada uno, mientras las demás sesiones se realizarán de forma grupal dando lugar a la interacción entre ellos, cosa que dará lugar al entrenamiento de las habilidades sociales.

ABRIL						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3 Sesión 1	4 Sesión 1	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15 Sesión 2	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29 Sesión 3	30					

MAYO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6 Sesión 4	7	8	9	10	11	12
13 Sesión 5	14	15	16 Sesión 6	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES.

SESIÓN 1. AUTOCONOCIMIENTO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cualidades positivas propias para favorecer al autoconocimiento. - Mejorar la autoestima de los participantes. - Favorecer la fijación de objetivos y metas.
RECURSOS	Recursos materiales: folio, bolígrafo, cartulina, Post-it. Recursos personales: alumno/a.
DURACIÓN	1h: (“Mi nombre” 15 min) (“Línea de vida” 45 min)
DESCRIPCIÓN SESIÓN	<p>La primera sesión será individual y se dividirá en dos partes.</p> <p>Por un lado, se realizará una actividad denominada “Mi nombre” en la que en un folio el alumno/a escribirá su nombre y su primer apellido. Deberán apuntar cualidades propias que empiecen por cada letra que forma su nombre. De este modo, además de ver las cualidades positivas que tiene cada uno conoceré más a los alumnos.</p> <p>Por otro lado, se realizará una línea de vida en la que se trazará una línea en una cartulina y el alumno/a será el que haga el diseño adaptándolo a sus experiencias o datos relevantes que quiera reflejar. Después, se reflexionará sobre el futuro y con la ayuda de diversos Post-it se plantearán objetivos y metas que quieran cumplir en un cierto periodo de tiempo.</p>

SESIÓN 2. AUTOESTIMA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la autoestima de los participantes. - Crear cohesión de grupo. - Fomentar la capacidad de trabajo en equipo. - Controlar el estrés a través de relajación.
RECURSOS	Recursos materiales: folios, caja, objetos representativos, premio, ordenador (audio del mar). Recursos personales: estudiantes.
DURACIÓN	1h: (Presentación 10 min) (“La caja” 20 min) (Dinámica autoestima 20 min)

	(Relajación 10 min)
<p>DESCRIPCIÓN SESIÓN</p>	<p>La sesión será grupal y se dividirá en tres partes.</p> <p>En primer lugar, se realizará una dinámica de presentación en la que se utilizará el folio con el nombre que creamos en la sesión anterior. Los folios se repartirán de manera que no le toque a ninguna persona su propio nombre, así que cada persona presentará a quién le haya tocado diciendo las cualidades positivas que ahí indica. La persona que se encarga de la sesión también participará en la dinámica. Después se dejará un breve periodo tiempo por si alguna persona quiere aportar algo más para presentarse.</p> <p>Para crear un buen clima en el aula, se realizará otra dinámica que se llamará “La caja”, en la anterior sesión se les avisará que deben traer algún objeto, fotografía o cualquier cosa que ellos consideren importante en su vida. Todo lo que hayan traído se guardará en la caja y uno a uno iremos sacando y explicando el significado de cada uno de ellos.</p> <p>La segunda parte de la sesión se destinará a realizar una lluvia de ideas de lo que es la autoestima y se realizará una breve explicación. Después se repartirá a cada persona un papel en el que deberán escribir un mensaje dedicado al compañero que han presentado en la primera actividad, debe ser un mensaje positivo que le haga sentir bien. Cuando todos lo tengan escrito esa persona se lo leerá y le dará un premio por ser como es (por ejemplo: una piruleta, una chuchería o un bombón). Cuando todos acaben se les realizará la pregunta; ¿cómo os habéis sentido? Y reflexionaremos sobre ello.</p> <p>Por último, se realizará una actividad de relajación en la que se pondrá el ruido del mar de fondo y nos centraremos en la respiración. Primero se imaginarán que son un globo que se hincha y se deshincha, para ser conscientes de</p>

	<p>la respiración pondremos una mano sobre el pecho y otra sobre el abdomen. Y después, seguiremos con la respiración, pero imaginaremos un escenario que nos transmita calma. La persona ira guiando en todo momento la relajación por medio de indicaciones.</p>
--	--

SESIÓN 3. RELACIONES INTERPERSONALES	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la autoestima de los participantes. - Potenciar el desarrollo de la empatía. - Fomentar la capacidad de trabajo en equipo. - Controlar el estrés a través de relajación.
RECURSOS	<p>Recursos materiales: Ikonikus, ordenador (audio del mar).</p> <p>Recursos personales: alumno/a.</p>
DURACIÓN	<p>1h: (<i>Ikonikus</i> 25 min) (Crear historia 25 min) (Relajación 10 min)</p>
DESCRIPCIÓN SESIÓN	<p>Esta sesión será grupal y se dividirá en tres partes.</p> <p>En primer lugar, se jugará una partida al juego educativo <i>Ikonikus</i>, en el que los jugadores disponen de tres cartas con símbolos y en cada ronda se asociará el papel de narrador a una persona, la cual formulará esta pregunta: ¿cómo os sentiríais si...? Inventándose el final de la oración. Los demás jugadores dejarán boca abajo la carta que hayan elegido y que represente que sentimiento tendrían si se encuentran en esa situación. Después se barajarán y el narrador irá interpretando las diferentes cartas eligiendo una como la ganadora. El ganador de la ronda se llevará tres puntos. Cuando haya finalizado el juego, se reflexionará sobre cómo se han sentido jugando y se introducirá el término empatía.</p> <p>A continuación, se dividirán en dos grupos y se repartirán al azar cuatro cartas del <i>Ikonikus</i> a cada grupo. Con esas cuatro cartas deberán imaginar una historia y escenificarla gestualmente después a los compañeros, para que estos traten de adivinarla. De esta manera</p>

	<p>nos ayudará a reflexionar la importancia de la comunicación en las relaciones sociales y el trabajo en equipo.</p> <p>Por último, se realizará una actividad de relajación en la que se pondrá el ruido del mar de fondo y nos centraremos en tensar y relajar los músculos. Primero se adaptará una postura cómoda y después se irán tensando en intervalos de 6 segundos los músculos y durante 15 segundos se relajarán. Las partes del cuerpo con las que llevaremos a cabo los ejercicios serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manos - Brazos - Hombros - Boca - Ojos - Frente - Abdomen
--	--

SESIÓN 4. MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad de trabajo en equipo. - Conocer estrategias para resolver situaciones de tensión o estrés. - Controlar el estrés a través de relajación
RECURSOS	<p>Recursos materiales: folios, bolígrafos, cajita, listado con ejemplo de situaciones, móvil.</p> <p>Recursos personales: alumno/a.</p>
DURACIÓN	<p>1h: (Dinámica situación estresante 25 min) (Dinámica asertividad 25 min) (Relajación 10 min)</p>
DESCRIPCIÓN SESIÓN	<p>Esta sesión será grupal y se dividirá en tres partes.</p> <p>En primer lugar, cada estudiante escribirá en un papel una situación personal que considere estresante y se pondrán todas en una cajita. Después, cada uno irá sacando un papel y leerá la situación en voz alta. Los demás tratarán de ofrecerle soluciones sobre cómo resolver esa situación.</p> <p>En segundo lugar, se reflexionará sobre las soluciones que han dado y se introducirá el</p>

	<p>término asertividad. Para ello, deberán primero conocer los tres tipos de respuesta que puede haber frente a una situación: asertiva, inhibida o agresiva. Se darán diversos ejemplos de respuesta de cada tipo, y después se realizará un ejercicio en el que se leerán diversas situaciones con sus respectivas respuestas que se han adaptado en base al <i>Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional</i> de Elia Roca (anexo 3) y ellos deberán identificar de qué tipo de respuesta se trata. Así pues, se utilizará una aplicación denominada <i>Kahoot!</i>, en la que se realizará el ejercicio. A continuación, realizaremos ejercicios prácticos por parejas sobre peticiones de cambio de conducta para trabajar la asertividad. Se les ofrecerán diferentes situaciones (anexo 4) en la que ellos se verán identificados, ya que se ha realizado previamente un trabajo de detección de necesidades y se ha observado a cada estudiante, y así pondrán en práctica las respuestas asertivas.</p> <p>Por último, se utilizará el recurso de pintar mandalas para relajarse y centrarse en el momento presente. Les ayudará a dejar de lado pensamientos negativos y reducir su nivel de estrés. Se les entregará una serie de plantillas de mandalas que ellos deberán colorear. Además, para crear un ambiente más favorable se pondrá música relajante de fondo.</p>
--	---

SESIÓN 5. GESTIÓN EMOCIONAL	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la capacidad de trabajo en equipo. - Mejorar la autoestima de los participantes. - Identificar de forma consciente las emociones propias y las de los demás. - Aprender a gestionar las emociones. - Controlar el estrés a través de relajación.
RECURSOS	<p>Recursos materiales: fichas de dominó de los sentimientos, folios, sobres y bolígrafos.</p> <p>Recursos personales: alumno/a.</p>
DURACIÓN	<p>1h: (Dominó sentimientos 20 min) (Dinámica experiencias propias 20 min) (Cartas a 10 min) (Relajación 10 min)</p>

DESCRIPCIÓN SESIÓN	<p>Esta sesión será grupal y estará dividida en tres partes.</p> <p>En primer lugar, se jugará una partida al dominó de sentimientos extraído del libro <i>Educación las emociones y los sentimientos</i> (anexo 5). Cada ficha está formada por una emoción y una situación, por lo que se deberá relacionar cada una, respectivamente, para poder ir colocando las fichas.</p> <p>A continuación, se realizará un ejercicio en el que deberán recordar alguna situación en la que hayan sentido rabia o tristeza y cómo actuaron al sentir esa emoción. Primero reflexionarán cada uno individualmente, con la posibilidad de plasmarlo por escrito si les resulta más fácil, después se introducirá la siguiente pregunta: ¿cómo reaccionaríais ahora al sentir esa emoción? Finalmente, se realizará una puesta en común.</p> <p>Seguidamente se realizará otra actividad denominada “Cartas a”, en la que cada estudiante tendrá un sobre con su nombre que se colocará encima de una mesa. Ese sobre se rellenará de mensajes positivos que se escribirán entre los participantes, es decir, estos dispondrán de folios en los que expresarán cosas positivas de los compañeros que se han ido conociendo durante el periodo de tiempo que han durado las sesiones. Cuando todos hayan acabado se cerrará el sobre y cada uno se lo llevará a su casa para leerlo.</p> <p>Para finalizar la sesión, se introducirá a los estudiantes en la práctica de la meditación <i>mindfulness</i> como recurso que pueden aprender a practicar para tomar consciencia plena del presente y relajarse. Para ello, se realizará un ejercicio de meditación guiada a través de un audio de Vicente Simón, experto en la práctica y enseñanza de la técnica de meditación <i>mindfulness</i>. El video que se utilizará se ha extraído del canal de <i>youtube</i> de Vicente Simón, denominado “CD1 03 Meditación de la respiración” en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=rOa0EYX0pgE.</p>
-------------------------------	--

SESIÓN 6. SESIÓN FINAL	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar personalmente como se han sentido los estudiantes durante el transcurso de las sesiones. - Fomentar el uso del diálogo.
RECURSOS	<p>Recursos materiales: imágenes emoticonos, Post-it y pelota.</p> <p>Recursos personales: alumno/a.</p>
DURACIÓN	<p>1h: (Dinámica emoticonos 20 min) (Grupo discusión 40 min)</p>
DESCRIPCIÓN SESIÓN	<p>Esta sesión será grupal y se dividirá en dos partes.</p> <p>En la primera se pegarán emoticonos que expresan emociones por las paredes y se les repartirán unos post-it a los estudiantes. En ellos, deberán expresar por escrito que sensaciones les han causado las sesiones que se habrán realizado y lo colocarán en el emoticono que ellos creen conveniente. Esta parte se realizará de forma anónima.</p> <p>En segundo lugar, la siguiente parte de la sesión servirá para realizar un balance de cómo han ido las sesiones y para ello se realizará un grupo de discusión, para dar voz a los estudiantes que han participado en ellas. Se creará un círculo en el que el moderador de la sesión irá exponiendo cuestiones sobre las que le interesaría conocer la opinión.</p> <p>Temas para el grupo discusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El trabajo en equipo es enriquecedor. - Nuevas metas y objetivos. - Conocerse a sí mismo. - Gestión conflictos a través asertividad. ¿Puesta en práctica? - ¿Han servido para algo estas sesiones? - Sesión que más ha gustado. <p>Para que todos participen se pasará una pelota que irá ligada al turno de palabra.</p>

5. EVALUACIÓN.

La evaluación es un proceso por el cual se comprueba si se han alcanzado los objetivos propuestos, pero también se concibe el proceso de evaluación en un proyecto como “una estrategia de transformación social, y una fuente de empoderamiento individual y comunitario para todas las personas que se implican en ellos: tanto para los técnicos como para la ciudadanía” (Úcar, Heras y Soler, 2014, p.44). Además, se ha tomado como base la evaluación participativa, que es aquella que definen los mismos autores como “una acción

sociopolítica en la que participan todas aquellas personas que pueden verse afectadas por su resultado” (p. 23).

Por lo tanto, para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos es necesario evaluar el proyecto que se ha llevado a cabo mediante las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación. En primer lugar, se decidió realizar la dinámica del grupo de discusión y utilizarla como técnica cualitativa, con la que se pretendía que se creara un discurso en el que estuvieran presentes las voces de todos los estudiantes. De este modo han podido expresar sus opiniones libremente interactuando entre ellos para llegar a un consenso sobre unos temas fijados por el moderador, el cual guía la dinámica. Además, se utilizó la técnica de la observación durante todas las sesiones y se creó un diario de campo, que es un instrumento a través del cual se anotaron datos, información o hechos relevantes en un bloc de notas. Aunque debido a la dificultad de evaluar un proyecto social, en el que se trata directamente con las personas y por una serie de barreras como la incompatibilidad de horarios o la resistencia a participar en esta dinámica, se han buscado alternativas para evaluarlo porque la asistencia al grupo de discusión no fue la esperada.

Por consiguiente, se empleó el cuestionario de habilidades sociales creado para la detección de necesidades (Anexo I) como instrumento para evaluar el proyecto. Se utilizó el pre y post test, es decir, en la primera fase del proyecto los estudiantes completaron el cuestionario y al finalizar las sesiones propuestas a todos/as se les envió el mismo cuestionario por correo, ofreciendo más facilidades para que hubiese mayor respuesta, de modo que se pueda comparar si ha habido algún cambio en las actitudes o reacciones frente a las situaciones que se proponían.

Por último, se elaboró una rúbrica (Anexo 6) con la que me autoevalué para poder obtener información relevante de las fases del proyecto y a través de ello realizar modificaciones o mejorar aquello que se estaba haciendo de forma responsable ya que, en definitiva, la evaluación es una herramienta de mejora continua.

6. RESULTADOS.

Para analizar los resultados de este proyecto se han aplicado las técnicas e instrumentos de evaluación, expuestos en el apartado anterior, y se ha triangulado la información través de un proceso de reflexión y análisis que ha hecho posible extraer las siguientes conclusiones.

CÓDIGOS RESULTADOS

Observación	OB
Grupo de Discusión	GD
Cuestionario	CUpre, CUpost
Estudiantes	E1, E2, E3, E4, E5, E6

Por un lado, se ha realizado un análisis de los objetivos planteados para ver en qué medida se han cumplido. En primer lugar, en relación con el objetivo general del proyecto se ha contribuido a la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes fomentando la inclusión. Se ha reflexionado sobre conceptos y se han proporcionado herramientas y técnicas que pueden aplicar en su vida cotidiana. Por ejemplo, según la opinión de los estudiantes reconocer la respuesta asertiva y ser capaces de ponerla en práctica en su día a día es una de las técnicas que les puede ayudar a mantener una buena relación social. Asimismo, comentan que: “aplicar y conocer técnicas de relajación les ha servido para reducir su nivel de estrés” (GD_E1), incluso un estudiante ha decidido profundizar más en la técnica de meditación *Mindfulness* y se puede ver reflejado en el siguiente comentario: “Me ha interesado mucho los ejercicios de relajación que hemos realizado y me gustaría continuar aprendiendo sobre relajación por eso me voy a apuntar a un curso de Mindfulness que ofrece la UJI” (GD_E3). Además, existe una predisposición por conocer gente nueva que se ve evidenciado con la asistencia de los estudiantes a las sesiones, ya que entre ellos no se conocían (OB).

Por otro lado, con relación a los objetivos específicos se han extraído los siguientes resultados:

- Se ha conseguido:
 - Identificar aspectos beneficiosos del trabajo en equipo. Aunque antes ninguno de los estudiantes se mostraba de acuerdo con la afirmación que indica que el trabajo en equipo es enriquecedor (CUpre), ahora el 100% de los encuestados han indicado que están de acuerdo o muy de acuerdo con ella (CUpost). Además, son conscientes de la importancia que tiene la comunicación y la organización en un grupo de trabajo, así como de evitar respuestas agresivas o pasivas poniendo en práctica la asertividad. Se han mostrado receptivos a la hora de cooperar y han mostrado una actitud receptiva (OB).
 - Que adquieran un mayor autoconocimiento. Existe una predisposición por conocer gente nueva que se ve evidenciado con la asistencia de los estudiantes a las sesiones, ya que entre ellos no se conocían (OB). Han afirmado que son más conscientes de las cosas e incluso se han dado cuenta a través del reconocimiento y la valoración positiva de otras personas que hay cosas que se les da bien hacer, aunque siguen sin reconocerse como personas optimistas (CUpost). Por ejemplo, un estudiante a través de estas sesiones comenta: “Me he sentido bien al recibir halagos, ha hecho que me sienta más fuerte. Yo creía que escribir se me daba mal, pero al decirme que les había gustado lo que les leí llegué a casa con ganas de escribir más” (GD_E3). Por otro lado, hay

estudiantes que indican que les ha sido muy útil realizar la línea del tiempo y marcarse objetivos y metas para conocerse más, incluso han cumplido algunos de esos objetivos marcados. Por ejemplo, una estudiante se había marcado retomar el contacto con la universidad debido a que se había dejado la carrera de Medicina (OB) y lo ha conseguido y otra se había propuesto aprobar el examen de una asignatura que le resultaba muy difícil y también lo ha logrado (OB).

- Identificar la asertividad y resolver situaciones que generen conflicto aplicando el estilo asertivo. Una vez realizadas todas las sesiones todos están de acuerdo en que saben reconocer que se han equivocado y reconocer las críticas (CUpost), así como en que cuando hago algo incorrecto se deben pedir disculpas (CUpost). Además, se evidencia el interés por este tema ya que un estudiante propuso la opción de enviarme un correo para contarme la experiencia cuando pongan en práctica la asertividad (GD_E1) y hace unas semanas recibí el siguiente correo:

“Hola Mari,

Te escribo para contarte que el otro día puse en práctica la asertividad. Se me presentó una de las situaciones como las que practicamos en las sesiones y supe afrontarla. Estaba en la cafetería de la universidad cuando se acercó una chica de mi pueblo que estudia lo mismo que yo, pero va un curso menos y únicamente conozco de vista. Viene y me dice que si le puedo dejar los trabajos de varias asignaturas, que así se ahorra hacerlos porque le han dicho que saco buenas notas. De modo que yo le contesto que no, que lo siento, pero no, que me ha costado mucho esfuerzo realizarlos y que, además, eso es individual. Ella volvió a insistir en que se los pasase por correo pero yo me mantuve en el no y le ofrecí la posibilidad de ayudarle si tenía dudas, pero no cedí y no se los pasé.

Seguiré intentando aplicar la asertividad.

Espero que te vaya bien,

Adiós.”

- Identificar emociones y realizar una buena gestión emocional. A través del juego *Ikonikus* se pudo observar como desarrollaron la empatía y con el dominio de sentimientos se pudo ver que saben reconocer las emociones ya que lo consiguieron acabar en un periodo muy breve de tiempo (OB). Además, mediante la dinámica de la sesión final en el que se utilizaron los emoticonos los estudiantes expresaron emociones que habían sentido como vergüenza, alegría o sorpresa. Por otro lado, a través de la experiencia de un estudiante se evidencia que se ha llegado a realizar una buena gestión emocional. Este estudiante durante la práctica de la

relajación en una de las sesiones se imaginó en su habitación y consiguió llegar a tal estado de consciencia en sí mismo que cuando acabó la relajación se sintió triste y tenso debido a los pensamientos que él se dio cuenta que tenía. Pensaba que en su habitación no había problemas, todo estaba bien pero cuando salía de su habitación se reconoció como una persona cabezona la cual se enfadaba siempre con su familia y a la que no se atrevía a contar sus problemas. Tras esa autorreflexión que le causo sentirse triste decidió afrontar la situación y contar a su familia lo que había sentido, de modo que su familia le mostró todo su apoyo para que pueda expresarse y contar sus problemas (OB).

- No se ha conseguido:
 - Acabar con la visión negativa que tienen los estudiantes sobre el trabajo en equipo en el contexto universitario, que se refleja en expresiones como: “En realidad no es tan fácil trabajar en equipo, siempre se complica” (GD_E1) u “Organizarse cuando se trabaja en equipo en la universidad sigue siendo difícil porque hay gente que no le interesa lo que hace” (GD_E2).
 - Que los estudiantes se marquen objetivos y metas de futuro, ya que a algunos les ha resultado difícil y no han conseguido rellenar la línea del tiempo. Incluso han mostrado resistencia por realizarla con expresiones como: “Esto no sirve para nada” o “Me cuesta mucho pensar en mí dentro de un tiempo” (OB_E1). Pero al final de las sesiones se observa un progreso en esta situación que se refleja en expresiones como: “Lo voy a tener en cuenta y lo voy a seguir trabajando” (GD_E1).

Por último, en base a la autoevaluación que me he realizado a través de la rúbrica, la nota sobre diez que representa mi trabajo durante todo este periodo es un 9,1 y he inducido los siguientes resultados:

- En la primera fase del proyecto, la detección de necesidades, he tenido en cuenta todas las voces del entorno más cercano y las técnicas de recogida de información que he aplicado han sido adecuadas, pero para realizar una detección de necesidades más profunda debería haber contado con otras partes importantes de la comunidad educativa como son los profesores o las propias familias de los estudiantes.
- En cuanto a la planificación, los objetivos han sido planteados en función de la detección de necesidades y una vez fijados los objetivos se han elaborado las sesiones con las actividades. Para plantear la acción, las sesiones han sido creadas teniendo en cuenta los aspectos organizativos necesarios para que se lleven a cabo como, por ejemplo: el tiempo, los materiales necesarios y las necesidades individuales de cada estudiante.

También aparecen las actividades con una descripción detallada. En la fase de la acción, aparecieron ciertos obstáculos a la hora de decidir las fechas para realizar las sesiones ya que al ser estudiantes de diferentes carreras existía una incompatibilidad de horarios lo que me produjo cierto desconcierto, aunque ese hecho me sirvió para buscar alternativas y conseguir la mayor participación posible.

- En la última fase, la fase de reflexión, se han obtenido los resultados y se han expuesto a través de testimonios o hechos que demuestran que se han cumplido o no los objetivos fijados para este proyecto. Además, se ha creado una propuesta de mejora y aparecen reflejados ciertos aprendizajes de las asignaturas del Máster de Psicopedagogía como, por ejemplo: elaborar y utilizar técnicas para la detección de necesidades, realizar prácticas inclusivas para evitar la desigualdad o la exclusión y fomentar el trabajo cooperativo.

7. CONCLUSIÓN.

Este trabajo se ha desarrollado en el contexto universitario porque es la etapa en la que los estudiantes se encuentran más cercanos a la adultez. Concretamente, se ha intervenido únicamente con estudiantes con necesidades educativas, ya que las sesiones se han ido elaborando en función de las debilidades que presentaban con la finalidad de transformar esas debilidades en fortalezas. Pero las sesiones se pueden aplicar a todos los estudiantes, ya que las habilidades sociales son útiles en muchas áreas de la vida, no únicamente en el ámbito académico y es en la universidad donde se da un gran paso que conlleva cambios y responsabilidades como: independizarse, la inserción al mundo laboral, conocer nuevas personas, tener relaciones de pareja, etc. Es ahí donde se deberán poner en práctica esas habilidades sociales y si están bien consolidadas se pueden evitar conflictos, situaciones de estrés e incluso se pueden prevenir trastornos psicológicos, ya que como indican Betina y Contini (2011) “los déficits en las habilidades sociales pueden conllevar la presencia de trastornos psicopatológicos en la vida adulta” (p.62).

A lo largo de los resultados se ha podido observar que este trabajo ha contribuido a fomentar la inclusión a través de un entrenamiento en las habilidades sociales, ya que autores como Lozano (2012) y Roca (2005) coinciden en indicar que es uno de los recursos más adecuados para llevar a cabo prácticas inclusivas. Del mismo modo, la realización del presente proyecto se ha basado como indica Lozano (2012) en el siguiente postulado que expone que “la educación inclusiva es aquella que no sólo reconoce el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad y la defiende como valor positivo para la sociedad” (p. 66), para que de este modo se formen

personas en las que desaparezcan los prejuicios y la discriminación y, se eduque en valores como la igualdad, la solidaridad o la cooperación.

Por otro lado, el trabajo cooperativo que autores como Pujolàs (2012) defienden ha sido clave en este proyecto, ya sea por las experiencias comunicativas que propicia cómo por los beneficios emocionales que conlleva. Es más, este enfoque ha servido para trabajar aspectos como la empatía, la resolución de conflictos o la expresión y gestión de sentimientos, así como para compartir conocimientos. Del mismo modo, para que los estudiantes fuesen conscientes y experimentasen los beneficios de trabajar en grupo siempre se han utilizado actividades basadas en, como indican Aguirre, Benet, Moliner, Sales, Sanahuja y Traver (2018) “promover el diálogo y la discusión desde la comunicación horizontal y el estímulo del potencial crítico y creativo de las personas participantes” (p.11).

En el desarrollo de este trabajo, se ha tratado de mejorar la autoestima de los jóvenes partiendo de que se conozcan a sí mismos para mostrarse a los demás y consiguiendo despertar en ellos y ellas nuevas inquietudes. Igualmente, se ha contribuido a mejorar su autoconcepto, desde la libertad de desarrollar cada uno una identidad propia, ya que según Freire (2001) es importante la autonomía personal para reconocerse como persona, por el hecho de evitar la dependencia en otras personas y despertar en ellas el pensamiento crítico. Del mismo modo, se ha trabajado para mejorar el bienestar y la felicidad de los estudiantes y, personalmente, esta experiencia también ha influido a mí. Ha sido parte de un camino que estoy recorriendo, en el que me estoy conociendo en profundidad y estoy superando retos profesionales. Un camino en el que me he encontrado a unas personas gracias a las cuales he podido desarrollar este proyecto y las que me han transmitido confianza, motivación y ganas de seguir aprendiendo.

Por otra parte, se ha ayudado a que se reconozcan las posibles respuestas que puede haber frente a una situación conflictiva con experiencias reales y reconocidas por ellos, en las que identifique la respuesta asertiva como la más beneficiosa para ellos. Es por eso que se ha tomado como referencia autores como Chaux (2012) que reconoce la asertividad como una de las ocho competencias fundamentales para la convivencia pacífica, la cual “no solo facilita la comunicación clara y directa entre las personas, sino que contribuye a que se respeten tanto los derechos propios como los de los demás” (p.77) y entre las que también se encuentran la empatía, la escucha activa o el pensamiento crítico.

Para concluir, se ha observado que el impacto que ha causado la intervención en habilidades sociales ha sido significativamente positivo porque los estudiantes presentaban baja autoestima, elevados niveles de estrés y ansiedad, así como problemas con ciertas habilidades sociales. Y, en consecuencia de aplicar dicha intervención, como se ve reflejado en los resultados se ha mejorado las debilidades que estos presentaban. Secundariamente, se ha observado que

ha tenido mayor efecto en los estudiantes que presentaban Trastorno de Ansiedad frente a los que presentaban Síndrome de Asperger.

Asimismo, se ha considerado que debe haber un cambio de mirada desde la tarea que desarrolla el psicopedagogo, para dejar de lado el rol tradicional y conservador que este tenía y trasladarse hacia una visión más amplia y social. De este modo, se ha conseguido dotar a los estudiantes de protagonismo, empoderándoles y se les ha ofrecido la oportunidad de tener voz en su propio proceso de crecimiento personal y educativo.

7.1 NUEVA PROPUESTA DE MEJORA.

La nueva propuesta de mejora se basa en la creación de dos nuevas sesiones con actividades en la que se trabaje el pensamiento crítico y creativo para poder crear así un programa de habilidades sociales en el cual se trabajen todas ellas. Por lo tanto, se agruparán las anteriores sesiones y las nuevas en un documento que se cederá a la USE para que las responsables de la entidad puedan consultarlo y poner en práctica las sesiones con estudiantes, si lo creen conveniente.

SESIÓN 7. PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el uso del diálogo. - Desarrollar habilidades para resolver conflictos y tomar decisiones. - Respetar las opiniones de los demás. - Estimular la creatividad.
RECURSOS	<p>Recursos materiales: materiales reciclados, rotuladores, cartulinas, pintura, tijeras, pelota y papel continuo.</p> <p>Recursos personales: alumnos/as.</p>
DURACIÓN	<p>2 h: (Elaborar la obra artística 1h y 20 min) (Exposición y reflexión 40 min)</p>
DESCRIPCIÓN SESIÓN	<p>Esta sesión será grupal y se dividirá en dos partes.</p> <p>La primera parte se dedicará para realizar un dibujo, mural u otra forma artística de forma conjunta, es decir, por grupos de 4 o 5 personas. Se propondrán las siguientes palabras: respeto, igualdad, inclusión y democracia. Cada grupo construirá la obra sobre un tema de modo que ellos serán los responsables de organizarse y crearla. La única norma será que cada miembro del grupo debe elaborar su parte por separado para después juntarlo y construir la obra.</p> <p>Una vez acabada la obra, se mostrará a los compañeros y se reflexionará sobre ello dando lugar a</p>

	un debate en el que expondrán cómo se han sentido, qué beneficios ven de trabajar en equipo y cuál es su opinión respecto a los temas propuestos. Para que todos participen se pasará una pelota que irá ligada al turno de palabra.
--	--

SESIÓN 8. PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el uso del diálogo. - Desarrollar acciones que propicien el debate y el consenso. - Respetar las opiniones de los demás.
RECURSOS	Recursos materiales: rotuladores y cartulinas. Recursos personales: alumnos/as.
DURACIÓN	1 h: (Dinámica supervivientes 45 min) (Reflexión conjunta 15 min)
DESCRIPCIÓN SESIÓN	<p>Esta sesión será grupal y se dividirá en dos partes.</p> <p>En primer lugar, se realizará la dinámica “Supervivientes” que es una adaptación a la clásica dinámica del refugio. En esta dinámica, se dividirán en grupos de 5 o 6 personas. Se explicará que se trata de imaginar que se ha destruido el planeta y ellos son los únicos que han sobrevivido y, por lo tanto, deberán replantearse 10 nuevas leyes o normas para convivir. Entre ellos, discutirán y debatirán hasta que lleguen a un acuerdo y las escriban en una cartulina.</p> <p>A continuación, cuando todos los grupos tengan claras cuáles son sus leyes o normas se expondrán de forma argumentada en gran grupo y se reflexionará.</p>

Por otro lado, se propone la opción de que las sesiones se realicen como acciones de sensibilización, por parte de la universidad, en el que participen los estudiantes de comunidad universitaria para conseguir concienciar de la importancia de formar en valores como la inclusión, el respeto o la igualdad. Además, realizar estas sesiones también influiría en mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Se debe tener en cuenta que la educación no únicamente está destinada para desarrollar la capacidad intelectual de las personas, sino que también desarrolla otras capacidades o habilidades, entre la que se encuentran las habilidades sociales. Por lo tanto, saber gestionar las emociones y los conflictos, despertar en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo, conocerse a sí mismos para forjar una identidad propia y fomentar actitudes de respeto basadas en comprenderse los unos a los otros a través de la empatía, implicaría tener un futuro mejor.

8. ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO

Marque con un círculo su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo). No es necesario indicar datos personales, su respuesta es anónima.

HABILIDADES SOCIALES

<i>El trabajo en equipo es enriquecedor.</i>	1	2	3	4	5
<i>Tengo una mentalidad positiva, es decir, me considero una persona optimista.</i>	1	2	3	4	5
<i>Me enfrento a nuevos retos.</i>	1	2	3	4	5
<i>Me gusta conocer y hablar con gente que no conozco.</i>	1	2	3	4	5
<i>Todas las personas que conozco me caen bien.</i>	1	2	3	4	5
<i>La amistad es un valor que fortalece las relaciones sociales.</i>	1	2	3	4	5
<i>Manifiesto mis sentimientos con claridad a los demás.</i>	1	2	3	4	5
<i>Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.</i>	1	2	3	4	5
<i>Me supone un esfuerzo pedir a un amigo que me haga un favor.</i>	1	2	3	4	5
<i>Ante un problema suelo pedir consejo y apoyo.</i>	1	2	3	4	5
<i>Considero a mi familia un gran apoyo.</i>	1	2	3	4	5
<i>Me pongo nervioso/a antes de realizar un examen o una presentación oral.</i>	1	2	3	4	5
<i>Me importa mucho la impresión que causo hacia los demás.</i>	1	2	3	4	5
<i>Soy capaz de reconocer que me he equivocado y aceptar las críticas.</i>	1	2	3	4	5
<i>Cuando digo o hago algo incorrecto siempre pido disculpas.</i>	1	2	3	4	5
<i>En el momento que considero que algo me resulta injusto, expreso mi opinión al respecto.</i>	1	2	3	4	5
<i>Me cuesta expresar mi opinión en clase o en una reunión.</i>	1	2	3	4	5

ANEXO 2. ENTREVISTA

1. ¿Qué habilidades sociales consideras imprescindibles para una correcta interacción en la sociedad?
2. ¿Consideras que trabajar las habilidades sociales puede ser una buena herramienta para la inclusión?
3. ¿Crees que los problemas para relacionarse que tienen ciertos estudiantes puede ser causados por malas experiencias en el instituto, por ejemplo, por casos de acoso escolar? En la universidad, ¿crees que sigue habiendo casos de discriminación?
4. ¿Crees que la relación que tienen los estudiantes con sus familias influye en su desarrollo de las habilidades sociales? Y, ¿en el desarrollo emocional?
5. ¿Cómo trabajáis con estudiantes que deben lidiar con el estrés y la resolución de conflictos? ¿Qué técnicas o metodología aplicáis?
6. El trabajo en equipo hoy en día es una competencia básica que debemos tener, ¿crees qué es importante saber trabajar en equipo?
7. ¿Cómo se actúa, desde vuestra función, frente a una situación en la que un estudiante no quiere realizar, por ejemplo, un trabajo en equipo?
8. ¿Qué opinas sobre la siguiente afirmación?: “Para que los demás me puedan conocer, primero debo conocerme a mí mismo”.
9. ¿Se ha actuado alguna vez, con un grupo de estudiantes, siguiendo algún programa de habilidades sociales desde la unidad de soporte educativo? En caso afirmativo, ¿ha sido beneficioso? En caso negativo, ¿crees que sería beneficioso llevarlo a cabo?

ANEXO 3. SITUACIONES Y RESPUESTAS

Situaciones	Respuestas
Estás en la biblioteca. Las personas que están tu lado no paran de hablar y tú quieres estudiar. Les has avisado varias veces que guarden silencio, pero no te hacen caso.	Es mejor que me aguante y no diga nada porque podrían enfadarse. (Pasiva inhibida)
Estás en la cola de la cafetería y alguien se pone delante de ti e intenta colarse.	¡Pero, ¿qué se ha creído usted?, caradura! ¿Acaso me toma por tonto/a? O se aparta ahora mismo o... (Agresiva)
Tu amigo/a te pide que le acompañes a hablar con un profesor. Hoy no te viene bien porque tienes trabajo.	Hoy no me viene bien porque tengo trabajo pendiente. Si quieres te acompaño otro día. (Asertiva)
Estas en clase y tu compañero te pide prestado el ordenador portátil. No te apetece dejarlo porque es nuevo y, además puedes necesitarlo tú.	Bueno, verás, ... En fin, supongo que lo debes necesitar de verdad, si no, no me lo pedirías... Está bien te lo dejo... (Pasiva inhibida)
Estas cenando en casa de unos familiares y te insisten en que repitas otro plato, pero tú ya no quieres comer más.	Te lo agradezco mucho, está todo muy bueno, pero ya no quiero más. (Asertiva)
Estáis realizando un trabajo en equipo y una persona del grupo te pide que hagas su parte del trabajo porque él se va de vacaciones. Tú no lo ves justo.	¿Qué te has creído que vas a aprobar sin hacer nada? ¡Si no te interesa la carrera, déjala y no nos molestes a los demás! (Agresiva)

ANEXO 4. SITUACIONES

1. Un compañero de clase con el que debes hacer un trabajo te pone muchas excusas cada vez que vais a quedar para hacerlo y, como consecuencia, a ti te toca estar agobiado/a con el trabajo porque se acerca la fecha de entrega y él no ha hecho nada.
2. Le prestas un libro a un amigo/a y tarda demasiado en devolvértelo, aunque le hagas saber que lo necesitas.
3. Estás en la biblioteca. Las personas que están tu lado no paran de hablar y tú quieres estudiar.
4. Estás en la cola de la cafetería y alguien se pone delante de ti e intenta colarse.
5. Tu jefe sin avisarte previamente te pide que te quedes una hora más a trabajar, pero resulta que tú ya habías hecho planes porque es el cumpleaños de tu hermana.

ANEXO 5. DOMINÓ SENTIMIENTOS

<p>Desprecio</p> <p>Te dan la nota de un examen difícil y estás aprobado</p>	<p>Alegría</p> <p>Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves</p>	<p>Enamora- miento</p> <p>Te han hecho una entrevista de trabajo y te dicen que hay muchas posibilidades de contratarte</p>	<p>Esperanza</p> <p>Tengo un calzado nuevo y cómodo pero me compro otro porque es de una marca más famosa</p>
<p>Miedo</p> <p>Confías mucho en una persona y de pronto te das cuenta de que te ha engañado</p>	<p>Desengaño</p> <p>Veo a la chica con la que salgo bailando cariñosamente con otro</p>	<p>Sorpresa</p> <p>En un pueblo, dos fami lias están enemistadas a muerte por un conflicto de límites de sus parcelas</p>	<p>Odio</p> <p>Un blanco rico y fuerte mira con superioridad a un negro pobre, afectado por el sida</p>
<p>Vergüenza</p> <p>Te dicen que a tu perro lo ha matado un camión</p>	<p>Celos</p> <p>Alguien te demuestra en público que dijiste una mentira muy grande por presumir</p>	<p>Aburrimiento</p> <p>Vas a entrar en tu calle con el coche y ves inesperadamente que hay un zanja</p>	<p>Angustia</p> <p>No me gusta el fútbol y mi padre se empeña en que estemos todos con él viendo el partido</p>
<p>Envidia</p> <p>Jugando golpeo sin querer a un compañero y éste me insulta con la palabra que más quiere</p>	<p>Ira</p> <p>Tengo un examen mañana y todavía me queda por estudiar la mitad de la materia</p>	<p>Asco</p> <p>Existe una persona única, con que me gustaria compartir toda mi vida</p>	<p>Orgullo</p> <p>Voy por la calle y veo que alguien ha vomitado en la acera</p>
<p>Fobia</p> <p>Llevas 2 meses en el extranjero y te acuerdas de una persona a quien echas mucho de menos</p>	<p>Tristeza</p> <p>Me molesta mucho encerrarme en un ascensor</p>	<p>Capricho</p> <p>Quieres ir a Inglaterra y empiezas a estudiar inglés con mucha energía</p>	<p>Entusiasmo</p> <p>Una chica muy guapa de mi clase es admirada por los compañeros, pero a mí no me tiene en cuenta</p>
<p>Amistad</p> <p>Saco muy buenas notas y me río de una computadora suspendida</p>	<p>Nostalgia</p> <p>Hay una persona especial con quien puedo compartir más alegrías y tristezas</p>		

ANEXO 6. RÚBRICA AUTOEVALUACIÓN

Rúbrica para la autoevaluación

	I	II	III	IV
<i>Necesidades</i>	Insuficiente (0): no se ha logrado detectar ninguna necesidad y no se ha tenido en cuenta el contexto ni se han utilizado técnicas de recogida de información.	Regular (1): se ha logrado detectar alguna necesidad superficial, pero solo se ha tenido en cuenta una perspectiva. Las técnicas de recogida de información no han sido adecuadas al contexto.	Bien (2): se ha logrado detectar las necesidades teniendo en cuenta el contexto y aplicando técnicas de recogida de información adecuadas, pero falta profundizar en el problema.	Excelente (3): se ha logrado detectar las necesidades teniendo en cuenta el contexto y la comunidad, aplicando técnicas de recogida de información adecuadas para poder priorizar la necesidad sobre la que se desarrolla el proyecto.
<i>Planificación acción</i>	Insuficiente (0): la planificación no está elaborada en base a los objetivos propuestos ni vinculada a la necesidad detectada.	Regular (1): la planificación se ha elaborado en base a los objetivos propuestos, aunque se desvincula de la necesidad detectada.	Bien (2): la planificación se ha elaborado en base a los objetivos propuestos, aunque podrían estar expuestos de manera más clara y precisa, acorde a las necesidades detectadas.	Excelente (3): la planificación se ha elaborado en base a los objetivos propuestos, expuestos de manera clara y precisa, acorde a las necesidades detectadas.
<i>Acción</i>	Insuficiente (0): las tareas y actividades se han llevado a cabo sin la organización necesaria. No hay cronograma ni descripción de las actividades.	Regular (1): las tareas y actividades se han llevado a cabo con organización, aunque puede ser mejorable. No hay cronograma, pero sí descripción breve de las actividades.	Bien (2): las tareas y actividades se han llevado a cabo con organización. Hay cronograma y descripción breve de las actividades.	Excelente (3): las tareas y actividades se han llevado a cabo con organización, coherencia y adecuación. Hay cronograma y descripción ampliada de las actividades.
<i>Reflexión</i>	Insuficiente (0): no se presentan los resultados ni se definen propuestas de mejora.	Regular (1): se presentan los resultados de forma superficial pero no se definen propuestas de mejora. Aparece una breve referencia hacia los aprendizajes de las asignaturas cursadas.	Bien (2): se presentan los resultados de forma superficial y se definen propuestas de mejora. Aparecen reflejados los aprendizajes de las asignaturas cursadas.	Excelente (3): se presentan los resultados con evidencias y se definen propuestas de mejora claras y realistas. Aparecen reflejados los aprendizajes de las asignaturas cursadas.
Observaciones:				

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A., y Traver, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Colección «Sapientia», 132. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/173732>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. American Psychiatric Pub.
- Arcos, M. y Segura, M. (2003) *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Asociación Asperger Castellón (2008-2019). Castellón. Recuperado de <https://aspergercastello.wordpress.com/que-es-el-sindrome-de-asperger-tea/>
- Batllo, J. (2005). *Juegos para entrenar el cerebro: Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales*. Madrid: Narcea S.A.
- Beauchemin, J., Hutchins, T., y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 3(1), 34-35.
- Betina, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12 (23), 159-182.
- Bisquerra, R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XX1*, 10 (1), 61-82.
- Bonete, S., Vives, M.C., Fernández-Parra, A., Calero, M.D. y García-Martín, B. (2010) Potencial de aprendizaje y habilidades sociales en escolares con el trastorno de asperger. *Psicología Conductual*, 18(3), 473-490.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Diego, I. (2019). *Los juegos de mesa como recurso educativo y de ocio*. Castellón: Homoludicus.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Ediciones Morata.
- Gimsero, E. (2002). *EHS, escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales (7ª ed.)*. Bilbao: Desclée de brouwer.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (1ª Ed.). Barcelona: Graó.
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (Mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.
- López-Noguero, F. (2007). *Metodología Participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea S.A.
- Lozano, J. M. (2012) Habilidades Sociales como herramienta para una Inclusión Educativa: Una reflexión crítica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (6), 64-73.
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Revista Opción*, 33(83), 257-277.
- Mendo, S., León, B., Felipe, C. y Polo, M. I. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: Efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 24(3), 423-438.
- Moreno, S., y Martorell, M. C. (2003). *BAS - 3, batería de socialización (autoevaluación)*. Madrid. TEA Ediciones.
- Organización Mundial de la Salud. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. *Programme on mental health world organization Geneva, 2nd rev.* Division of Mental Health.
- Organización Mundial de la Salud. (2018, septiembre 18). Salud Mental del Adolescente. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Pujolás, P. y Lago, J. R. *Proyecto PAC: El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo*. Universidad de Vic.
- Roca, E. (2005) *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Simón, V. (22 de noviembre de 2011). *CD1 03 Meditación de la respiración* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rOa0EYX0pgE>
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 1(1), 40-56.

Úcar, X., Heras, P., y Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, (24), 2-27.