

TREBALL FI DE MÀSTER

Màster Universitari de Psicopedagogia

Curs acadèmic 2017-18

La promoció d'habilitats socials i emocionals en adolescents d'ESO d'origen multicultural.

Una proposta d'intervenció

Realitzat per Ana Cardona Hita

Tutoritzat / Dirigit per Natasha Baqués Aguiar

18 de maig de 2018

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

c. Císter, 34

08022 Barcelona

www.blanquerna.edu

RESUM

L'adolescència és una etapa madurativa considerada com un període crític per al desenvolupament individual i social en que els adolescents s'enfronten a situacions on posen en joc la seves habilitats socials i emocionals. Aquest fet, suposa un repte per la comunitat educativa que ha de donar una resposta educativa de qualitat per millorar la convivència als centres educatius. L'objectiu de la següent investigació és, avaluar les competències assertives, de set alumnes del Suport Intensiu a l'Escola Inclusiva (SIEI) de l'Institut d'Educació Secundària del districte de San Martí, com a base per desenvolupar una proposta d'intervenció per promoure habilitats socials i emocionals. S'ha utilitzat una avaluació pre-test i post-test, per tal de valorar l'assertivitat en els participants a l'inici i al final, amb l'Escala d'Habilitats Socials (EHS) de Gismero. Els resultats obtinguts en la investigació denoten una tendència a ser menys o més assertiu segons la dimensió avaluada anteriorment. Els resultats han indicat que, amb el programa, es potencien conductes socials assertives i disminueixen els problemes de comportament. Ara bé, les habilitats socials i emocionals s'han de treballar conjuntament i exigeixen una continuïtat en el temps per tal que els alumnes incorporin els aprenentatges de forma significativa en el seu dia a dia per a promoure una convivència positiva tant en els centres escolars com en l'àmbit familiar.

Paraules clau: habilitats socials, habilitats emocionals, escola inclusiva, ètnia gitana, educació multicultural

ABSTRACT

Adolescence is a mature stage considered as a critical period for individual and social development in which adolescents face situations where they put their social and emotional abilities into play. This fact is a challenge for educational community that must provide a quality educational response to improve coexistence in schools. The objective of the following research is to evaluate the assertive competencies of seven students of the Intensive Care in the Inclusive School (SIEI) of the Institute of Secondary Education of the district of Sant Martí, as a basis for developing a proposal of 'intervention to promote social and emotional skills. A pre-test and post-test evaluation has been used, in order to assess the assertiveness of participants at the beginning and at the end, with Social Skills Scale (EHS) of Gismero. The results obtained in the investigation indicate a tendency to be more or less assertive according to the dimension evaluated previously. The results indicated that, with the program, assertive social behaviors are enhanced and behavioral problems are decreased. However, social and emotional skills have to work together and demand a continuity over time so that students can incorporate learning significantly in their day to day life to promote positive coexistence in both school centers and in family.

Keywords: social skills, emotional skills, inclusive school, gispy ethnicity, multicultural education

Introducció

A un dels Instituts d'Educació Secundària (d'ara endavant IES) del districte de Sant Martí de Barcelona, els alumnes són molt heterogenis en relació amb la procedència, el nivell sociocultural i econòmic de les famílies, la religió i, fins i tot, les necessitats educatives de cada alumne. La gran majoria dels alumnes són d'ètnia gitana però ni ha d'altres procedències com ara paquistanesa i sud-americana, com a majoria a l'institut, amb nivells diferents de necessitats educatives. Tot plegat suposa un repte per la comunitat educativa per donar una resposta educativa de qualitat i millorar la convivència a l'escola.

Segons l'Informe elaborat per l'Observatorio Europeo del Racismo i la Xenofobia (EUMC, 2006) la situació actual de l'accés de l'ètnia gitana a l'educació de la Unió Europea està millorant progressivament, s'han donat avenços, com per exemple és l'augment de la incorporació de l'alumnat gitano a l'educació primària, però també hi ha un llarg camí a recórrer pel que fa a problemàtiques com l'absentisme, abandó i fracàs escolar.

Com ens informa Montoya (1988), les creences gitanes són contradictòries amb la disciplina escolar. Doncs, els elements culturals no tenen a veure amb la disciplina escolar: es regeixen per ritmes de treball, els espais escolars són diferents per a cadascuna de les matèries i es demana un ritme d'aprenentatge per a cada curs escolar. Això suposa un dels factors pel qual sorgeixen problemes d'absentisme, indisciplina, avorriment i incomprensió del significat d'anar a l'escola. D'aquesta manera, la creació i consolidació de vincles entre l'escola, la família gitana i l'alumne és una necessitat per ajustar les diferències entre els objectius de l'escola i els de la família, tant a nivell dels hàbits de vida, com de la concepció de l'aprenentatge (Montoya, 1988).

Els estudis apunten que, en relació amb la família, la gran majoria dels pares d'ètnia gitana, els hi agradaria que els seus fills (sobretot els nens), continuessin els estudis (Abajo, 1999). Tot i això, els sembla improbable aquesta continuïtat per les següents raons: (a) manca de mitjans econòmics, (b) falta de tradició familiar i de models de referència, (c) situació guetitzada, entre d'altres. Això fa que no percebin el sistema escolar como una garantia de promoció escolar (Abajo, 1999).

Segons Abajo (1997), l'escolarització total de tot l'alumnat gitano i l'eliminació de l'absentisme escolar s'eliminarà en el moment en que la societat deixés de marginalar-los i existissin polítiques educatives per lluitar contra l'exclusió de manera crítica, constructiva, cooperativa i intercultural, així com també una major professionalització dels docents amb més recursos a l'abast.

També, és una evidència que quan les escoles treballen conjuntament amb les famílies per reforçar l'aprenentatge dels alumnes, aquests tenen èxit (Bolívar, 2006). Es per això, que s'intenta que es formin xarxes de col·laboració que involucrin als pares en tasques educatives. Però com explica Christenson (citada en Bolívar, 2006), hi ha un conjunt d'obstacles i barreres, que impedeixen la col·laboració i el treball conjunt: el professorat no sempre fomenta la implicació de les famílies per la desconfiança a les seves aportacions i, les famílies no sempre participen per el desconeixement i inseguretat del que poden fer. Per

això, Epstein (citat en Bolívar, 2006) explica que segons el grau en que família-escola-comunitat comparteixin mateixos objectius, tindrà efectes en l'educació dels alumnes: (a) establint un entorn familiar que recolzi als nens com alumnes i a les escoles a comprendre les famílies, (b) dissenyant vies de comunicació efectives, (c) voluntariats per a famílies per a ajudar i recolzar l'aula, el centre i les activitats dels alumnes, (d) proveir informació a les famílies sobre com ajudar als nens a casa, (e) participació dels pares en els òrgans de govern de l'escola i (f) identificar i integrar recursos i serveis de la comunitat per recolzar el centre, els alumnes i les famílies, com també la comunitat.

Altres recerques mostren que el prejudici a Espanya cap a l'ètnia gitana segueix essent dels més alts en la societat espanyola per sobre de grups minoritaris com els immigrants magrebins o sud-americans (Rodríguez-Bailón i Puertas, 2000). D'altra banda, Rodríguez-Bailón, Barranco i Casado (2000), mostren que els espanyols manifesten rebuig cap a aquest grups i els molestaria tenir-los com a veïns o veïnes en comparació a altres grups minoritaris. Pel que fa a la convivència escolar, hi ha diversos estudis com ara l'estudi de Gamella i Sánchez (1998), que va evidenciar i donar una senyal d'alarma de la gran quantitat de prejudicis i estereotips negatius que els altres nens tenen sobre l'ètnia gitana: lladres, mandrosos, violents, relacionats amb el consum i distribució de drogues, menyspreu al treball honrat, bruts, pobres, mal educats i mal parlats. No obstant, també aporten, diversos trets positius i admirats en els gitans, i d'altres que cal millorar per tal de millorar la convivència, tals com: la gràcia, simpatia, la capacitat d'iniciar treballs i la facilitat per a la creació i expressió musical i artística. Tot i això, aquests trets s'haurien de potenciar per tal de millorar l'èxit escolar i l'abandonament escolar prematur.

Per altra banda, Carmona (2003) va realitzar un estudi a la ciutat de Granada amb la finalitat de detectar les carències i necessitats dels nens gitans en edat escolar. Així doncs, va analitzar una de les zones més marginades de la ciutat i va trobar mancances i problemes com: (a) personals – psicològics (com són l'autoestima baixa, manca d'equilibri personal i manca d'autoconcepte positiu, entre d'altres), (b) culturals (nivell de formació baix o manca de formació), (c) relacions socials (soledat, agressivitat, desarrelament), (d) sanitaris (com són problemes psiquiàtrics i manca d'hàbits d'higiene) i (e) legals (molts tenen judicis per motius delictius i es troben a la presó).

En aquest sentit, és important abordar, en la mesura del possible, aquestes necessitats i d'altres que puguin sorgir en la comunitat educativa. No obstant, la realitat escolar de l'institut en segons quins espais de la comunitat educativa, és el reflex d'una convivència multicultural tant dels alumnes nadius, els alumnes nous com d'altres procedències com ara la pakistanesa o dominicana, que fan de l'escola un lloc ric en diversitat i ple de diferents reptes que abordar per garantir, en definitiva, l'èxit escolar en el marc de l'escola inclusiva.

Bernabé (2012) defineix educació multicultural com una situació que suposa l'existència de moltes cultures unides en un mateix espai però no en la dimensió social, així doncs, no suposarà un enriquiment cultural o social a causa de que no implica contacte social entre cultures. L'educació multicultural és un

concepte important i necessari: com indica Deusdad (2009), valors com el respecte, l'acceptació, el reconeixement i el coneixement de l'altre són valors que es poden fomentar des de les aules de secundària i que ressonarà en la convivència de les societats multiculturals. Aquesta ha de partir d'una igualtat general entre totes les cultures que permetin conèixer els altres i doni a conèixer i aprendre una competència cultural que possibilitarà acceptar, respectar i valorar les diferències culturals (Jordán, 1998).

Alismail (2016), identifica tres tipus de pedagogia multicultural: (a) la conservadora, (b) la liberal i (c) la crítica. Els conservadors entenen l'educació multicultural com un mitjà per integrar els estudiants en una societat més ampla. Per altra banda, els liberals busquen la diversitat però sense fer res per canviar-ho i, finalment, els crítics veuen l'educació com la manera d'abordar les desigualtats socials. És així com els docents han de comprendre el multiculturalisme per donar la mateixa educació a tots els estudiants. Per tant, és important la posició del professorat vers la multiculturalitat, ja que esdevé una peça clau en les possibilitats de l'alumnat.

Segons Repetto, Pena, Mudarra i Uribarri (2007), el factor cultural ha estat poc investigat respecte a la seva incidència vers el nivell de competències socioemocionals: al centre educatiu és present la necessitat, però també la possibilitat de socialitzar a l'alumnat d'altres cultures al mateix temps que s'afavoreixen els aprenentatges escolars de tots els seus alumnes. Ortega (1996) posa èmfasi en que tota educació amb naturalesa multicultural, ha de generar diàleg, trobaments i convivència sempre eliminant actituds i conductes intolerants caracteritzades per l'exclusió de persones per motiu de raça o llengua, per això, es necessita un repertori de competències socioemocionals per participar en la convivència. No es tracta de proposar programes de prevenció de la violència, l'abandonament escolar, i altres factors, sinó mitjançant intervencions holístiques que promoguin aprenentatges socials i emocionals i que incideixin en variables per a l'èxit acadèmic (Repetto, et al., 2007). A més, destaquen que la intervenció mitjançant programes de competències socioemocionals millorarà, no només el procés d'aprenentatge i l'èxit acadèmic, sinó també la integració escolar i social, exercint una funció preventiva vers fracassos escolars i altres factors de risc.

Actualment, és important recordar, que ens regim pel Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, i com explica el Departament d'Ensenyament (2015) a la seva publicació *"De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú"*, "cada persona és única i irrepetible i, per tant, el fet d'educar comporta, per una banda, reconèixer que la diversitat és l'essència mateixa de la societat i, per l'altra, conèixer i comprendre les característiques i necessitats diverses dels alumnes." (p. 9.) Per tant, és important tenir en compte que totes les mesures siguin efectives per a l'èxit de tot l'alumnat, com són les mesures i suports universals que suposen un 80%, seguides per aquelles mesures i suports addicionals (suposen un 15%), que donen atenció específica als aprenentatges de forma temporal i preventiva i, finalment, les mesures i suports intensius (suposen un 5%), és a dir, aquelles que treballen a partir de les

singularitats individuals, amb accions d'alta intensitat i llarga durada. Amb el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) es passen a anomenar Suports Intensius a l'escola inclusiva (SIEI). Aquestes són un recurs, de caràcter de suport intensiu, amb el que el Departament d'Educació dota als centres (com és l'IES) amb alumnat amb Necessitats Educatives Especials que presenten barreres per a l'aprenentatge i la socialització i que són susceptibles de ser escolaritzats en centres específics. Totes aquestes mesures d'atenció a la diversitat estan presents a la realitat de les escoles, com ara l'IES, i s'expressen en diferents programes, mesures organitzatives i eines de cara a eliminar les barreres d'aprenentatges i fomentar la inclusió dels alumnes als centres escolars.

Un repte per a les escoles del segle XXI consisteix ser comunitats d'aprenentatge segures i solidàries que ajudin als alumnes en créixer acadèmicament però, també, en formar estudiants amb diversitat cultural i d'habilitats per a l'aprenentatge que afavoreixin el seu creixement social, emocional i ètic (Learning First Alliance, 2001). L'ensenyament i l'aprenentatge a les escoles tenen forts components socials, emocionals i acadèmics (Zins, Weissberg, Wang i Walberg, 2004). Ens trobem amb escoles on la multiculturalitat, com s'ha esmentat abans, té un gran pes i quan persones de diferents grups interactuen entre elles, es manifesta d'una manera o altre certa preocupació dels mateixos alumnes a que aquestes siguin positives. Escalante, Fernández i Gaete (2013) expliquen que aquesta preocupació dels alumnes pot ser causada per la possibilitat de no ser capaços de saber fer el que desitgen en aquell moment, preocupació per a que surti perjudicat o inclús per a que hi hagi malentesos. Així doncs, això provoca una ansietat que moltes vegades dificulten les relacions socials. Molts dels adolescents necessiten d'un suport addicional, que doni atenció específica, per aprendre a planificar les seves conductes socials, com gestionar una situació d'estrès o com manifestar els seus sentiments, perquè, això provoca, que no només afecti en les relacions amb els companys sinó que es veu afectada en la relació amb el professorat.

Com ens informa Guillamón (2009), a les escoles no només es forma per donar coneixements i competències curriculars, sinó que els mestres de manera implícita o explícita són models a seguir, tenint una influència en el desenvolupament del adolescents. És així com els alumnes aprenen a comportar-se, ja que no només ho fa a casa sinó que l'escola té un paper molt important. Per això, s'han de facilitar espais a les aules per adquirir eines i estratègies per afrontar els conflictes i millorar la seva autoestima.

Un dels suports que poden contribuir a millorar la convivència, així com les relacions socials dels propis alumnes, necessita no tan sols enfortir els contextos naturals dels adolescents sinó també dotar-los d'eines específiques per millorar les seves relacions socials i emocionals (Zavala, Valadez i Vargas, 2008).

No hi ha una definició única d'habilitats socials malgrat els nombrosos intents de diversos autors de concebre una definició universal (Aranda, 2007). Això és degut a que una conducta socialment competent no és igual per tots, ja que no només es determina per les característiques personals del subjecte sinó també per les del context de forma que el que es considera socialment vàlid per un nen, no ho serà per a

l'adult o bé en un altre entorn social (Vallés i Vallés, 1996). Tot i això, Luca, Rodríguez i Sureda (2001) la defineixen com un comportament o pensament que porta a resoldre una situació social de manera efectiva i que es acceptada per la persona i el context on es troba.

El desenvolupament de les habilitats socials està vinculat a les adquisicions evolutives: a la primera infància les habilitats per iniciar i jugar en una situació de joc és essencial, a mesura que el nen es fa gran, es destaquen habilitats verbals i d'interacció amb iguals (Betina i Contini, 2011). Com expliquen Zavala, Valadez i Vargas (2008), l'adolescència és un període crític per l'adquisició i pràctica de les habilitats socials més complexes. Per una banda, els adolescents deixen de costat habilitats socials pròpies de la infantesa i es van manifestant comportaments més crítics i desafiants cap a les normes socials, i, els adults els exigeixen comportaments socials més elaborats (Zavala, Valadez i Vargas, 2008).

Luca, Rodríguez i Sureda (2001) afirmen que abans la família era l'encarregada d'ensenyar habilitats socials als seus fills mitjançant la socialització primària, però actualment, aquesta funció l'assumeix altres institucions com per exemple l'escola. Així doncs, encara que com l'escola estigui adquirint una responsabilitat per fomentar i proporcionar la competència social de l'alumnat (Monjas, 1997), des del sistema inclusiu s'espera que les escoles treballin conjuntament amb les famílies per reforçar l'aprenentatge dels alumnes i evidenciar l'èxit escolar (Bolívar, 2006).

Segons Alsinet (1997), dins les habilitats socials, trobem els estils de comunicació que ens permeten ser participants de les relacions interpersonals en les quals podem diferenciar tres estils de comunicació interpersonal: conducta agressiva, comunicació passiva o inhibida i conducta assertiva. Generalment, depenent de les circumstàncies, les persones podem utilitzar els tres estils, però majoritàriament utilitzem un dels tres (Caballo, 2002).

Cal assenyalar que diversos autors com Paula, Caballo, Da Dalt de Mangione i Di Fabio de Anglat, Monjas (citats en Coronel, Levin i Mejail, 2011) coincideixen en que el concepte assertivitat és restringit i que s'integra dins d'un altre més ampli, el d'habilitats socials. L'assertivitat és un equilibri entre dos parts: ser nosaltres mateixos i resultar convincents sense incomodar els altres, o almenys no més del que cal (Segura, Expósito i Arcas, 2003). La conducta assertiva és la més hàbil socialment ja que suposa l'expressió oberta dels sentiments, desigs i drets però sense atacar ningú, així com poder tenir un respecte cap a si mateix i cap als altres. Però, ser assertiu no significa l'absència de conflicte amb d'altres persones, sinó el saber gestionar els problemes, buscant el punt mig entre la inhibició i l'agressivitat. Per a ser socialment competent és necessari posar en joc patrons de resposta específics tals com: l'habilitat per defensar els propis drets, l'habilitat per fer peticions, l'habilitat per dir no i tallar interaccions, entre unes altres (Zavala, Valadez i Vargas, 2008). D'altra banda, l'estil inhibid es caracteritza per la no expressió dels sentiments, pensaments i opinions, o si ho fa, la hi realitza amb manca de confiança en si mateix; es caracteritza per que no es fa respectar ni es respecta a si mateix i es defineix com una persona conformista, amb passivitat i submissa (Caballo, 2002). I, finalment, l'estil agressiu es caracteritza per l'expressió dels propis sentiments,

opinions i necessitats sempre per sobre dels altres, sense respectar als altres. Suposa un estil de lluita per sobre dels altres i implica la defensa dels propis drets personals i l'expressió de sentiments d'una manera inadequada, pel qual quan s'interactua amb l'altre es violen els seus drets o no es tenen en compte; la violència és el resultat de l'estil agressiu (Caballo, 2002).

Per altra banda, les habilitats emocionals van molt relacionades amb les habilitats socials (Durlak, Weissberg, Dymnicki i Schellinger, 2011). Per una banda, Goleman (1996) entén per intel·ligència emocional la capacitat per controlar i entendre les pròpies emocions i les dels altres i per relacionar-se adequadament amb altres persones. Tal i com manifesta Bisquerra (2006), l'educació emocional es justifica com una necessitat social que ha portat a una innovació educativa amb la finalitat de desenvolupar competències emocionals que contribueixin a un millor benestar personal i social. El mateix Goleman (1996), basat en recerques americanes, explica que el baix nivell de competència emocional dels joves d'aquesta dècada, es caracteritza pel que ell denomina "analfabetisme emocional", és a dir, una manca de competència emocional.

Segons Fernández-Berrocal i Extremera (2002), les habilitats emocionals impliquen quatre components: (a) percepció i expressió emocional: reconèixer les emocions i identificar què sentim, posant-li nom, (b) facilitació emocional: capacitat per crear sentiments que facilitin el pensament, (c) comprensió emocional: integrar el que sentim dins del nostre pensament i saber considerar la dificultat dels canvis emocionals i (d) regulació emocional: dirigir i manejar les emocions tant positives com a negatives de forma eficaç. Per tant, aquelles persones que desenvolupin les seves habilitats emocionals, tindran una major capacitat per establir i mantenir relacions socials satisfactòries per poder fer front i resoldre aquelles problemàtiques que sorgeixin en la seva vida quotidiana així com a mostrar estats emocionals positius.

La intel·ligència emocional s'ha relacionat l'absentisme escolar amb tots aquells estudiants que presenten elevats índexs d'absència al centre escolar. Els estudis de Petrides, Frederickson i Furnham (2004) indiquen que els estudiants amb nivells més baixos de intel·ligència emocional, presenten major nombre de faltes a classe injustificades i més probabilitats de ser expulsats del centre educatiu.

L'aprenentatge social-emocional involucra l'autoconsciència dels nens, la consciència social, les habilitats de decisió, la capacitat d'establir relacions i capacitats d'autogestió (Zins, et al., 2004). Així doncs, la capacitat i l'aprenentatge que hagin adquirit els adolescents per posar en pràctica les seves habilitats serà decisiva en el triomf o fracàs d'aquestes interaccions, afectant a aspectes com la motivació vers l'aprenentatge, l'adaptació al centre educatiu, l'autoestima o la capacitat de reduir les situacions conflictives, entre d'altres.

Certament, les habilitats socials i emocionals estan cada vegada més presents durant l'ensenyament dels centres educatius i la recopilació d'estudis mostren l'eficàcia dels programes d'habilitats socials i assertivitat que es veu incrementada amb el temps (Rosa et al., 2002). És així com Durlak et al. (2011) en el seu metanàlisi de programes escolars per promoure el desenvolupament social i

emocional dels estudiants, centrat en intervencions per a tot tipus d'alumnat, conclouen que la realització d'aquests està associat a resultats significatius positius com la millora de les actituds sobre si mateixos i els demés, un augment del comportament prosocial, menors problemes de comportament i ansietat emocional i un millor rendiment acadèmic. No només això, també expliquen que s'ha de fomentar les habilitats emocionals ensenyant també habilitats d'interacció social ja que sinó es veu una mancança des del punt de vista de la intervenció. A més a més, expliquen que poden ser incorporats a la pràctica educativa diària i no cal que siguin impartits per professionals externs, sinó que poden realitzar-ho els mateixos professors del centre. Altrament, Alsinet (1997) va portar a terme un programa per millorar les habilitats socials en adolescents d'entre 14 i 15 anys i va concloure que l'entrenament de les habilitats socials permet una millora en les relacions interpersonals i que els participants són capaços de mantenir i iniciar noves relacions. A més, explica que els participants van manifestar que la realització d'aquest programa els va permetre mantenir millors relacions amb els seus grups d'iguals. Com també, González, Ampudia i Guevara (2012), van realitzar un programa per al desenvolupament d'habilitats amb nens institucionalitzats d'entre 8 i 12 anys, i els resultats van evidenciar una disminució de patrons agressius del comportament, l'adquisició d'habilitats per a la solució de problemes, el reconeixement i l'expressió de sentiments, que va provocar en els nens una reestructuració del seu propi pensament.

Igualment, Rodríguez i Paterna (2016) van avaluar les habilitats socials, així com els aspectes vinculats a la construcció social del gènere en adolescents d'ètnia gitana de Múrcia. Una major adaptació a l'entorn, la capacitat social, motivar-los en la seva estada en el sistema educatiu i/o modificar la seva concepció social vers el gènere, han estat claus perquè les autores dissenyessin i implementessin un programa d'intervenció psicosocial per millorar les habilitats socials i canviar la construcció social de gènere. Pel que fa als resultats, s'han mostrat canvis positius en les dos àrees a treballar i, per aquest motiu, posen èmfasi en que l'educació influeix en la construcció social de gènere i les habilitats socials, i que aquestes es veuen reflectides en les relacions socials entre l'alumnat i el centre educatiu.

En relació amb l'opinió del professorat sobre educació emocional, Esen-Aygun i Sahin-Taskin (2017), afirmen, al seu estudi que la gran majoria dels docents van expressar una actitud positiva vers els estudiants estables tan socialment com emocionalment, ja que aquests proporcionen una gestió efectiva a l'aula. A més, el professorat explica que s'enfronten a problemes a les classes com atacs, oposició a l'autoritat, falta de respecte a l'aula i pèrdua de temps. Per això, declaren que és important en els seus alumnes l'aprenentatge socioemocional per millorar en aquesta àrea. Sarrionandia i Garaigordobil (2017) van avaluar els efectes d'un programa que d'intervenció socioemocional per a adolescents i van constatar que milloren diverses habilitats interpersonals, habilitats de resolució de problemes interpersonals i l'empatia. Mentre que, Garaigordobil i Peña (2014) van realitzar un estudi per avaluar els efectes d'un programa d'intervenció per desenvolupar habilitats socials en les variables conductuals, cognitives i emocionals i van evidenciar que el programa va potenciar les conductes socials positives (conformitat

social, ajuda-col·laboració, seguretat), l'empatia, la intel·ligència emocional (intrapersonal, interpersonal, estat d'ànim) i les estratègies cognitives d'interacció social assertives.

L'augment en el desenvolupament de programes d'habilitats socials ha estat molt important en els darrers anys, ja que té com a finalitat resoldre els problemes de violència a les escoles; aquestes estan destinades a promoure la convivència i al desenvolupament de vincles interpersonals i emocionals positius, mitjançant un clima de respecte cap a l'altre com per fomentar l'enfrontament cap a aspectes de la vida socials dels nens i adolescents, la disminució de l'estrès, l'autocontrol i la presa de decisions (Monjas, 2007). Per tant, els esforços educatius per promoure les habilitats socials i emocionals tenen èxit per preparar als estudiants a participar en experiències d'aprenentatge i augmentar la capacitat per aprendre. És així com l'adquisició de les habilitats socials i emocionals, tenen un paper important en els aspectes de la vida dels adolescents.

Objectius

Així doncs, tenint en compte la revisió bibliogràfica i la necessitat percebuda, sabent que aquesta no es tractarà d'una mesura universal sinó d'una mesura per a un suport intensiu com és el SIEI de l'IES, espai on conviuen alumnes de diverses procedències. Per tal de promoure la convivència i el desenvolupament de vincles interpersonals, com a objectiu general, es proposa:

- Adaptar i aplicar un programa per potenciar les habilitats socials i emocionals a adolescents de diferents procedències (gitana, pakistanesa i dominicana) d'edats d'entre els 12 i 14 anys del SIEI de l'Institut d'Educació Secundària del districte de Sant Martí.

Per altra banda, com a objectius específics, per identificar les necessitats inicials dels alumnes vers les habilitats socials i emocionals i la seva consecutiva evolució, es plantegen:

- Identificar la situació inicial dels alumnes vers l'assertivitat.
- Avaluar el nivell d'assertivitat final o "l'impacte" del programa, concretament, en l'assertivitat.

Per tal de poder portar a terme els objectius es necessari, primerament, fomentar el vincle a partir de les necessitats expressades pels alumnes, per tal de crear aliances que permetin la participació en el programa. D'aquesta manera aconseguirem que estiguin motivats i participin activament en el programa per millorar les seves habilitats socials i emocionals.

Mètode

Context i participants

La intervenció es va portar a terme a l'institut públic que es troba al districte est de la ciutat de Barcelona, el de Sant Martí i, concretament, al barri del Besós i Maresme. En concret, la intervenció es va portar a terme a l'aula del SIEI amb els alumnes de primer i segon d'aquest recurs.

El centre escolar es troba en un medi social desfavorit amb greus dificultats culturals. Així doncs, segons la pàgina web de l'Ajuntament de Barcelona (2013), Sant Martí té uns ingressos per llar inferiors als del global de la ciutat i un elevat nivell d'atur, i, a més a més, el nivell del barri del Besós i Maresme és encara més baix. En quant al nivell d'estudis de la població ha millorat respecte a anys anteriors i ha augmentat la població amb estudis secundaris i universitaris. Per altra banda, en els darrers anys, el nombre de població estrangera ha augmentat fins a nivells semblants al total de Barcelona. És per això com, una part dels alumnes provenen de Centreamèrica i Sud-amèrica, tot i que, a l'institut la majoria provenen del Pakistan i seguidament alumnes d'Amèrica Llatina. A més, trobem una gran nivell d'estudiants d'ètnia gitana (24% a 1r ESO, 11% a 2n, 9% a 3r i 7% a 4t).

Segons el Projecte Educatiu de Centre de l'IES (2002), s'ofereix una oferta educativa de qualitat amb el tractament compensatori de les desigualtats socials per facilitar a l'alumnat la seva futura inserció econòmica i cultural en la societat actual, formant individus autònoms, capacitats, amb llibertats personals i solidaritat social que contribueixin al manteniment i progrés del patrimoni natural, material i cultural de l'entorn. El centre es regeix per grups segons el nivell acadèmic dels alumnes (el grup A és de més nivell a la C amb menys nivell) i tots són de tres línies, excepte primer d'ESO que en forma quatre. Així mateix, consta d'un Suport intensiu a l'escolarització inclusiva (SIEI) i l'Aula d'Acollida.

El programa d'habilitats socials i emocionals es va desenvolupar al SIEI de l'IES, amb els grups de 1r d'ESO i de 2n d'ESO, un total de set alumnes. La psicopedagoga de referència del SIEI, té 32 anys i aquest és el segon any consecutiu en el que treballa en aquest suport, per tant, coneix als alumnes des de que van iniciar els seus estudis secundaris a l'institut.

Al SIEI, assisteixen dos nens d'ètnia gitana de 12 i 13 anys respectivament (participants 1 i 2) de 1r d'ESO i cinc nens de 2n d'ESO (participants 3, 4, 5, 6 i 7): 3 d'ètnia gitana, un pakistanès i un dominicà, de 14 i 15 anys. Altrament, és important destacar que un tret general d'aquests alumnes és que tenen un diagnòstic de discapacitat cognitiva amb dictamen d'escolarització on s'especifica que han de tenir assignat el recurs del SIEI. A part, els participants de la investigació presenten, a tall general, Trastorn de l'Espectre Autista, dificultats d'adaptació a nous entorns, dificultats en l'aprenentatge i el comportament, dèficit d'atenció, i, fins i tot, dificultats en la relació i de gestió de les emocions. Per tant, requereixen suports intensius per mantenir la convivència durant l'horari escolar i en la qual és necessària una intervenció intensiva i personalitzada, per tal de que siguin capaços de gestionar els seus comportaments i les seves pròpies emocions, creant un ambient de convivència (tant amb altres alumnes com amb el propi professorat) i harmonia en el dia a dia de l'aula SIEI. Cal destacar també, que dos dels alumnes d'ètnia gitana durant el curs escolar passat no van assistir a les seves escoles de primària, fet que els ha portat amb mancances i limitacions a l'hora d'estar a l'aula.

Instruments i materials

Per tal de valorar les habilitats socials dels alumnes es va aplicar l'*Escala d'Habilitats Socials* (EHS) de Gismo (2002) publicada per TEA Ediciones. No obstant, per les característiques dels participants, va ser necessari realitzar una adaptació de l'escala per permetre que el contingut fos més accessible i pròxim als participants.

El EHS és un instrument d'autopercepció propi per adolescents, a partir de 12 anys, i adults que mesura la conducta assertiva. Està compost per 33 ítems que valoren sis formes de comportament socialment hàbil: (a) autoexpressió en situacions socials (representa la capacitat d'expressió d'un mateix de forma espontània i sense ansietat en diferents tipus de situacions socials), (b) la defensa dels propis drets com a consumidors (una alta puntuació reflecteix l'expressió de conductes assertives enfront de desconeguts en defensa dels propis drets en situacions de consums), (c) l'expressió de l'empipament o disconformitat (idea d'evitar conflictes o confrontaments amb altres persones), (d) saber dir que no i finalitzar interaccions (habilitat per tallar interaccions que no es volen mantenir, així com negar-se a fer i deixar alguna cosa quan no ens agradaria), (e) fer peticions (reflecteix l'expressió de realitzar peticions a altres persones sobre alguna cosa que desitgem) i, finalment, (f) iniciar interaccions positives amb el sexe oposat (habilitat per iniciar interaccions amb el sexe oposat i de poder fer espontàniament compliments. Del total d'ítems, 28 d'ells estan redactats en el sentit de falta d'assertió o dèficit d'habilitats socials i 5 d'ells en sentit positiu.

Les respostes són d'escala tipus Likert que permet mesurar actituds i conèixer el grau de conformitat dels enquestats. En concret, les alternatives de resposta són 4, des de 1 = "No m'identifico en absolut; la majoria de vegades no m'ocorre o no ho faria" a 4 = "Molt d'acord i em sentiria o actuaria així en la majoria de casos", que s'han modificat conservant les quatre opcions de resposta, però aplicant un llenguatge més senzill i comprensible: totalment en desacord, desacord, d'acord i totalment d'acord (veure l'annex I). També, va ser necessari introduir exemples de situacions concretes en els ítems que presentaven major complexitat per als participants.

En relació amb els resultats, es van analitzar les puntuacions directes mínimes i màximes de cada dimensió així com la puntuació global de cada participant i del grup en total, tenint com a referència la mitjana i desviació típica general, i, a partir d'això, s'han extret els percentils de cada participant. Una alta puntuació (percentil 75 o més) reflecteix l'expressió de conductes assertives, mentre que una baixa puntuació (percentil 25 o menys) indicarà dificultat per manejar-se amb assertivitat.

El temps que es requereix per a la seva aplicació és aproximadament d'un quart d'hora i, d'altra banda, en relació amb els coeficients de confiabilitat, aquest mostra una bona consistència interna, amb el procediment Alfa de Cronbach el valor és .88 .

Per tal de contrastar i triangular els resultats de l'escala, es va realitzar una observació participant mitjançant un registre de notes de camp de les activitats a l'aula SIEI. D'acord amb l'autor McKerman

(1999) les notes de camp són un tipus de registre realitzades en un llenguatge quotidià dels fenòmens observats, decisions metodològiques, observacions teòriques i informació rellevant que requereixen de la observació directa. En aquest cas, s'han realitzat notes breus, és a dir, anotacions curtes sobre el que s'ha observat, redactades primer en un una llibreta, i escrites posteriorment de manera més concreta. L'observació participant, tal i com el seu nom indica, consisteix en observar al mateix temps que es participa en les activitats pròpies del grup el qual s'està investigant.

Tanmateix, es va realitzar una entrevista semiestructurada (veure annex II) a la psicopedagoga del SIEI, una vegada realitzat el programa d'habilitats socials i emocionals, amb un total de sis preguntes amb la finalitat de conèixer la seva percepció de la situació inicial i final dels alumnes vers les habilitats socials i emocionals i, concretament, en l'assertivitat. Es van realitzar sis preguntes referides a les següents dimensions: (a) habilitats socials fent referència a com ha percebut les habilitats socials inicialment i finalment en els alumnes, (b) habilitats emocionals fent referència a com ha percebut les habilitats emocionals inicialment i finalment en els alumnes, (c) estils comunicatius fent referència a quin dels estils comunicatius utilitzaven els alumnes, (d) gestió de l'agressivitat, per fer referència a com els alumnes reaccionaven a les situacions i, com reaccionen, després del programa i, finalment, (e) assertivitat, amb aquells aspectes on els alumnes reaccionen de manera assertiva.

D'altra banda, es va adaptar el *Programa SEA: Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para jóvenes* dels autors Celma i Rodríguez-Ledo (2017) de TEA Ediciones per promoure el benestar personal i emocional de persones d'entre 11 i 16 anys, als objectius proposats i amb el número de sessions reduït. El programa SEA busca desenvolupar en els participants les habilitats globals que repercutiran en els diferents aspectes personals, socials, familiars i acadèmics, mitjançant activitats seqüenciades i actives amb objectius específics. Concretament, el programa esta compost en 18 sessions per treballar les habilitats emocionals personals i socials, és a dir, la intel·ligència socioemocional. L'adaptació del programa consta de sis sessions en la que es treballen el coneixement i reconeixement de les emocions bàsiques i tècniques per ser més assertius com es pot veure en l'annex II d'aquest treball.

Procediment

Després de demanar col·laboració a l'equip directiu i docent de l'IES en aquesta recerca (els quals han acceptat, donant el seu consentiment informat, és a dir, acceptant la realització de la investigació en el seu centre), es van seleccionar els participants. Per fer-ho, es van realitzar observacions participants a l'aula SIEI mitjançant notes de camp, on s'explicava el que havia passat durant les diferents classes per veure les necessitats i limitacions dels alumnes respecte a les seves habilitats socials i emocionals. Aquests participants van ser escollits segons un criteri intencional i d'homogeneïtat, ja que tots els participants tenien característiques similars respecte les variables d'estudi.

A partir d'això, la investigació s'ha dividit en tres fases: (a) avaluació inicial, (b) implementació del programa, i (c) valoració final.

En primer lloc, s'ha realitzat una avaluació inicial, pre-test, aplicant l'Escala d'Habilitats Socials de Gismero (2002) als set alumnes, per valorar el nivell d'habilitats socials dels participants. Se'ls va explicar el perquè de la realització d'aquest test i que no hi havia respostes correctes o incorrectes, sinó que havien de contestar amb la major sinceritat, segons les diferents situacions. També, se'ls va demanar que pensessin que realitzarien en les situacions que no havien viscut i se'ls van resoldre els dubtes mentre realitzaven el test. Tot seguit, s'han analitzat les puntuacions directes mínimes i màximes tant de cada dimensió com a nivell global i, a partir d'això, s'ha extret el percentil.

A continuació, es va implementar el programa d'habilitats socials i emocionals desenvolupat en sis sessions durant el segon trimestre. La primera sessió va ser introductòria del programa i es va iniciar amb el tema de les emocions, per tal de conèixer-les, identificar-les, identificar les causes i reflexionar sobre les seves conseqüències; la segona sessió va seguir la temàtica sobre el reconeixement de les emocions en els altres i l'expressió emocional pròpia amb un role-playing; la tercera sessió va tractar la ira i l'autocontrol de la conducta impulsiva amb el mètode de la tortuga; la quarta sessió va tenir com a tema central la identificació i coneixement dels tres estils comunicatius, així com la pràctica de tècniques assertives; la quinta sessió va tenir com objectiu prendre consciència de la importància de comportar-se de forma assertiva en les relacions interpersonals, i, finalment, la sisena sessió va tenir com objectiu prendre consciència del que havien après i aprendre i rebre elogis assertivament. Aquest programa es pot veure a l'annex II d'aquest treball.

Al finalitzar el programa, per tal de realitzar una valoració final, post-test, es va administrar el qüestionari d'avaluació del programa i es va aplicar de nou l'Escala d'Habilitats Socials de Gismero (2002). A continuació, s'han analitzat les puntuacions directes mínimes i màximes tant de cada dimensió com a nivell global i, a partir d'això, s'ha extret el percentil de cada participant. També, es va realitzar, al finalitzar el post-test, una entrevista estructurada a la psicopedagoga de referència del SIEI, per tal de conèixer la seva percepció inicial i final dels alumnes vers les seves habilitats socials, concretament en l'assertivitat, i emocionals.

Per portar a terme l'anàlisi dels resultats obtinguts, s'ha utilitzat l'estadística descriptiva. En primer lloc, per identificar la situació inicial dels alumnes vers l'assertivitat com per avaluar el nivell d'assertivitat i "l'impacte" del programa, concretament, de l'assertivitat, s'han analitzat els resultats dels 7 participants amb l'Escala d'Habilitats Socials de Gismero (2002) segons el pre-test i el post-test, en cadascuna de les subescales, realitzant la mitjana i la desviació típica de les puntuacions directes i, posteriorment, extraient el percentil de cada participant. I, d'altra banda, per identificar la situació inicial dels alumnes vers l'assertivitat com per valorar la finalització del programa, tenint en compte, la continuació d'aquest per part

del professorat, s'ha realitzat un anàlisi qualitatiu, mitjançant una entrevista realitzada a la psicopedagoga del SIEI, com també, de les notes de camp extretes inicialment.

Resultats

Per extreure els resultats, en primer lloc, es van analitzar les puntuacions directes de cada participant, així com la puntuació global, per tal d'extreure la mitjana i desviació típica grupal. A partir d'aquestes dades, es van extreure el percentil extret en el pre-test i el del post-test de cada participant.

En relació al primer objectiu específic, identificar la situació inicial dels alumnes vers l'assertivitat, els resultats suggereixen que la puntuació directa global dels participants al pre-test ha estat de $M = 86,14$ amb una $DT = 11,64$. Aquests resultats indiquen que els participants es mostraven inicialment per sota de la mitjana general, és a dir, existeix una manca d'assertivitat en els participants abans de començar el programa d'habilitats socials i emocionals.

La puntuació inicial més baixa dels participants s'ha donat a la dimensió I, autoexpressió en situacions socials amb $M = 19,14$ i $DT = 4,53$, és a dir, la puntuació es troba per sota de la mitjana general. Han mostrat una menor habilitat a l'hora d'interaccionar en diferents contextos socials (grups d'amics, botigues, llocs oficials, reunions socials...). Aquesta puntuació reflecteix que no tenen facilitat per expressar-se de manera espontània i sense ansietat en diferents situacions socials.

Contràriament, la puntuació més elevada inicial s'ha observat a la dimensió IV, referida a la part de dir no i tallar interaccions, amb una $M = 16,71$ i $DT = 3,50$. Els participants es mostren dins la mitjana i presenten una major habilitat a l'hora de dir no en diferents contextos socials i situacions, és a dir, tenen facilitat per expressar el que senten en diferents situacions socials. Tot i aquest resultat, les notes de camp ens va extreure que, com ara, els alumnes no volen fer alguna activitat o, fins i tot, no venir a l'aula SIEI, s'han donat situacions en les que els no segueixen les indicacions dels professionals del SIEI, per exemple, durant una excursió a la platja, on els alumnes no seguien les indicacions sobre per quins carrers anar o de cantar més fluix per no molestar als vianants, i inclús, s'ha donat una situació en el que un dels alumnes no volia anar a classe i al dir-li què ha de pujar a l'aula, expressa que només li mana la seva mare i no va pujar a l'aula.

D'altra banda, segons el segon objectiu específic, avaluar el nivell d'assertivitat final o "l'impacte" del programa, concretament, en l'assertivitat, els resultats suggereixen que la puntuació directa al post-test és d'una $M = 93,00$ amb una $DT = 10,08$. Aquests resultats indiquen que els participants, encara, es mostren per sota de la mitjana, és a dir, existeix una manca d'assertivitat en els participants després de realitzar el programa d'habilitats socials i emocionals. Tot i que, cal destacar que la mitjana dels participants no es troba molts punts per sota de la mitjana general.

La puntuació final més baixa es torna a donar a la dimensió I, autoexpressió en situacions socials, en la que es repeteix el mateix resultat que a l'avaluació pre-test, $M = 19,14$ i $DT = 4,18$. Això demostra que no s'han donat canvis significatius en els alumnes ja que encara es troben per sota de la mitjana general. I, també, la puntuació final més alta es torna a donar a la dimensió IV, referida a la part de dir no i tallar interaccions, amb una $M = 17,86$ i $DT = 3,34$, en la que es troben dins la mitjana general.

Així també, destacar que tant la dimensió III, referida a l'expressió d'empipament o disconformitat amb una $M = 9,43$ i $DT = 2,51$ al pre-test i una $M = 10,29$ i $DT = 2,36$ al post-test, com la dimensió VI, referida a iniciar interaccions positives amb el sexe oposat amb una $M = 12,86$ i $DT = 4,56$ a nivell de pre-test i una $M = 13,43$ i $DT = 4,47$ a nivell post-test, segueixen obtenint puntuacions per sota de la mitjana en ambdós avaluacions. Per tant, reflecteixen una manca en la capacitat d'evitar conflictes o confrontacions amb altres persones, sabent expressar el seu empipament, desacord amb l'opinió d'uns altres i sentiments negatius de forma assertiva i, també, manifesten certes dificultats per iniciar converses amb el sexe oposat, demanar una cita, fer un compliment així com parlar amb algú que els resulti atractiu.

Complementàriament, les notes de camp en relació a la dimensió III, van extreure que després d'haver realitzat la sessió sobre l'autocontrol de la impulsivitat, un dels alumnes es va enfadar amb un altre i va agafar una cadira amb la intenció de tirar-li, el vam recordar la tècnica de control de la seva impulsivitat (tècnica de la tortuga) i va expressar el seu agraïment vers aquest recordatori, ja que, com manifesta l'alumne, la tècnica i la reflexió l'ajuda a minvar els seus impulsos agressius. I, també, la psicopedagoga afirma a l'entrevista final que els alumnes han après a canalitzar l'agressivitat i a contenir-se per, com explica, "controlar les seves explosions per tal de no fer mal a algun company".

I, per un altre costat, la dimensió II, defensa dels propis drets com a consumidors amb una puntuació inicial per sota de la mitjana general de $M = 14,57$ i $DT = 2,94$ i una puntuació final per sobre de la mitjana general de $M = 16,14$ i $DT = 1,95$ i la dimensió V, fer peticions, es van iniciar amb una puntuació baixa, amb una $M = 13,43$ i $DT = 2,88$, va augmentar en el post-test a una $M = 16,14$ i $DT = 2,41$, trobant-se a la mitjana general. Ambdós puntuacions finals reflecteixen que els participants es troben dins de la mitjana a l'hora d'expressar en forma de petició allò que desitgen, ja sigui amb amics o en situacions de consum i, també, es reflecteix la capacitat d'evitar conflictes o confrontacions amb altres persones, sabent expressar el seu empipament, desacord amb l'opinió d'uns altres i sentiments negatius de forma assertiva.

En general, les puntuacions directes a l'avaluació pre-test com post-test es mostren, per sota de la mitjana general com en la mitjana general, tal i com es pot observar, a continuació, a la Taula 1.

Taula 1

Resultats de les dimensions.

Dimensions	M Pre-test	DT Pre-test	M Post-test	DT Post-test	M general	DT general	PD Mín. i Màx.
I. Autoexpressió en situacions socials	19,14	4,53	19,14	4,18	25,07	4,44	8 - 32
II. Defensa dels propis drets com a consumidors	14,57	2,94	16,14	1,95	15,21	3,00	5 - 20
III. Expressió d'empipament o disconformitat	9,43	2,51	10,29	2,36	10,79	2,51	4 - 16
IV. Dir no i finalitzar interaccions	16,71	3,50	17,86	3,34	16,69	3,38	6 - 24
V. Fer peticions	13,43	2,88	16,14	2,41	15,97	2,62	5 - 20
VI. Iniciar interaccions positives amb el sexe oposat	12,86	4,56	13,43	4,47	14,19	3,45	5 - 20
Global	86,14	11,64	93,00	10,08	97,93	12,12	33 - 132

Nota: M = Mitjana, DT = Desviació Típica i PD Mín. i Màx. = les puntuacions directes mínimes i màximes que cada participant pot extreure a l'EHS en cada dimensió.

A més, en relació al primer objectiu específic, de l'entrevista amb la psicopedagoga es va extreure que els alumnes inicialment presentaven mancances tant en l'àmbit d'habilitats socials com d'emocionals, això es tradueix en que els alumnes coneixien algunes habilitats socials i menys d'emocionals, però, la problemàtica es dona en que no saben com fer-les servir. I, complementàriament, de les notes de camp s'extreu que els alumnes no saben reconèixer les emocions, per exemple, es va donar una situació en la que un alumne va entrar a l'aula SIEI dient que no volia fer classe; al demanar-li que li passava, ens va explicar que tenia una cosa al pit i es troba "accelerat". Llavors, l'educadora va intentar que es relaxés amb tècniques de relaxació i al cap d'una estona, ens va explicar que es trobava millor i que ja no estava tan "accelerat".

En relació amb el segon objectiu específic, l'entrevista amb la psicopedagoga ens va extreure que, finalment, no s'han donat canvis molt notables en el comportament i comunicació dels alumnes cap a l'assertivitat, però que, com informa la psicopedagoga "si l'adult corregeix l'actuació i se'ls demana expressament que actuïn de manera assertiva en una activitat concreta, són capaços de fer-ho". Així doncs, els participants necessiten que l'adult guï o recordi què fer en les seves actuacions per a que aquests actuïn

de manera assertiva. També, afirma que, tot i que els és difícil, són capaços de reconèixer les emocions en els demés i ara de mica en mica, actuen de manera assertiva, però, remarca que amb l'ajuda de l'adult.

D'acord amb l'escala III i V, en l'entrevista amb la psicopedagoga, va explicar que l'alumnat és capaç de fer servir l'habilitat d'autocontrol davant situacions conflictives una vegada realitzat el programa d'habilitats socials i emocionals. Concretament, un alumne intentava fer empipar a un altre que sempre sol reaccionar de manera agressiva; llavors aquest, en comptes de reaccionar com podria haver reaccionat (insultant-los i/o pegant-lo), va dir-li que per favor parés de dir-li coses que a ell no li agradaven que li diguessin perquè sinó ja sabia quines conseqüències tindria.

D'altra banda, destacar que són els participants 1 i 7 els que extreuen les puntuacions directes globals més baixes al post-test, pel fet que, el participant 1, extreu un 75 punts i el participant 7 extreu 72 punts, però, al post-test, només manté la puntuació baixa el participant 1, amb una puntuació de 78. Per contra, el participant que extreu major puntuació tant al pre-test com al post-test és el participant 2 amb una puntuació de 105 i 106 punts.

Posteriorment, es van transformar les puntuacions directes, una vegada finalitzades les avaluacions pre-test i post-test, en percentils, per tal d'obtenir un percentil global de cada participant, en relació als dos objectius específics. A simple vista, els resultats dels participants suggereixen un augment dels percentils després d'haver realitzat la intervenció (Figura 1).

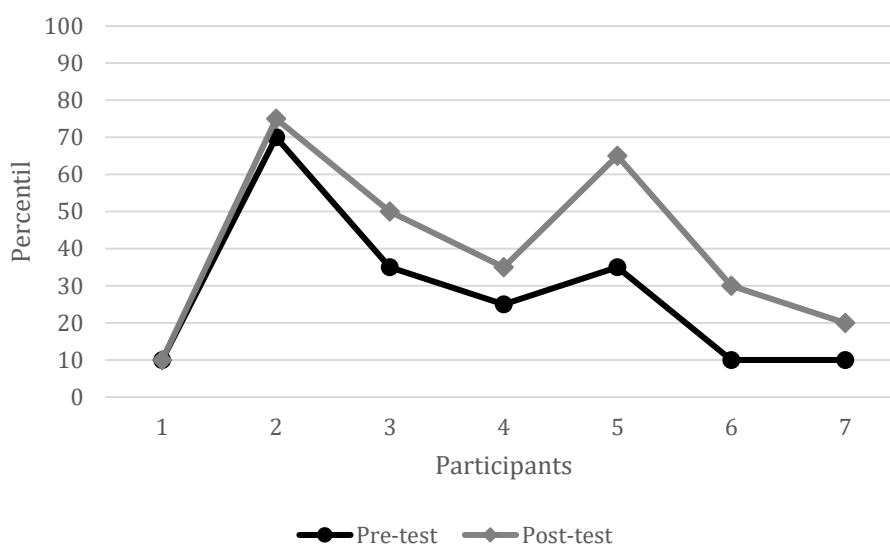


Figura 1. Comparació dels resultats a l'avaluació pre-test i al post-test en percentils dels set participants.

Tot i aquest augment, els participants 1 i 2 de primer d'ESO, es mostren amb menys variacions entre les puntuacions; doncs, el participant 1, obté un percentil 10 en ambdós resultats i el participant 2, obté un percentil 70 al pre-test i un percentil 75 al post-test. Així doncs, els resultats del participant 1 es troben per sota la mitjana i, per tant, són uns resultats baixos que denoten manca d'assertivitat en el participant. Contràriament, el participant 2 obté un percentil 70 inicialment, per tant, es trobava dins la mitjana, i, únicament és el participant que obté, al post-test, una puntuació alta, per sobre de la mitjana,

amb un percentil 75, per tant, no s'observa manca d'assertivitat en els seus comportaments i estils comunicatius.

D'altra banda, els resultats del participant 4 han augmentat lleugerament, ja que ha passat d'un percentil 25 a un percentil 35. Els seus resultats es van iniciar amb un percentil baix, amb una manca d'assertivitat, i ha augmentat fins a trobar-se dins la mitjana i, que per tant, no demostra una manca d'assertivitat, només tendència a ser més o menys assertiu en cadascuna de les dimensions. El participant 6 passa d'un percentil 10 al pre-test a un percentil 30 al post-test. Els seus resultats es van iniciar amb un percentil baix, amb una manca d'assertivitat, i ha augmentat fins a trobar-se dins la mitjana i, que per tant, no demostra una manca d'assertivitat, només tendència a ser més o menys assertiu en cadascuna de les dimensions. Finalment, el participant 7 ha passat d'un percentil 10 a un percentil 20. Ambdós puntuacions es troben per sota la mitjana i, per tant, són uns resultats baixos que denoten manca d'assertivitat en el participant.

Així doncs, després d'haver realitzat el programa d'habilitats socials i emocionals, són quatre els participants (participants 3, 4, 5, 6) els quals obtenen percentils a dins la mitjana, ja que es troben entre el percentil 25 i el 75; dos (participants 1 i 7) que es troben per sota la mitjana i, finalment, el participant 2 es troba per sobre de la mitjana general, ja que supera el percentil 75.

Discussió i conclusions

Partint dels resultats obtinguts en la recerca, es desenvolupa, a continuació, la discussió i les conclusions que s'obtenen.

En primer lloc, fent referència a l'objectiu general, adaptar i aplicar un programa per potenciar les habilitats socials i emocionals a adolescents de diferents procedències (gitana, pakistanesa i dominicana) d'edats d'entre els 12 i 14 anys del SIEI de l'IES i als objectius específics de la investigació, identificar la situació inicial dels alumnes vers l'assertivitat i avaluar el nivell d'assertivitat final o "l'impacte" del programa, concretament, en l'assertivitat, fent referència als resultats obtinguts a l'avaluació del pre-test, $M = 86,14$ i post-test $M = 93,00$, tot i que quasi es troben en la mitjana general $M = 97,93$, podem concloure que l'entrenament de les habilitats socials i emocionals, ha contribuït a dotar als alumnes d'algunes eines sobre com actuar assertivament, en diferents situacions socials en les que l'EHS ha reflectit que presenten més dèficits.

La dimensió I, autoexpressió en situacions socials, ha estat la que ha mostrat més puntuacions baixes tant a l'avaluació pre-test i post-test, doncs, s'han obtingut els mateixos resultats en ambdós avaluacions, el que ens mostra que no s'han donat canvis significatius. Això és pot atribuir a que es tracta d'uns alumnes que, al marge de les seves procedències, presenten diversos trastorns i necessitats en les que segons el context i situació en la que es trobin es sentiran més còmodes o menys incòmodes. Destacar també, les dimensions III, expressió d'empipament i disconformitat, i VI, iniciar interaccions positives amb

el sexe oposat, que, tot i que ha augmentat la mitjana al post-test respecte al pre-test, encara es troben per sota de la mitjana general. Referent a aquests dos dimensions, s'han aportat eines i estratègies per ser més assertius al programa d'habilitats socials i emocionals, però, si que és veritat que es tracta d'adolescents molt impulsius degut a les seves característiques i, en plena adolescència, que moltes vegades els pot fer vergonya, el que fa referència a estar amb noies, parlar amb noies, etc., i que per treballar aquests dos aspectes es requereix una continuïtat i constant treball en aquestes dos dimensions. En canvi, la dimensió V, referida a fer peticions, ha passat de ser la segona puntuació més baixa a augmentar fins a trobar-se dins la mitjana general. Això pot ser degut a que els alumnes, inicialment, sabien com demanar les coses que desitgen però, pot ser, amb vergonya o, fins i tot, sense ser educats i, el fet de dotar-los d'eines per ser més assertius, els pot haver donat la seguretat i autonomia per demanar les coses.

Destacar també, l'augment de la dimensió II, defensa dels propis drets com a consumidors, de ser puntuacions per sota de la mitjana a ser puntuacions a trobar-se dins la mitjana general. Els alumnes no tenen problema en dir el que pensen quan prenen el rol de consumidors, però, sí que es veritat, que les eines que s'han ofert amb el programa, els poden ser d'ajuda per a afrontar amb seguretat i convicció situacions de consum en les que ens donen el canvi equivocat, ens porten menjar que no havíem demanat, dir-li a algú que s'ha colat a una cua, o, fins i tot, per demanar descomptes a botigues.

Tanmateix, és important que els alumnes adquireixen habilitats socials i emocionals, perquè es troben en una etapa en ple desenvolupament i de canvis que repercutirà en el seu futur i com ens mostra la literatura revisada al respecte, evidencia que l'adolescència és un període crític per a l'aprenentatge d'habilitats socials fonamentals per al seu bon desenvolupament com expliquen Zavala, Valadez i Vargas (2008). És per això, que s'ha volgut dotar als alumnes d'eines i aprenentatges que els ajudin als alumnes a ser assertius i a poder solucionar tots els problemes que els sorgeixen en la seva vida diària, sense haver de recórrer a l'agressivitat, com estaven acostumats, però també, per millorar la convivència en el grup del SIEI. I, complementàriament, Deusdad (2009), exposa que els valors com el respecte, l'acceptació, el reconeixement i coneixement de l'altre s'han de fomentar a les aules de secundària i es veuen reflectides en la convivència d'aules multiculturals i, també, Monjas (2007) feia referència a que l'augment en el desenvolupament de programes d'habilitats socials ha estat molt important en els darrers anys, ja que té com a finalitat resoldre els problemes de violència a les escoles per promoure la convivència i el desenvolupament de vincles interpersonals i emocionals positius, mitjançant un clima de respecte cap a l'altre. És primordial que els alumnes es reconeguin i respectin entre ells per a garantir una bona convivència i bon desenvolupament, tot i que, s'han vist situacions en que els alumnes es segueixen molestant entre ells i busquen reaccions agressives en els companys, són conscients de les conseqüències que això pot tenir i saben, si se'ls indica, quina és la millor forma de reaccionar per tal de demanar respecte als seus companys. Com expliquen Segura, Expósito i Arcas (2003), ser assertiu és un equilibri entre ser nosaltres mateixos i resultar convincents sense incomodar als altres o, almenys, no més de l'imprescindible.

Això s'ha vist reflectit en el canvi de comportament dels alumnes que han passat d'enfadarse contínuament i, fins i tot, ser una mica agressius, a demostrar que estan enfadats però sabent controlar aquesta agressivitat, transformant-la cap a una dinàmica més assertiva.

La recopilació d'estudis mostren l'eficàcia dels programes d'habilitats socials i assertivitat, eficàcia que es veu incrementada amb el temps (Rosa et al., 2002) que és el que s'esperaria si s'apliqués més temps el programa i es tornes a avaluar ja passat un temps als alumnes. Aquesta eficàcia, també es veu reflectida en el programa d'intervenció socioemocional de Garaigordobil i Peña (2014) en el que van concloure que es potencien conductes socials i estratègies cognitives d'interacció social assertives, també amb la intervenció de Durlak et al. (2011), els resultats de la realització de programes per promoure el desenvolupament social i emocional mostren resultats significatius com la millora de les actituds sobre si mateixos i els demés, augment del comportament prosocial, menors problemes de comportament i d'angoixa emocional. Això, es veu reflectit en els resultats de les dimensions II, IV, V que fan referència a defensa dels propis drets com a consumidors, dir no i tallar interaccions i fer peticions, respectivament, que han augmentat respecte a les puntuacions del pre-test fins a trobar-se dins la mitjana general.

És important que, com informa Durlak et al. (2011), els resultats de la realització de programes per promoure el desenvolupament social i emocional mostrin resultats significatius com la millora de les actituds sobre si mateixos i els demés, augment del comportament prosocial, menors problemes de comportament i d'angoixa emocional. És veritat, que s'han donat situacions en què els participants han mostrat problemes de comportament, però, si se'ls guia cap a la reflexió de quines alternatives de comportament poden tenir per resoldre aquell "problema", són conscients i es paren a reflexionar sobre allò que pot ser millor per tal de no tenir conseqüències negatives.

I, també, González, Ampudia i Guevara (2012) apunten que els resultats del seu programa, apunten cap a una disminució de l'agressivitat, l'adquisició d'habilitats per solucionar problemes i, finalment, reconèixer i expressar sentiments. Això s'observa en el punt de que els alumnes han après a canalitzar l'agressivitat i a contenir-se, per com explicava la psicopedagoga a l'entrevista, "controlar les seves explosions per tal de no fer mal a algun company". D'aquesta manera, garantirem una convivència necessària positiva entre els companys del SIEI, envoltada d'un clima de respecte cap al ells mateixos. Sempre tenint present que ser assertiu no significa l'absència de conflicte amb d'altres persones, sinó el saber gestionar els problemes.

Durlak et al. (2011), també destaquen que s'ha de fomentar les habilitats emocionals ensenyant també habilitats d'interacció social ja que sinó es veu una mancança des del punt de vista de la intervenció. Així doncs, la psicopedagoga explica que tot i que els és difícil als alumnes són capaços de reconèixer les emocions en els demés i, que de mica en mica, actuen de manera assertiva, però, remarca que amb l'ajuda de l'adult. Per tant, tenint en compte que, al marge de la seva procedència, els alumnes presenten uns trastorns i necessitats que fan que les seves necessitats de suport variïn des d'intermitents fins a intenses

segons el context i la situació social en la que es poden trobar. És així com, els alumnes tenen consciència de que han actuar seguint l'estil assertiu però en els moments crítics, no són capaços d'adonar-se per si sols d'utilitzar-lo, sinó que necessiten l'ajuda o el suport de l'adult o bé per recordar-li o bé per ajudar-lo a posar-ho en pràctica.

En conclusió, si es treballen les habilitats socials i emocionals amb els adolescents s'observen canvis en els seus comportaments com per exemple en relació a la gestió de la seva agressivitat. Per això, és important dotar als alumnes d'eines i recursos que millorin tant les seves habilitats socials com les habilitats emocionals, doncs, si es treballen des de ben petits són evidents els beneficis que aquestes aporten tant a nivell personal i familiar com a nivell escolar. Doncs si més no, ajuden a passar d'un ambient amb conflictes, faltes de respecte i conflictes interpersonals cap a un ambient més assertiu, de resolució de conflictes i d'empatia, on al cap i a la fi, es reflecteix en la convivència tant escolar com familiar.

En quant a les limitacions de l'estudi, cal destacar l'existència d'una mortalitat de la mostra inicial, a causa de l'absentisme escolar dels dos alumnes d'ètnia gitana de primer d'ESO. És veritat, que això pot ser degut a diversos factors: no es van atendre les necessitats reals dels alumnes, no hi ha un vincle amb el centre, aspectes familiars, entre d'altres. Per tant, aquest aspecte s'ha de treballar, doncs hem de lluitar per a la disminució de l'absentisme escolar, parant-nos a pensar què és el que està fallant i què podem fer nosaltres, com a professionals de l'educació, que estigui al nostre abast per lluitar. És important també, atendre l'alumnat d'una forma sistèmica on escola, família i comunitat treballi en xarxes de col·laboració i tots tingui una gran presència en el dia a dia de la comunitat escolar, integrant tots els recursos que ens pot aportar la família com la comunitat a l'escola i que ens ajudaran a comprendre i treballar situacions, com és l'absentisme escolar. També, un dels aspectes claus en la intervenció amb els alumnes d'ètnia gitana, pot ser, l'adaptació dels continguts a les seves necessitats, per tal de poder-los motivar i apropar a la realitat escolar des de les seves perspectives.

D'altra banda, degut a la limitació temporal de la realització del programa d'habilitats socials i emocionals, no es pot oferir en aquest estudi resultats a llarg termini. Però, cal destacar que es considera que l'aplicació continuada del programa segueix essent fonamental per al joves ja que, tot i que s'han obtingut resultats favorables, si que s'observen algunes àrees que han de ser reforçades per evitar possibles comportaments no assertius.

Finalment, és necessari el disseny d'un programa d'intervenció socioemocional al currículum educatiu, que pugui ésser aplicat a l'aula per la figura del tutor i que sigui vist com un suport universal per a l'èxit de tot l'alumnat. Tot i que els centres escolars són considerats com un dels grans agents socialitzadors de la nostra societat per a l'entrenament d'habilitats socials (Monjas, 1997; Betina i Contini, 2011), segueix existint una carència en el que respecte a la inclusió en el currículum educatiu de programes dirigits a potenciar i entrenar les habilitats socials i emocionals en els centres educatius. A més, la psicopedagoga

del SIEI exposa que aquests programes socioemocionals haurien de començar a l'inici de l'escolarització per tal de assegurar, dins uns marges, l'èxit educatiu en futures etapes educatives.

En suma, la continuïtat en el treball de les habilitats socials i emocionals, tant als suports universals com en els suports intensius, dóna suport a que els adolescents adquireixin eines i estratègies que els ajudarà en el seu ple desenvolupament integral com a persones i, aquesta, es reflectirà en la convivència dels centres escolars.

Referències bibliogràfiques

Abajo, J. (1998). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Abajo, J. (1999). La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 57-69.

Ajuntament de Barcelona (2013). *El districte de Sant Martí*. Recuperat a <http://ajuntament.barcelona.cat/santmarti/article/el-districte-de-sant-marti>

Alismail, H. (2016). Multicultural education: teacher's perceptions and preparation. *Journal of education and practice*, 7 (11), 139-146.

Alsinet, C. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales de adolescentes: intervención psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 6, 227-235.

Aranda, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre habilidades sociales de los alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado de Centros. *Tendencia Pedagógica*, 12, 111-149

Bernabé, M. (2012) Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Ekaemos*, 11, 67-76.

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. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Carmona, G. (2003). *Análisis de necesidades de los jóvenes gitanos del distrito norte de Granada. Primera fase de proyectos educativos para la integración sociolaboral*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Catalunya. Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 19 de octubre 2017, núm. 7477, pp. 1-18.
- Celma, L. y Rodríguez-Ledo, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Coronel, C., Levin, M., y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 241-261.
- Departament d'Ensenyament. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Deusdad, B. (2009). La importància de l'educació intercultural a l'ensenyament secundari. Una aproximació a la realitat. *Quaderns d'avaluació*, 13, 77-88.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Escalante, C., Fernández, D., y Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18 (2), 71-93.

- Esen-Aygun, H. & Sahin-Taskin, C. (2017). Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. *Journal of Education and Practice*, 8 (7), 205-215.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Gamella, J. y Sánchez, P. (1998). *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: Fundació Bancaixa.
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22 (3), 551-567
- Gismero, E. (2010). *Manual de la Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, C., Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizado. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 43-52.
- Guillamón, N. (2009). Els problemes socioeconòmics i la salut mental en els infants. Què podem fer desde l'escola? *Comunicación educativa*, 22, 26-30
- IES BB. (2002). *El Projecte Educatiu de Centre*. [Document intern]. Barcelona: Autor.
- Jordán, J.A. (1998). Realitat multicultural i educació intercultural. En Jordán, J.A. y Castellà, E. *Multiculturalisme i educació* (pp. 9-59). Barcelona: Proa
- Learning First Alliance. (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Washington, DC: ASCD.
- Luca, C., Rodríguez, R., y Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: ¿Cómo puedo favorecer a mis alumnos?* Málaga: Aljibe.
- McKernan, J. (1999) *Investigación y acción del currículum*. Madrid: Morata.
- Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanzas de habilidades de interacción social para niños/as y adolescentes (PEHIS)*. Madrid: CEPE.

- Monjas, M. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Montoya, J.M. (1988). El pueblo gitano ante la escuela. En E. Miret (Coord.), *La escuela ante la inadaptación social*. (pp. 137-160). Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (2006). Los roma/gitanos y viajeros en la educación pública: una visión general de la situación en los Estados Miembros de la UE. *Gitanos*, 34-35, 54-59.
- Ortega, J.A. (1996). *Educación Multicultural para la Tolerancia y la Paz. Fundamentos y estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. y Urizarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (1), 159-178.
- Rodríguez-Bailón, R., Barranco, J. y Casado, P. (2000). Tipos motivacionales de valores dominantes y prejuicio hacia grupos minoritarios. En D. Caballero, M^a Méndez i J. Pastor (Eds.), *La mirada psicológica*. (pp. 273-279). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, A., y Paterna, C. (2016) Programa de intervención psicosocial y educativa en habilidades sociales y género con adolescentes de etnia gitana. En J.L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. (pp. 2636-2644). Alicante: ACIPE.
- Rodríguez-Bailón, R. y Puertas, S. (2000). ¿Seguimos siendo prejuiciosos? Prejuicio clásico y prejuicio simbólico hacia gitanos, magrebíes y latinoamericanos. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Estudiantes, Granada.
- Rosa, A., Inglés, C., Olivares, J., Espada, J., Sánchez-Meca, J. y Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más. *Psicología Conductual*, 10, 543-561

- Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista latinoamericana de psicología, 49*, 110-118
- Segura, M., Expósito, J. y Arcas, M. (2003). *Educació Secundària Obligatòria. 1r cicle. Programa de competència social. Habilitats cognitives, valors morals i habilitats socials*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Vallés, C. y Vallés, A. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Zavala, M., Valadez, M. y Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6* (2), 321-338.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Anexos

Annex I. Exemples d'ítems de l'Adaptació de l'Escala d'Habilitats Socials (EHS).

Exemples d'ítems adaptats	TOTALMENTE EN DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<p>1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. Ejemplo: Si tengo una duda sobre algo que acaba de explicar el profesor, me cuesta pedir que lo vuelva a explicar por lo que dirán mis compañeros.</p>				
<p>2. Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. Ejemplo: Si quiero saber a qué hora abren una tienda, me cuesta llamar para saberla.</p>				
<p>3. Si al llegar a casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.</p>				
<p>4. Cuando en una tienda atienden a alguien que entró después que yo, me callo.</p>				
<p>5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle <<no>>. Ejemplo: Si estas en una tienda y te has probado una gorra que no te gusta, pero el vendedor te insiste que te la compres, no sabes cómo decirle que no la quieres comprar.</p>				
<p>6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.</p>				
<p>7. Si en un restaurant no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.</p>				
<p>8. A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. Ejemplo: Si una chica te gusta, no sabes que decirle.</p>				
<p>9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. Ejemplo: Si una persona ha hecho algo muy bien, no sé qué decirle.</p>				
<p>10. Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo. Ejemplo: Si estoy con un amigo y no estoy de acuerdo con lo que está diciendo, me callo.</p>				
<p>11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a decir o hacer alguna tontería. Ejemplo: No quedo con mis amigos para que no piensen mal si hago o digo alguna tontería.</p>				
<p>12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro decirle que se calle.</p>				
<p>13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso.</p>				

<p>14. Cuando tengo mucha prisa y me llama un amigo por teléfono, me cuesta mucho cortarlo. Ejemplo: Si estoy trabajando y un amigo me habla, me cuesta parar la conversación.</p>				
<p>15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. Ejemplo: Si un amigo me pide prestado mi móvil, no sé cómo decirle que no.</p>				
<p>16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí para pedir el cambio correcto.</p>				
<p>17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. Ejemplo: Si me gusta una chica, me cuesta decirle que me gusta y que la encuentro guapa.</p>				
<p>18. Si veo en una fiesta una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. Ejemplo: Si cuando quedo con mis amigos veo una chica que me gusta, pero no conozco, voy a hablar con ella.</p>				
<p>19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. Ejemplo: Si estoy triste porque mi madre me ha regañado, me cuesta decírselo a mis amigos, profesores...</p>				
<p>20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. Ejemplo: Cuando sea mayor, prefiero enviar un mensaje o e-mail a ir al sitio a hacer una reunión.</p>				
<p>21. Soy incapaz de regatear o pedir un descuento al comprar algo.</p>				
<p>22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. Ejemplo: Si mi hermano me molesta, prefiero hacer como si no pasase nada o irme antes de enfadarme con él.</p>				
<p>23. Nunca sé cómo <<cortar>> a un amigo que habla mucho. Ejemplo: Si tengo un amigo que no me deja hablar, le digo algo para que me deje hablar.</p>				
<p>24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.</p>				
<p>25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero para haberlo olvidado, se lo recuerdo.</p>				
<p>26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.</p>				
<p>27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita. Ejemplo: Si me gusta una chica, me cuesta pedirle de quedar.</p>				
<p>28. Me siento turbado o violento cuando</p>				

alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. Ejemplo: Si una chica me dice que soy guapo, siento vergüenza.				
29. Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).				
30. Cuando alguien se me <<cuela>> en una fila, hago como si no me diera cuenta.				
31. Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. Ejemplo: Si estoy enfadado con mi hermana o con una amiga, me cuesta mucho expresarle que estoy enfadado o pegarle.				
32. Muchas veces prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas. Ejemplo: Si discuto con algún amigo, prefiero callarme y no decir nada, para evitar problemas.				
33. Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.				

Annex II. Entrevista a la psicopedagoga de SIEI

La següent entrevista té com a objectiu conèixer la teva percepció de la situació inicial dels alumnes vers les habilitats socials i emocionals i, si després de realitzar el programa d'habilitats socials i emocionals, observes algun canvi significatiu.

1. Com veus als alumnes respecte a les seves habilitats socials i emocionals?
2. Creus que coneixen els tres estils comunicatius (agressiu, passiu i assertiu)?
3. Després d'haver realitzat la sessió d'assertivitat, notes canvis respecte als seus estils comunicatius?
4. Si és així, recordes alguna situació en la que fossin assertius?
5. D'altra banda, creus que han après a gestionar l'agressivitat?
6. Finalment, creus que el programa d'habilitats socials i emocionals hauria d'estar inclòs en el currículum?

Annex III. Programa d'habilitats socials i emocionals

SESSIÓ 1. CONÈIXER I RECONÈIXER LES EMOCIONS

Objectius

- Conèixer i identificar les emocions.
- Analitzar les causes de les diferents emocions.
- Reflexionar sobre les conseqüències i l'impacte de les emocions en un mateix i en els demés.

Desenvolupament de les activitats

S'iniciarà l'activitat realitzant un *brainstorming* o pluja d'idees amb tot el grup. En concret, es tracta de que els participants indiquin quines emocions coneixen; aquestes, s'aniran escrivint en un full o a la pissarra.

A continuació, es mostraran fotografies amb les diferents emocions primàries. Els participants hauran d'identificar les emocions i, seguidament, s'incidirà en el llenguatge gestual.

S'incideix en que les emocions bàsiques són innates i comuns a tots els éssers humans. I, que a més a més, són adaptatives: són útils per a la supervivència i necessàries per a un adequat funcionament de l'ésser humà en qualsevol societat.

A continuació, cada participant haurà de copiar l'expressió facial de cada una de les emocions. Seguidament, es demanarà les causes que poden tenir les emocions i quines conseqüències se'n deriven: que senten al tenir aquella emoció, quina conducta va associada a aquella emoció.

Material

Full amb fotografies de cares representant emocions.

SESSIÓ 2. EXPRESSIÓ EMOCIONAL

Objectius

- Potenciar l'expressió emocional de forma conscient.
- Reconèixer les emocions en els altres.

Desenvolupament de les activitats

Es comença amb les següents preguntes: *Us en recordeu de les emocions que vam parlar l'altre dia? Quantes coneixeu?* Seguidament, es projectaran fragments de la pel·lícula *Inside Out* sobre les emocions bàsiques. A continuació, se'ls tornarà a preguntar quines són les emocions i perquè creuen que les emocions de la pel·lícula tenen un color concret.

Seguidament, se'ls dirà que es jugarà a un joc per identificar les emocions en els altres i expressar-les mitjançant el teatre.

En primer lloc, es demanarà un voluntari per a que surti a fora de l'espai on s'està realitzant l'activitat. S'anirà canviant la persona que surt a fora. Amb la resta de participants, s'acordarà l'expressió d'una emoció concreta que hauran de

representar, sense parlar ni fer sorolls. Per exemple, s'acordarà representar la tristesa i quan entri el company de fora, tots els alumnes representaran la tristesa i l'altre l'haurà d'esbrinar.

Finalment, es retornarà al tema del color que relacionem amb les emocions. Tot explicant similituds dels colors amb allò que ens transmeti, per exemple, el color vermell de la ira és similar al foc, perquè quan ens enfadem ens sentim molt rabiosos com el foc.

Material

Fragments de la pel·lícula *Inside Out*

SESSIÓ 3. AUTOCONTROL DE LA CONDUCTA IMPULSIVA

Objectius

- Conèixer i aprofundir sobre la ira.
- Ensenyar la distinció entre asserció i agressió.
- Aprendre a autocontrolar la conducta impulsiva.

Desenvolupament de les activitats

Es començarà la sessió explicant què és la ira, què sentim, com ens sentim, quines conseqüències pot tenir i, si és una emoció bona o dolenta. Després del debat i d'explicar que no es una emoció ni bona ni dolenta però si que les conseqüències que això pot tenir poden ser dolentes, s'explicarà una tècnica per saber gestionar-la.

En primer lloc, se'ls explicarà que existeixen tècniques per saber gestionar la ira i que així, no tingui repercussions en el nostre dia a dia. En aquesta sessió, s'explicarà la tècnica de la tortuga. Aquesta tècnica utilitza l'analogia de la tortuga, la qual com ben se sap, es replega dins de la seva petxina quan es sent amenaçada. De la mateixa manera, s'ensenya a l'alumne a resguardar-se dins de la closca imaginària quan se senti amenaçat o no poder controlar els seus impulsos i emocions davant estímuls ambientals, etc. Amb la tècnica de la Tortuga s'ensenya al nen a canalitzar l'expressió de les seves emocions d'una manera apropiada.

Així doncs, es llegirà entre tots els alumnes la història de la tortuga i es realitzaran preguntes tal i com: què li passava a la tortuga? Perquè li passava això? Què feia? Què li va dir la vella tortuga? Quines conseqüències va tenir fer-li cas?

A continuació, es torna a explicar la tècnica, incidint en que quan estiguin a l'aula i sentin impulsos negatius, poden avisar al professor/a per sortir de la classe. A continuació, tancaran els ulls i respiraran profundament mentre van tensant i destensant els músculs del seu cos. D'aquesta manera, podran pensar la millor solució per al problema concret.

Finalment, s'explicarà la següent situació i es demanarà a l'alumnat que es posi en la situació:

El Marc està molt enfadat perquè acaba d'arribar a classe i no té l'estoig al calaix de la taula. Què farà el Marc?

A continuació, es demanarà a l'alumnat que tanquin els ulls i realitzaran la tècnica de la tortuga. Una vegada fet, es debatran les possibles solucions a les quals han arribat.

Finalment, es resoldrà el cas dient que lo millor no és acusar als companys i voler pegar algú, sinó que lo millor és avisar al professorat i arreglar-ho entre tots. Així doncs, se'ls anirà recordant aquesta tècnica fins que la tinguin interioritzada i se'ls donarà un full amb els passos per seguir la tècnica de la tortuga.

Material

Conte de la tortuga

Full amb els passos de la tècnica de la tortuga

SESSIÓ 4. ASSERTIVITAT

Objectius

- Conèixer els diferents estils comunicatius: assertivitat, agressivitat i passivitat.
- Identificar actituds tant assertives com no assertives i analitzar les conseqüències que provoquen les diverses conductes.
- Començar a utilitzar l'assertivitat mitjançant diverses estratègies.

Desenvolupament de les activitats

Inicialment, es preguntarà als alumnes si saben què són els estils comunicatius. A continuació, es donarà un full amb l'explicació dels tres estils i fotografies representatives i es realitzarà una explicació a l'alumnat amb exemples de cada un dels estils.

A continuació, es visualitzarà un conte animat anomenat *Draki i Sarim*, que permetrà presentar als alumnes una situació en què podran reconèixer, comprendre i apreciar diversos estils de comunicació (passiu, agressiu i assertiu), com també les conseqüències que es deriven de cadascun d'aquests models de comportament. Al finalitzar-lo, es demanarà a l'alumnat que resumeixin el conte i s'analitzarà el comportament dels personatges, proposant preguntes com ara: Com s'ha comportat la Laila? Com s'ha comportat l'Eske? Com pensem que s'ha sentit la Sarim amb el comportament de l'Eske? Com ha actuat la Draki? Per què l'ha premiat la Sarim?

S'arribarà a la conclusió següent: l'Eske, amb les paraules i les rialles, ha ferit la Sarim. Subratllant que és important que ens expressem amb sinceritat però amb respecte i que, en ocasions, amb les paraules i els gestos fem mal a altres persones.

A continuació, es dramatitzarà una escena, on hi haurà un protagonista i personatges secundaris. El protagonista principal entrarà a l'aula i se'l demanarà que dibuixi un arbre a la pissarra. La resta tindran una frase que hauran de llegir i dramatitzar:

- Aquest arbre és un nyap, t'està quedant horrible.
- Crec que podries millorar aquest arbre.
- Si et costa fer l'arbre, et puc ajudar. A mi em queden molt bonics.
- MMM... Jo crec que... és molt bonic. (I marxa)
- Però, que és això? HA HA HA HA

Els alumnes hauran d'identificar quin estil comunicatiu és cada frase i el perquè.

Concloeu que, d'ara endavant, quan vulguem criticar una cosa que està fent un company (un dibuix, els exercicis de classe, practicar un esport) li direm la veritat però amb respecte, per no fer-li mal. Traslladant aquesta situació a situacions quotidianes per a ells. "A nosaltres també ens sol passar això, oi? M'agradaria que m'expliquéssiu situacions en què us heu sentit malament a causa dels comentaris d'altres persones".

Material

Vídeo *Draki i Sarim. Assertivitat*.

Full explicatiu dels tres estils comunicatius.

SESSIÓ 5. ASSERTIVITAT

Objectius

- Utilitzar l'assertivitat mitjançant diverses estratègies.
- Prendre consciència de la importància de comportar-nos de forma assertiva en les nostres relacions interpersonals.

Desenvolupament de les activitats

En primer lloc, es recordarà la sessió anterior sobre l'assertivitat per, a continuació, realitzar un debat assertiu. Però abans, es recordaran alguns consells per ser assertius:

- Expressar mitjançant l'expressió verbal correcta (expressions directes, sense embuts, missatges "jo", breus i clars).
- Utilitza un llenguatge corporal assertiu (to de veu ferma i tranquil, contacte ocular, distància propera a l'interlocutor...).
- Escolta amb atenció els arguments de les altres persones i mostra interès pel que diuen.
- Dirigir-te a l'altra persona de manera respectuosa i amable, sense donar ordres ni intentar "castigar-ho" o ridiculitzar-ho per el que ha passat.
- Demanar mitjançant un suggeriment el canvi de conducta.

- Expressa la teva opinió sense desqualificar les idees dels altres.
- Si és necessari repeteix el teu missatge o afegeix més informació.

Es dividirà la classe en grups de 4 o 5 persones. A cada grup se li proposarà que debati, per exemple, simulant que cadascun d'ells és el delegat d'una de les classes del seu curs, i s'han reunit per debatre si els exàmens de recuperació es realitzaran al juliol o al setembre. Cada membre del grup haurà de tenir una postura (un defensarà que es realitzin al juliol, uns altres al setembre i un d'ells pot proposar una alternativa diferent). Han de realitzar el debat practicant la conducta assertiva; tractant, per tant, de respectar els torns de paraula dels seus companys, fer respectar el seu torn de paraula, expressar els seus punts de vista, respectar els punts de vista dels altres, cuidant el seu llenguatge no verbal i verbal, etc.

En acabar el debat, tots podran donar la seva opinió comentant tant els aspectes positius com aquells que es puguin millorar.

A continuació, es realitzarà una altra activitat en la que es proposarà als alumnes que imaginin les següents situacions i que representaran als seus companys:

- Estàs al cinema i la persona del seient del costat parla constantment en un to molt elevat.
- Els teus pares t'acusen d'haver trencat un de les butaques de casa, però no ho has fet tu.
- Estàs fent cua, per lliurar uns papers en la secretaria del teu institut, i diverses persones es colen en la fila per davant de tu.

Cada grup exposarà com s'ha sentit en defensar les seves opinions així com en respectar la dels altres de manera assertiva. S'assenyalaran les dificultats que s'hagin tingut i entre tots s'intentaran donar solucions o alternatives. A més, els companys tindran una rúbrica amb els consells que s'han esmentat abans de realitzar les activitats per veure si s'estan posant en pràctica.

Material

Rúbrica amb les diferents conductes assertives.

SESSIÓ 6. ELOGIS I TANCAMENT

Objectius

- Aprendre a fer i rebre elogis assertivament.
- Prendre consciència d'allò que hem après.

Desenvolupament de les activitats

Per a la realització de la següent activitat es demanarà als alumnes que es posin dempeus i formin dues files, col·locant-se uns enfront dels altres i intentant que ambdues files tinguin el mateix nombre d'alumnes, de manera que tots els alumnes tinguin un company.

L'activitat consisteix a dir-li al nostre company de davant un elogi sincer, és a dir, destacar alguna de les seves qualitats o algun dels seus aspectes positius. En acabar, serà aquest mateix company qui ens digui un elogi. Després de dir un elogi a tota la fila, una de les files es mourà un lloc cap a l'esquerra i repetirem la mateixa operació amb el següent company, de manera que podem dir i rebre un elogi de tots els companys de la nostra classe.

Després d'elogiar a tots els alumnes, es seuran i es reflexionarà sobre com solem reaccionar quan una altra persona ens fa un elogi, i perquè en ocasions ens vam avergonyir i intentem llevar-nos mèrits o llevar-li importància al que ens estan dient. Així mateix, es compartiran tècniques per fer i rebre elogis de manera assertiva.

Finalment, es tancarà la sessió fent un recordatori de totes les sessions i es demanarà als alumnes que expliquin una de les sessions que més han après.

Material

Cap