

**Taller de comunicación emocional para familias con hijos/as  
que cursen tercero y cuarto de la ESO:  
Propuesta de un programa de intervención**

Trabajo de Fin de Máster

Modalidad: Propuesta y elaboración de un programa de intervención y/o mediación  
Máster interuniversitario de Mediación e Intervención Familiar, Social y Comunitaria  
Especialidad de Bienestar Social y Comunitario

Universidad de La Laguna y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Curso académico 2022-2023

Paula Méndez Olivera

Tutora académica: Ángela Esther Torbay Betancor

## Resumen

El objetivo del presente Trabajo de Fin de Máster es presentar un proyecto de intervención socioeducativo para promover una mejora en la comunicación emocional en las familias. Esta propuesta pretende trabajar en las instituciones educativas generando espacios donde poder compartir y mejorar los diferentes aspectos emocionales que definen una comunicación sana y óptima en la familia.

Se ha realizado un análisis con el método PRISMA (Urrutía y Bonfill, 2010) y tras revisar los artículos de las bases de datos escogidas, se seleccionaron seis programas que fundamentan el objetivo del trabajo. Partiendo de estos proyectos se propone un taller para promover una mejora en la comunicación emocional en las familias.

La propuesta de taller se divide en tres módulos: las emociones, la comunicación y la convivencia familiar. Donde se trabajarán temas como la asertividad, la inteligencia emocional, la empatía, la resolución de conflictos, entre otros. Se realizará a lo largo de siete sesiones en dos centros de enseñanza obligatoria, con el alumnado y las familias de tercero y cuarto de la ESO. La metodología empleada es una metodología activa y constructiva (Alpizar, 2016) que fomente el aprendizaje experiencial (Morris, 2019).

La evaluación se realizará mediante cuatro instrumentos: la Escala de Funcionamiento Familiar “The Family Adaptability and Cohesion Scales” (FACES-III) (Barrios, 2018), la Escala de asertividad de RATHUS (Barrios, 2018), un cuestionario ad hoc diseñado específicamente para los participantes de esta intervención y un cuestionario de autoevaluación para los profesionales. Al comparar los resultados pre intervención y post intervención se espera que al menos un 70% de las personas participantes presenten mejoras significativas en sus resultados y que, por tanto, se encuentren más preparados para comunicarse emocionalmente dentro de la familia.

**Palabras clave:** Comunicación emocional, familia, adolescencia, institución educativa, inteligencia emocional, asertividad.

## Abstract

The aim of this end of master's project is to present a socio-educational intervention project to promote improvement in emotional communication within families. This proposal aims to work in educational institutions generating spaces where different emotional aspects, that define healthy and optimal communication in the family, can be shared and improved.

In order to carry it out, a project analysis has been conducted through the PRISMA method (Urrutía and Bonfill, 2010). After reviewing the articles in the selected data bases, six intervention programs were selected that fit the objective of the study. These programs were taken as a starting point for the workshop proposed to promote better emotional communication in families.

The workshop proposal is divided into three modules: emotions, communication and family harmony. It will work on topics such as assertiveness, emotional intelligence, empathy and conflict resolution, among others. It will be carried out over 7 sessions in 2 compulsory education centers, with students and families in the third and fourth years of ESO. The methodology used is active, based on constructivism (Alpízar, 2016) and experiential learning methodology (Morris, 2019).

The assessment will be carried out using four instruments: the Family Functioning Scale "The Family Adaptability and Cohesion Scales" (FACES-III) (Barrios, 2018), the RATHUS Assertiveness Scale (Barrios, 2018), an ad hoc questionnaire designed specifically for the participants of this intervention as well as a self-assessment questionnaire for professionals. After contrasting the pretest assessment with the posttest assessment of the participants it is expected that more than 70% will improve their scores and therefore be more prepared for communication endeavours within their families.

**Key words:** Emotional communication, family, adolescence, educational institution, emotional intelligence, assertiveness.

## Tabla de Contenidos

Resumen .....	2
Abstract .....	3
Introducción.....	5
Antecedentes.....	7
Análisis de proyectos de intervención.....	15
<i>Criterios de inclusión</i> .....	15
<i>Criterios de exclusión</i> .....	16
Metodología.....	21
Objetivos del proyecto .....	21
Participantes .....	22
Temporalización .....	22
Estructura.....	22
Contenidos .....	23
Metodología.....	23
Procedimiento .....	24
Recursos .....	24
Resultados .....	25
Implementación .....	25
Evaluación .....	30
Discusión y conclusiones .....	32
Referencias y documentación.....	34
Anexos .....	40

## Introducción

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es presentar un proyecto de intervención socioeducativa para promover una mejora en la comunicación emocional dentro de las familias. La intención de esta propuesta es generar espacios seguros donde poder compartir y mejorar los diferentes aspectos emocionales que definen una comunicación sana y óptima entre personas convivientes. Expresar las emociones aporta muchos beneficios personales y sociales. Al compartir las emociones producimos un mayor entendimiento entre las personas, aumentando la complicidad y la cercanía en las relaciones interpersonales (Suárez y Vélez, 2018). Por tanto, trabajar la comunicación emocional con familias generará una mejora en la convivencia y un fortalecimiento de las relaciones familiares. Este proceso favorecerá, de igual forma el crecimiento socio-personal, tanto de los/as adolescentes que están en plena etapa de desarrollo, como para el resto de integrantes de la familia (Lazcano, 2017; Clares, 2018).

La familia es un agente socio-emocional fundamental ya que es el pilar principal de los procesos de socialización primaria, es el contexto donde se dan los primeros pasos hacia la comunicación. Junto a ella compartimos las primeras experiencias, interiorizamos normas, valores y formas de percibir la realidad, proporcionando capacidades que hacen posible el desarrollo emocional (Amador et al., 2018). El control afectivo de la familia, sobre todo en los primeros años de vida, es el que favorece o no, al desarrollo del propio ser humano. Todo lo que experimentamos en el seno familiar marca la forma de ver y actuar ante nuestras situaciones de vida cotidiana (Muslow, 2008). Además, la familia juega un importante papel en el desarrollo de la inteligencia emocional (en adelante IE) y en la adquisición de habilidades sociales, las cuales son necesarias, tanto para construir un buen funcionamiento familiar, como para generar una buena red de apoyo social en los adolescentes (Suárez y Vélez, 2018).

Las instituciones educativas son el espacio idóneo para generar un buen desenvolvimiento social que propicie una red de apoyo sólida y estable en adolescentes. Como afirman Ramos y Camats (2019) la escuela es el segundo agente de socialización más importante, puesto que es donde se generan los primeros vínculos entre iguales.

Es por ello que, trabajar con las familias (tanto adultos como adolescentes) en las instituciones educativas hace converger dos de los principales agentes sociales fundamentales para el desarrollo de la comunicación afectiva, objetivo a desarrollar en el presente trabajo. Además, según Suárez y Vélez (2018) al trabajar con las familias de

los adolescentes dentro de los centros de educación secundaria los resultados de la intervención serán más efectivos y duraderos en el tiempo, ya que son las familias las que continuarán acompañando a sus adolescentes en sus futuros procesos personales y emocionales.

La propuesta de intervención que presentamos se fundamenta en los pilares mencionados anteriormente donde se reconoce la importancia y necesidad de trabajar la comunicación emocional, en adolescentes y sus familias, por tanto, este TFM centrará su atención en variables como la comunicación efectiva, receptiva y expresiva, el respeto, las actitudes prosociales, la asertividad y la comunicación verbal y no verbal (Guevara et al., 2021). Por las razones mencionadas el presente trabajo tiene un carácter innovador ya que, tras la revisión realizada en las bases consultadas hay una escasez de proyectos de intervención en centros educativos que centren su atención en la comunicación emocional en las familias.

Se ha elegido intervenir con adolescentes y sus familias ya que, como demuestra Fragoso (2015), las capacidades cognitivas y las competencias emocionales se incrementan a medida que la persona madura. Esto significa que, cuanto más edad tengan los destinatarios del proyecto, habrá más posibilidad de desarrollar las habilidades de comunicación emocional que se plantean como objetivo en esta intervención.

Por otro lado, debemos resaltar los preocupantes datos sobre salud mental en los niños, niñas y adolescentes españoles. Para entender su magnitud, es imprescindible tener en cuenta el contexto internacional. Comparando la situación de España en 2017 con el resto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, donde de media, 1 de cada 9 menores de 20 años padecían un problema de salud mental, en nuestro país esta situación era aún más preocupante puesto que afectaba a 1 de cada 7 niños, niñas y adolescentes según la Encuesta Nacional de Salud. Asimismo, es relevante destacar que estos datos corresponden a un período de tiempo anterior a la pandemia ocasionada por la Covid-19. De modo que se ha analizado una encuesta realizada durante el año 2021 por Save the Children (2021) donde se ha observado que los trastornos mentales y de conducta han aumentado desde 2017, teniendo en consideración los resultados de la Encuesta Nacional de Salud. En niños, niñas y adolescentes de entre 4 y 14 años los trastornos mentales se han incrementado entre un 1,1% y un 4%. En el caso de los trastornos de conducta ha subido del 2,5% al 7%. Además, tras la pandemia se ha disparado la demanda de atención al suicidio en

adolescentes y jóvenes, y se ha observado un aumento significativo de las autolesiones (Save the Children, 2021). Estos datos graves y alarmantes, son más que suficientes para justificar y defender una intervención basada en la comunicación de sentimientos, emociones y pensamientos, entre personas integrantes de una familia.

La intervención planteada en este TFM sirve no solo para prevenir posibles problemas de salud mental, sino para que además se ofrezca la oportunidad de un desarrollo sano, óptimo y satisfactorio en adolescentes.

La posibilidad de realizar este proyecto nos permite llegar a las familias en un contexto institucional donde se fomente una adecuada comunicación emocional facilitando el afianzamiento de los vínculos, fomentando la interacción y potenciando la confianza entre adolescentes y sus familias (Martínez y Ramírez, 2019). Al mismo tiempo, se favorecerá el crecimiento personal y el bienestar de cada individuo, influyendo positivamente en su salud mental. Teniendo en cuenta todas las variables señaladas, se propone el objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster: Diseñar un proyecto de intervención socioeducativo que promueva una mejora en la comunicación emocional de familias pertenecientes a un centro de educación secundaria.

## **Antecedentes**

Este apartado se estructurará en dos grandes bloques. En el primero se describirán los conceptos más relevantes vinculados a la comunicación emocional y, en el segundo se examinarán algunos proyectos de intervención relacionados con esta temática. A partir de este análisis se podrá fundamentar el diseño e implementación de nuestra propuesta de intervención.

En el primer bloque, debemos definir un conjunto de conceptos básicos que nos permitan entender la importancia de la comunicación afectiva, sus constructos afines y la diferencia entre ellos.

Partimos del concepto de Inteligencia Emocional (IE) ya que según Bisquerra (2011) este constructo conlleva la comunicación emocional, objeto de nuestro trabajo. La IE es definida por Mayer y Salovey (1997) como una habilidad para percibir, valorar, y expresar emociones con exactitud; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional; y para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Desde la perspectiva de Goleman y Cherniss (2013) se plantea como un conjunto de aptitudes que sirven para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás.

Por otro lado, algunas de las habilidades o beneficios que adquirimos cuando trabajamos la IE son: potencia la automotivación; controla las actitudes y pensamientos impulsivos; regula nuestro estado de ánimo, evitando que las emociones interfieran en el uso de la razón; mejora la capacidad de empatizar y confiar en los demás; ayuda a tolerar las presiones y frustraciones; mejora nuestras habilidades para trabajar en equipo y convivir pacíficamente en comunidad; entre otras (Mayer y Salovey, 1990).

Los cuatro bloques que estructuran el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) son: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.

Si seguimos el modelo del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona, para trabajar la IE debemos desarrollar las siguientes competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Según Bisquerra (2011) la estrategia utilizada para desarrollar las competencias emocionales se conoce como educación emocional. Podemos afirmar que la IE es uno de los objetivos de la educación emocional: formar personas emocionalmente inteligentes. Por tanto, la IE es considerada uno de los contenidos de la educación emocional. La educación emocional es definida como un proceso educativo que busca desarrollar las competencias emocionales como elemento esencial en el desarrollo humano, con la finalidad de capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social.

Analizamos también el modelo educativo de Velandia (2011) y su propuesta de contenidos que se deben trabajar en educación emocional, estos son:

Marco conceptual de las emociones, Clases de emociones (clasificación y descripción de algunas de ellas), Conciencia emocional (conocer las emociones propias y la de los demás); Control emocional (recursos para enfrentarse a ella); Autoestima, autovaloración y autoconciencia (autopercepción y desarrollo); Comunicación efectiva y afectiva; Relaciones interpersonales y habilidades socio- emocionales; Resolución de conflictos y emoción; Las emociones en la toma de decisión; Habilidades para la vida. (p.9)

Para otro grupo de autores, la educación emocional se considera un proceso permanente y continuo, además de etiquetarlo como una estrategia de prevención primaria inespecífica, puesto que puede minimizar la vulnerabilidad a determinadas

disfunciones. La educación emocional trata de posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que al mismo tiempo pueda generar un mayor bienestar social (Guevara et al., 2021).

Aprender a usar la IE (lo cual se consigue gracias a la educación emocional) es el primer paso dentro de los objetivos del bienestar personal y social. El siguiente reto consiste en saber comunicarse de forma efectiva con los demás a partir de una adecuada IE, es decir, practicar la comunicación emocional (Matos y Eudocia, 2021).

La comunicación emocional es la habilidad de cada persona para comprender sus propios estados emocionales y los estados emocionales de los demás, así como para transmitirlos correctamente de forma verbal y no verbal, para poder relacionarse de forma más apropiada y eficaz con los demás y consigo mismo (Etchevers, 2008). Es decir, que consiste en saber transmitir nuestras emociones, teniendo en cuenta las emociones de la persona o grupo de personas que reciben el mensaje. De esta manera, podremos transmitir el mensaje de forma más efectiva y duradera (Gutiérrez y García, 2015).

Es preciso remarcar que se diferencian más tipos de comunicación además de la comunicación verbal representada por el lenguaje. La comunicación verbal es responsable únicamente del 7% de la información que asimilan los receptores. El resto de la transmisión emocional se produce a través de la comunicación paraverbal, representada por el tono de la voz, sus variaciones, vocalización, pausas y silencios, la cual aporta un 38% de la información; y la comunicación no verbal, que es representada por gestos, movimientos, postura, expresión de las manos, y transmite un 55% de la información (Corrales, 2013).

Por tanto, no debemos fijarnos únicamente en las palabras que utilizamos para comunicarnos, sino también en la forma que transmitimos esas palabras. Ya que es necesario que estos tres tipos de comunicación se manifiesten en la misma dirección para que la comunicación sea efectiva (Sebastián, 2001).

Según Gutiérrez y García (2015) existen cuatro razones para aprender a comunicarse emocionalmente:

- Evitará conflictos y discusiones, puesto que utilizamos la IE para comunicarnos de forma asertiva empatizando con las personas y con nosotros/as.
- Resultará más fácil que el interlocutor empatice mejor con nosotros.
- Generará más proximidad con alguien que acabemos de conocer, puesto que hablar de nuestras emociones permite que el resto de las personas nos conozcan más profundamente.

- Es más probable que la persona con la que estemos hablando se abra y se sincere más. El contagio emocional provocará que nuestro interlocutor haga lo mismo, es decir, que termine copiando inconscientemente nuestro estilo de comunicación.
- Justificaremos más nuestros actos, ya que al hablar de nuestras emociones podremos legitimar mejor lo que hagamos. De forma implícita estaremos aportando nuestros motivos en forma de emociones.
- Asimismo, las personas con altas habilidades sociales presentan significativamente una relación más sana con su autoestima, y en consecuencia, padecen menos ansiedad social (Caballo et al., 2018). Por tanto, podemos afirmar que poseer habilidades sociales nos ayuda en nuestro proceso de crecimiento personal y en la búsqueda del bienestar personal y social.

Por tanto, como hemos podido observar, la educación emocional y la comunicación emocional se encuentran estrechamente relacionadas, pero no tienen el mismo significado. Por un lado, la educación emocional es más amplia y abarca diferentes aspectos asociados a la relación con uno mismo y con los demás. Trabaja aspectos como la autoestima, la conciencia emocional, la regulación emocional, la toma de decisiones o las habilidades para la vida (Velandia, 2011). Por otro lado, la comunicación emocional se centra más en los procesos comunicativos y en la importancia de entender las emociones de nosotros mismos y de las personas que nos rodean para generar mensajes más efectivos y asertivos. Aun así, estos dos términos están muy ligados entre sí, incluso podríamos decir que uno se puede encontrar dentro de otro, algo que explicaremos a continuación.

Al analizar las competencias emocionales que explican Bisquerra y Pérez (2007) podemos destacar la competencia social. “La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p.72). Dentro de esta competencia, los autores comentan la necesidad de desarrollar una comunicación receptiva y expresiva. Por un lado, la comunicación receptiva la define como la capacidad de atender a los demás en la comunicación verbal y no verbal, así recibir los mensajes de forma precisa y efectiva. Por otro lado, la comunicación expresiva se entiende como la capacidad para generar y mantener conversaciones, expresando pensamientos y sentimientos propios de manera clara, demostrando a los demás que han sido comprendidos correctamente. Dentro de esta

competencia, los autores también comentan la necesidad de desarrollar las habilidades socioemocionales y la inteligencia interpersonal (Bisquerra y Pérez, 2007).

Observamos que a pesar de que no se utilice el término “comunicación emocional” podemos ver ciertas similitudes en los conceptos, pudiendo suponer que la comunicación emocional, la cual es el eje de nuestro trabajo, se encuentra dentro de la competencia social, y, por tanto, forma parte de las competencias emocionales.

Tras analizar otros autores, hemos visto que en la mayoría de clasificaciones de las competencias emocionales aparecen términos relacionados con la comunicación emocional. Por ejemplo, para Salovey y Sluyter (1997) una de las cinco dimensiones básicas de las competencias emocionales es la asertividad. Otro ejemplo, es la clasificación de Goleman (1995) donde habla de habilidades sociales. Saarni (2000) también hace cierta alusión a la educación emocional cuando habla de la habilidad para utilizar vocabulario emocional. Asimismo, uno de los objetivos del “Illinois Social Emotional Learning Standards” (Estándares del aprendizaje social y emocional), redactados en 2004 para ser aplicados en los centros educativos, se centra en las habilidades interpersonales y en la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas y competencias sociales para interactuar de forma más efectiva con los demás (Bisquerra y Pérez, 2007).

Para profundizar en la relación entre algunos de los términos recién mencionados podemos acudir a la figura 1 en anexos.

Dentro de la IE se diferencian la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal es la que se encuentra asociada con las habilidades sociales, la empatía y la asertividad, por tanto podemos deducir que la comunicación emocional también podría encuadrarse dentro de este tipo de inteligencia. Para aclarar términos, definiremos algunos conceptos recién mencionados.

La asertividad, según Martínez et al. (2016) “parte del presupuesto básico de que todos tenemos derechos y, en consecuencia, debemos respetarnos mutuamente” (p.73). Una persona asertiva se define como alguien que expresa sus pensamientos y emociones libremente, actuando de forma adecuada al contexto de la conversación, y sin olvidar la importancia de respetar a la otra persona. Supone hablar de forma directa, honesta y respetuosa al interactuar con otras personas.

Es decir, que la asertividad consiste en comunicar respetando nuestros propios límites y deseos, y al mismo tiempo, respetando los límites y deseos de las demás personas. La comunicación asertiva es un punto medio entre la pasividad y la

agresividad. La pasividad supone olvidarnos de nuestros límites y no expresar nuestros deseos, poniendo a los demás por encima de nuestra persona. En el lado opuesto se encuentra la agresividad, que implica anteponer tus intereses a los de los demás, sin demostrar empatía por sus emociones y pensamientos. Ambos extremos son conductas negativas que provocan que la comunicación no sea eficaz y, en consecuencia, que no salgan beneficiadas ambas partes.

Utilizar la asertividad como estrategia comunicativa mejora la convivencia, reduce conflictos y aumenta las satisfacciones personales. Asimismo fomenta las emociones positivas tanto en uno mismo (autoestima sana) como en los demás, provocando una mejoría en el estado de salud general, o al menos, en la percepción de éste (Weissberg y O'Brien, 2004; Roca, 2013).

Otro término relacionado es la empatía, que es definida por Carpena (2016) como la capacidad de reconocer lo que las demás personas piensan, sienten y necesitan. Generando así una conexión sincera con la otra persona llegando incluso a sentirlo como propio, y sintiendo el deseo de ayudar y controlar su situación. Refiriéndonos no sólo a compartir el sufrimiento, sino también la alegría y las circunstancias positivas de la vida de la otra persona (Carpena, 2016). La empatía ayuda a aceptar personalidades diferentes a la nuestra y a mejorar las interacciones sociales (Mantilla, 2002) Cambiando algunos de nuestros hábitos del día a día, por muy pequeños que parezcan, podemos llegar a crear un impacto significativo en nuestra habilidad de empatizar con grupos e individuos (Miller, 2019).

La comunicación parento-filial y el resto de interacción en el seno de una familia están muy determinados por las características individuales de sus componentes, así como por todas las demás características que configuran la idiosincrasia de una familia. En este sentido, la comunicación intrafamiliar tiende a ir evolucionando según se vayan modificando las características de sus componentes. Sin embargo, se han observado patrones de comunicación preponderantes en las familias que pertenecen a una misma comunidad, sugiriendo que la comunicación intrafamiliar también se encuentra sometida a fuertes influencias sociales que tienden a moldear tanto la frecuencia como los estilos y los contenidos de la comunicación (Mendoza et al., 2006).

No olvidemos que la situación actual de las familias se ve afectada por la crisis sanitaria y socioeconómica que ha provocado el covid-19. Como afirma el estudio "Impacto del Covid-19 sobre el bienestar de la infancia, adolescencia y familias en Canarias: oportunidades para reforzar el sistema de prevención y protección" de

Rodrigo et al. (2021), la aparición de esta pandemia ha generado cambios en el estilo de vida de las familias y sus dinámicas, requiriendo adaptarse a la situación. Además, ha potenciado ciertas emociones como el miedo, la incertidumbre, la angustia y/o el estrés, al enfrentarse a lo desconocido. Pero también aportó múltiples aspectos positivos, por ejemplo, el aumento de tiempo de convivencia en familia lo que ha generado un fortalecimiento de los vínculos dentro de la familia.

Por tanto, la diversidad de familias está dando lugar a diferentes ecologías con diversas necesidades de apoyo que se encuentran insatisfechas. Sin embargo, durante la pandemia la familia ha tenido la oportunidad de conocer sus fortalezas y capacidades resilientes. La mayoría de niños, niñas y adolescentes, a pesar de haber visto reducidas sus expresiones afectivas y momentos de ocio con iguales, han sabido regular sus emociones y adaptarse a las nuevas normas de la sociedad, incluso considerando la responsabilidad social que nos ha enseñado esta pandemia (Rodrigo et al., 2021).

Además, Bisquerra (2012) afirma que el contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales. La gestión positiva de conflictos es un aprendizaje que se inicia en la familia, por tanto, sería conveniente que las familias tomen conciencia y se formen. Por una parte, con la intención de aprender a ejercer la inteligencia emocional en sí mismos; por la otra, para contribuir a que los hijos tengan más inteligencia emocional.

Desde el enfoque ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (2005), la familia es considerada un sistema abierto que se ve influenciado por otros sistemas que actúan de manera interrelacionada sobre éste procurando mantener su bienestar. Uno de los sistemas más próximos a la familia según este modelo es la educación, por tanto, pasaremos a hablar sobre ella.

La comunicación se da en todos los contextos sociales, incluyendo el contexto educativo. Pero, aunque podamos afirmar que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es inherentemente comunicativo, hay que entender que la comunicación didáctica que se produce en el interior de las aulas es un tipo de interacción particular, que no puede ser reducida o simplificada como a una mera transmisión de información entre el docente y sus estudiantes (Humphries y Burns, 2015). De hecho, algunos autores como Reinoso (2017), aseguran que la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran estrechamente influenciados por la calidad de la comunicación.

Duarte (2005) asegura que “los procesos comunicativos son constitutivos de la convivencia escolar, y deben ser objeto de reflexión con el fin de generar ambientes más propicios para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más civilizada” (p.135).

La comunicación suele definir las relaciones armoniosas u hostiles entre los actores educativos, que acaba modificando los espacios de convivencia. Las prácticas comunicativas inciden en la generación de conflictos, por tanto, a la hora de pensar en la mejora de la convivencia escolar es necesario que se revaloricen los procesos de comunicación inherentes a los procesos de aprendizaje, de socialización y de formación de actitudes democráticas, dialógicas y participativas (Duarte, 2005).

Por todas estas razones, hemos considerado que es necesario plantear un proyecto donde se trabaje la comunicación, y que éste sea implementado en un entorno educativo. Ya que como hemos visto, podrá mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debemos destacar que la etapa evolutiva de la adolescencia es una etapa de importantes cambios. De hecho, algunos autores como Cano (2010) y (Silvers et al., 2012) afirman que los adolescentes son los miembros más vulnerables en la familia debido a la inestabilidad emocional característica de esta etapa. Por ende, la familia cumple un papel importante a través de la comunicación en la formación o consolidación de la autoestima del adolescente (Zaconeta, 2018). Es decir, que la adecuada comunicación familiar se encuentra asociada al aumento de la autoestima de los hijos e hijas (Polaino, 2004), generando importantes repercusiones positivas sobre su nivel de ajuste personal y social (Mendoza et al., 2006).

Durante la adolescencia se redefinen las relaciones filio-parentales, pasando a tener interacciones más distantes que en otras etapas madurativas. La familia, que era el centro de su vida emocional en la infancia, se ve relegada a un segundo plano, pasando a enfocar el centro de atención en sus iguales. En este momento los adolescentes oscilan entre una necesidad de separación y una necesidad de dependencia. Necesitan alejarse de sus padres para buscar nuevos referentes entre la gente de su edad o adultos que no sean sus padres. Para el adolescente la vida familiar es un obstáculo para desarrollarse como individuo (Castillo, 2003).

Es por ello, que resulta complicado para las familias encontrar el punto medio entre la libertad que se les debe dar para que continúen su desarrollo de forma positiva y los límites que deben marcar para asegurar su bienestar. Las familias deben ser puntos

de referencia, aunque sea desde la distancia. Deben seguir presentes en la educación de sus hijos e hijas y continuar manteniendo una comunicación constante y emocional para que puedan sentir en su desarrollo seguridad en sí mismos/as en un contexto de confianza (Barrios, 2018).

Por todo lo expuesto, se ha detectado la necesidad de diseñar una propuesta de proyecto de intervención centrada en la comunicación emocional dentro de las familias. Concretamente nos centraremos en las familias de adolescentes, ya que como hemos comentado se encuentran en una etapa de mayor inestabilidad emocional y cambios personales. En concreto, hemos escogido los 14 y 15 años para intervenir porque es una etapa educativa obligatoria, esto potenciará la diversidad en el grupo y dará la oportunidad de participar a adolescentes que no tengan pensado seguir estudiando tras cuarto de la ESO. Al mismo tiempo, hemos establecido esta etapa puesto que se ha demostrado que cuanto más edad, mayor capacidad de desarrollar competencias emocionales (Esnaola et al., 2017). Pese a eso, resulta igual de importante desarrollar la IE en niños y niñas desde edades tempranas, siempre adaptando los contenidos a las capacidades de cada etapa madurativa.

## **Análisis de proyectos de intervención**

Una vez presentado los antecedentes y principales investigaciones sobre la temática del trabajo, pasaremos al segundo bloque donde procederemos a realizar una búsqueda de programas de intervención que respondan al objetivo de nuestro trabajo. Para ello, se han seguido las recomendaciones recogidas en el protocolo PRISMA puesto que supone una herramienta que aporta información clara, completa y transparente (Urrutía y Bonfill, 2010).

Las bases de datos seleccionadas para llevar a cabo este método son Punto Q, Dialnet y ScienceDirect. Los criterios de inclusión y de exclusión son los siguientes:

### *Criterios de inclusión*

- Artículos publicados entre los años 2015 y 2023.
- Documentos en el idioma español o inglés.
- Proyectos ya finalizados y evaluados o evaluaciones de proyectos.
- Artículos con acceso al texto completo.
- Proyectos relacionados con la temática o los objetivos del trabajo.
- Trabajos limitados geográficamente a Europa.

### *Criterios de exclusión*

- Proyectos llevados a cabo fuera de Europa.
- Artículos que no se adapten a la temática establecida.
- Artículos anteriores a 2015
- Artículos sin acceso al texto completo.
- Proyectos sin finalizar ni evaluar.
- Que se encuentren publicados en un idioma diferente al español o inglés.
- Artículos duplicados.

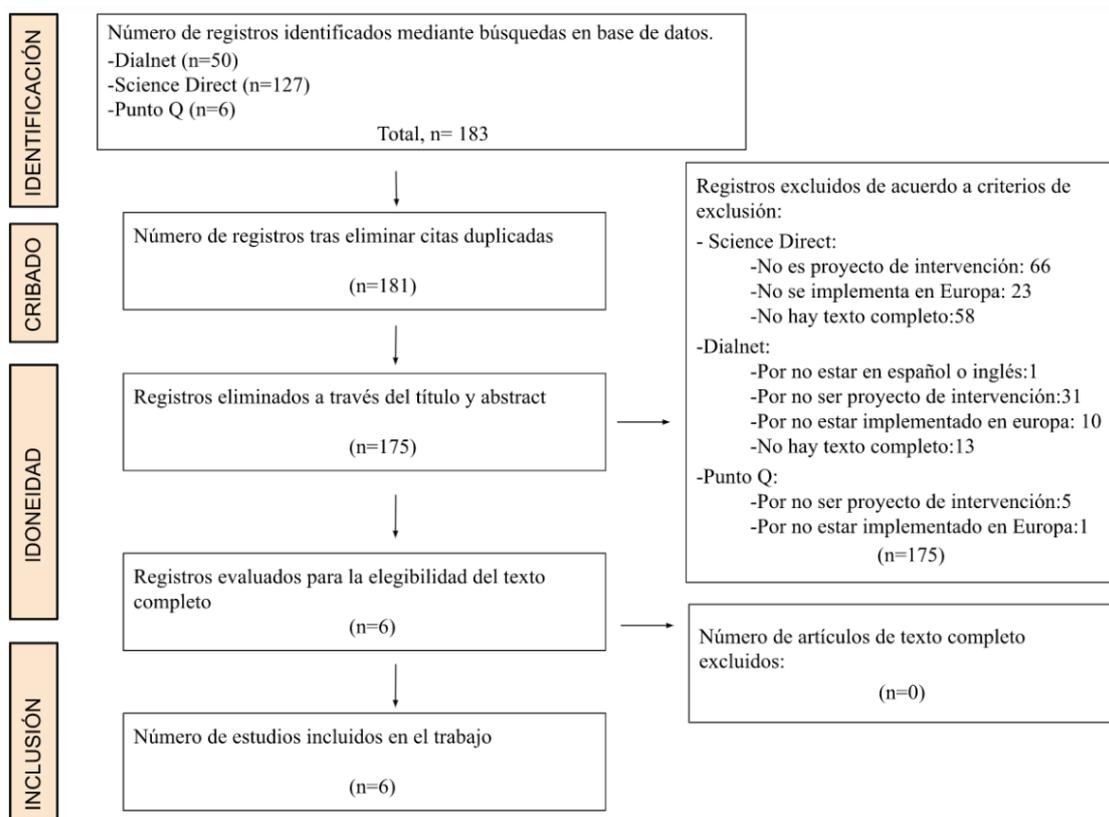
Se ha comenzado realizando la búsqueda eligiendo tres palabras claves o descriptores: “programa”, “comunicación emocional” y “familia” y teniendo en cuenta únicamente a los artículos publicados del 2010 en adelante. Los resultados de esta búsqueda fueron 562 artículos. Al observar que existe una gran cantidad de publicaciones al respecto, se decidió añadir la palabra clave “adolescencia”, ya que también es un término significativo en nuestra propuesta de intervención. Los artículos encontrados en esta búsqueda fueron 332.

Seguidamente, se decidió realizar una nueva búsqueda continuando con las cuatro palabras clave establecidas: “comunicación emocional”, “programa”, “familia” y “adolescencia”, pero modificando el año de publicación al 2015 en adelante. Esta modificación nos permite acotar los resultados para trabajar con publicaciones más recientes y que, por tanto, se acerquen más a nuestra realidad. En esta última búsqueda hemos encontrado 183 artículos.

Tras aplicar el criterio de inclusión “artículos con acceso al texto completo” hemos reducido los resultados de 183 artículos a 112. Posteriormente, se han eliminado los documentos duplicados y se han aplicado el resto de criterios de inclusión y exclusión, acabando este proceso con los artículos que más se ajustaban al objeto de estudio, siendo estos 6 proyectos. Es posible revisar el proceso selección a través del Flujograma de la Figura 2.

**Figura 2**

*Flujograma de búsqueda bibliográfica.*



*Nota:* Adaptado de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*, por Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., The PRISMA Group, 2009, PLoS Med 6(6): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

A continuación, a través de la Tabla 1 pasaremos a describir los seis programas que hemos considerado se ajustan más a nuestra propuesta de intervención y podrán guiar la elaboración y ejecución de ésta.

**Tabla 1**

*Descripción de los programas de intervención obtenidos mediante el método PRISMA*

<b>Nombre del proyecto</b>	<b>Autoría</b>	<b>Población destinataria</b>	<b>Objetivos</b>
1 Programa de intervención asertiva familiar (pia-f) en pacientes adolescentes 2018	Andrea Leonor Barrios Hernández	Padres y madres de adolescentes con Trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA)	1. Mejorar comunicación y funcionamiento familiar 2. Analizar efecto del PIA-F en: asertividad, alexitimia, regulación emocional, funcionamiento familiar y emoción expresada.
2 Programa Compartir Emociones: resultados preliminares 2016	Albaladejo et al.	Alumnado de cuatro institutos de la ESO de Alicante	Promover desarrollo personal y convivencia positiva en el centro, mediante el desarrollo de habilidades.
3 Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos 2015	María Ángeles Fernández Durán	Alumnado de entre 11 y 16 años (1º a 4º de la ESO) con problemas de conducta	1. Desarrollar la competencia social del alumnado dentro del marco legal de la Educación Compensatoria. 2. Construir y validar instrumentos para la evaluación de este programa. 3. Comprobar la eficacia en la consecución de sus objetivos-
4 Construir lo cotidiano 2013	Torío et al.	Padres y madres de niños y niñas de Educación Infantil y Primaria.	Proporcionar relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la crianza y educación de los hijos e hijas.
5 Programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública 2016	Ramos et al.	Padres, madres, hijos e hijas de 11 barrios de Barcelona	Promover habilidades parentales, a través de la asertividad, la escucha activa, la empatía, la expresión de sentimientos, la comunicación eficaz, etc.

6 Implantación piloto de dos programas basados en la evidencia (SafeCare e Incredible Years) en los Servicios de Protección Infantil de Gipuzkoa (España) 2015	De Paul et al.	SafeCare: familias negligentes o en riesgo de negligencia con niños menores de 5 años. Incredible Years: familias con niños entre 4 y 8 años con problemas de comportamiento	Objetivo de SafeCare: Trabajar con familias negligentes de gravedad moderada para: entrenarlas en salud infantil; identificar y eliminar peligros para la seguridad y salud de los niños/as; y formar a familias en interacciones con sus hijos/as. Objetivo de Incredible Years: prevenir y tratar de forma temprana problemas de para evitar conductas antisociales y delictivas.
--	----------------	--	---

Contenidos	Número y frecuencia de sesiones	Evaluación
1 Regulación emocional Comunicación Componentes de la comunicación Habilidades de comunicación Fronteras de comunicación Complejidad de las relaciones interpersonales Escucha activa Estilos de comunicación Asertividad	8 sesiones /semana	Pre-test y post-test con grupo control y grupo experimental. Mejoró el tratamiento familiar adolescentes con Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), y aumentó la Asertividad y disminuyó la sintomatología. del TCA
2 Conciencia emocional Regulación emocional Establecimiento de metas Empatía Competencia social	8 sesiones /15 días	Diseño prospectivo cuasi-experimental, pretest-intervención-postest, con grupo experimental y control. Instrumentos de evaluación: cuestionario de calidad de vida relacionado con la salud KIDSCREEN-52, versión española del Personal Strengths Inventory-2, PSI-2, y la escala de satisfacción con la vida, escala de felicidad subjetiva y clima social del centro escolar. Mejoró: conciencia emocional, empatía, competencia social, bienestar psicológico y el clima escolar.

3	<p>Habilidades de comunicación Autocontrol emocional Resolución de problemas Habilidades sociales</p>	<p>32 sesiones repartidas durante todo el curso escolar</p>	<p>Tres cuestionarios ad hoc: Cuestionario para la competencia social en el entorno escolar, en entorno familiar y Cuestionario para la competencia social evaluada por el profesorado.</p>
4	<p>Imágenes de paternidad y maternidad Modos de educar en familia El reparto de responsabilidades Herramientas para el cambio</p>	<p>10 sesiones de frecuencia semanal</p>	<p>2 instrumentos de evaluación ad hoc: un cuestionario de fin de sesión que cumplimenta el educador, y guía de notas sobre el desarrollo de sesión</p>
5	<p>Etapa evolutiva Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento Autoestima y asertividad Escucha activa y empatía Expresión de sentimientos Comunicación eficaz Resolución de problemas Negociación y acuerdos Convivencia</p>	<p>Tiene tres versiones con 9, 10 y 11 sesiones</p>	<p>Diseño cuasiexperimental antes-después sin grupo control para la evaluación de la fase piloto del PHP implementada. Cuestionarios a padres y madres y entrevistas a profesionales. El grado de satisfacción de los participantes fue 8,7 sobre 10. Mejoraron todas las dimensiones de habilidades parentales.</p>
6	<p>SafeCare: Cuidado de la salud del niño, interacción paterno-filial y seguridad en el hogar.  Incredible Years: Reglas, empatía y emoción, resolución de problemas, control de la ira, habilidades para la relación con iguales, habilidades de comunicación y habilidades escolares</p>	<p>SafeCare: Entre 18 y 22 sesiones semanales  Incredible Years: Entre 12 y 20 sesiones semanales</p>	<p>SafeCare: dispone de evidencia empírica para la prevención y tratamiento del maltrato y negligencia infantil según la California Evidence-Based Clearing house for Child Welfare, la Administration for Children and Families de US y el Washington State Institute for Public Policy  Incredible Years: Demuestra su eficacia la California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, National Registry of Evidence-based Programs and Practices, Blueprints for Youth Development del Center for the Study and Prevention of Violence y la European Platform for Investing in Children-EPIC.</p>

Como hemos podido observar en la Tabla 1, todos los programas analizados se encuentran asociados a alguno de los siguientes aspectos: relaciones familiares, habilidades sociales, habilidades comunicativas y/o habilidades socioemocionales. Sólo un programa abarca los tres temas de contenidos, el “Programa de intervención asertiva familiar (pia-f) en pacientes adolescentes”. No obstante, esta intervención está destinada específicamente a familiares de personas con TCA, siendo ésta una población de riesgo con necesidades específicas.

Por otro lado, resulta relevante comentar que sólo uno de los seis programas analizados ha realizado la intervención familiar junto con los adolescentes, el programa “Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública”. Aun así, sólo se realizan 2 sesiones de forma conjunta. Por consiguiente, teniendo en cuenta que el programa completo se comprende de 9, 10 u 11 sesiones, podemos decir que sólo una pequeña parte de la intervención se realiza con las familias y los adolescentes al mismo tiempo.

Por todo lo expuesto en la justificación teórica y tras el análisis de los programas presentados, hemos considerado pertinente plantear una propuesta de intervención donde se trabaje con adolescentes y sus familias abordando los temas tratados con anterioridad. Teniendo como objetivo general “Promover una mejora en la comunicación emocional dentro de las familias”.

## **Metodología**

La propuesta de intervención que se plantea en este TFM pretende promover una mejora en la comunicación emocional dentro de las familias. Este proyecto se llevará a cabo a través de la Asociación Canaria para la Intervención y Mediación Familiar, Educativa y Psicosocial “+Familia”. Esta entidad trabaja para desarrollar el empoderamiento y la mejora del bienestar personal, familiar y comunitario, pues encaja a la perfección con las líneas de actuación y los objetivos planteados en esta propuesta socioeducativa.

### **Objetivos del proyecto**

#### ***Objetivo general***

OG: Promover una mejora en la comunicación emocional en las familias.

### ***Objetivos específicos***

- OE. 1: Fortalecer los vínculos y la confianza en las relaciones familiares.
- OE. 2: Aportar herramientas para trabajar la inteligencia emocional.
- OE. 3: Generar un acercamiento hacia el desarrollo de la competencia social
- OE. 4: Promover la escucha activa y la asertividad
- OE. 5: Favorecer el bienestar personal y social entre las personas de la familia

### **Participantes**

Los/as participantes de esta propuesta de intervención serán 16 familias del alumnado del tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (14 y 15 años) pertenecientes a dos institutos del Municipio de Güímar. Es decir, 8 familias por cada centro. Los institutos donde se implementará el proyecto son el IES Güímar e IES Mencey Acaymo. Se estima que participarán entre 2 y 4 personas en cada familia, contando con el/la alumno/a. Por tanto, podemos sugerir que las personas destinatarias de este proyecto pueden ser entre 32 y 64.

Cuando nos referimos a las familias del alumnado, hacemos alusión a las personas convivientes del o la estudiante; pudiendo participar madres, padres, hermanos, abuelos/as, tíos/as, etc. Las familias en su conjunto decidirán comprometerse con el proyecto de forma voluntaria.

### **Temporalización**

El proyecto será llevado a la práctica en 7 sesiones presenciales, siendo éstas implementadas una vez a la semana en cada IES. El proyecto comenzará la primera semana de octubre de 2023 en ambos centros y tendrá una duración de dos meses, acabando la penúltima semana de noviembre de 2023. Después, se dejará una semana más para realizar el análisis de los resultados de evaluación. Podemos encontrar el cronograma del proyecto en la Tabla 2, en anexos.

### **Estructura**

En cada instituto se impartirán 7 sesiones, divididas en 3 módulos. Cada sesión tendrá una duración de una hora y media, siendo en total 9 horas de intervención por centro escolar. A continuación, se detallan los módulos y las sesiones que los componen:

- Módulo 1. “Emociones”: Presentación grupal, presentación evaluación inicial, inteligencia emocional y comunicación emocional. (2 sesiones)
- Módulo 2. “Comunicación”: Aspectos asociados a la comunicación interpersonal e intrapersonal. (3 sesiones)
- Módulo 3. “Convivencia familiar”: La comunicación cuando existen conflictos y la convivencia en familia. Evaluación final. (2 sesiones)

## Contenidos

Se ha realizado la Tabla 3 con el objetivo de conocer los contenidos que se trabajarán en cada uno de los módulos del proyecto de intervención.

**Tabla 3**

*Contenidos del proyecto*

Número de módulo	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Nombre del módulo	Emociones	Comunicación	Convivencia familiar
Sesiones	1 y 2	3, 4 y 5	6 y 7
Contenidos	Emociones y su función adaptativa Inteligencia emocional Comunicación emocional Relación comunicación emocional- bienestar personal y familiar	Tipos de comunicación Competencia social Empatía Asertividad Autoconcepto Ley del espejo Escucha activa Autolenguaje Autoestima	Convivencia familiar Comunicación familiar Estrategias de resolución de conflictos

## Metodología

La metodología que se aplicará en esta intervención es una metodología activa y constructiva (Alpízar, 2016), que permita poner en práctica las habilidades de cada persona participante para que aporten conocimientos y experiencias previas que puedan servir de ayuda para generar un conocimiento de forma conjunta y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia social. Esto se realizará estableciendo un clima de confianza mutua a través de dinámicas participativas, así posibilitar un ambiente que permita

intervenir de forma abierta y sincera, para alcanzar una reflexión cooperativa durante las sesiones.

Este proyecto también se considera de tipo experiencial (Morris, 2019), puesto que tiene en cuenta el contexto sociocultural de construcción compartida del conocimiento cotidiano de los/as participantes y acepta sus creencias e ideas previas ya que serán la base de la intervención. Es decir, que la tarea principal de los familiares será identificar, y analizar las propias ideas, creencias, sentimientos y conductas en las diferentes situaciones cotidianas. De esta manera podremos partir de lo que hacen diariamente, de su modelo educativo, y no de lo que debería ser.

Es fundamental comentar que, aunque se parte de una estructura y unos contenidos establecidos, la práctica de la intervención debe ser flexible para poder adaptarse a las necesidades de cada grupo (Pastor et al., 2014).

## **Procedimiento**

En lo referido a la promoción del proyecto, se realizará a través de las redes sociales del Ayuntamiento y se publicará en las cuentas de los dos centros educativos. También se realizarán trípticos y carteles que se pondrán por los interiores y exteriores de los centros. Al ser un proyecto destinado para las familias del alumnado de tercero y cuarto de la ESO, las personas facilitadoras acudirán a los centros en los horarios de tutorías de cada clase para informar al alumnado y entregar el tríptico informativo. Esta publicidad se comenzará a realizar dos meses antes del comienzo del programa y la inscripción al mismo se realizará mediante un formulario de Google Forms, en el que se pedirá a las familias que adjunten su número de teléfono o correo electrónico para poder contactar con ellas así confirmar su asistencia. En este formulario se especificará el día, hora y lugar donde dará comienzo el programa. Por último, señalar que se dará un diploma de asistencia a las participantes emitido por las entidades mencionadas.

## **Recursos**

En cuanto a los recursos personales, estos están compuestos por un equipo educativo y terapéutico conformado por: 1 educador/a social y 1 psicólogo/a. Los recursos materiales serán aportados en gran medida por el centro educativo (proyector, pizarra, mesas, sillas) y otra parte correrá a cargo de la asociación (papeles, lápices, bolígrafos, cartulinas, colores, pegatinas, cuerdas, caja, espejo). Los recursos espaciales serán las aulas cedidas por el centro y algunos espacios abiertos del instituto para

generar las dinámicas. Los recursos económicos de este proyecto se obtienen de la Convocatoria Caixa Proinfancia, de la Fundación La Caixa.

## Resultados

### Implementación

Mediante la Tabla 4 veremos la estructura del proyecto dividida en módulos, especificando cada uno de sus objetivos, actividades y número de sesiones.

**Tabla 4**

*Estructura del proyecto*

Módulos	Objetivos	Actividades	Sesiones
1.Emociones	O.E.1: Fortalecer los vínculos y la confianza en las relaciones familiares O.E.2: Aportar herramientas para trabajar la inteligencia emocional	-Dinámica de presentación -Describirse por parejas -Evaluación inicial -Dinámica de cohesión grupal: el teléfono roto -¿Qué emoción básica estoy interpretando? -¿Cómo te sientes? ¡Dibújalo! -¿Qué es la comunicación emocional? -¿Qué emoción soy?	1 y 2
2.Comunicación	O.E.3: Generar un acercamiento hacia el desarrollo de la competencia social O.E.4: Promover escucha activa y asertividad	-Las pegatinas de la soledad -Role-playing: ¡Hablemos asertivamente! -¿Qué tipos de comunicación hay? -Tu gráfica de la comunicación -¿Qué te llevarías a una isla desierta? -¡Resolvamos situaciones sin hablar! -Visualización de vídeo -Me identifico con... -Carta de amor para mí -Dinámica del tesoro	3,4 y 5

3.Convivencia familiar	O.E.5: Fortalecer el bienestar personal y social entre las personas de la familia	-Role-playing: Interpretación de un juicio -DAFO de la convivencia familiar -¡Halaguemos más! -Dinámica de cierre: ¿Cómo te vas? -Evaluación final	6 y 7
------------------------	---	---	-------

---

### ***Módulo 1: Emociones***

El primer módulo consta de 2 sesiones, donde se realizan múltiples actividades además de la evaluación inicial. El objetivo es presentar el programa, realizar la evaluación previa a la intervención, conocer a las personas participantes, generar un buen clima, y presentar algunos contenidos.

#### **1ra sesión.**

**Objetivos:** Realizar la presentación grupal; presentar el programa; realizar la evaluación inicial; promover la cohesión grupal; y dar a conocer las emociones y su función adaptativa.

**Contenido:** Emociones y su funcionalidad

#### **Procedimiento:**

- Presentación de las personas facilitadoras y del programa
  - Dinámica de presentación: Describirse por parejas  
Cada persona debe presentar a su pareja delante del resto del grupo tras haber tenido una conversación previa para conocerse mutuamente.
  - Evaluación inicial  
Se entregarán los cuestionarios de evaluación para obtener los resultados pre-test.
  - Dinámica de cohesión grupal: el teléfono roto  
Deben transmitir un mensaje y un movimiento corporal uno a uno para ver cómo se modifica hasta llegar a la última persona
  - ¿Qué emoción básica estoy interpretando?  
Tendrán que leer un texto interpretando una emoción básica que le asignarán las dinamizadoras y el resto del grupo debe adivinar de qué emoción se trata.
- Recursos:** Cuestionarios de evaluación, bolígrafos, texto para la dinámica “¿Qué emoción básica estoy interpretando?”, proyector y ordenador.

### **2da sesión.**

**Objetivos:** Generar un acercamiento hacia el desarrollo de la competencia social; aportar herramientas para desarrollar la inteligencia emocional; trabajar al concepto de comunicación emocional; informar sobre la relación entre la comunicación emocional y bienestar personal y familia

**Contenido:** Inteligencia emocional, comunicación emocional, relación comunicación emocional- bienestar.

#### **Procedimiento:**

- Dinámica de iniciación: respiración guiada
- ¿Cómo te sientes? ¡Dibújalo!  
Se entregará un folio y colores a cada persona y tendrán que dibujar e interpretar cuáles son sus emociones en el momento de la dinámica.
- Explicación de contenido teórico: Inteligencia emocional y herramientas para desarrollarla.
- ¿Qué es la comunicación emocional?  
Cada familia formará un grupo y tendrán que realizar una breve reflexión acerca de la comunicación emocional para luego compartirla con el grupo y crear una definición conjunta del concepto.
- ¿Qué emoción soy?  
Cada persona tendrá un dibujo en la espalda que expresa una emoción y deberán buscar al resto de personas que tienen su misma emoción, con el requisito de no hablar. Teniendo que expresarse de forma no verbal.

**Recursos:** Folios, colores, proyector, ordenador y dibujos de emociones.

## **Módulo 2: Comunicación**

### **3ra sesión.**

**Objetivos:** Promover la escucha activa y la empatía; trabajar la comunicación no verbal.

**Contenido:** Tipos de comunicación, escucha activa y empatía.

#### **Procedimiento:**

- Dinámica de iniciación: las pegatinas de la soledad

Todo el grupo tendrá una pegatina de un color diferente, haciendo que todos tengan una pareja de color menos dos personas. A la hora de agruparse estas dos personas se quedarán separadas por lo que se les preguntará cómo se sintieron.

- ¿Qué tipos de comunicación hay?

Se divide al grupo en tres equipos y cada uno debe transmitir mensajes según el tipo de comunicación que le toque. Luego se realizará un debate.

- ¡Resolvamos situaciones sin hablar!

Esta dinámica consiste en realizar varios juegos en grupo donde tendrán que comunicarse sin utilizar el lenguaje verbal.

- Debate sobre las normas de comunicación

Trabajar en grupo cuáles son las normas de conversación implícitas en la sociedad, para colgarla en la pared y ponerlas en práctica en las sesiones.

**Recursos:** Pegatinas, folios, bolígrafos, cinta para los ojos, cuerda,

#### **4ta sesión.**

**Objetivo:** Conocer y poner en prácticas las bases de la comunicación asertiva

**Contenido:** Comunicación asertiva

#### **Procedimiento:**

- Dinámica de iniciación: normas de conversación

Se hará un recordatorio de las normas elegidas como más importantes.

- Role-playing: ¡Hablemos asertivamente!

Se realizará un role playing donde se plantearán situaciones y deberán resolverlas de la forma más asertiva posible.

- Tu gráfica de la comunicación

Deberán dibujar una gráfica circular para representar cuánto suelen utilizar cada tipo de comunicación (asertiva, agresiva y pasiva)

- ¿Qué te llevarías a una isla desierta?

Tendrán que elegir en grupo 5 objetos que se llevarían a una isla desierta, de esta forma trabajarán en equipo y deberán aplicar las normas establecidas.

**Recursos:** Folios, bolígrafos, post-its, proyector y ordenador.

### **5ta sesión.**

**Objetivos:** Generar introspección y conciencia del autolenguaje y de la autoestima.

**Contenido:** Autolenguaje, autoconcepto, autoestima, ley de espejo.

**Procedimiento:**

- Visualización de vídeo  
Se proyectará un vídeo corto que muestre la importancia del autolenguaje y se generará un debate grupal. <https://youtu.be/zChNJE9svPs> (López, 2018)
- Explicación teórica  
Se realizará una explicación de los contenidos teóricos con el apoyo de una presentación.
- Me identifico con...  
Deberán identificarse con diferentes categorías de cosas y posteriormente explicar al grupo por qué lo han elegido. Ej.: Si yo fuera un animal sería un conejo.
- Dinámica del tesoro (espejo)  
Esconder un espejo en una caja y explica que dentro hay un tesoro único, uno por uno va abriendo la caja y viéndose reflejados en el espejo.
- Carta de amor para mí  
Cada persona se escribe una carta de amor a sí misma con el objetivo de que reflexionen sobre sus fortalezas y su amor propio.

**Recursos:** Ordenador, proyector, folios, bolígrafos, caja, espejo.

## **Módulo 3: Convivencia familiar**

### **6ta sesión.**

**Objetivos:** Aportar herramientas de resolución de conflictos; informar sobre las características y las dificultades de la convivencia familiar; aportar herramientas para fortalecer la comunicación familiar.

**Contenido:** Resolución de conflictos, convivencia familiar, comunicación familiar.

**Procedimientos:**

- DAFO de la convivencia familiar

Cada familia se reunirá y realizará un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de su convivencia.

- Explicación teórica sobre la convivencia familiar y la resolución de conflictos
- Role-playing: Interpretación de un juicio

Se separa el grupo en subgrupos y cada uno tendrá que inventar e interpretar un juicio donde se expondrá la situación conflictiva y las partes. El resto de debatirán por separado posibles soluciones al conflicto.

**Recursos:** Folios, bolígrafos, proyector, ordenador.

### **7ma sesión.**

**Objetivos:** Generar ambiente positivo; realizar la evaluación final.

**Contenido:** Evaluación final

#### **Procedimiento:**

- ¡Halaguemos más!  
Deben escribir un aspecto positivo que le guste de cada persona del grupo.
- Dinámica de cierre: ¿Cómo te vas?  
Reflexión grupal a cerca del programa, procurando que comenten cómo se han sentido, qué es lo que más les ha gustado, qué mejorarían y que elijan 1 palabra para describir la experiencia.
- Evaluación final  
Realización de la evaluación final post-test.

**Recursos:** Folios, bolígrafos, cuestionarios de evaluación.

## **Evaluación**

Los instrumentos utilizados en el presente proyecto, que han sido recopilados a través del análisis de proyectos de intervención, son la Escala de Funcionamiento Familiar “The Family Adaptability and Cohesion Scales” (FACES-III) (Barrios, 2018) y la Escala de asertividad de RATHUS (Barrios, 2018). Estas escalas ya han sido evaluadas y han demostrado su efectividad, por tanto con ellas podremos evaluar cada uno de los contenidos del programa. Por otro lado, se utilizará un cuestionario ad hoc diseñado específicamente para los participantes de esta intervención y un cuestionario de autoevaluación de sesiones para los profesionales. A continuación, explicaremos con más detalle cada uno de ellos:

- “The Family Adaptability and Cohesion Scales” (FACES-III)

La Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III; de Olson, Portner y Lavee, 1985) es la 3ª versión de la serie de escalas FACES. Se ha diseñado para medir la comunicación familiar, el nivel de adaptabilidad (la magnitud de cambio en roles, reglas y liderazgo) y la cohesión (el grado de unión emocional percibido) de los miembros de la familia.

Esta última versión fue creada con el fin de mejorar la confiabilidad, validez y utilidad clínica del instrumento. Consta de 20 ítems, con cinco opciones de respuesta en formato Likert (nunca o casi nunca; pocas veces; algunas veces; frecuentemente; y siempre o casi siempre).

- Escala de asertividad de RATHUS

Fue creada por Rathus (Rathus, 1973) y adaptada posteriormente al castellano por Carrasco, Clemente y Llavona en 1989. De acuerdo con Corcoran y Fischer (1987), esta escala ha mostrado adecuados niveles de confiabilidad y validez. Es un cuestionario cuyo objetivo consiste en medir el cambio conseguido en los programas de asertividad y puede ser utilizado para la población general. Consta de 30 ítems, donde el sujeto debe contestar hasta qué punto la información que contiene cada ítem es característica de él mismo, según una escala de 6 respuestas que va desde muy característico hasta muy poco característico. El tiempo aproximado de administración es de 10 minutos.

- Cuestionario ad hoc de tipo Likert

Este cuestionario ad hoc de tipo Likert fue diseñado para conocer el grado de conformidad de las personas participantes con el programa. Consta de 5 ítems desarrollados en forma de afirmaciones, siendo la escala de valoración “Totalmente de desacuerdo/ En desacuerdo/ Neutral/ De acuerdo/ Totalmente de acuerdo”.

- Cuestionario de autoevaluación: Diario de sesiones

Se trata de un instrumento que cumplimentan las personas facilitadoras del programa al final de cada sesión, con el objetivo de realizar una autoevaluación de su trabajo durante la sesión. Se preguntan aspectos asociados a la organización y la metodología, las dificultades observadas, el clima de trabajo, la comunicación, la confianza, el nivel de satisfacción con la sesión y la participación.

Se trata de un cuestionario ad hoc de tipo Likert compuesto por 10 ítems con 5 posibilidades de respuesta “Totalmente de desacuerdo/ En desacuerdo/ Neutral/ De acuerdo/ Totalmente de acuerdo”.

Se realizará una evaluación pre intervención en la primera sesión del programa donde se recogerán los resultados de los tres cuestionarios planteados para las personas participantes. Estos mismos instrumentos de evaluación volverán a ser respondidos por las familias en la última sesión. Asimismo, al final de cada una de las sesiones, las personas que impartan el taller deberán contestar al cuestionario de autoevaluación.

Posteriormente se realizará un análisis estadístico con los resultados obtenidos por las familias en ambos momentos y se valorará la evolución de los resultados del cuestionario de autoevaluación. Tras conocer la efectividad de los programas similares analizados, podemos decir que se espera que al menos un 70% de la población participante presente una mejora significativa en sus resultados.

Para entender mejor la evaluación es conveniente acudir al cronograma del proyecto, el cual se encuentra en la Tabla 2 en Anexos.

## **Discusión y conclusiones**

La comunicación emocional es la habilidad de cada persona para comprender sus propios estados emocionales y los estados emocionales de los demás, así como para transmitirlos correctamente de forma verbal y no verbal (Etchevers, 2008). Aprender a comunicarse emocionalmente tiene beneficios personales y sociales puesto que ayuda a evitar conflictos, generar conexiones emocionales, mejorar la convivencia y potenciar la empatía en las relaciones interpersonales (Roca, 2013; Gutiérrez y García, 2015). Esto favorece a la autoestima personal afectando directamente a la salud mental y al bienestar personal (Caballo et al., 2018).

El contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales y comunicativas dado que la gestión positiva de conflictos y emociones es un aprendizaje que se inicia en la familia (Bisquerra, 2012). Debemos destacar que la etapa evolutiva de la adolescencia es una etapa de importantes cambios, donde las personas se encuentran más vulnerables e inestables emocionalmente. Por ende, la familia cumple un papel importante a través de la comunicación en la formación o consolidación de la autoestima del adolescente, generando importantes repercusiones positivas sobre su nivel de ajuste personal y social (Polaino, 2004; Mendoza et al., 2006; Cano, 2010; Zaconeta, 2018).

También hay que tener en consideración que las instituciones educativas son el espacio idóneo para generar un buen desenvolvimiento social que propicie una red de

apoyo sólida y estable en adolescentes. Es por ello que, trabajar con las familias en las instituciones educativas hace converger dos de los principales agentes sociales fundamentales para el desarrollo de la comunicación afectiva. Provocando que los resultados de la intervención sean más efectivos y duraderos en el tiempo, ya que son las familias las que continuarán acompañando a sus adolescentes en sus futuros procesos personales y emocionales (Suárez y Vélez, 2018; Ramos y Camats, 2019).

En razón de lo antes expuesto hemos considerado plantear una propuesta de intervención que tenga como objetivo promover una mejora en la comunicación emocional en 16 familias del alumnado de 3ro y 4to de la ESO de dos institutos de Tenerife.

Esta propuesta de intervención presenta varias características innovadoras que debemos destacar. En primer lugar, tras la revisión realizada en las bases consultadas hay una escasez de proyectos de intervención en centros educativos, y aún menos que tengan como objetivo desarrollar la comunicación emocional en las familias. Este hecho nos hace reflexionar acerca de la importancia del trabajo conjunto entre la educación formal impartida por las instituciones educativas y la educación no formal transmitida desde los hogares. Sería muy favorable para los procesos de enseñanza-aprendizaje que estos dos elementos tan significativos en la evolución de los y las menores puedan ponerse de acuerdo y trabajar desde un mismo enfoque.

En segundo lugar, sólo una pequeña parte de uno de los programas analizados contaban con la participación de los adolescentes y de sus familiares en las mismas intervenciones. El resto de programas estaban dirigidos únicamente a una de las partes. El intervenir con ambas partes puede generar un acercamiento emocional dentro de las familias y provocar que todas las partes se sientan igual de implicadas en el proceso de mejora. Desde nuestro punto de vista, este proyecto es necesario y puede obtener muy buenos resultados ya que, como hemos visto en el marco teórico, existen muchas deficiencias en la comunicación y en la gestión emocional en la adolescencia.

Cabe destacar que una de las mayores dificultades en la elaboración del TFM es el marco teórico asociado al término “comunicación emocional” ya que no es un concepto muy utilizado y he tenido que trabajar con sinónimos de éste para encontrar la información necesaria.

Otra limitación ha sido la utilización del Método Prisma siendo este trabajo un proyecto de intervención. Se ha elegido utilizar este método ya que asegura realizar una búsqueda de artículos más efectiva. Sin embargo, al tratarse de un programa de

intervención, he encontrado menos resultados de lo esperado, ya que la mayoría de artículos que contienen las bases de datos son revisiones teóricas, investigaciones o evaluaciones de proyectos. Sin embargo, consideramos que ha sido una herramienta útil para la elaboración del trabajo.

Pese a las limitaciones planteadas, la realización del TFM ha resultado ser una motivación para continuar diseñando proyectos de intervención, así satisfacer necesidades que observamos en el día a día como profesionales del ámbito social. De esta forma poder sacar el máximo partido a los conocimientos adquiridos en el Máster.

## Referencias y documentación

- Albaladejo, N., Caruana, A., Ruiz, C., & Molina L. (2016). Programa “Compartir Emociones”: resultados preliminares. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Alpízar, F. A. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista ensayos pedagógicos*, 11(1), 87-109.
- Amador, M. F., Gómez, A. F., y Londoño, A. (2018). *La familia: agente primario en la socialización y consolidación de actitudes*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Católica de Pereira].
- Barrios Hernández, A. L. (2018). *Programa de intervención asertiva familiar (pia-f) en pacientes adolescentes con Trastorno de la Conducta Alimentaria*. [Tesis Doctoral, Universidad Europea de Madrid].
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros / Journal of Parents and Teachers*, (337), 5-8.
- Bisquerra, R. (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10( ), 61-82.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Caballo V.E., Salazar I.C. y CISO-A (2018). Self-esteem and relationship with social anxiety and social skills. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 26(1), 23-53.
- Cano, C. R. (2010). *Nivel de autoestima y su relación con las características de la familia, en estudiantes de secundaria*. Institución Educativa Daniel Alcides Carrión Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Desclée de Brouwe.
- Castillo, G. (2003). *Claves para entender a mi hijo adolescente*. Pirámide.
- Clares, J. (2018). *La expresión y comunicación emocional como base de la creatividad*. Asociación Internacional de Expresión y comunicación Emocional.
- Corcoran, K. y Fisher, J. (1987). *Measures for Clinical Practice*. The Free Press.
- Corrales, E. (2013). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista Comunicación*, 20(1), 46–51.

- De Paúl, J., Arruabarrena, I., & Indias, S. (2015). Pilot Implementation of two evidence based programs - Safe Care and Incredible Years - in Child Protection Services in Gipuzkoa, Spain]. *Psychosocial Intervention*, 24(2), 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.07.001>
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 135-154.
- Fernández Durán, M. A., Seguí, P. V., & López, M. C. (2016). *Eficacia del programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos para el desarrollo de la competencia social de adolescentes en situación de riesgo de inadaptación social*. Información Psicológica. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2015.110.6>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 327–333.
- Etchevers, N. (2008). *La transmisión eficaz de comunicación emocional en la CMO, mediante un nuevo lenguaje complementado*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI(16), 110-125.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Kairós.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Kairós.
- Guevara, L., Pinzón, N., y Osorio, M. (2021). Comunicación asertiva entre padres y adolescentes. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 51–79. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.003>
- Gutiérrez Tapias, M. y García Cué, J.L. (2015). La comunicación emocional, una necesidad para una sociedad en crisis. En J. Clares López y W. I. Ángel Benavides (Coord.). *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional*. Universidad de Sevilla.
- Humphries, S., y Burns, A. (2015). ‘In realityit’s almost impossible’: CLT-oriented curriculum change. *ELT journal*, 69(3), 239-248.
- Lazcano, E. (2017) *Comunicación Emocional*. LID Editorial.
- López García, L. (2018) *Amor propio*. Youtube. <https://youtu.be/zChNJE9svPs>
- Mantilla, L. (2002). *Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor*. Fe y Alegría.

- Martínez, P., Mónica, L., Castellanos Q. y Sara J. (2016) La comunicación efectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: experiencias en una telesecundaria en México. *REIDOE*, 1(1), 69-90.
- Martínez, A. G. y Ramírez, L. M. (2019). *La comunicación familiar y las emociones positivas en adolescentes de 12 años de la ciudad de Paraná*. [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Católica Argentina].
- Matos, C. y Eudocia, A. (2021). *Aprendizaje cooperativo: ventajas y beneficios en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de Educación Básica Regular*. Universidad César Vallejo.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional intelligence? [¿Qué es inteligencia emocional?]. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications*. Basic Books.
- Mendoza, R., Triana, B., Rubio, A. y Camacho Martínez, C. (2006). La facilidad de comunicación parento-filial en la adolescencia: diferencias de género y tendencias temporales observadas en España. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 225-247.
- Miller, C. (2019). *How to be more empathetic*. The New York Times.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*. *PLoS Med* 6(6): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077.
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: Impacto en el desarrollo humano, *Educação*, 31(1), 61-65.
- Olson, D.H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). *Manual de la Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III Manual)* Life Innovation.
- Ortuno-Sierra, J., Garcia-Velasco, L., Inchausti, F., Debbane, M., & Fonseca-Pedrero, E. (2016). New approaches on the study of the psychometric properties of the STAI. *Actas Españolas de Psiquiatria*, 44(3), 83-92.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Pautas para su introducción en el currículo.
- Polaino, A. (2004). *Familia y Autoestima*. Editorial Ariel.
- Ramos, A. y Camats, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educación*, 55, (1), 273-290. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.950>

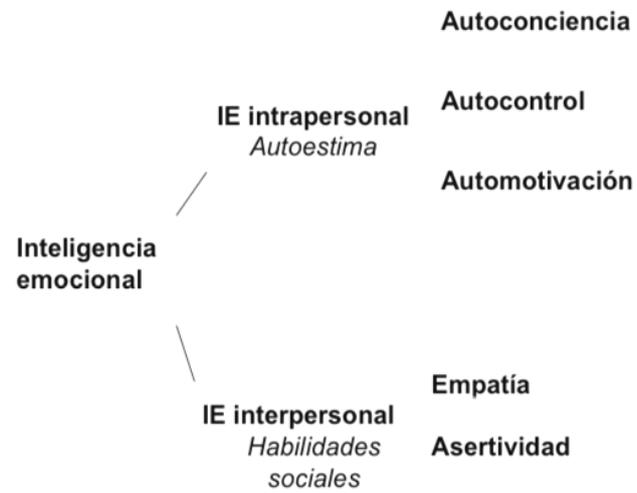
- Ramos, P., Vázquez, N., Pasarín, M. I. y Artázcoz, L. (2016). Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.08.008>
- Rathus, S. A. (1973). A30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior therapy*, 4(3), 398-406.
- Reinoso, M. F. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 10(2), 209-231.
- Roca, E. R. (2013). *Como mejorar tus habilidades sociales*. ACDE.
- Rodrigo López, M. J., Aciego de Mendoza y Lugo, R., Aguilera Ávila, L., Calzadilla Medina, M. A., Martín Cabrera, E., Rosales Álamo, M. J., Triana Pérez, B., Martín Quintana, J. C., Alemán Ramos, P. F., Alonso Sánchez, J. A., Marchena Gómez, M. R., Morales Almeida, P. y Ruis Santos, M. (2021) *Impacto del COVID-19 sobre el bienestar de la infancia, adolescencia y familias en Canarias: oportunidades para reforzar el sistema de prevención y protección*. Fundación general de la Universidad de La Laguna. <http://doi.org/10.25145/r.ImpactoCovid.2022.03>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. Imaginación, conocimiento y personalidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. Jossey-Bass.
- SaveTheChildren (2021). *Crecer saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe\\_Crecer\\_saludablemente\\_DIC\\_2021.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_Crecer_saludablemente_DIC_2021.pdf)
- Sebastián, C. (2001). *La comunicación emocional*. Pearson Educación.
- Silk, J. S., Siegle, G. J., Whalen, D. J., Ostapenko, L. J., Ladouceur, C. D., & Dahl, R. E. (2009). Pubertal changes in emotional information processing: Pupillary, behavioral, and subjective evidence during emotional word identification. *Development and Psychopathology*, 21(1), 7-26.

- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., Remy, K. A., & Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion, 12*(6), 12-35.
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios, 12*(20), 153-172.
- Sutton, P. D. (2020). *Developing Empathy: 8 Strategies & Worksheets for Becoming More Empathic*. Positive Psychology.
- Torío, S., Fernández, M.C. y Inda, M.M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta, 44*(1), 31-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.05.001>
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M. C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J., e Inda, M. M. (2013). *Construir lo cotidiano: Programa de educación parental*. Editorial Octaedro.
- Urrutía, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507-511.
- Velandia, M. A. (2011). *Comunicación y educación emocional*. Editorial MAVM España.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 86-97.
- Zaconeta, R. C. (2018). *Comunicación familiar y autoestima en estudiantes del Centro Educativo Ebenezer del distrito Vinto Cochabamba Bolivia, 2017*. Universidad Peruana Unión.

## Anexos

**Figura 1**

*Clasificación de Inteligencia Emocional según Goleman*



*Nota.* Adaptado de La inteligencia emocional (IE), según Goleman y su equivalencia con la autoestima y las habilidades sociales, de Roca, E., 2013.

