



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

PIE: Dejar de caminar descalzos

Programa de intervención de desarrollo de la Inteligencia Emocional en la adolescencia como herramienta de prevención frente al suicidio.

Autora

Ana Omiste González

(818341)

Director

Ángel Castro Vázquez

Grado en Psicología

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel

Año 2023-2024



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Resumen

La inteligencia emocional (IE) es un conjunto de habilidades socioemocionales que se asocian a una mejor salud mental y ajuste psicológico, a un mayor bienestar y a relaciones interpersonales de calidad. Durante la adolescencia, etapa caracterizada por una alta inestabilidad y complejidad de las emociones y durante la cual se dan múltiples cambios fisiológicos y psicosociales, la prevalencia de las conductas suicidas es alta, al tiempo que es en estos años cuando se consolidan ciertos indicadores socioemocionales que afectarán durante el resto de la vida.

Por ello, y dado que la IE es un factor protector ante el desarrollo de conductas suicidas, al asociarse con un mejor afrontamiento y gestión de los estresores vitales, surge la necesidad de un programa de prevención-intervención como el que aquí se presenta: *Dejar de caminar descalzos*. Su objetivo principal es promover el desarrollo de la IE en adolescentes de entre 12 y 18 años de cualquier género, reduciendo así el riesgo de llevar a cabo conductas suicidas en el futuro y mejorando su salud mental.

Los treinta participantes se seleccionarán de entre los alumnos del IES Sierra de Guara de Huesca y serán divididos aleatoriamente en dos grupos: experimental y control. Ambos grupos cumplimentarán una batería de cuestionarios, tanto al principio como al final y pasados seis meses de la finalización. Así, mediante un estudio pre-post, se medirá la eficacia de la intervención. Además, se realizarán evaluaciones en tres momentos temporales diferentes (antes, durante y después), en los que participarán evaluadores tanto internos como externos.

El programa está compuesto por doce sesiones de una hora y media cada una, que se realizarán semanalmente a lo largo de doce semanas, suponiendo un total de 18 horas. En ellas, se abordarán competencias asociadas a la percepción, reconocimiento, etiquetaje, comprensión, expresión y regulación de las emociones. Al finalizar las sesiones, los participantes rellenarán también un cuestionario de satisfacción.

Se espera que, tras la implementación del programa, los miembros del grupo experimental presenten incrementos en su nivel de inteligencia emocional, así como un menor riesgo de conductas suicidas. Por otro lado, se espera que hayan adquirido una mayor comprensión de su mundo emocional, así como herramientas de regulación que les permitan un mejor afrontamiento de los conflictos, las emociones desagradables y de sus relaciones interpersonales.

Palabras clave: inteligencia emocional, suicidio, adolescencia, habilidades socioemocionales, salud mental.

Justificación teórica

La inteligencia emocional (IE) es un constructo multidimensional (Cha & Nock, 2009), que ha sido sobre todo investigado en las tres últimas décadas, aunque sus raíces históricas se remontan al siglo XIX (Bar-On, 2006), y para el que se han desarrollado múltiples definiciones y medidas (Mancini et al., 2024). Se trata de una inteligencia relativa al funcionamiento emocional adaptativo, caracterizado por la capacidad para procesar información emocional y responder a ella de forma apropiada, y que incluye habilidades socioemocionales para percibir, reconocer, comprender, expresar, regular y gestionar las emociones propias y de los demás (Frolova et al., 2019; Quintana-Orts et al., 2020; Schutte et al., 2013), así como para utilizar dichas emociones para guiar la propia conducta y razonamiento (Cha & Nock, 2009).

Dentro de este constructo, se puede diferenciar entre la IE rasgo y la IE habilidad (Petrides, 2011), cada una de las cuales supone un enfoque teórico distinto (Hodzic et al., 2018). La IE rasgo es un conjunto de autopercepciones emocionales relativas a las creencias que una persona tiene acerca de sus emociones, que se evalúan mediante autorregistros (Petrides, 2011). La componen quince rasgos de personalidad que determinan la forma en que la persona actúa en situaciones emocionales (Hodzic et al., 2018) y se agrupan en cuatro factores: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad (Mancini et al., 2024), a los que se suman las dos facetas auxiliares de adaptabilidad y automotivación (Petrides & Mavroveli, 2018). Por su parte, la IE habilidad hace referencia a competencias y destrezas cognitivas, que se miden utilizando tests de ejecución máxima (Petrides & Mavroveli, 2018) y se puede definir como la habilidad para procesar información con contenido emocional (Esnaola et al., 2017).

Modelos teóricos de la inteligencia emocional

En los primeros enfoques teóricos sobre inteligencia, ésta se asociaba únicamente a las cogniciones, y se consideraba un aspecto innato de las personas (Gayathri & Meenakshi, 2013). Más adelante, se empezó a hablar de inteligencia social, que estaría muy relacionada con la aparición del concepto de inteligencia emocional (Bar-On, 2006). Alejándose de los primeros modelos teóricos, Gardner (1983) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, proponiendo siete tipos específicos de inteligencia, de los que dos hacen referencia a aspectos de la emocionalidad, propia o ajena: la inteligencia intrapersonal (emocional) y la inteligencia interpersonal (social) (Gayathri & Meenakshi, 2013; Goleman, 1995; Petrides, 2011).

Posteriormente, surgió el concepto de inteligencia emocional, de la mano de Mayer y Salovey (1990), quienes la concibieron como una habilidad cognitiva y destacaron cuatro dominios principales: percepción, asimilación, comprensión y gestión emocional (Gayathri & Meenakshi, 2013; Mayer, 2005). No obstante, fue Goleman (1995) quien popularizó el

concepto de inteligencia emocional y propuso un modelo compuesto por cuatro elementos: autoconciencia, autogestión, conciencia social y empatía y habilidades sociales. Por otro lado, Bar-On (2006) habló de la inteligencia socio-emocional, como un constructo relacionado con la capacidad latente de las personas, más que con la ejecución, y que incluía cinco dimensiones: habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo.

Parece entonces patente que la inteligencia emocional requiere de componentes tanto prosociales como proindividuales (Mayer & Salovey, 1995), por lo que no se trata de un constructo meramente centrado en lo individual, sino que posee un potente factor relacional e interpersonal, ya que lo social y lo emocional se encuentran fuertemente interrelacionados (Bar-On, 2006). Además, la inteligencia emocional no es innata, sino que se desarrolla a lo largo de la vida a través de la acumulación de experiencias (Frolova et al., 2019), y puede mejorarse mediante el aprendizaje y el entrenamiento a través de programas educativos e intervenciones que han demostrado su eficacia (Hodzic et al., 2018; Schutte et al., 2013; Seema & Manju, 2023)

La adolescencia

La adolescencia es la etapa vital más sensible al desarrollo de la inteligencia emocional, debido a la intelectualización de los procesos mentales y a la coordinación de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro, de lo cognitivo y lo emocional (Frolova et al., 2019). Esta etapa, que los autores sitúan en periodos entre los 11 y los 20 años (Bonet et al., 2020; Mancini et al., 2024; Seema & Manju, 2023), está llena de cambios tanto físicos y biológicos, como mentales, sociales y emocionales (McLaughlin et al., 2015; Seema & Manju, 2023), y se caracteriza por incrementos en la inestabilidad, reactividad, diversidad, complejidad e intensidad de las emociones, que pueden ser más difíciles de gestionar (Frolova et al., 2019; Mayer & Salovey, 1995; McLaughlin et al., 2015). Sin embargo, también emergen y se desarrollan las habilidades de autorregulación y regulación emocional, así como de inhibición emocional a través de procesos volitivos (Frolova et al., 2019; McLaughlin et al., 2015).

En esta etapa surgen múltiples conflictos emocionales y se consolidan distintos indicadores socioemocionales que afectarán durante toda la vida al bienestar y la salud mental de la persona (Mancini et al., 2024; Petrides & Mavroveli, 2018) y que la equiparán para realizar una transición exitosa a la adultez (Israelashvili et al., 2020). Es por esto que la adolescencia se considera un periodo determinante en la vida, donde comienzan a consolidarse múltiples características personales.

En las últimas tres décadas se ha observado un incremento en los problemas de salud mental en la adolescencia, etapa vital donde se dan múltiples factores de riesgo (Israelashvili et al., 2020), relacionados en muchos casos con problemas en la regulación emocional y en los cambios psicoemocionales de estos años (McLaughlin et al., 2015). Estos factores de riesgo contribuyen a la elevada vulnerabilidad ante distintos problemas de salud mental que tienen una alta probabilidad de comenzar a desarrollarse en estos años (McLaughlin et al., 2015; Petrides & Mavroveli, 2018; Seema & Manju, 2023). Los adolescentes poseen un menor control emocional (Mancini et al., 2024) y una menor autoeficacia emocional (Esnaola et al., 2017), experimentan estados emocionales más negativos, intensos y lábiles (McLaughlin et al., 2015) y es menos probable que utilicen estrategias de regulación emocional adaptativas y efectivas que los adultos (McLaughlin et al., 2015). Además, se exponen a muchas situaciones novedosas, que tienen que enfrentar cada vez con mayor independencia, pero sin las herramientas necesarias para resolverlas (Seema & Manju, 2023).

Conducta suicida

La conducta suicida constituye uno de los principales problemas de salud pública en muchas sociedades del mundo, afectando sobremanera a personas jóvenes. El suicidio es la segunda causa de muerte por causa externa entre las personas de 15 a 29 años a nivel mundial, observándose un gran incremento en las últimas décadas (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2018). Durante la adolescencia, cuando la prevalencia y el riesgo son mayores, la conducta suicida se asocia con la percepción de la propia incapacidad para utilizar estrategias de regulación emocional y con la dificultad para expresar y gestionar las propias emociones, especialmente las de afecto negativo (Bonet et al., 2020; Cha & Nock, 2009; Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2018; Quintana-Orts et al., 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS; 2014) define la conducta suicida como una serie de comportamientos que engloban desde la ideación suicida (pensar sobre el suicidio) a la planificación del suicidio, llegando al intento suicida o a la muerte por suicidio (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2018). Por su parte, la autolesión, que suele comenzar a darse en la adolescencia, es un gran predictor de la ideación suicida durante la juventud (Petrides & Mavroveli, 2018; Quintana-Orts et al., 2020). Las conductas autolesivas son aquellas en las que una persona se daña a sí misma de forma directa y deliberada, y se estima que uno de cada seis adolescentes tiene un historial autolesivo, un porcentaje que ha aumentado significativamente en las dos últimas décadas (Farkas et al., 2023). No existe una relación clara entre la autolesión y el intento suicida, pero la comorbilidad entre la autolesión

no suicida (NSSI) y la conducta suicida es de alrededor del 50% en población general, por lo que es esencial prestar atención a estos indicios (Farkas et al., 2023).

La inteligencia emocional como herramienta de prevención

En la literatura existente, se ha encontrado que la IE rasgo puede funcionar como factor protector ante la conducta suicida en la adolescencia, tanto para la ideación como para los intentos de suicidio (Bonet et al., 2020; Mancini et al., 2024; Quintana-Orts et al., 2020), así como frente a la autolesión (Mancini et al., 2024; Petrides & Mavroveli, 2018). De la misma manera, la IE rasgo se asocia con una mejor salud mental (Frolova et al., 2019; Mancini et al., 2024; Seema & Manju, 2023), mayor bienestar y emociones positivas (Hodzic et al., 2018; Israelashvili et al., 2020; Mancini et al., 2024; Seema & Manju, 2023) y con mejores relaciones interpersonales, constructivas y de calidad (Frolova et al., 2019; Mancini et al., 2024; Seema & Manju, 2023). Así, contar con unas adecuadas habilidades socioemocionales, reduce el riesgo de sufrir problemas de salud mental (Israelashvili et al., 2020) y de llevar a cabo conductas suicidas (Israelashvili et al., 2020; Quintana-Orts et al., 2020), ya que están asociadas a un mejor ajuste psicológico.

Esto se debe a la asociación entre la IE y un mayor uso de estrategias de afrontamiento y regulación emocional adaptativas y efectivas frente a situaciones estresantes y a una mayor capacidad para superar los estresores vitales de forma exitosa (Mancini et al., 2024; Quintana-Orts et al., 2020; Seema & Manju, 2023), disminuyendo así el distrés emocional experimentado ante dichas situaciones y mejorando la autoeficacia de los adolescentes (Mancini et al., 2024; Quintana-Orts et al., 2020).

Así, ante el riesgo de sufrir problemas de salud mental en la adolescencia que puedan derivar en conducta suicida, una herramienta de prevención puede ser el fomento de las habilidades emocionales que faciliten el ajuste al entorno (Israelashvili et al., 2020) y la gestión eficaz de estresores vitales (Seema & Manju, 2023). Parece evidente, según la literatura, que un porcentaje destacable de menores necesita algún tipo de apoyo externo que promueva su desarrollo socioemocional, que no se puede confiar únicamente a procesos evolutivos (Israelashvili et al., 2020).

Dado que la IE es modificable y que actúa como factor protector frente a la conducta suicida, es un aspecto que debe ser integrado en programas de prevención de la conducta suicida en la adolescencia, destacándose la importancia de la intervención temprana (Cha & Nock, 2009; Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2018; Israelashvili et al., 2020). El objetivo de esas intervenciones debería ser enseñar a los participantes a gestionar sus emociones, de forma que trabajen “para nosotros” y no “contra nosotros” (Bar-On, 2006). Por

todo lo expuesto, y dada la necesidad de programas de este tipo, en este trabajo se presenta una intervención que tiene la finalidad de desarrollar la inteligencia emocional en adolescentes, para así poder disminuir el riesgo de conducta suicida en esta etapa del desarrollo, especialmente vulnerable.

Objetivos

El objetivo principal de este programa es promover el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes como factor protector frente a las conductas suicidas, mejorando así la salud mental de esta población. Para ello, se trabajarán diversas habilidades socioemocionales que contribuyan a la percepción, reconocimiento, comprensión, etiquetaje, expresión y regulación de las emociones propias y ajenas, buscando un mejor afrontamiento de las situaciones cotidianas.

Para cumplir este objetivo principal, se intentarán cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar en los adolescentes la conexión con el cuerpo y la empatía, como herramientas para facilitar la percepción de los estados emocionales propios y ajenos.
- Ampliar el vocabulario y los conocimientos sobre las características de las emociones, como aproximación a un etiquetaje más preciso del mundo emocional propio.
- Desarrollar en los adolescentes la capacidad de identificar las señales fisiológicas, comportamentales, sensoriales y cognitivas de las emociones, para facilitar el reconocimiento en ellos mismos y en otras personas.
- Proporcionar información para la comprensión de las causas, consecuencias, componentes y funciones de las diferentes emociones.
- Entrenar habilidades de comunicación eficaces para favorecer una expresión emocional asertiva.
- Enseñar a los adolescentes habilidades de regulación emocional, para mejorar la gestión de las emociones de afecto negativo, el estrés y los conflictos.

Localización y beneficiarios

El presente programa de prevención e intervención podría implementarse en cualquier centro de educación secundaria y bachillerato de la comunidad autónoma de Aragón. En este caso, se propone su implementación en el IES Sierra de Guara de Huesca (C/ Ramón J. Sender, nº 4, 22005, Huesca).

Las sesiones se realizarían durante el horario de tutorías, como formación complementaria, y en un aula con suficiente capacidad para alojar a todos los estudiantes participantes. De esta forma, se pretende en la medida de lo posible reducir la pérdida de horas lectivas y evitar la necesidad de utilizar horas extracurriculares.

El programa está dirigido a adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, de cualquier género y contexto socioeconómico y cultural. Se estima que otros colectivos se podrían beneficiar de los contenidos del programa de forma indirecta. Por un lado, la sociedad en general, puesto que se pretende reducir el riesgo de conductas suicidas, lo que actualmente supone un problema de salud pública. Con el desarrollo de las habilidades socioemocionales durante la adolescencia, se pueden prevenir posibles problemas futuros de salud mental, así como promover relaciones interpersonales más constructivas y de calidad, lo que contribuirá a un mayor bienestar social.

Por otro lado, los profesionales de los centros educativos también se verán beneficiados, pues se estarán atendiendo las necesidades de sus alumnos. Eso puede incidir en un mejor funcionamiento de los centros educativos. Por último, los familiares y las redes sociales de los adolescentes participantes también se podrán beneficiar de los resultados del programa, pues a través de él se pretenden desarrollar habilidades para una mejor comunicación y gestión del conflicto y de las emociones.

Metodología

Participantes

En este programa de prevención e intervención participarán treinta adolescentes de ambos géneros, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, del IES Sierra de Guara de Huesca. Se seleccionarán de entre los estudiantes que presenten firmada por sus padres o tutores el consentimiento informado, y esos 30 participantes se dividirán en dos grupos:

- Grupo experimental: formado por quince adolescentes de cualquier género, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, quienes recibirán la intervención descrita en este trabajo.
- Grupo control: formado por otros quince adolescentes, con las mismas características sociodemográficas que los anteriores, a los que no se les aplicará el programa, pero se les pedirá que cumplimenten la batería de cuestionarios detallada posteriormente.

Una vez se verifique la eficacia del programa, los participantes del grupo control pasarán a ser grupo experimental, de forma que puedan beneficiarse de los resultados del

programa la mayor cantidad posible de adolescentes. El objetivo último es que todos los centros educativos interesados en esta propuesta puedan acceder a su implementación en los grupos de estudiantes de los distintos cursos.

Instrumentos

Con la finalidad de evaluar la eficacia del presente programa de intervención, todos los participantes cumplimentarán una batería de cuestionarios en tres momentos temporales (T1, T2 y T3: antes y después de la intervención y seis meses después de la finalización del programa). Los instrumentos propuestos presentan adecuados niveles de fiabilidad y validez.

Cuestionario sociodemográfico. Se preguntará el género (femenino, masculino, otro), la edad, el lugar de nacimiento y el curso en el que se encuentran.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48; Salovey et al., 1995). Se utilizará la adaptación española de Fernández-Berrocal et al. (1998). Consta de 24 ítems que evalúan la inteligencia emocional en tres dimensiones: atención emocional (capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), claridad de sentimientos (comprensión de los estados emocionales) y reparación emocional (capacidad de regular los estados emocionales). Se seleccionó dicho instrumento debido a la correspondencia entre los objetivos del programa, inspirados en el modelo de Mayer y Salovey (1995) y las dimensiones evaluadas. Se responde con una escala tipo Likert, siendo 1 = *nada de acuerdo* y 5 = *totalmente de acuerdo*.

Suicide Probability Scale (SPS; Cull & Gill, 1982). Se utilizará una traducción al castellano para la evaluación del riesgo de conducta suicida. Consta de 36 ítems con respuestas tipo Likert de cuatro puntos, según el grado de acuerdo del participante respecto a distintas conductas y sentimientos que se muestran. Se contemplan cuatro subescalas: desesperanza, ideación suicida, autoevaluación negativa y hostilidad.

Además, una vez completadas todas las sesiones, los participantes rellenarán un cuestionario de satisfacción con el programa, que se puede consultar en el Anexo 10.

Procedimiento

La selección de los participantes se realizará en colaboración con los orientadores del IES Sierra de Guara de Huesca, centro educativo con el que se contactará para solicitar su participación en el programa. Posteriormente, se proveerá al instituto de toda la información del programa y se les solicitará que propongan la idea a los alumnos y que se encarguen de entregar y recoger los consentimientos informados de los padres o tutores de aquellos que cumplan los criterios de inclusión (tener entre 12 y 18 años) y que deseen formar parte del

programa de intervención. Posteriormente, se seleccionará a treinta alumnos y se dividirán de forma aleatoria entre el grupo experimental y el grupo control (quince en cada uno de ellos).

Los componentes de ambos grupos cumplimentarán los cuestionarios pre y post test ya mencionados, en los tres momentos temporales indicados (al comienzo, al final y seis meses después de la finalización del programa), con el objetivo de evaluar su eficacia y trazabilidad. El grupo experimental asistirá a las sesiones del programa y, de forma complementaria, rellenará un cuestionario de satisfacción con éste, una vez finalizado. Así, sus respuestas podrán tomarse en cuenta para futuras mejoras.

En caso de que los resultados conforme al cumplimiento de los objetivos y la eficacia del programa sean positivos, tanto los miembros del grupo control como el resto de alumnos del centro podrán recibir también las sesiones y beneficiarse de sus contenidos.

Sesiones

La estructura del programa está compuesta por doce sesiones de una hora y media cada una, que se realizarán semanalmente durante el horario de tutorías de los adolescentes. Eso supone un total de 18 horas de intervención, a lo largo de doce semanas.

Dos de las sesiones (la primera y la última) serán las de presentación y cierre, mientras que las diez restantes serán temáticas y se corresponderán con los objetivos establecidos por este programa y por otros programas de aprendizaje social y emocional, inspirados en el modelo de Mayer y Salovey (1995). Estos objetivos se podrían resumir en: percepción, reconocimiento, etiquetaje, comprensión, expresión y regulación de emociones (Brackett et al., 2012).

Todas las sesiones comenzarán con una parte de psicoeducación, donde se explicarán los conceptos teóricos abordados, que irá seguida de una dinámica práctica, para finalmente terminar con un breve periodo de tiempo (5-10 minutos) en el que los participantes puedan expresar su opinión sobre la sesión.

En la Tabla 1 se presentan las sesiones y sus temas y contenidos a trabajar.

Tabla 1. *Cronograma de las sesiones.*

<i>Sesiones</i>	<i>Temas</i>	<i>Contenido</i>
Sesión 1	Presentación. ¿Qué son las emociones?	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del programa. - Presentación de los participantes. - Explicación de los conceptos de emociones e inteligencia emocional.

		<ul style="list-style-type: none"> - Complimentación de los cuestionarios pre-test. - Dudas y conclusiones.
Sesión 2	Emocionario	<ul style="list-style-type: none"> - Definiciones de emociones. - Emociones básicas y complejas. - Agradabilidad y energía de las emociones. - Dudas y conclusiones.
Sesión 3	Escultura emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Señales comportamentales y fisiológicas. - Reconocimiento de las emociones. - Dudas y conclusiones.
Sesión 4	Radiografía emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencia emocional. - Conexión con el cuerpo. - Fiscalización de las emociones. - Dudas y conclusiones.
Sesión 5	Leyendo el mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de las emociones de otros. - Empatía. - Comprender las diferentes interpretaciones de una misma situación. - Dudas y conclusiones.
Sesión 6	Escuchando nuestras emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones de las emociones. - Información que nos dan las emociones. - Necesidades que genera cada emoción. ¿Cómo cubrirlas? - Dudas y conclusiones.
Sesión 7	Alquimia emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Causas y consecuencias de las emociones. - Qué aumenta y qué reduce una emoción. - Emociones básicas que construyen emociones complejas. - Dudas y conclusiones.
Sesión 8	El idioma de dentro	<ul style="list-style-type: none"> - Mensajes yo y mensajes tú. - Estilos comunicativos: asertivo, pasivo y agresivo. - Resolución de conflictos. - Dudas y conclusiones.
Sesión 9	El jardín de las soluciones	<ul style="list-style-type: none"> - Generación de estrategias de afrontamiento. - Estrategias adaptativas y desadaptativas. - Dudas y conclusiones.
Sesión 10	Estrategias de regulación emocional (RE) 1.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia RE: aceptación. - Estrategia RE: poner en perspectiva. - Estrategia RE: relajación. - Dudas y conclusiones.
Sesión 11	Estrategias de regulación emocional (RE) 2.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia RE: reevaluación positiva. - Estrategia RE: reasignación atencional positiva.

		<ul style="list-style-type: none"> - Emociones desagradables como oportunidad de crecimiento. - Dudas y conclusiones.
Sesión 12	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Opiniones, dudas y sugerencias. - Cumplimentación de los cuestionarios post-test. - Cumplimentación del cuestionario de satisfacción.

Sesión 1. Presentación. ¿Qué son las emociones?

Objetivos: presentar el programa y sus objetivos; promover la cohesión grupal y un clima de confianza y seguridad que favorezca la participación; realizar una introducción a algunas nociones básicas sobre las emociones y la inteligencia emocional.

Tras haber presentado el programa y sus objetivos, se pedirá a los participantes que, uno a uno, vayan diciendo su nombre junto con su lugar, persona y palabras favoritos. Posteriormente, se proyectará el vídeo que se indica en el Anexo 1, como una primera aproximación a la inteligencia emocional. Más tarde, se explicará qué son las emociones y cuáles son sus características y su funcionamiento, con la finalidad de que los participantes adquieran una comprensión general sobre qué y cómo son las emociones e interioricen la idea de que no pueden controlar lo que sienten, pero sí decidir qué hacen con lo que sienten. Esto se realizará a través de distintas diapositivas, siguiendo el guión que se cita en el Anexo 1.

Finalmente, los participantes cumplimentarán la batería de cuestionarios elaborada para medir la eficacia del programa.

Sesión 2. Emocionario.

Objetivo: ampliar el vocabulario emocional de los participantes y promover el reconocimiento de la agradabilidad y el tipo de energía característicos de cada emoción.

Se entregará a todos los participantes una fotocopia con la ruleta de las emociones y el MoodMeter (Anexo 2) y se explicará cuáles son las emociones básicas y complejas, así como el significado de los ejes. En la primera parte de la sesión, se realizará en grupos la actividad de *Pasapalabra emocional* (Ruiz-Aranda et al., 2013), con definiciones que los participantes deberán identificar con las emociones que figuran en la ruleta.

En la segunda parte de la sesión, se creará un eje imaginario en el aula con dos cuerdas, representando el MoodMeter. Se elegirán emociones aleatorias a través de una ruleta online y los estudiantes deberán colocarse en el punto de los ejes que crean que mejor se ajustan a ella. A partir de ahí, se promoverá el debate.

Sesión 3. Escultura emocional.

Objetivo: aprender a reconocer las señales comportamentales y fisiológicas características de las emociones.

En parejas (o tríos), uno tendrá el rol de escultura y otro(s), el de escultor(es). A cada equipo se le asignará una emoción compleja (e.g., vergüenza, celos, culpa) y el escultor deberá modelar dicha emoción en el cuerpo del otro compañero (Montoya-Castilla et al., 2016). Posteriormente, cada equipo expondrá la escultura delante de la clase y describirá tres señales corporales características de esa emoción. El resto de participantes deberá tratar de adivinar de qué emoción se trata y una vez adivinada, se les pedirá que mencionen un pensamiento y una conducta asociada a dicha emoción.

Sesión 4. Radiografía emocional.

Objetivos: fomentar la conexión con el cuerpo y el mundo emocional propio a través del mindfulness; enseñar a reconocer las emociones que uno está sintiendo en un momento y situación concretos mediante la consciencia emocional.

Se invitará a los estudiantes a sentarse en una posición cómoda para ellos, con los ojos cerrados y con música relajante de fondo, promoviendo una respiración profunda. Posteriormente, durante diez minutos, se les animará a que sientan todas las partes de su cuerpo y sus emociones y se les pedirá que traten de reconocer tres emociones predominantes y de visualizar su forma, color, textura y ubicación a través de ciertas preguntas (Anexo 3).

Después de este ejercicio, se entregará a cada estudiante una fotocopia con tres siluetas del cuerpo (Anexo 3) y se repartirán ceras de varios colores. Se les pedirá que nombren las tres emociones predominantes que han seleccionado en el otro lado de la hoja y que traten de representar visualmente cada una de ellas en las siluetas. Una vez hecho esto, se expondrán todos los dibujos y grupalmente se tratará de identificar la emoción a través del dibujo.

Finalmente, se abrirá un debate en torno a cómo ha sido la experiencia y cuáles han sido las dificultades experimentadas.

Sesión 5. Leyendo el mundo.

Objetivo: potenciar la capacidad de percibir y reconocer las emociones de otras personas; desarrollar la empatía; comprender las diferentes perspectivas que puede haber ante una misma situación.

Se presentarán distintas fotografías que representen a personas interactuando (Anexo 4). El fin es, en pequeños grupos, tratar de averiguar qué emoción(es) está sintiendo cada uno

de los personajes implicados y apuntarla en un papel. Posteriormente, se compararán todas las respuestas, se debatirá sobre los signos no verbales que les han ayudado a identificar la emoción y se procederá a construir una historia acerca de lo que ha pasado: ¿por qué se sienten así? ¿qué pasó antes?

Finalmente, se planteará la pregunta de si creen que puede haber habido algún malentendido a la hora de experimentar la situación por parte de cada uno de los personajes, y cuál sería la forma de resolver ese conflicto. La conclusión final es que puede haber distintas formas de percibir y sentir la misma situación, lo que puede llevar a conflictos interpersonales y a emociones desagradables. Por ello, es esencial intentar comprender lo que ven y sienten las otras personas. Esto se ejemplificará mediante la imagen del Anexo 4.

Sesión 6. Escuchando nuestras emociones.

Objetivo: aprender a identificar para qué sirve cada emoción y qué necesidades genera.

En una bolsa se colocarán papeles con nombres de diferentes emociones. En grupos de cinco, cada estudiante deberá coger un papel y relatar una situación de su vida en la que haya sentido esa emoción, pero sin desvelar de cuál se trata. El resto de miembros del grupo deberán tratar de adivinar cómo creen que se siente esa persona, para después decir lo que creen que requiere esa situación, por ejemplo: “yo creo que te sientes...”, o “yo creo que necesitas...” (Năstasă et al., 2023). Al final, en una fotocopia (Anexo 5), y para cada emoción extraída de la bolsa, se apuntará junto al nombre de la emoción lo que creen que ésta quiere decirnos cuando la sentimos.

Sesión 7. Alquimia emocional.

Objetivos: comprender qué circunstancias pueden reducir o aumentar la intensidad emocional y cuáles son las causas y consecuencias de las emociones; reconocer las emociones básicas que están implicadas en estados afectivos más complejos.

En la primera parte, se completará el esquema del Anexo 6 con diferentes emociones, con sus causas y consecuencias. Las causas serían situaciones que pueden desencadenarla y las consecuencias serán las conductas que puede desencadenar. Las consecuencias se dividen en peor y mejor escenario: el mejor escenario sería aquel en el que la conducta lleva a que la emoción agradable aumente o la emoción desagradable disminuya, y el peor escenario, al contrario.

En la segunda parte, la dinámica consistirá en crear emociones complejas a partir de la combinación de emociones más básicas. Esto se hará con probetas que contengan dichas emociones (véase Anexo 6).

Sesión 8. El idioma de dentro.

Objetivos: desarrollar las habilidades de comunicación para expresar eficazmente y de forma asertiva nuestras emociones a los demás; aprender a diferenciar cuáles son las diferentes maneras de comunicarse y sus consecuencias.

En la primera parte, se explicará la diferencia entre los “mensajes yo” y los “mensajes tú”, para posteriormente y a través de un *role-play* en parejas, simular las situaciones que se presentan en el Anexo 7 y tratar de comunicar uno al otro cómo se sienten.

En la segunda parte, se profundizará en la explicación de los tres estilos principales de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo. Después, se presentarán distintos conflictos interpersonales (véase Anexo 7), se identificarán las posibles emociones presentes y, mediante un *role-play* en parejas, se tratará de abordar la situación desde los tres estilos comunicativos.

Finalmente, se abrirá un diálogo: ¿cómo afecta cada forma de expresar nuestras emociones a los demás?, ¿cuál es la mejor forma de comunicarnos?, ¿por qué?

Sesión 9. El jardín de las soluciones.

Objetivo: fomentar la generación de estrategias de afrontamiento ante diversos estresores vitales, así como la identificación de aquellas más adaptativas.

En grupos de cuatro-seis personas, cada participante deberá mencionar una situación de su vida, reciente o pasada, con carga emocional y que le haya supuesto un conflicto. Entre todo el grupo se señalará la emoción predominante y se colocará en el centro de la flor (véase Anexo 8). Posteriormente, en cada pétalo se escribirá una forma diferente de actuar ante dicha situación, tanto soluciones adaptativas como desadaptativas.

Finalmente, se explicará la diferencia entre estrategias adaptativas y desadaptativas. Se intercambiarán las flores de cada grupo con las de otros y se debatirá sobre qué conductas son más eficaces y pueden hacer sentir mejor a todas las personas involucradas. Recortarán con una tijera aquellos pétalos cuyas respuestas se consideren ineficaces o dañinas.

Sesión 10. Estrategias de regulación emocional (RE) 1.

Objetivo: promover el aprendizaje de estrategias de regulación emocional: aceptación, poner en perspectiva y relajación.

Se comenzará entregando una tabla (Anexo 9) y, mediante ejemplos de preocupaciones actuales que tengan los participantes, deberán completarla, promoviendo así la flexibilidad cognitiva y la toma de perspectiva. Para finalizar, se presentará la metáfora del autobús, de la Terapia de Aceptación y Compromiso (Anexo 9), para explicar la importancia de aprender a observar y sentir las emociones, pero no dejar que siempre nos arrastren. Posteriormente, se enseñará a realizar un ejercicio de relajación profunda breve (Anexo 9), como herramienta para controlar las respuestas de ansiedad, animándolos a que observen pasar sus pensamientos sin juzgarlos (se puede sugerir la visualización en forma de burbujas, plumas o vehículos, por ejemplo).

Sesión 11. Estrategias de regulación emocional (RE) 2.

Objetivo: promover el aprendizaje de estrategias de regulación emocional: reevaluación positiva y reasignación atencional positiva.

En la primera parte, se examinará el concepto de resiliencia. Con piezas del jenga, cada participante deberá mencionar un evento vital doloroso (les haya sucedido o no) y por cada evento añadirán una pieza a la torre. La idea es representar que los eventos negativos son oportunidades de crecimiento.

En la segunda parte, se propondrá que en una cartulina representen cinco personas o animales, cinco actividades, cinco lugares y cinco recuerdos que les hagan feliz y de los que estén agradecidos. A esto se le llamará “su lado soleado”, que deberán recordar y tener presente cuando llegue “la oscuridad” (las emociones desagradables). Para visualizar esto, se colocarán todos los pósters en mesas con una vela al lado. Luego se apagará la luz y, en una ronda, cada uno tendrá que encender su vela y compartir en voz alta una elección de cada categoría.

Sesión 12. Cierre.

En esta última sesión, los participantes tendrán la oportunidad de expresar aquellos aspectos que más y menos les hayan gustado del programa, junto con cualquier duda o sugerencia de mejora, y destacar lo que hayan aprendido. Para terminar, rellenarán de nuevo la misma batería de cuestionarios de la primera sesión, para valorar la eficacia del programa, así como el cuestionario de evaluación de la satisfacción con el mismo (Anexo 10).

Recursos

Recursos humanos

- Personal del centro educativo (orientadores, profesores) que faciliten el acceso a la muestra y las instalaciones.
- Una psicóloga, para la implementación del programa.

Recursos materiales

<u>Instalaciones/mobiliario</u>	<u>Material fungible</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Sala (prestada por el centro educativo) - Sillas - Mesas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tijeras - Folios - Bolígrafos - Ceras y lápices de colores
<u>Material técnico</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Proyector - Pantalla de proyección - Ordenador 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Cuerdas - Piezas de jenga - Vela

Evaluación

Con la finalidad de poder realizar los ajustes necesarios para mejorar y perfeccionar el programa, evaluar el cumplimiento de los objetivos establecidos y aumentar el conocimiento básico sobre los temas abordados, se llevarán a cabo varios tipos de evaluación de la intervención, en diferentes momentos temporales.

En primer lugar, con respecto a la procedencia de los evaluadores, se llevará a cabo una evaluación mixta, realizada tanto por el personal del programa (la psicóloga que lo ha diseñado e implementado y los participantes), como por personal externo (orientadores del centro colaborador). Este tipo de evaluación es el más aconsejable, debido a su mayor objetividad y credibilidad, dado que involucra conjuntamente los beneficios de las evaluaciones interna y externa.

En segundo lugar, en cuanto al momento temporal en que se realiza la evaluación, se distinguirían tres fases:

Antes: se valorará el estudio, el diseño, la planificación y las metodologías utilizadas, con la finalidad de establecer su adecuación al contexto de implementación y a los objetivos perseguidos. Para ello, se consultará a profesionales y especialistas nacionales del campo de la inteligencia emocional, como Juan José Miguel Tobal, director del Máster en inteligencia emocional e intervención en emociones y salud en la Universidad Complutense de Madrid.

Durante: evaluación del desempeño, el desarrollo, el rendimiento del personal y el ambiente organizacional a partir de las opiniones y observaciones de la psicóloga y los participantes. La profesional encargada de dirigir e implementar el programa realizará informes periódicos sobre cómo se desarrolla la intervención, así como sobre la actitud de los participantes. Se realizará a partir de la observación y de la realización de preguntas o entrevistas durante o después de las sesiones.

Después: se evaluará la eficacia del programa mediante un estudio pre-post a través de los instrumentos detallados anteriormente, que serán cumplimentados tanto por el grupo experimental (adolescentes que recibirán la intervención) como por el grupo control (adolescentes que no recibirán la intervención), en la primera y en la última sesión, así como seis meses después de la finalización del programa. Una vez recibidas las respuestas, se analizarán y compararán los resultados para poder detectar si existen mejoras en las variables evaluadas que estén asociadas a la realización del programa, concluyendo así sobre su eficacia. Esto se determinará dependiendo de si los adolescentes del grupo experimental presentan mejores resultados que los del grupo control (más inteligencia emocional y menos riesgo de conducta suicida) tras haber participado en las sesiones.

Por último, se evaluará la satisfacción de los participantes con el programa, mediante el cuestionario de elaboración propia que se puede encontrar en el Anexo 10 de este trabajo, atendiendo a las posibles sugerencias de mejora y a las valoraciones personales de cada participante.

Resultados esperados

Tras la implementación del programa, se espera cumplir los objetivos planteados al inicio y que los participantes hayan desarrollado su inteligencia emocional y adquirido diversas habilidades socioemocionales, así como herramientas que contribuyan a una mejor percepción, reconocimiento, comprensión, expresión y regulación emocionales. Se espera que los participantes mejoren su relación con su mundo emocional y ganen conciencia sobre sus estados emocionales, contribuyendo a una mejor gestión de éstos.

Se confía en que estos cambios se traduzcan en una mejora en el afrontamiento de sus situaciones vitales, especialmente las estresantes, reduciendo el riesgo de llevar a cabo conductas suicidas y mejorando su salud mental. Además, se espera prevenir el desarrollo de trastornos emocionales en el futuro y fomentar el bienestar. Por otro lado, se espera una mejora en las relaciones interpersonales de los participantes, como consecuencia del desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales. De igual forma, se espera la generación de un clima

abierto y de confianza, donde los participantes puedan expresarse emocionalmente de forma libre, que se fortalezca a través de las diferentes dinámicas propuestas.

Teniendo en cuenta el grupo experimental y el grupo control, se espera que al comienzo no se aprecien diferencias significativas entre ambos grupos respecto al nivel de inteligencia emocional y de riesgo de conducta suicida, presentando niveles medios o bajos en la primera. Sin embargo, si la intervención resulta ser eficaz, se espera que en la evaluación post-test (T2), el grupo experimental haya mejorado sus puntuaciones en inteligencia emocional respecto al inicio del programa, mostrando puntuaciones más elevadas en las dimensiones de atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. De la misma manera, se espera que el riesgo de conducta suicida se haya reducido, y que se observe una disminución en las puntuaciones de desesperanza, ideación suicida, autoevaluación negativa y hostilidad. Por otro lado, se espera no encontrar cambios significativos en las dos puntuaciones obtenidas por el grupo control (T1 y T2), al no haber participado en el programa.

Respecto a la evaluación seis meses después de la finalización del programa (T3), se espera que el grupo experimental haya mantenido o incluso aumentado las puntuaciones obtenidas en el T2, puesto que esto significaría que los efectos positivos del programa son consistentes y se mantienen en el tiempo, además de que se habrá alcanzado la interiorización de los conocimientos.

Por lo tanto, se espera observar en el grupo experimental diferencias entre las puntuaciones pre y post-test, traducidas en una mejora en las puntuaciones en inteligencia emocional y una disminución en la puntuación de riesgo suicida. Además, se espera que esta mejora se mantenga en el tiempo, y que los participantes interioricen e implementen en su día a día los conocimientos y herramientas aprendidos durante las sesiones.

Conclusiones

La inteligencia emocional es un aspecto del desarrollo psicológico esencial para el bienestar, la salud mental y las relaciones interpersonales, especialmente durante la adolescencia, debido a la sensación de vulnerabilidad y a los persistentes cambios que se dan durante esta época. Por eso es importante implementar programas de prevención-intervención como el que se ha presentado, dirigido a personas de entre 12 y 18 años, que apoyen a los adolescentes en el desarrollo de sus habilidades emocionales, de cara a fomentar una mejor gestión emocional que pueda prevenir futuros problemas emocionales. Además, estas herramientas pueden suponer un factor protector frente a las conductas suicidas, que presentan una elevada prevalencia y un mayor riesgo de comenzar a darse durante esta etapa.

De la misma forma, sería de gran importancia desarrollar programas dirigidos a la infancia, con la finalidad de llevar a cabo una intervención y prevención tempranas. Estos programas podrían implementarse en personas menores de 12 años, en los colegios, y abordarían objetivos similares pero adaptados a las diferentes edades y niveles de desarrollo. Además, sería de gran interés elaborar programas dirigidos a los padres o tutores de los menores, orientados a proveer información y enseñar herramientas para fomentar el correcto desarrollo del mundo socioemocional de niños y adolescentes desde el propio entorno familiar. La involucración de los padres y tutores es clave, puesto que son fundamentales en el aprendizaje de los menores y pueden ser facilitadores de una educación emocional que vaya más allá del entorno escolar, más limitado en tiempo e influencia.

Por último, y en relación al presente programa, se espera que cuando se implemente y se verifique su eficacia, viabilidad e idoneidad, se habrá conseguido cumplir el objetivo principal de este trabajo, que es promover el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes, disminuyendo así el riesgo de conductas suicidas. No obstante, el objetivo final es promover el desarrollo de individuos en cualquier etapa vital, con una óptima inteligencia emocional, lo que permitirá generar espacios e interacciones que supongan factores protectores frente a problemas de salud mental, mejorando así el bienestar personal y social.

Referencias

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bonet, C., Palma, C., & Santos, G. G. (2020). Effectiveness of emotional intelligence therapy on suicide risk among adolescents in residential care. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20, 61-74.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.
- Cha, C. B., & Nock, M. K. (2009). Emotional intelligence is a protective factor for suicidal behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 422-430.
- Comas, R., Moreno, G., & Moreno, J. (2002). *Programa Ulises. Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*. Recuperado de <https://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/172.pdf>

- Cull, J. G., & Gill, W. S. (1982). *Suicide Probability Scale (SPS) Manual*. Western Psychological Services.
- Domínguez-García, E., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The association between emotional intelligence and suicidal behavior: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 9*, 2380.
- Eснаоla, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología, 33*, 327-333.
- Farkas, B. F., Takacs, Z. K., Kollárovics, N., & Balázs, J. (2023). The prevalence of self-injury in adolescence: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry, 16*, 1-20.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica, 1*, 83-84.
- Frolova, O., Kashkaryova, L., Serbova, O., & Malykhina, T. (2019). Comparative analysis of the emotional intelligence development of adolescents with different levels of psychological competence. *Journal of History Culture and Art Research, 8*, 68-78.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gayathri, N., & Meenakshi, K. (2013). A literature review of emotional intelligence. *International Journal of Humanities and Social Sciences Invention, 2*, 42-51.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review, 10*, 138-148.
- Israelashvili, M., Menesini, E., & Al-Yagon, M. (2020). Introduction to the special issue on “Prevention and social-emotional development in childhood and adolescence”. *European Journal of Developmental Psychology, 17*, 787-807.
- Mancini, G., Özal, Z., Biolcati, R., Trombini, E., & Petrides, K. V. (2024). Trait emotional intelligence and adolescent psychological well-being: A systematic review. *International Journal of Adolescence and Youth, 29*, 2292057.
- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación, 1*, 35-46.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 197-208.
- McLaughlin, K. A., Garrad, M. C., & Somerville, L. H. (2015). What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 17*, 403-410.
- Montoya-Castilla, I., Zegarra, S. P., & Barrón, R. G. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes: de la emoción al sentido*. Pirámide.
- Năstasă, L. E., Zanfrescu, S., A., Iliescu, D., & Farcas, A. D. (2023). Improving emotional intelligence in adolescents: An experiential learning approach. *Current Psychology, 42*, 9119-9133.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Preventing suicide: A global imperative*. Recuperado de <https://www.who.int/home>
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. En T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Wiley Blackwell.
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of Hellenic Psychological Society, 23*, 24-36.
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., Neto, F., & Extremera, N. (2020). Untangling the emotional intelligence-suicidal ideation connection: The role of cognitive emotion regulation strategies in adolescents. *Journal of Clinical Medicine, 9*, 3116.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Seema, S., & Manju, M. (2023). Emotional intelligence and personality as correlates of the psychological well-being of adolescents: A cross-sectional study in North India. *Health Problems of Civilization, 17*, 49-61.
- Schutte, N. S., Malouf, J. M., & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education, 5*, 56-72

Anexo 1

Vídeo: Inteligencia emocional.

https://www.youtube.com/watch?v=Vf7N6ADsmKg&ab_channel=Psych2GoEspa%C3%B1ol-Psicolog%C3%ADaParaLlevar

Guión explicativo sobre las emociones (Montoya-Castilla et al, 2016).

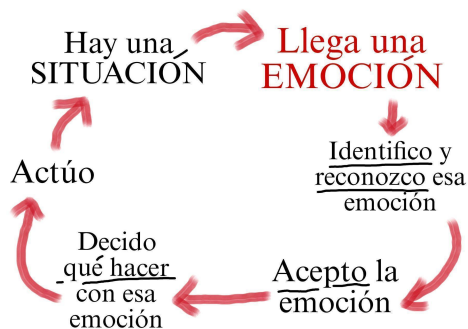
— Las emociones engloban desde el pensamientos (cogniciones), los estados biológicos y fisiológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción y la conducta que lo caracterizan

<p>pensamiento ("ha sonado algo en los arbustos, puede que sea un animal que me vaya a atacar")</p>	<p>estado psicológico (no me siento seguro, siento incertidumbre)</p>
---	---

emoción
(miedo)

<p>estado fisiológico (sudores, tensión muscular, falta de aire...)</p>	<p>conducta (salir corriendo para alejarme)</p>
---	---

- Las emociones son **puntuales, concretas y relacionales**, tienen que ver con un estímulo o situación específica.
- Las emociones básicas son **universales**: todos las sentimos y las sentimos igual.
- Las emociones tienen una **naturaleza líquida**: es como una ola, viene, te moja y se va. Esto es así siempre que no interrumpamos su proceso natural.
- Las emociones **no son buenas ni malas**. Son agradables o desagradables. Nos suceden y nos informan de algo que está ocurriendo dentro de nosotros en relación con algo del mundo.
- Las emociones cumplen una **función informativa**: nos informan de nosotros mismos, del otro y de la vida en general.
- Las emociones **impulsan la acción**. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino movere (que significa « moverse ») más el prefijo « e » , significando algo así como « movimiento hacia » y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Son como una brújula que nos dice hacia dónde avanzar: lo que nos gusta, lo que no, lo que nos da miedo, lo que nos da vida, felicidad. Por ejemplo, el miedo incita a huir, el enfado a luchar, la alegría a celebrar y compartir, etc.
- **Emociones de otros: todos tenemos emociones**. Las emociones son relacionales porque se dan siempre en relación con algo o alguien. Es necesario conocer y tener en cuenta las emociones de otros para entender las mías y para entenderme con otras personas.
- **No puedo evitar sentir algo, pero soy responsable de lo que hago con lo que siento**. Una vez que detecto e identifico mi emoción, puedo decidir qué quiero hacer con ella y qué respuesta quiero dar a la situación. El proceso es: 1) reconocerla, 2) aceptarla y 3) decidir qué hacer con ella.



NO PUEDO EVITAR SENTIR ALGO

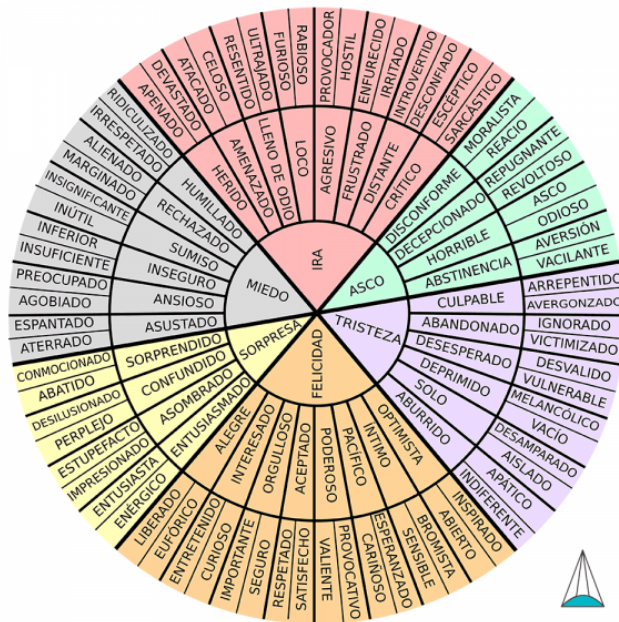
PERO SOY RESPONSABLE DE

LO QUE HAGO
CON LO QUE SIENTO

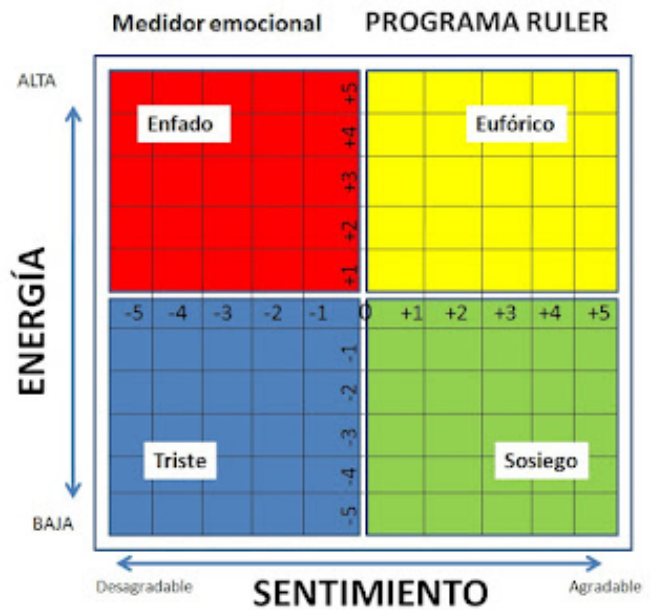
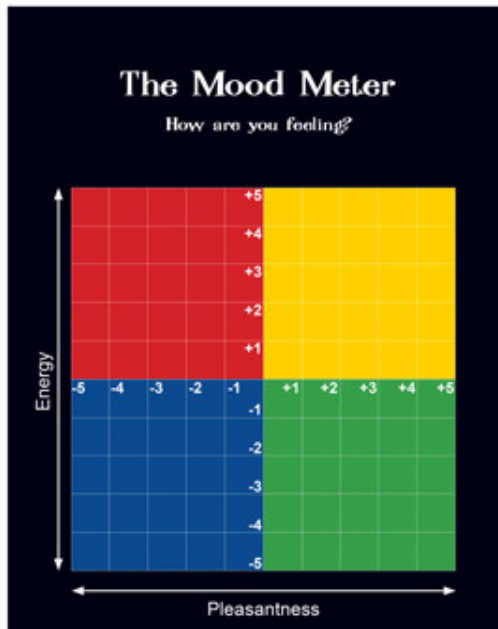
Anexo 2

Ruleta de las emociones

[\(https://www.psicologosmadrid-ipsia.com/la-rueda-de-las-emociones/\)](https://www.psicologosmadrid-ipsia.com/la-rueda-de-las-emociones/)



MoodMeter (Brackett et al., 2012)



Anexo 3

Preguntas de guía para el ejercicio de mindfulness.

Haz un recorrido por tu cuerpo. Tu cabeza, tu cara, tus hombros, tu pecho, tus brazos, tus manos, tu espalda, tu torso, tus piernas, tus pies... ¿Qué emociones sientes? ¿Alegría, tristeza, miedo, preocupación, enfado, confusión, tranquilidad...?

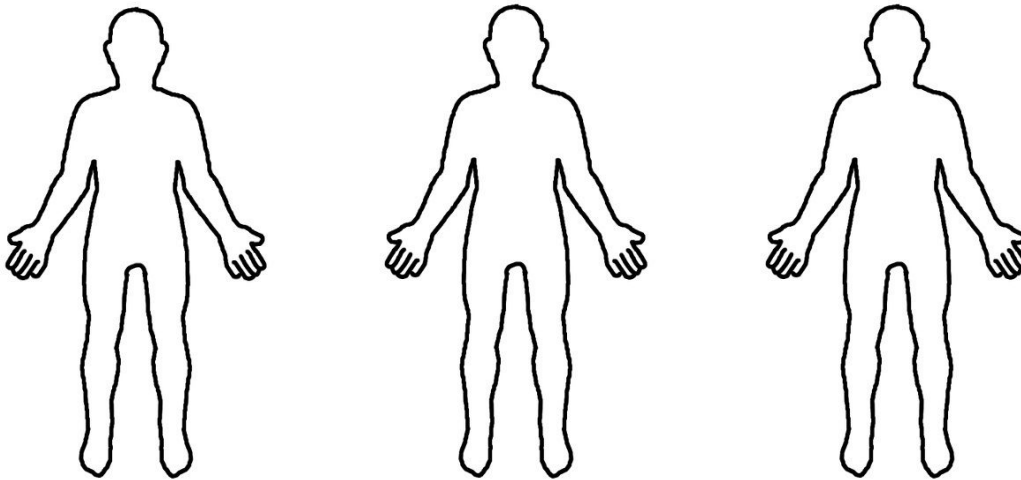
¿De qué color es esa emoción? ¿Es un color cálido o frío? ¿Es de varios colores?

¿Dónde sientes esa emoción en tu cuerpo? ¿En qué parte? ¿Está dentro o fuera de tu cuerpo?

¿Qué forma tiene la emoción? ¿Es afilada o redondeada? ¿Grande o pequeña?

¿La emoción se mueve? ¿Rápido o despacio? ¿En qué dirección?

Siluetas del cuerpo.

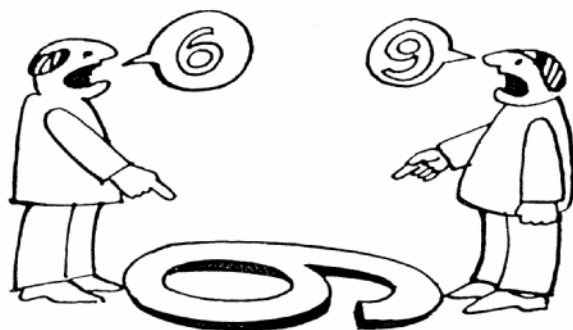


Anexo 4

Imágenes de situaciones interpersonales.

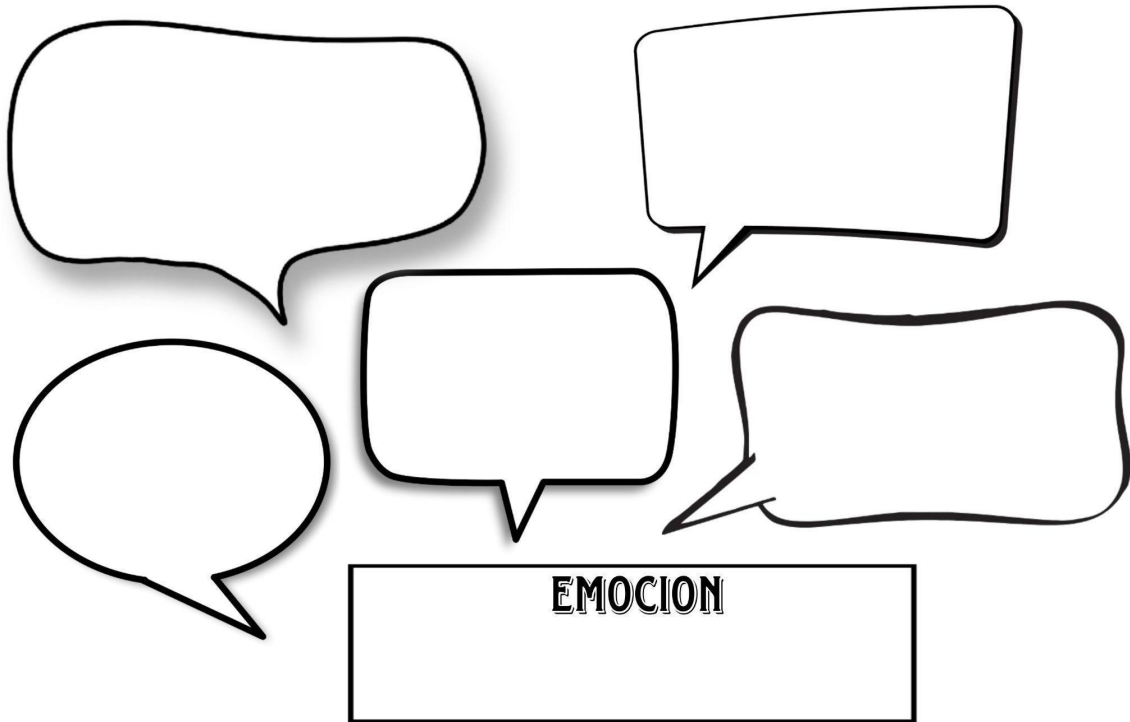


Metáfora del 9.



Anexo 5

Mensajes que nos dan las emociones.

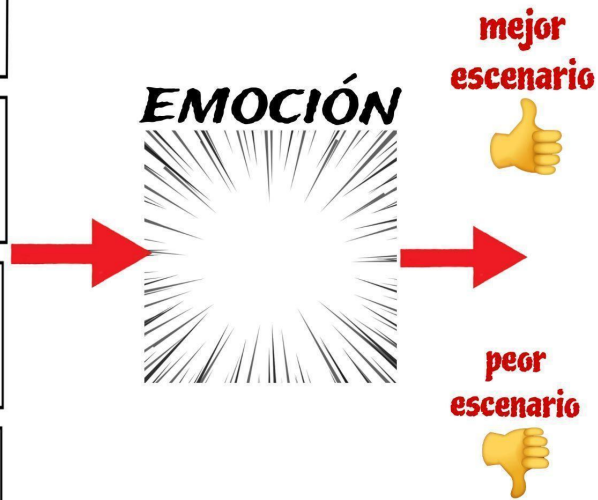


Anexo 6

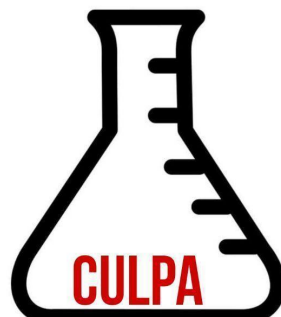
Causas y consecuencias de las emociones.

CAUSAS

CONSECUENCIAS



Probetas de emociones.



Anexo 7

Situaciones interpersonales (Comas et al., 2002).

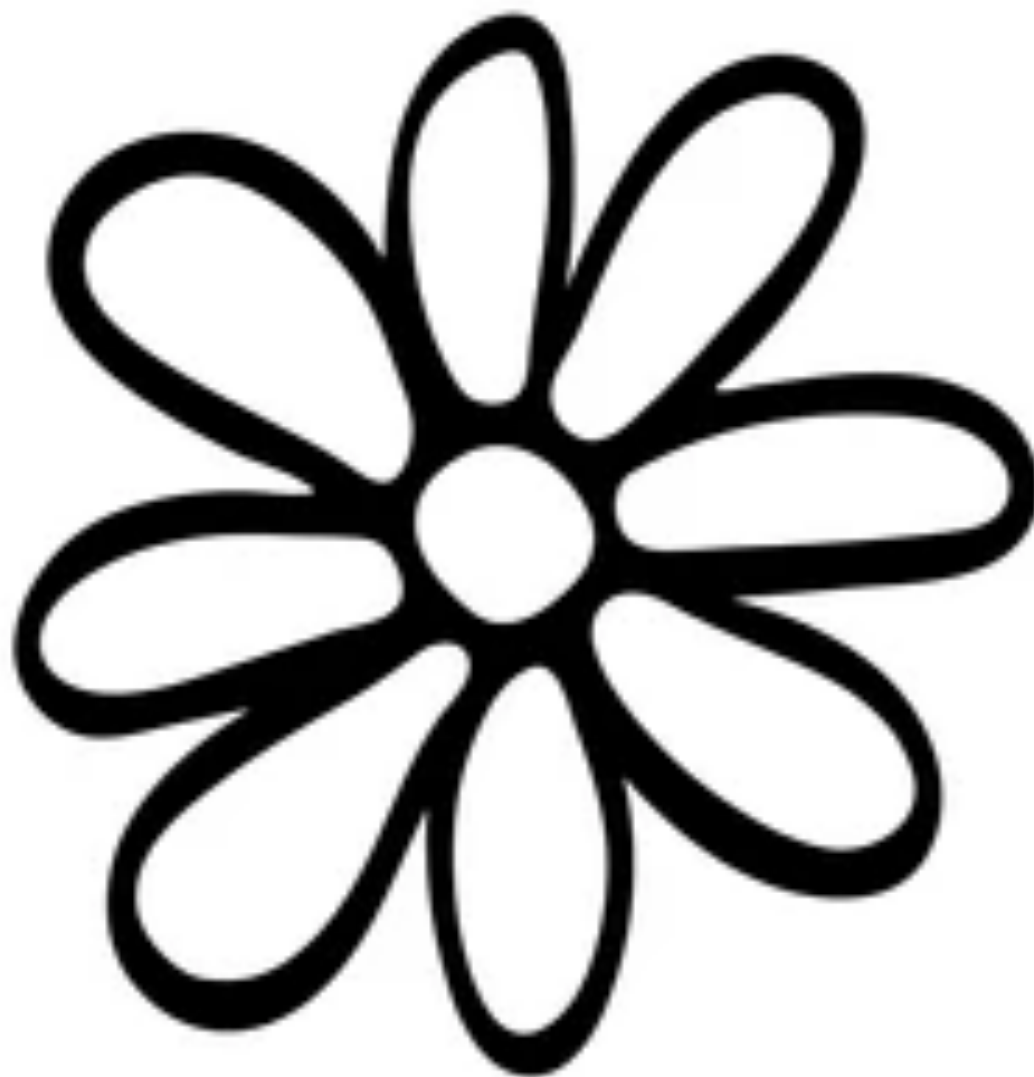
Los enunciados de las situaciones no son demasiado específicos ni están redactados como "mensajes yo", precisamente para obligar a replantearlos de ese modo:

- Un amigo no te deja jugar con su videoconsola.
- Una amiga no te ha invitado a su cumpleaños, y tú esperabas que sí lo hiciera.
- Notas que una amiga te llama menos y prefiere estar más con otro grupo de amigas.
- No te proponen ir a jugar al fútbol el sábado.
- Un compañero se ríe de ti en clase.
- Te han comentado que una compañera habla mal de ti.
- Tus padres te tratan todavía como a un crío.
- En tu grupo de amigos han empezado a fumar, te ofrecen pero tú no quieres.
- Un profesor te tiene "manía" y te gustaría expresarle cómo te sientes.
- Tus padres no te compran la ropa que tú quieres.

Conflictos interpersonales (Ruiz-Aranda et al., 2013).

1. Es viernes por la noche y te han invitado a una fiesta de cumpleaños a la que tienes muchas ganas de ir. Llevas toda la semana pensando en la fiesta y por fin ha llegado el día. Te han puesto una hora de llegada, pero estabas tan entretenido en la fiesta que no te has dado cuenta de la hora y has llegado 30 minutos tarde. Cuando llegas, te están esperando tus padres despiertos.
2. Irene y Juan son muy buenos amigos y pasan muchos momentos juntos habitualmente. Sin embargo, últimamente Irene pasa algún tiempo con una chica nueva que ha entrado al instituto este año. Ambas comparten su afición por la Play-station, la cual tú no soportas porque prefieres otro tipo de actividades al aire libre. Hablas con Irene para preguntarle por qué pasa menos tiempo contigo.
3. Paco y Paula llevan 6 meses saliendo juntos. Aunque en un principio se llevaban bien, en las últimas semanas han tenido varias discusiones en las que ella acaba sintiéndose triste. Paula ha conocido a otro chico en sus clases de inglés que le gusta mucho y con el que se encuentra muy a gusto. Tras pensarlo mucho Paula decide romper con Paco.
4. Javier está ilusionado porque se ha comprado un vaquero nuevo que le gusta mucho. Tiene pensado estrenarlo el sábado para ir a una fiesta con sus amigos. Sin embargo, cuando el sábado por la tarde va a cogerlo del armario ve que no está y se entera que se lo ha puesto su hermano. Normalmente se intercambian la ropa y no ocurre nada, pero esta vez...

Anexo 8



shutterstock.com · 1742341853

Anexo 9

Tabla flexibilidad cognitiva.

Situación	Emoción + Intensidad	Emoción + Intensidad en 2 días	Emoción + Intensidad en 1 mes	Emoción + Intensidad en 1 año

Pensamientos e interpretaciones sobre la situación	Pensamientos e interpretaciones alternativas

Vídeo: Metáfora del autobús de ACT.

https://www.youtube.com/watch?v=AWj14xnz0lE&ab_channel=Metaf%C3%B3rica-MENTE

Guía para el entrenamiento de la respiración profunda (Comas et al., 2002).

GUÍA PARA EL ENTRENAMIENTO EN RESPIRACIÓN PROFUNDA

Se trata de un procedimiento muy fácil de aplicar y muy útil para controlar las respuestas de ansiedad antes, durante y después de enfrentarnos a las situaciones que las generan.

Pasos:

1. Inspira profundamente mientras cuentas mentalmente hasta 4.
2. Mantén la respiración mientras cuentas mentalmente hasta 4.
3. Suelta el aire mientras cuentas mentalmente hasta 8.
4. Repite el proceso anterior.

Para comprobar si lo haces bien, pon una mano en el pecho y la otra en el abdomen. Lo harás bien si al respirar sólo se mueve la mano que tienes en el abdomen.

No olvides utilizar este ejercicio siempre que estés en una situación que te haga sentir nervioso.

Anexo 10

Cuestionario de satisfacción con el programa.

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas. Tus respuestas serán útiles para poder mejorar el programa en el futuro. Muchas gracias.

¿Qué partes del programa te han parecido la más y menos interesante? ¿Por qué?

¿Qué crees que has aprendido a partir de este programa?

¿Qué te gustaría haber aprendido que no estuviese presente en las sesiones? ¿Qué mejorarías del programa?

¿Qué valoración global le darías al programa?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Cómo de útiles te han parecido los contenidos abordados en este programa?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Qué valoración le darías a las actividades y las dinámicas realizadas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Qué valoración le darías a la actuación de la psicóloga?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Cuán adecuada te ha parecido la organización (duración, horarios y número de sesiones) del programa?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿En qué medida consideras que el programa ha cumplido con tus expectativas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Espacio libre para cualquier comentario o sugerencia que te parezca importante añadir.
