

Programa de educación emocional para adolescentes

De la emoción al sentido

Inmaculada Montoya Castilla

Silvia Postigo Zegarra

Remedios González Barrón



INMACULADA MONTOYA CASTILLA
SILVIA POSTIGO ZEGARRA
REMEDIOS GONZÁLEZ BARRÓN

PROGRAMA PREDEMA

Programa de educación
emocional para adolescentes

De la emoción al sentido

EDICIONES PIRÁMIDE

PROGRAMA **PREDEMA**

Programa de educación emocional para adolescentes

© Inmaculada Montoya Castilla
Silvia Postigo Zegarra
Remedios González Barrón

Material
complementario
disponible

D.L.: M. 15.728-2016

MATERIALES DEL PROGRAMA

PIRÁMIDE

[Material complementario disponible](#)

Índice

Agradecimientos

Miembros del equipo de investigación

Prólogo

PARTE PRIMERA. Fundamentación teórica

1. Sobre la adolescencia

- 1.1. Características psicosociales
- 1.2. Características neurobiológicas
- 1.3. Características sociohistóricas
- 1.4. Las emociones en el desarrollo

2. Sobre el sentido de la educación emocional

- 2.1. Definiciones y conceptos relacionados
- 2.2. Modelo de competencias emocionales
- 2.3. Programas de educación emocional

3. Sobre la actitud del facilitador

- 3.1. Aprendizaje significativo
- 3.2. Educación para la responsabilidad
- 3.3. Paradigma dialógico

4. Síntesis teórica y planteamiento epistemológico

PARTE SEGUNDA. Puesta en práctica

5. Objetivos

- 5.1. Objetivos generales
- 5.2. Objetivos transversales
- 5.3. Objetivos secuenciales

6. Sobre el método de aplicación

7. El programa: guía de sesiones

- 7.1. Primera fase
- 7.2. Segunda fase

PARTE TERCERA. Valoración de la experiencia según los participantes

8. Método

8.1. Participantes y procedimiento

8.2. Recogida y análisis de datos: rigor del estudio

9. Resultados y conclusiones

9.1. Análisis cualitativo

9.2. Análisis cuantitativo: participación, atractivo y aplicabilidad del programa

Una reflexión final

Referencias bibliográficas

Anexos

Anexo 1. Resumen de actividades propuestas

Anexo 2. Hoja de registro de la actividad

Anexo 3. Preguntas para guiar las reflexiones grupales

Anexo 4. Hojas de tareas para casa. El detective emocional

Anexo 5. Guía para la relajación muscular progresiva y la meditación

Agradecimientos

Agradecemos la subvención del Ministerio de Economía y Competitividad, a través del proyecto «Potenciar el Bienestar Psicológico y la Convivencia Escolar en Adolescentes a través de la Educación en Emociones: Estudio Longitudinal» (PSI2013-43943-R), así como de la Consellería d'Educació, Cultura i Esport (PROMETEUII/2015/003), por haber autorizado también la administración de cuestionarios en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Hacemos extensible nuestro agradecimiento a los padres que firmaron el consentimiento y a los profesores que han hecho posible la evaluación y aplicación del programa de educación emocional. Gracias por posibilitar nuestra contribución en la mejora del bienestar psicológico de los adolescentes.

Miembros del equipo de investigación

Amparo Cotolí Crespo

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universitat de València.

José Enrique de la Rubia Orti

Departamento de Ciencias Biomédicas Básicas. Facultad de Odontología. Universidad Europea de Valencia.

Amparo Escartí Carbonell

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Ana Górriz Plumed

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Social y Metodología. Universitat Jaume I de Castellón.

Ana Ordóñez López

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Vicente Javier Prado Gascó

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Europea de Valencia.

Konstanze Schoeps

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología. Universitat de València.

Lidón Villanueva Badenes

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Social y Metodología. Universitat Jaume I de Castellón.

Prólogo

«La felicidad depende de tres cosas, y las tres están bajo tu poder: la voluntad, las ideas respecto a los conocimientos en los que estás envuelto y el uso que hagas de estas ideas.»

EPICTETO, *Un manual de vida* (2005)

«Es necesario que los líderes políticos y educativos lleguen a entender lo importante que son los conocimientos sobre la emoción y el sentimiento porque muchas de las reacciones que consideramos patológicas tienen que ver con las emociones, principalmente con las emociones sociales, y con la facilidad con la que se desencadenan y la manera en la que conducen a un conflicto social.»

ANTONIO DAMASIO, entrevista realizada por Eduard Punset (2006)

Hay veinte siglos de distancia entre estas dos afirmaciones. Y sin embargo, tanto Epicteto en el siglo I como Antonio Damasio en el siglo XXI (además de otras muchas personas) están de acuerdo en la importancia de la inteligencia emocional para la felicidad y la vida en comunidad. Mucho se ha reflexionado en estos veinte siglos sobre las emociones, pasando por épocas en que fueron relegadas a un segundo plano, por detrás del pensamiento racional. En la actualidad, las emociones han recuperado su papel fundamental en la psicología, porque ahora sabemos que, en gran medida, pensamos con el corazón y que la educación debe incluir esta educación del corazón (y desde el corazón).

Este libro parte de un trabajo continuado durante años de un equipo de investigación centrado en el desarrollo afectivo y su impacto en el desarrollo social y moral de niños y adolescentes. Se ha investigado mucho sobre el funcionamiento de las emociones, y su relación con la psicopatología, el *bullying*, la convivencia escolar, la conducta prosocial y el desarrollo hacia el bien-estar y el bien-ser. Este conocimiento es el que posibilita el descubrimiento y la activación de recursos para educar en emociones, que fueron objeto de un libro publicado anteriormente en esta misma editorial (González y Villanueva, 2014). Este libro presenta lo que constituye el siguiente paso natural tras dicha investigación, el desarrollo de un programa para educar en emociones (y desde las emociones) que pretende ayudar a los profesionales que trabajan con niños y adolescentes en la tarea de ser «maestros emocionales». Para ello, este libro se ha estructurado en tres partes.

La **primera parte** describe el marco teórico sobre el que se sustenta la práctica de la educación emocional, teniendo en cuenta que en todo proceso educativo existe una estructura de comunicación que implica un receptor, un mensaje y un emisor. Así, el primer capítulo se centra en reflexionar sobre la población a la que se dirige este programa: la adolescencia, caracterizada por unas circunstancias físicas, psíquicas,

sociales y relativas al sentido de vida. El segundo capítulo se centra en el mensaje: la educación emocional, que tiene conceptualmente una vida corta, pero ya ha dado lugar a modelos y aproximaciones teóricas variadas, así como a un consistente cuerpo de conocimientos sobre los beneficios de la inteligencia emocional en el desarrollo de las personas. En el tercer capítulo se reflexiona sobre la figura del facilitador del programa: el maestro emocional. En este sentido, se incide en plantear la educación emocional dentro de un paradigma humanista-existencial que implica la reflexión, el diálogo, la presencia y la autenticidad en el encuentro interpersonal, así como una mirada hacia la persona que va más allá de lo que es, captando lo que puede llegar a ser. La inteligencia emocional no puede ser desarrollada por un maestro que no la ha desarrollado en sí mismo y que no cree en la capacidad del educando para ir más allá de donde está.

Este paradigma, que incluye un marco teórico y una mirada muy concreta sobre el ser humano (como ser emocional), implica una metodología específica, basada principalmente en la vivencia plena y consciente del momento y el modelado por parte del «maestro». A explicar esta metodología se dedica la **segunda parte** del libro, presentando en los capítulos siguientes los objetivos del programa, algunas recomendaciones de tipo práctico para el facilitador y una guía detallada de cada sesión. Se ha tratado en esta parte de mostrar una estructura minuciosa, pero también flexible y adaptable, que pueda ser puesta en práctica en distintas circunstancias, por diferentes personas (psicólogo escolar, profesor, educador social, entre otros) y atendiendo a las diversas particularidades del grupo-aula. Si estás interesado en las ideas prácticas, puedes empezar el libro directamente aquí; no obstante, te recomendamos que leas también la primera parte y reflexiones con nosotros, pues esto te ayudará a poner en práctica las ideas que presentamos y también tus propias ideas.

Por último, para ser riguroso, todo programa educativo debe evaluarse en tres momentos: antes, durante y después de la intervención (Górriz y Ordóñez, 2014). En este caso, se ha realizado una valoración de resultados (que se irán presentando en artículos científicos pues exceden el objetivo de este libro) mediante un estudio pretest y postest que emplea cuestionarios objetivos validados. Y una valoración del proceso de la implementación del programa, mediante un estudio cualitativo de las respuestas de los propios participantes a preguntas abiertas realizadas por los investigadores. Esta valoración se describe en la **tercera parte** del libro, dando cuenta de lo que los adolescentes piensan sobre el programa y su propio proceso de aprendizaje emocional.

Queremos pensar que este libro, que nace con la misma cantidad de ilusión que de esfuerzo, llegará a quien lo esté buscando y podrá ayudarle en su tarea de ser «maestro emocional». La educación es una cuestión comunitaria: todos somos (o podemos ser) maestros emocionales, ya que los niños no sólo aprenden de/con sus padres y profesores, sino que aprenden de todo y con todos. No obstante, este libro se dirige principalmente a los profesionales educativos que tienen la posibilidad de dedicar tiempo y espacio a explorar con los niños y adolescentes su mundo afectivo.

En este contexto, no se hará nunca suficiente énfasis en el carácter esencial del vínculo entre maestro y alumno. La relación que establecemos con los adolescentes, con la clase, tiene más potencial educativo que cualquier técnica, cualquier teoría, cualquier idea. Aunque éstas son muy importantes, lo esencial en la educación emocional (y en cualquier proceso educativo, ya que las emociones siempre están presentes) es el encuentro entre personas, de modo que podamos establecer una relación no entre «ellos y yo» (los adolescentes, que no saben, y el maestro, que lo sabe todo), sino entre «nosotros», que investigamos y aprendemos todos juntos. Porque esto es, al fin y al cabo, lo que posibilita el aprendizaje verdadero, el que no se olvida, porque da sentido a la vida y genera felicidad, tanto individual como colectiva.

Por todo ello, queremos comenzar dándote las gracias por interesarte por nuestro trabajo y por formar parte de la comunidad de «maestros emocionales». Esperamos que este libro te ayude no sólo a realizar tu tarea, sino también a disfrutarla.

PARTE PRIMERA

Fundamentación teórica

«Nada hay más práctico que una buena teoría.»

KURT LEWIN

A veces no se les da mucha importancia a las teorías que sustentan una práctica. Pero son importantes. Lo son porque, seamos o no conscientes de ellas, nos obligan a mirar la realidad (y a las personas) de una determinada manera. Pensar sobre las teorías subyacentes nos ayuda a construir conocimiento y crear prácticas mejores.

Todo lo que sabes de tu experiencia de vida y/o práctica profesional, todo lo que has aprendido sobre lo que funciona y lo que no funciona y para qué funciona, y cuándo funciona y cuándo no..., todo ese conocimiento ha construido una teoría particular de cómo funciona el mundo (y/o tu práctica profesional) que determina cómo vives, qué y cómo haces, y lo que esperas que ocurra. Por eso es importante dar un espacio a las teorías. Y revisarlas. Y cambiarlas si es preciso. Porque las teorías existen para poder manejarnos mejor en la realidad. No para que la realidad se ajuste a nuestra teoría.

En esta primera parte del libro se resumen las teorías que respaldan el programa de educación emocional para adolescentes que se presenta, y que conforman una mirada particular sobre el ser, estar, sentir y hacer que implica este tipo de programa. Se explican en primer lugar las teorías más relevantes **sobre la adolescencia** y sus características sociohistóricas, psicosociales y neurobiológicas. En segundo lugar, se expone el **sentido de la educación emocional** en la escuela, así como teorías y hallazgos científicos sobre las competencias emocionales y sus implicaciones en el desarrollo y la convivencia de las personas. Por último, se desarrolla un **marco de trabajo integrador** que delimita la metodología empleada.

Cuando se plantea un proyecto relacionado con la educación, se parte necesariamente de un **concepto de ser humano**, ya sea explícito o implícito. Por ello, antes de empezar, queremos explicitar la visión antropológica en que se basa este programa y que deriva del humanismo-existencialismo, contemplando al ser humano como una unidad de tres dimensiones: corporal, mental y espiritual (o noética). En esta dimensión noética, la del sentido, reside la libertad esencial del ser humano, la de distanciarse, enfrentarse y determinarse a sí mismo, decidiendo quién quiere ser en unas circunstancias determinadas y adoptando una actitud vital (Frankl, 1969).

Desde esta perspectiva, se considera que el ser humano está limitado por circunstancias físicas, psicológicas o sociales, pero no determinado por ellas. Así, la persona es autónoma frente a su desarrollo, tomando decisiones y aceptando responsabilidades. La conducta humana es intencional, motivada por objetivos y principios axiológicos. Por ello, la intervención propuesta enfatiza las posibilidades del aquí y ahora con el fin de servir a la orientación fundamental de la persona hacia

su sentido y sus valores, priorizando la relación o encuentro humano como complemento indispensable de la técnica.

1. Sobre la adolescencia

Antes de empezar, reflexiona un momento sobre estas preguntas:

- ¿Qué piensas de la adolescencia?
- ¿Qué esperas o cómo esperas que se comporte un adolescente?
- ¿Piensas que la adolescencia siempre conlleva una crisis y un período de inestabilidad?
- ¿El adolescente tiene que ser rebelde? ¿O más bien debería hacer caso de lo que le dicen?
- ¿Recuerdas cómo fue para ti ser adolescente? ¿Sigue ese recuerdo presente en tu vida?

La idea que tenemos de la adolescencia ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Además, «ser adolescente» significa cosas distintas según la sociedad en la que se desarrolla ese «ser» (figura 1.1). Esto implica que se mira a los adolescentes de forma distinta, se esperan diferentes cosas de ellos y se normalizan ciertas conductas y emociones, pero no otras. Incluso el tiempo que se permite para «ser adolescente» es distinto.

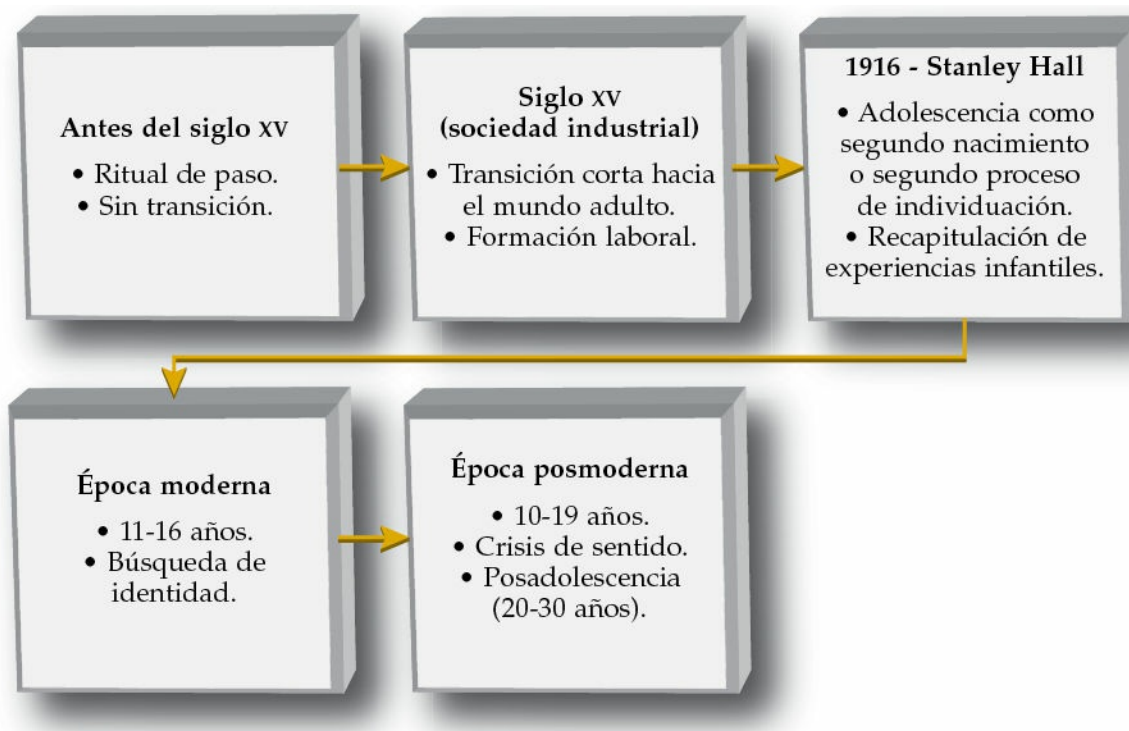


FIGURA 1.1. Historia de la adolescencia.

Desde una perspectiva histórica, la adolescencia como crisis evolutiva significativa es un artefacto creado dentro de las sociedades urbanas industriales del siglo XV como consecuencia de la necesidad de formar a los jóvenes antes de incorporarse al mundo laboral (Martín, 2005; Obiols, 1992). Antes de eso, la salida de la época infantil y la entrada en la adultez eran rápidas y bruscas; aunque en todas las épocas y culturas ha existido un ritual de paso a la edad adulta que marcaba el

inicio de la adquisición de responsabilidades y libertades no conocidas durante la niñez.

Un psicólogo llamado Stanley Hall (1916) es considerado el pionero en el estudio de la adolescencia. Él fue el primero en describir esta etapa como un segundo nacimiento, porque se produce una recapitulación de las experiencias infantiles, incluyendo así otro tipo de crisis y aprendizajes más allá de la inserción laboral. Así, históricamente se observa cómo se va ampliando el concepto de la adolescencia y, consecuentemente, el espacio vital que se le otorga. En la época moderna, se consideraba que abarcaba un período de tiempo aproximado entre los 11 y los 16 años (Gessell, 1956). Actualmente, la Organización Mundial de la Salud sitúa la adolescencia entre los 10 y los 19 años, e incluso hay autores que hablan de *posadolescencia*, y extienden el período de búsqueda existencial de los 20 a los 30 años.

Características psicosociales	Características neurobiológicas	Características sociohistóricas
<ul style="list-style-type: none">• Erikson: búsqueda de identidad.• Piaget: etapa de operaciones formales.• Clinger: desarrollo del carácter y evolución de la autoconsciencia.	<ul style="list-style-type: none">• Pubertad (cambios corporales).• Desarrollo cortical, especialmente del lóbulo prefrontal y las conexiones sinápticas (mielinización).• Aumento de la actividad dopaminérgica (sistema de recompensa o gratificación).	<ul style="list-style-type: none">• Ocupa cada vez más tiempo en el ciclo vital y más espacio en la sociedad.• Modelo y valor en sí misma: «ser joven», «mantenerse joven».• Globalización y nacimiento de la «cultura adolescente».• Presente biográfico.• Indiferencia y desapego (crisis de valores social y subjetiva).• Nuevos modelos de familia.• Entornos multiétnicos.• Hijos únicos.• Sexismo sutil.

FIGURA 1.2. Características de la adolescencia.

En general, en esta sociedad y en la época actual, la adolescencia supone un punto de inflexión en el desarrollo, pues, en términos biológicos, psicológicos y sociales, se posibilita una reorganización existencial inaudita hasta esa edad. Este punto de inflexión tiene que ver, principalmente, con la capacidad de construir un discurso mental que permite acceder al ámbito íntimo y que se pone en marcha entre los 7 y 10 años (Cyrulnik, 2006). Gracias a esta capacidad de hablarnos a nosotros mismos sobre nuestra interioridad, se activa la continua integración de experiencias nuevas

con los modelos internos aprendidos. Es decir, podemos cuestionar cómo funciona el mundo y nuestro papel en él. Así, la adolescencia abre un lapso de tiempo propicio para los cambios, no sólo físicos, sino también cognitivos, afectivos y existenciales.

Pero ¿cómo son los adolescentes de hoy en día? En la figura 1.2 puedes ver un resumen de las características principales que describen los investigadores. Aquí vamos a centrarnos sólo en algunas de ellas: las que están más directamente relacionadas con la educación emocional.

1.1. Características psicosociales

El modelo de Erikson (1968, 2000) sobre el desarrollo psicosocial de la adolescencia daba cuenta de aspectos que hasta entonces se habían considerado por separado (la biografía individual y la historia colectiva), enfatizando el carácter constructivo de la identidad como un proceso interactivo, subjetivo y afectivo de todo el ciclo vital.

Erikson (2000) describe las transiciones vitales como crisis evolutivas que conllevan tareas que debe realizar la persona para avanzar en su desarrollo (tabla 1.1). En la adolescencia, la tarea es la búsqueda consciente de la propia identidad, produciéndose un acuerdo gradual entre las autoimágenes que fueron experimentadas en la niñez (básicamente, lo que el niño sabe de sí mismo es lo que los demás le han dicho o mostrado de él) y las identidades posibles del joven adulto. La identidad adolescente suele experimentarse de un modo romántico («modo de identidad observada»), y el verdadero yo o «esencia personal» se localiza en la vida interior, como algo naturalmente dado que hay que descubrir y a lo que hay que ser fiel (Blasi, 2005; Gergen, 1991). La tarea identitaria del adolescente se resume en la búsqueda de esa esencia, y no será hasta la adultez cuando la identidad se experimente como un proceso cambiante y en permanente transacción o diálogo con el entorno¹.

El segundo modelo teórico que caracterizó a la adolescencia fue el de Piaget (1950), centrado en el desarrollo cognitivo de las personas. Este modelo explica el desarrollo de las operaciones formales y las manipulaciones lógicas (figura 1.3), capacidades del pensamiento que posibilitan dos procesos básicos en la construcción de la identidad personal: la reflexividad humana (o autoconsciencia) y la generación de alternativas o hipótesis sobre la realidad (Bruner, 1991). En la infancia se va desarrollando un sentido del sí mismo (*self*) gracias al desarrollo del sentido de propiedad del propio cuerpo y de sus deseos e intenciones (yo quiero) y a la experiencia de la autonomía como un acto intencional (si yo quiero, yo puedo). Pero es en la adolescencia cuando se hace posible la reflexividad necesaria no sólo para la experiencia de una identidad personal consciente, sino para su cuestionamiento (Blasi, 2005).

TABLA 1.1
Etapas evolutivas y crisis psicosociales

Estadios	Crisis psicosocial	Radio de relaciones significativas	Fuerza básica	Patología básica
Infancia	Confianza versus desconfianza básica	Persona maternante	Esperanza	Retraimiento
Niñez temprana	Autonomía versus vergüenza	Personas parentales	Voluntad	Compulsión
Edad de juego	Iniciativa versus culpa	Familia básica	Finalidad	Inhibición
Edad escolar	Industria versus inferioridad	Vecindad, escuela	Competencia	Inercia
Adolescencia	Identidad versus confusión	Grupos de pares y exogrupos, modelos de liderazgo	Fidelidad	Rechazo
Juventud	Intimidad versus aislamiento	Partícipes en amistad, sexo, competición, cooperación	Amor	Exclusividad
Edad adulta	Generatividad versus estancamiento	Trabajo dividido y casa compartida	Cuidado	Actitud rechazante
Vejez	Integridad versus desesperanza	Especie humana	Sabiduría	Desdén

FUENTE: modificado de Erikson (2000).

¿Cómo ocurre esto? Las que Piaget (1950) llama «operaciones cognitivas formales» son las que posibilitan el razonamiento entre proposiciones o argumentos lógicos, dando lugar al pensamiento hipotético-deductivo, científico o combinatorio. Esto significa que el adolescente está capacitado ya para *pensar* como un adulto, porque es capaz no sólo de generar todas las combinaciones mentales posibles de los elementos y factores de variación de una situación, sino también de realizar hipótesis predictivas sobre esos elementos y cómo cambiarán. En otras palabras, el adolescente puede ya percibir y/o imaginar la existencia de posibilidades diferentes en todas las situaciones de su vida, y estas posibilidades quizá sean distintas de las heredadas por los referentes adultos. No obstante, las posibilidades que sea capaz de imaginar también estarán determinadas por el contexto sociocultural (Bruner, 1991). Por otro lado, que sea capaz de pensar como un adulto no implica que siempre lo haga ni que actúe como tal (Siegel, 2013). Si no lo hace es porque, aunque ha alcanzado la madurez cognitiva, suele estar lejos aún de ser emocionalmente maduro. Sin embargo, es gracias a esta capacidad de imaginar posibilidades como el adolescente inicia el cuestionamiento de los modelos recibidos emprendiendo la búsqueda de los valores que reflejen su esencia o identidad personal.

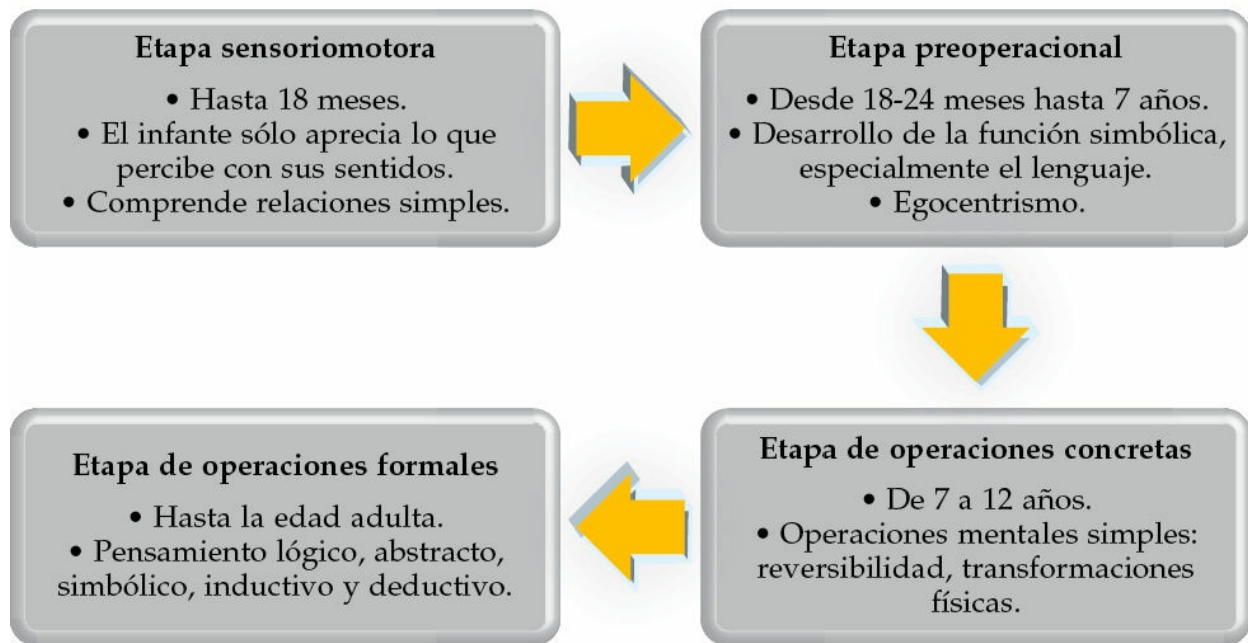


FIGURA 1.3. Etapas del desarrollo cognitivo (Piaget, 1968).

El tercer y último modelo considerado para comprender la adolescencia es el modelo de personalidad de Cloninger (2004). Este modelo integra conceptos teóricos y hallazgos empíricos que pertenecen a diversas ramas del conocimiento humano, como la filosofía, el psicoanálisis, la neurociencia, la psicología evolutiva, la psicología cognitiva, la física e incluso el budismo. Todas estas influencias suponen un ejercicio de integración de ideas en aras de un objetivo simple: saber qué hace a las personas felices y psicológicamente sanas y cómo contribuye la personalidad a esa felicidad. Nos interesa aquí porque esboza un modelo de identidad que está íntimamente relacionado con el desarrollo no lineal de la autoconsciencia.

Para una descripción global de la personalidad, entendida como organización del sí mismo, Cloninger (2004) postula cuatro dimensiones de temperamento, relativamente estables a lo largo de la vida, basadas en modelos clásicos de personalidad, suficientemente validadas empíricamente y que funcionan como organizaciones independientes para la activación, mantenimiento e inhibición de la conducta en respuesta a clases específicas de estímulos, dando lugar a diferencias individuales en las respuestas emocionales automáticas y los hábitos conductuales (figura 1.4). En otras palabras, el temperamento da cuenta de nuestra reactividad biológica innata y de nuestra respuesta inmediata (no decidida) al entorno.

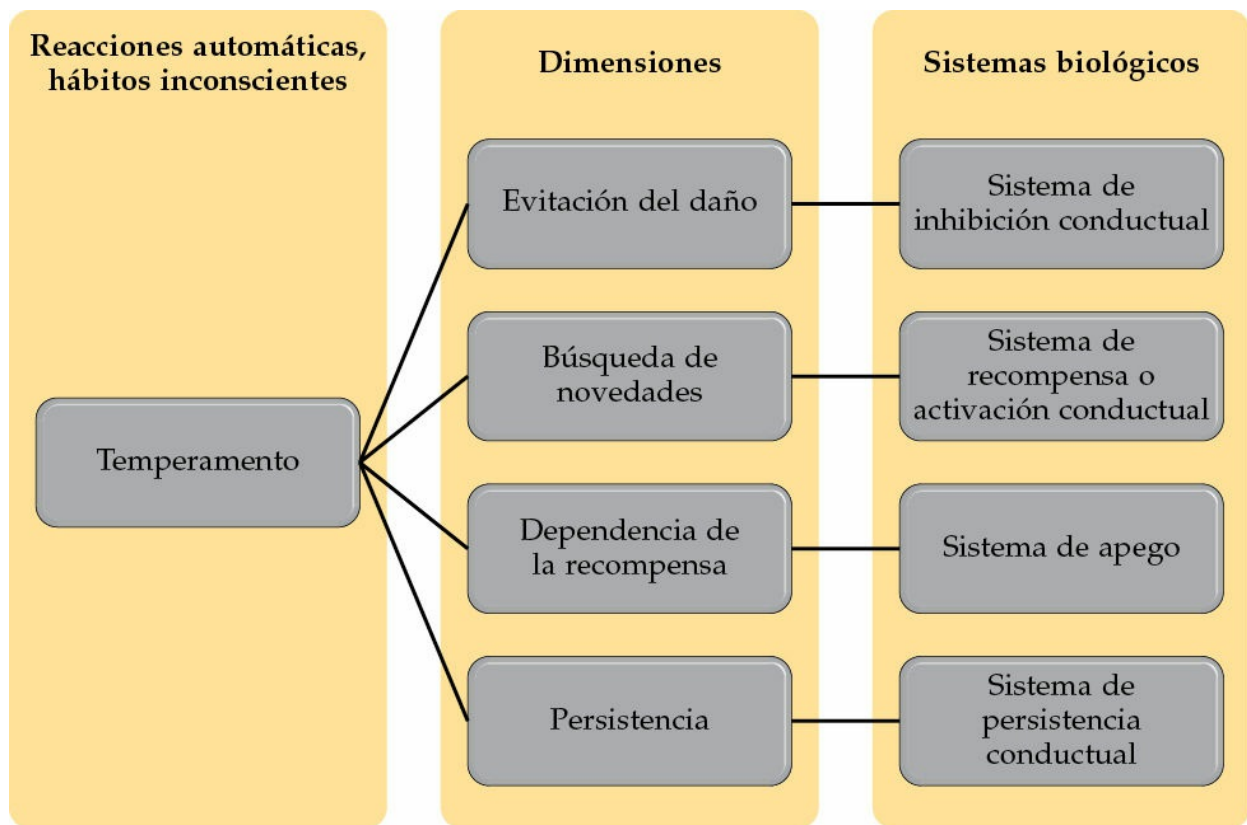


FIGURA 1.4. Dimensiones de temperamento (Cloninger, 2004).

Pero la biología no explica la complejidad del ser humano, por lo que el modelo postula además tres dimensiones de carácter, que se desarrollan y amplían a lo largo de la vida mediante aprendizajes significativos, que implican diferencias individuales en el sí mismo en términos de valores y metas distintas y que modifican el significado de lo que se vive, además de regular las respuestas emocionales automáticas y los hábitos conductuales, es decir, nuestro temperamento. Las tres dimensiones del carácter suponen una perspectiva cognitivoemocional de los límites del yo (entendido como la unidad de temperamento y carácter). Así, como se resume en la figura 1.5, la **autodirección** se refiere al yo en relación consigo mismo, en tanto que ser autónomo o individual, de modo que de esta parte de la experiencia se derivan sentimientos de integridad, honor, autoestima, efectividad, liderazgo y esperanza. La **cooperación** se refiere a las relaciones yo-tú, o relaciones sociales, de modo que de ella se derivan sentimientos de comunidad, compasión y caridad. Y la **autotrascendencia** se refiere al concepto de nuestra participación en el mundo como un todo, las experiencias del yo en relación con lo trascendente, de modo que de ella se derivan sentimientos de fe, misticismo, paciencia, tolerancia a la incertidumbre y ecuanimidad.

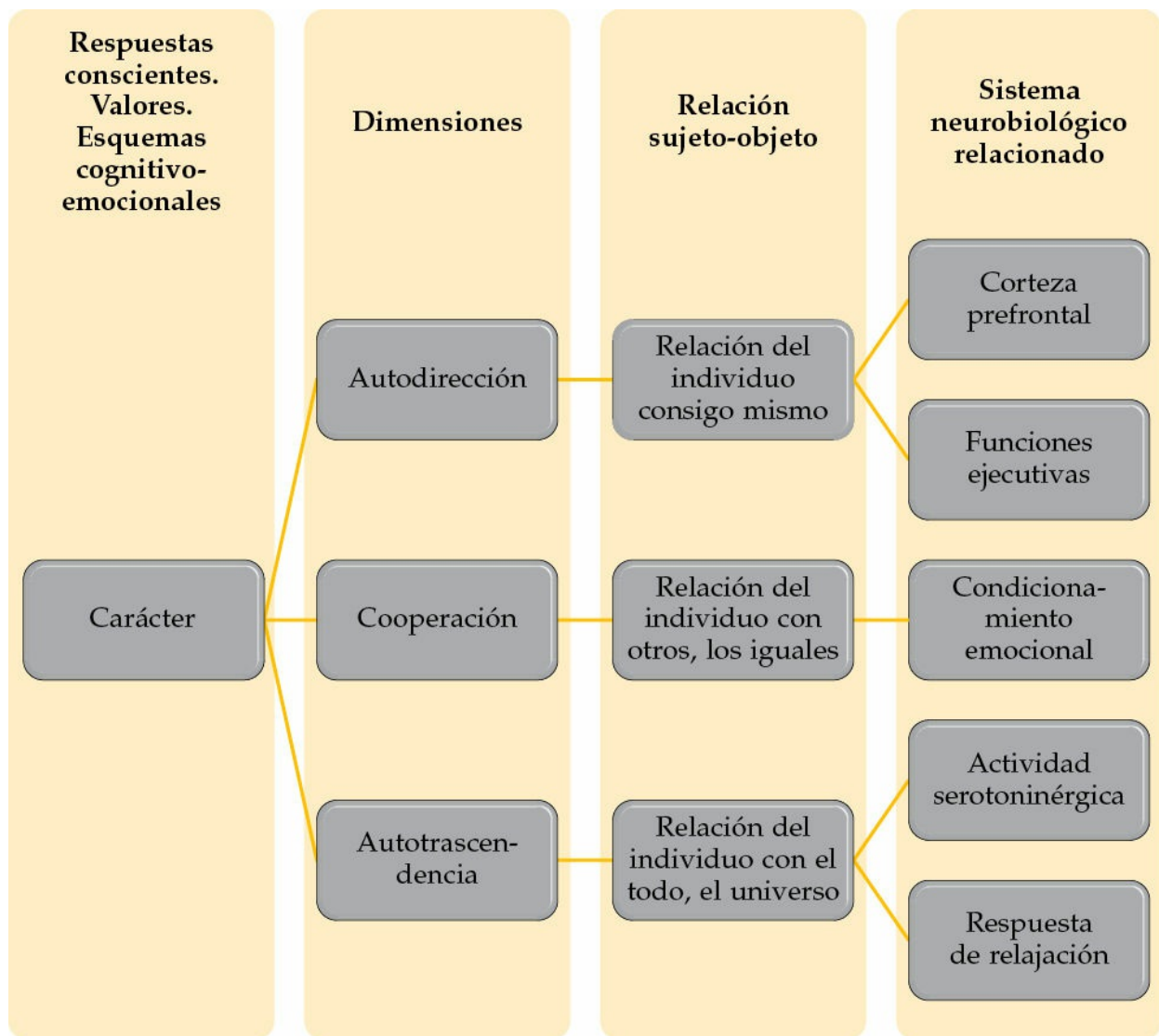


FIGURA 1.5. Dimensiones de carácter (Cloninger, 2004).

Cloninger (2004) postula que la personalidad es una descripción del modo en que aprendemos o crecemos, dándonos cuenta de nosotros mismos. Pero estos cambios de pensamiento, que implican modificaciones en las conexiones entre los diferentes módulos cerebrales, no funcionan de forma lineal, ni en sus efectos específicos ni en sus relaciones. Por todo ello, el desarrollo de una persona debe considerarse en cambios dinámicos y no lineales. Según el modelo, la autoconsciencia crece en tres dimensiones simultáneas, que establecen el carácter de la persona a través de la resolución de una serie de conflictos básicos en cuanto a:

- a) Su actitud consigo misma, que aluden a la responsabilidad, la ausencia de metas, la eficiencia y la lucha por la congruencia, entre otras.
- b) Su actitud con los otros, que hace referencia a la tolerancia social, la empatía, el altruismo, la compasión y la integridad.
- c) Su posición en el mundo o universo, vinculada al desarrollo de la autoconsciencia, la identificación transpersonal, la aceptación, el idealismo o la

fe.

Desde esta perspectiva, la adolescencia es un punto crucial en la formación del carácter, ya que ésta requiere capacidades de autoconsciencia y autonomía que se van consolidando en esta etapa.

1.2. Características neurobiológicas

Las nuevas capacidades y posibilidades psicosociales, cognitivas y noéticas (relativas al sentido y significado) caracterizan la adolescencia como un punto de inflexión en la vida. Este nacimiento de posibilidades y los cambios en el desarrollo cognitivoemocional y de la conciencia tienen un sustrato neurobiológico que se ha descrito básicamente en torno a tres aspectos (Oliva, 2004; Siegel, 2013):

- a) El incipiente **desarrollo de la corteza prefrontal**, que se relaciona con la capacidad de anticipar consecuencias, planificar secuencias de acciones y tomar decisiones, esto es, de desarrollar la autodirección.
- b) El aumento de la actividad de los circuitos dopaminérgicos, que se relacionan con la **necesidad de recompensa** o gratificación, es decir, un repunte de la importancia del sistema de apego, que en la infancia dependía básicamente de los padres y ahora dependerá predominantemente de los iguales.
- c) El aumento de las conexiones y sinapsis cerebrales, junto a la mielinización del sistema nervioso, que posibilitan la **integración** de fibras y sistemas neuronales en un todo más armonioso, es decir, mayor capacidad para relacionar ideas y experiencias en un sentido de identidad coherente.

Estos procesos pueden relacionarse con otras características de la psicología adolescente como la intensa búsqueda de novedades, la escasa tolerancia a la frustración, la demora de la gratificación y la extraña toma de decisiones sobre el riesgo que a veces observamos en este grupo de población (Oliva, 2004). Para entender cómo sucede, hay que entender cómo procesa las emociones nuestro cerebro. En un nivel básico de funcionamiento, lo que ocurre es que la amígdala (situada en el sistema límbico o «cerebro primitivo», en el corazón de nuestro cerebro) proporciona los primeros auxilios en situaciones emocionales extremas, generando reacciones emocionales automáticas, mientras que el lóbulo prefrontal (situado en la parte más externa, desarrollada y sofisticada del cerebro) se ocupa de la delicada coordinación de nuestras emociones. Todo el lóbulo frontal desempeña un papel especial en el procesamiento superior de las emociones, moderando la reacción emocional automática (frenando y reinterpretando las señales del cerebro límbico) y desarrollando planes de actuación concretos para situaciones emocionales (Siegel, 2013). Es así que los centros emocionales límbicos influyen en gran medida sobre el funcionamiento global del cerebro y, a su vez, zonas neocorticales frontales desempeñan un papel fundamental en el control de las emociones (figura 1.6).

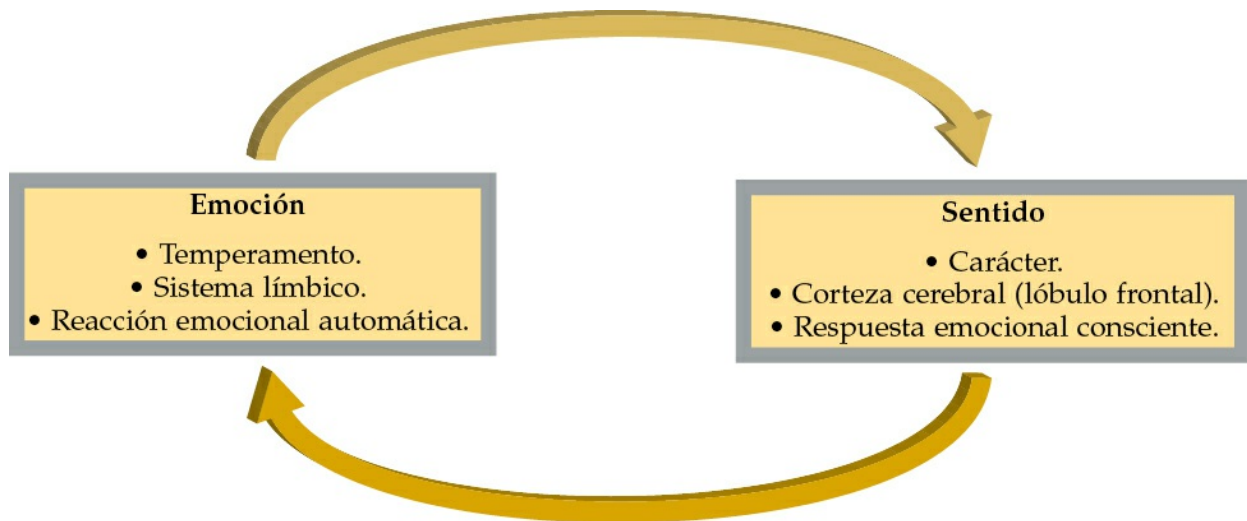


FIGURA 1.6. Neurobiología de la emoción.

Esta inmadurez neurológica de los adolescentes no es algo negativo, aunque se traduce en inmadurez emocional, porque es este desarrollo incipiente lo que permite a los adolescentes explorar el mundo de posibilidades que se abre ante ellos. Cuando vamos tomando decisiones, de algún modo vamos diciéndole a nuestro cerebro que se cierre a otras posibilidades. No obstante, para no perderse en esa exploración y construir un proyecto de vida saludable es necesario aprender a orientarse. En ese camino, las emociones serán nuestra brújula.

1.3. Características sociohistóricas

La tarea básica del adolescente es elaborar un proyecto de vida saludable, lo cual se relaciona con la construcción de la identidad, en cuanto definición personal coherente y significativa que da lugar a la autonomía personal (Erikson, 1968). Pero este proceso se da en un contexto social determinado, por lo que los cambios sociohistóricos modifican las tareas psicológicas de los adolescentes. En otras palabras, las características sociohistóricas configuran concepciones distintas sobre la adolescencia que los propios adolescentes van a interiorizar. Así, la trayectoria adolescente en la sociedad actual se caracteriza por:

- a) La desincronización entre los desarrollos personales (ontogénesis), que son cada vez más precoces, y los procesos de integración en la sociedad (sociogénesis), que tienden a concluirse más tardíamente (Martín, 2005). Esto implica un tiempo de demora entre la formación como persona (y trabajador) y la incorporación al mundo adulto (y laboral), por lo que la adolescencia va ocupando cada vez más tiempo en el ciclo vital de cada persona.
- b) Aumentar su presencia y relevancia social, convirtiéndose en un modelo y un valor por sí misma (Obiols, 1992). La idealización de la juventud se enmarca en una sociedad donde impera el síndrome de la impaciencia, donde toda

demora o espera se considera un estigma de inferioridad y el adolescente es poseedor de lo que todos quieren tener, un cuerpo joven y una mente líquida capaz de moverse tan (o más) rápido como las modas (Bauman, 2005). En palabras de Bauman (2005, p. 28): «En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten».

- c) La existencia de una crisis de autoridad: un vacío entre el autoritarismo paterno tradicional, basado en la asimetría de poder y el recurso a la violencia, y la permisividad actual, en la que ya no es el adulto quien tiene el poder, sino el joven (D'Angelo, Pozo y Viadero, 2003).
- d) El solapamiento de la crisis personal con una crisis de valores social (Crabay, 2009). Por un lado, sabemos que las personas vivimos en un plano existencial más elevado que los instintos animales, por lo que, a diferencia de éstos, no hay impulsos que nos *obliguen* a actuar de un modo determinado. Y por otro, el cuestionamiento actual de las tradiciones y convenciones sociales nos deja sin una guía que nos diga lo que *deberíamos* hacer en una situación dada (Frankl, 1969). Esto confronta al adolescente con su libertad para decidir en una sociedad que no ofrece una salida clara a los dilemas existenciales.

Por último, hay que señalar que, cuando se pregunta a los adolescentes, la mayoría se siente más feliz que los adultos, y concretamente los adolescentes españoles, más que los de otros países europeos (Elzo, 2005; Obiols, 1992). No obstante, cuando se les pide definirse en tanto que adolescentes y jóvenes, la lista de adjetivos negativos supera a la de los positivos y muestra una adolescencia que se valora poco a sí misma, quizá como reflejo de la valoración que la propia sociedad hace de ella (Elzo, 2005; Marina, 2005).

1.4. Las emociones en el desarrollo

El ser humano necesita vincularse afectivamente desde el nacimiento. Es a través de las relaciones con los demás, de la expresión emocional, de las conversaciones, de la mirada del adulto significativo para nosotros como construimos el significado de las experiencias emocionales, esto es, como aprendemos no sólo qué y cómo nos emociona, sino a regular nuestras emociones. Además, como postulaba Erikson (2000), el desarrollo de la identidad implica la búsqueda de una serie de valores morales, por lo que el desarrollo afectivo, el desarrollo social y el desarrollo moral son inseparables y determinantes para el desarrollo de la persona en otros ámbitos, como el desarrollo cognitivo y del lenguaje (Cantero, 2013). Pero también es cierto lo

contrario: que la madurez cognitiva, por ejemplo, es fundamental para la madurez afectiva (Dobrin y Kállay, 2013; Durlak y Weissberg, 2011; Poulou, 2014).

La conciencia emocional va evolucionando a lo largo del desarrollo infantil hasta la adolescencia, desde sentimientos globales y difíciles de etiquetar para el niño hasta experiencias emocionales diferenciadas y complejas (Villanueva y Górriz, 2014). Desde el nacimiento hasta los 2 años, las emociones del niño están vinculadas a las de su cuidador y dependen del desarrollo del sistema de apego: los bebés dependen plenamente de sus cuidadores para que éstos controlen su nivel de activación (Rieffe, 2014). De los 2 a los 5 años se desarrolla la conciencia emocional, en términos de diferenciar y comunicar emociones, así como de atender y entender las emociones de los demás. A esta edad, ya se observa en los niños un aprendizaje de reglas de expresión emocional, mediatizadas por la cultura en la que viven, y una incipiente teoría de la mente, esto es, la capacidad de simular estados mentales y afectivos ajenos (Gil y Benlliure, 2013). De los 6 a los 11 o 12 años emergen las habilidades de autorregulación emocional, dependientes del desarrollo de la metacognición, la experiencia de las emociones morales (como la culpa, la vergüenza y el orgullo) se aproxima a la de los adultos y los niños consolidan la capacidad de integrar emociones opuestas y simultáneas.

Así, el adolescente tiene ya las capacidades emocionales de un adulto, pero no su experiencia, por lo que su interés se centra principalmente en el análisis de su mundo emocional (Villanueva y Górriz, 2014). Es fácil observar en esta edad cierto desorden emocional, frecuentes estados de ánimo negativo e intensas emociones de vergüenza y culpa, que se confunden porque tienden a aparecer juntas. Así, nos encontramos con una gran activación emocional a la que los adolescentes no consiguen dar sentido.

NOTAS

¹ La identidad se construye durante toda la vida en lo que Blasi (2005) llama «identidad adulta» o «modo de manejo de la identidad», por lo que no se considera nunca una tarea acabada, sino un proceso que abarca todo el ciclo vital.

2. Sobre el sentido de la educación emocional

Antes de empezar, reflexiona un momento sobre estas preguntas:

- ¿Qué sabes sobre las emociones?
- ¿Para qué existen las emociones? ¿Por qué o para qué nos emocionamos?
- ¿Cómo gestionas tú tus propias emociones? ¿Tiendes a sumergirte en ellas o a apartarlas?
- ¿Eres siempre consciente de lo que sientes?
- ¿Crees que las emociones nos obligan a actuar de cierta manera o tenemos un margen de libertad frente a ellas?
- ¿Cómo eran tus emociones cuando eras adolescente y cómo te relacionabas con tu propio mundo emocional?

Las emociones son una parte estandarizada del «programa humano», un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio que han tenido un extraordinario valor de supervivencia para la humanidad, ayudándonos a responder rápidamente a los cambios que se producen en nuestro entorno y afectando a nuestro bienestar, nuestro juicio y nuestra convivencia (Denham, 2010; Reeve, 2003). Las emociones forman parte de nuestras interacciones sociales, por lo que saber comprender correctamente las señales emocionales es importante para establecer relaciones personales adecuadas (Perry-Parrish, Waasdorp y Bradshaw, 2012).

2.1. Definiciones y conceptos relacionados

Técnicamente, las emociones se definen como procesos psicofísicos, dinámicos y excitados de reacción ante algo significativo y se expresan a través de la conducta verbal y no verbal. Estas vivencias afectivas aparecen de manera repentina y brusca en un contexto determinado, y pueden organizar o desorganizar la actividad de la persona en ese momento (Rieffe, 2004). Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices; no obstante, se ha descrito la universalidad de las emociones básicas, es decir, las reconocidas por personas de diversas culturas de todo el mundo. Estas emociones básicas son: la alegría, la ira, el miedo, la tristeza y el asco (Bisquerra, 2009).

El proceso emotivo es una experiencia humana y, como tal, sucede en todas las dimensiones del ser humano: física, psíquica y noética (o espiritual). Así, suele decirse que la emoción tiene cuatro componentes (Bisquerra, 2009; Reeve, 2003; Scherer, 2005):

1. *Fisiológico*: el impacto de lo que nos sucede en el mundo se traduce en una serie de cambios corporales, dirigidos por el sistema límbico, que los demás pueden observar, que nosotros podemos notar en nosotros mismos y que son parecidos para todo el mundo. Además, las emociones más básicas las compartimos también con el mundo animal.

2. *Subjetivo*: los cambios fisiológicos son procesados por nuestro cerebro superior (la corteza cerebral), que integra toda esa información en una unidad significativa más o menos coherente. Así, el componente subjetivo de la emoción incluye cómo percibimos la emoción en nosotros mismos, con qué la relacionamos, en qué estado anímico nos pone, si nos gusta o nos damos permiso para sentirnos así, entre otras.
3. *Social, relacional o comunicativo*: todas las emociones se dan en relación con algo, ya sea otra persona, una cosa, una actividad, etc. Y nos informan de nuestra relación con ese algo o del valor de ese algo para nuestra vida. Las emociones son parte de nuestro diálogo con el mundo y nos informan de cómo impacta en nosotros lo que sucede en el mundo en ese momento.
4. *Intencional o motivacional*: la función de las emociones es, en última instancia, ponernos en disposición de responder a lo que nos ha sucedido. Por eso cada emoción dispara una reacción fisiológica distinta que nos invita a hacer algo concreto (alejarnos del peligro, acercarnos a una fuente de placer, celebrar una alegría, luchar cuando algo nos enfada, etc.). Así, las emociones nos motivan, nos mueven, nos dirigen hacia algo significativo y/o valioso para nosotros.

Existe una gran complejidad y diversidad de conceptos para describir los aspectos emocionales de las personas (figura 2.1), que se diferencian principalmente en la generalidad o precisión de las habilidades o acciones a las que se refieren (Garaigordobil y Maganto, 2011; Muñoz, 2009; Reeve, 2003; Scherer, 2005).

Durante la última década, el interés por las emociones del ser humano ha cobrado más relevancia y la investigación científica ha prestado especial interés al estudio de las diferencias individuales en la habilidad para procesar y utilizar la información emocional, partiendo de la idea de que aquellas personas que se muestren más hábiles tendrán mejor adaptación psicológica y social (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Estas habilidades emocionales han sido conceptualizadas como inteligencia emocional o competencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 2009).

Emoción	Estado de ánimo	Sentimiento	Empatía
<ul style="list-style-type: none"> • Fenómeno subjetivo, fisiológico, motivacional y comunicativo. • Duración corta. • Adaptación a oportunidades y desafíos en el día a día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado afectivo global. • Sin causa, objetivo o inicio concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Componente subjetivo de la emoción. • Significado personal para cada individuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para dar respuesta a los demás. • Aspectos cognitivos y emocionales.

FIGURA 2.1. Conceptos relacionados.

2.2. Modelo de competencias emocionales

Basándose en las distintas conceptualizaciones de la habilidad emocional, se han desarrollado diferentes modelos teóricos que se solapan en algunos de sus componentes (tabla 2.1). No obstante, estos modelos pueden clasificarse en tres grandes grupos, dependiendo de si consideran la inteligencia emocional una habilidad que puede aprenderse, un rasgo de personalidad estable o una integración de ambos aspectos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Los primeros se enfocan en las habilidades de procesamiento cognitivo de la información emocional, adaptando lo que ya sabemos de la inteligencia al campo socioafectivo (Bisquerra, 2009; Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 2000). Los segundos, de aparición más reciente, entienden la inteligencia emocional como un constructo inherente a la personalidad, con rasgos estables de comportamiento (Petrides, 2010; Petrides y Furnham, 2001). Los últimos, llamados «modelos mixtos», combinan habilidades mentales o cognitivas con variables de personalidad (Bar-On, 1997).

El modelo de Mayer y Salovey (1997) es el modelo con mayor rigor científico y cuenta con una gran profusión de investigaciones empíricas en el ámbito educativo (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), por lo que ha sido elegido para estructurar este programa. Este modelo considera que la inteligencia emocional consiste en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y amoldarse de forma eficaz a su entorno. Concretamente, definen la inteligencia emocional como «la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Se trata de un modelo jerárquico formado por cuatro competencias interrelacionadas, de manera que son necesarias las habilidades más básicas (percepción de las emociones) para llegar a las más complejas (regulación de las emociones). La estructura jerárquica de este modelo permite desarrollar programas bien organizados que admiten una aplicación, seguimiento y evaluación fáciles. Las competencias que describe son:

- a) **Percepción, valoración y expresión emocional:** se trata de la habilidad para identificar y reconocer tanto las propias emociones (autoconciencia) como las de aquellos que nos rodean (empatía afectiva). Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales.

TABLA 2.1

Algunos modelos de inteligencia y competencia emocional

Autor, año	Descripción	Componentes
Mayer y Salovey, 1997	Inteligencia emocional como habilidades y capacidades.	Percepción, valoración y expresión de la emoción. Comprensión emocional. Facilitación emocional del pensamiento.

		Regulación de las emociones.
Bar-On, 1997	Inteligencia emocional como habilidades socioemocionales, pero también como rasgos personales.	Componente intrapersonal. Componente interpersonal. Componente de adaptabilidad. Gestión del estrés. Estado de ánimo general.
Petrides y Furnham, 2001	Inteligencia emocional como disposiciones de la personalidad relacionadas con las emociones.	Adaptabilidad. Asertividad. Emoción expresiva. Gestión de las emociones de otros. Percepción de las emociones. Regulación emocional. Baja impulsividad. Relaciones. Autoestima. Automotivación. Sensibilización social. Manejo del estrés. Rasgo de empatía. Rasgo de felicidad. Rasgo de optimismo.
Saarni, 2000	Modelo de ocho habilidades interrelacionadas.	Conciencia del propio estado emocional. Discriminar las emociones de los demás. Vocabulario emocional. Implicación empática. Diferenciar el estado interno de la expresión externa. Afrontar emociones negativas. Estructura y naturaleza de las relaciones. Autoeficacia emocional.
Bisquerra, 2009	Modelo pentagonal de competencia emocional.	Conciencia emocional. Regulación emocional. Autonomía emocional. Competencia social. Habilidades de vida y bienestar.

- b) **Comprensión emocional:** se trata de la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetando y categorizando las emociones propias y ajenas. AtaÑe a la relación de la emoción con su significado e incluye desvelar la información de emociones complejas, ambivalentes o incluso aquellas que son contradictorias y simultáneas.
- c) **Facilitación emocional del pensamiento:** se refiere a la relación entre pensamiento y emoción, en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo dirigiendo nuestra atención hacia la información más importante del entorno o de nosotros mismos, el estímulo más beneficioso o perjudicial, entre otros. Implica tener en cuenta las emociones cuando razonamos o solucionamos problemas, permitiéndonos disponer de diferentes puntos de vista según nuestro estado emocional y afectando a nuestra creatividad.
- d) **Regulación de las emociones:** se trata de la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas, y reflexionar sobre ellas para

descartar o aprovechar la información en función de su utilidad para un proyecto de vida saludable. Implica estrategias para la moderación o aumento de las emociones, tanto en uno mismo como en los demás, sin reprimir o exagerar la información que conllevan.

La investigación científica ha analizado los beneficios de la inteligencia emocional en ámbitos tan importantes como la salud física y mental, las relaciones interpersonales, la conducta agresiva, el bienestar psicológico y el rendimiento académico en adolescentes. Estos estudios han mostrado que las habilidades emocionales desempeñan un papel fundamental para los adolescentes tanto en su vida cotidiana como en el contexto escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Más concretamente, la inteligencia emocional del adolescente se ha relacionado con:

- Un menor número de síntomas físicos y de somatización (Martins, Ramalho y Morin, 2010).
- Un menor nivel de ansiedad y depresión (Eastabrook, Flynn y Hollenstein, 2014; Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006).
- Menos estrés social y sentido de atipicidad (Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda, 2012; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).
- Mayor uso de estrategias de afrontamiento positivo para solucionar problemas (Mikolajczak, Petrides, Coumans y Luminet, 2009; Velasco, Fernández, Páez y Campos, 2006).
- Mejores habilidades interpersonales y sociales, más amigos y un mayor apoyo social y familiar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Lopes et al., 2004; Palomera et al., 2012; Perry-Parrish y Zeman, 2011).
- Mejor ajuste psicológico (Palomera et al., 2012; Salguero et al., 2011).
- Menores niveles de agresividad física y verbal (Bisquerra, 2014; Inglés et al., 2014; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2012).
- Menos problemas de conducta (Poulou, 2014).
- Mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, más empatía y cooperación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Garaigordobil y Maganto, 2011).
- Mejora del rendimiento y autoeficacia en el contexto escolar (Akbaribooreng, Hosseini, Zangouei y Ramroodi, 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

Así, los adolescentes emocionalmente inteligentes tienen mejor salud física y mental y gestionan mejor sus problemas emocionales.

2.3. Programas de educación emocional

Cuando se plantea integrar la educación emocional en las aulas, se parte de un modelo de educación propuesto por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), el cual sugiere los cuatro pilares sobre los que debe organizarse la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (figura 2.2). Así, el principal objetivo de la educación emocional es el desarrollo práctico de las habilidades emocionales para el bienestar psicológico de las personas, lo que mejora la convivencia.

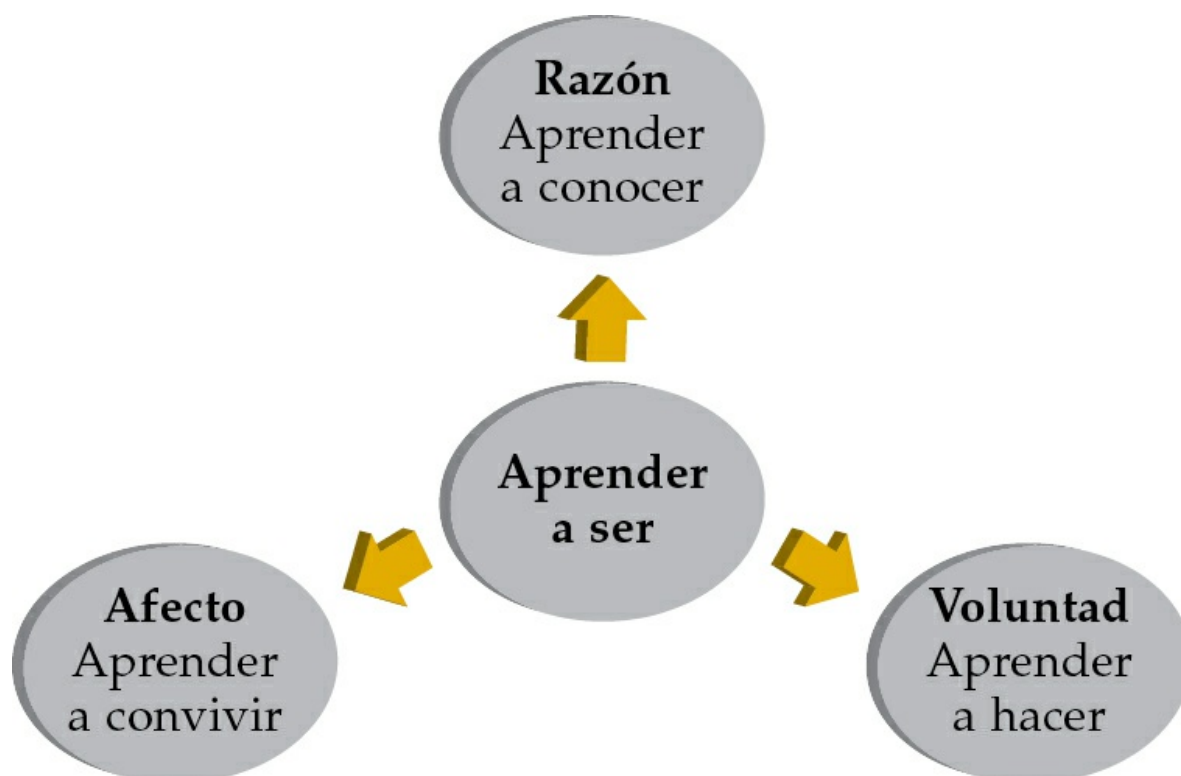


FIGURA 2.2. Propuesta pedagógica: educación emocional en el aula.

En España se han desarrollado varios programas de educación emocional en los últimos años, tanto para niños como para adolescentes (tabla 2.2). Algunos de estos programas cuentan con estudios sobre su eficacia que señalan una mejora en las habilidades emocionales en los adolescentes (Górriz y Ordóñez, 2014). Concretamente, se ha observado que mejoran la claridad y reparación emocional (Melero y Palomera, 2011), la estabilidad emocional y la capacidad para analizar sentimientos negativos (Garaigordobil, 2004, 2008), el bienestar emocional y social (Carpintero, López, Campo, Soriano y Lázaro, 2007), el crecimiento emocional y moral (Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006), así como las habilidades sociales y la salud mental (Muñoz y Bisquerra, 2013). No obstante, son pocos los estudios que han analizado el impacto de este tipo de programas a largo plazo y en otros aspectos de la psicología adolescente, y la ausencia de garantías científicas puede generar desconfianza sobre su funcionamiento (Górriz y Ordóñez, 2014).

El programa que se presenta en este libro comparte con programas anteriores el

objetivo principal de mejorar la educación emocional de los adolescentes. No obstante, se pretende dar un paso más allá, partiendo de un paradigma humanista, existencial, dialógico y orientado al aprendizaje significativo sobre las emociones y con las emociones. Este punto de partida determina una metodología específica que supera lo puramente cognitivo y lo estrictamente afectivo, situando las emociones en el centro de la experiencia y la reflexión, y que pretende ayudar a desarrollar las competencias emocionales en un sentido amplio, esto es, como orientadoras hacia el sentido de cada uno en su vida.

TABLA 2.2
Programas de educación emocional para adolescentes

Programa	Autores	Edad	Contenido
Programa de habilidades emocionales para jóvenes (INTEMO)	Ruiz et al. (2013), Cabello et al. (2016)	12-18 años	Doce sesiones distribuidas en cuatro fases: 1. percepción y expresión emocional; 2. facilitación emocional; 3. comprensión emocional; 4. regulación emocional.
Programa de educación emocional en Guipúzcoa	Muñoz y Bisquerra (2013)	2-22 años	Consta de cuatro módulos: 1. sensibilización y formación básica en educación emocional (profesores); 2. desarrollo de competencias emocionales (profesores); 3. educación emocional (alumnado); 4. <i>expertise</i> en educación emocional.
Programa Vida y Valores en Educación (VyVE)–Fundación Marcelino Botín	Melero y Palomera (2011)	9-14 años	Entre ocho y diez actividades específicas de desarrollo socioemocional y 11-13 sesiones insertas en las materias del currículo escolar.
Programas de educación emocional y prevención de la violencia	Grupo de Aprendizaje Emocional (2005, 2007)	12-16 años	Consta de alrededor de 40 actividades centradas en aspectos como la autoconciencia, la autogestión, la empatía y las habilidades sociales.
Educación emocional. Programa de actividades para educación primaria y secundaria–GROP	Pascual y Cuadrado (2009), GROP (2009)	3-16 años	Actividades para desarrollar capacidades emocionales como conciencia y regulación emocional, resolución de problemas, relaciones sociales, autoestima, empatía.
Programa de intervención con adolescentes para fomentar el desarrollo socioemocional	Garaigordobil (2002, 2004, 2008)	12-14 años	Se compone de siete módulos: 1. autoconocimiento; 2. comunicación intragrupal; 3. cooperación; 4. expresión y comprensión emocionales; 5. estereotipos; 6. discriminación; 7. resolución de conflictos.
Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar (PIECE)	Vallés (2007)	12-16 años	Entre ocho y diez unidades temáticas que abordan temas como las emociones negativas, el control de la ira o la empatía.
Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)	Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006)	14-15 años	Sus contenidos son autoconciencia emocional, autoestima y confianza, empatía y mejora de relaciones, control emocional, entre otros.
Aprender a ser persona y a convivir: un	Trianes y Fernández-	12-16	Consta de cuatro módulos con contenidos como la mejora del clima de clase, la cooperación, la negociación, la

Programa para Secundaria	Figarés (2001)	16 años	del clima de clase, la cooperación, la negociación, la asertividad o la educación en valores.
La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar	Mestre y Frías (1996)	12-14 años	Diecisiete sesiones orientadas a la adquisición de estrategias adaptativas de afrontamiento de los problemas, aprendizaje de habilidades sociales, mejora del autoconcepto.

3. Sobre la actitud del facilitador

Antes de empezar, reflexiona un momento sobre estas preguntas:

- ¿Cómo sabes cuando algo tiene sentido? ¿Cómo lo notas? ¿En qué te basas para juzgarlo así?
- ¿Cuál es la mejor forma de aprender?
- ¿Cómo aprendiste tú las cosas que nunca has olvidado?
- ¿Cuál es la mayor motivación para el aprendizaje?
- ¿Qué sentido tiene aprender?
- ¿Qué relación hay entre emociones, valores y sentido?

Cuando consideramos integrar la educación emocional en las aulas, dicha educación debe estar orientada al sentido, máxime si trabajamos con adolescentes que van a cuestionarnos: ¿y esto para qué?, ¿qué sentido tiene? Debemos considerar las características más arriba descritas sobre la adolescencia actual, contemplando esta etapa no sólo como una etapa de riesgo (que lo es) sino también como una oportunidad; pues es un momento esencial para la apertura del yo al tú, de «ser yo junto a otro», y todas las experiencias de estos años pueden reescribir el destino del joven y tener efectos duraderos sobre sus decisiones futuras (Cyrulnik, 2006; Oliva, 2004). Para que así sea, hay tres consideraciones esenciales en la actitud de quien implementa el programa que tienen sus implicaciones metodológicas:

1. Promover el aprendizaje significativo, haciendo hincapié en la búsqueda de sentido de los adolescentes y en el concepto de andamiaje.
2. Educar para la responsabilidad y el ejercicio de la libertad que todos, como seres humanos, tenemos.
3. Dialogar con el adolescente, a la vez que fomentamos que éste dialogue con su realidad (paradigma dialógico de aprendizaje).

Estos elementos se describen en los siguientes apartados.

3.1. Aprendizaje significativo

«El medio más seguro de torturar a un hombre es desesperarlo diciéndole: “Aquí no hay porqués”. Esta frase le hace caer en el mundo de las cosas, le somete a las cosas y le convierte a él mismo en cosa. Para poder tender la mano a un agonizante psíquico y ayudarlo a volver a ocupar un lugar en el mundo de los humanos es indispensable realizar una labor de construcción de sentido. Aquí sí hay porqués: la capacidad para traducir en palabras, en representaciones verbales susceptibles de ser compartidas, las imágenes y las emociones experimentadas a fin de darles un sentido que pueda comunicarse les vuelve a conferir humanidad. Amar los porqués es un factor de resiliencia precioso, pues permite volver a tejer los primeros puntos del vínculo desgarrado.»

La inteligencia emocional va de la mano del desarrollo y adquisición de valores, pues tanto la experiencia afectiva como la ética toman la forma de interrogante o certeza ligado al sentido y pertinencia de los actos que realizamos (Gil y Benlliure, 2013). Así, tanto las emociones como los valores sólo pueden educarse en un marco de aprendizaje significativo, es decir, de aprendizaje orientado al sentido. Como dice Acevedo (2002): «Una cosa es tener datos y otra muy diferente es conocer. Los datos que no se articulan no sirven para nada. Conocer es saber qué hacer con la información, es separar y unir, distinguir e implicar, relacionar y articular, no sólo analizar y distinguir. Es organizar buscando el sentido». Y el logro de sentido es un factor de primer orden en la construcción de la propia identidad que corresponde de modo relevante a la adolescencia.

El pionero en el estudio del aprendizaje significativo fue Vygotski (1978), que atendía al hecho de que el ser humano tiene la disposición de aprender *realmente* sólo aquello a lo que encuentra sentido, de modo que tiende a rechazar todo aquello a lo que no encuentra sentido. Así, postulaba que el único aprendizaje *realmente* posible es el aprendizaje significativo, el aprendizaje que da sentido a la experiencia. Cualquier otro aprendizaje será mecánico, memorístico o coyuntural. Por ejemplo, un aprendizaje para aprobar un examen cuyo contenido se olvida al día siguiente.

Según Vygotski (1978), el sentido viene dado por las relaciones posibles del nuevo conocimiento con la realidad vivida de la persona, incluyendo sus conocimientos anteriores, sus situaciones cotidianas y toda su experiencia. Así, depende de elementos tanto intrasubjetivos (por ejemplo, el desarrollo cognitivo) como intersubjetivos. El aprendizaje es íntimamente dependiente del contexto social en que ocurre y de las interacciones personales implicadas en ese proceso, es decir, de quién enseña, dónde y con quiénes, entre otras cosas (García, Mircea y Duque, 2010). Esto implica que, en el proceso de aprendizaje, las personas no sólo se adaptan al contexto, sino que lo transforman.

Desde esta visión interactiva, se plantea también el concepto de «zona de desarrollo próximo», que representa el potencial de aprendizaje disponible para la persona en un momento dado o «la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz» (Vygotski, 1978). A esta guía experta en el aprendizaje se le llama «andamiaje» y está estrechamente ligada a la metodología dialógica. En la práctica, esto nos recuerda utilizar tanto los conocimientos previos del alumno como sus dudas para construir un nuevo aprendizaje, identificando así su zona natural de desarrollo próximo y potenciando el aprendizaje orientado al sentido.

3.2. Educación para la responsabilidad

Oponiéndose al principio de homeostasis, por el cual se supone que el ser humano busca un estado de paz libre de tensiones, Frankl (1995) postula una tensión existencial necesaria entre la persona y su sentido, es decir, lo que le dicta su conciencia. La persona debe responder a la vida, mediante sus acciones, haciéndose así responsable de sí mismo (su cuerpo, su mente, sus emociones). Esta dinámica esencial del ser humano se manifiesta en el ejercicio de su libertad, pues «ser hombre significa decidir siempre lo que he de hacer de mí mismo, y esto a su vez significa asumir la responsabilidad de eso que he hecho de mí mismo» (Frankl, 1987, p. 79). Libertad y responsabilidad, como caras de la misma moneda, permiten plantear la dicotomía entre reacción y respuesta emocional: la primera es automática e inconsciente, fisiológicamente dada, mientras que la segunda implica una decisión consciente de qué hacer con esa emoción y, sobre todo, para qué.

Si queremos promover un aprendizaje significativo, no basta con aprendernos las mejores técnicas; debemos estar ahí con toda nuestra humanidad y respetar la búsqueda de sentido del adolescente. Esta búsqueda es inherente al ser humano y puede ser entendida como la motivación y orientación fundamental en la vida. Según Frankl (1987, p. 19): «aunque el sentido está ligado a una situación única e irrepetible, hay además universales en el mundo del sentido, y esas amplias posibilidades de sentido constituyen lo que llamamos valores». Así, los valores son la cristalización sociohistórica de los sentidos concretos descubiertos por muchas personas en muchas situaciones, constituyendo simultáneamente motivos y criterios de conducta. Pero los valores no se enseñan, ni se aprenden, como quien aprende las tablas de multiplicar. Los valores se captan por intuición emocional (Bruzzone, 2008; Díaz, 1998).

Pero ¿qué quiere decir esto? Si recordamos que las emociones son la fuente primaria de información (pues nos informan sobre algo significativo y de valor), de motivación (pues nos mueven a la acción) y de poder (pues nos dan energía para actuar), debemos pensar también que toda esta dinámica se orienta hacia la búsqueda de sentido de las personas. Así, podemos decir que la búsqueda de sentido, como motivación principal del ser humano, es guiada por la vivencia de las emociones, las cuales nos orientan al descubrimiento de lo valioso (información) y nos motivan para una acción (poder) que dé valor y nos permita realizar el sentido de esa situación (figura 3.1).



FIGURA 3.1. De la emoción al sentido.

La felicidad no se puede conseguir a voluntad, el bienestar es un efecto secundario del bien-ser. Del mismo modo, la autorrealización suele producirse como efecto de la autotrascendencia, entendida como apertura fundamental del ser humano que nos permite el ejercicio de la intencionalidad, esto es, de ser, estar y hacer «dirigidos a» u «orientados hacia» algo distinto o más grande que nosotros mismos y que da sentido a nuestras vidas o a nuestras acciones en un momento particular. Incluso en situaciones límite, en las que vemos coartada nuestra libertad corporal o mental (por ejemplo, por enfermedad física o psíquica), a todos nos queda una última libertad, la de adoptar una actitud u otra frente a lo inevitable: «la libertad interior que nadie nos puede arrebatarnos, la que confiere a la existencia una intención y un sentido» (Frankl, 1993, p. 91).

El autodistanciamiento, que es una estrategia de autorregulación emocional básica, es un ejercicio de esta libertad, pues implica la capacidad del ser humano de observarse a sí mismo y desidentificarse de sus circunstancias físicas, psíquicas y/o sociales. Cuando los recursos de la dimensión noética se abren (cuando se activa la búsqueda de sentido), uno puede confrontarse a sí mismo y a cualesquiera que sean sus circunstancias para descubrir que no son una parte integrante de su persona, sino características que tiene o cosas que le suceden, que puede modificar o, en todo caso, trascender (Ascencio, 2000). Esta estrategia de autodistanciamiento puede entenderse también como una maduración desde una percepción del yo como contenido de la conciencia hasta una percepción del yo como contexto de la experiencia (Wilson y Luciano, 2007); eso nos permite hacernos responsables no tanto de los contenidos emocionales y mentales sino más de lo que hacemos con ellos en nuestra vida y en nuestra convivencia con otras personas.

3.3. Paradigma dialógico

El concepto de aprendizaje significativo da mucha importancia a los aspectos contextuales del aprendizaje, incluyendo el encuentro interpersonal. Nos recuerda que el aprendizaje siempre se da en un contexto dialógico, porque es a través del lenguaje y de la interacción con los otros y con la realidad como vamos de lo «entre» a lo «intra», y viceversa (García, Mircea y Duque, 2010). El concepto de aprendizaje dialógico no es nuevo, sino que está fuertemente vinculado con la tradición filosófica occidental de los diálogos socráticos, a los que se conoce como «el arte de preguntar».

No obstante, es ahora, en la sociedad del siglo XXI, cuando el valor del diálogo en las interacciones interpersonales empieza a ser una clave fundamental. En plena crisis de autoridad (ya no vale el «porque yo lo digo») y de valores (ya no vale el «porque siempre se ha hecho así»), las personas, y sobre todo los adolescentes, necesitan argumentos que los convenzan, que tengan sentido para ellos. El objetivo de la acción dialógica es siempre revelar la verdad en la interacción con los otros y con el mundo, especialmente si esa acción pretende ser educativa (Racionero y Padrós, 2010). Pero veamos un poco mejor qué significa esto.

Desde la estructura metodológica del diálogo se entiende, como señalaba Martin Buber, que el «yo» se convierte en tal solamente a través de o junto a un «tú», por lo que prioriza la relación por encima de la técnica como elemento de cambio y aprendizaje (Bruzzone, 2008). Sócrates sostenía que el que quiere educar debe partir constantemente de la afirmación de no saber, porque el saber que no se sabe es una condición indispensable de la investigación y del auténtico aprendizaje (el que realiza un sentido). Sembrar la duda, hacerle saber al educando que no sabe, es el primer paso imprescindible en la educación; porque no se trata de transmitir una verdad sino de buscarla juntos. Esto es así especialmente en la educación emocional, en la búsqueda y realización de valores y en la construcción de la identidad personal, procesos íntimamente relacionados que resultan de los diálogos significativos mantenidos en el curso de la existencia (Bruzzone, 2008; Díaz, 1998).

Así, en este encuentro educativo rigen también los principios que Rogers (1993) establecía para la práctica terapéutica. Éstos, aplicados a la educación, implican que el facilitador tiene la responsabilidad de ofrecer a la persona una relación en que el aprendizaje significativo pueda darse, lo cual depende de que se cumplan tres condiciones (que deben ser las actitudes básicas del facilitador):

1. La aceptación y consideración incondicionalmente positiva de la persona.
2. La empatía centrada en la persona, entrando en su mundo y tratando de comprender sus vivencias y acompañándola en lo que sea que le ocurra.
3. La autenticidad, que permite un diálogo sincero y constructivo.

A estos principios habría que añadir el principio de confianza, tal como lo ejercía Sócrates, creyendo que, en lo más profundo, cualquiera de nosotros sabe qué tipo de persona es, cuál es su potencial y qué es lo más importante y significativo.

En la misma línea, las ideas de Frankl (1969, 1987, 2011) nos orientan hacia el valor de la educación, y hacia los valores como marco extenso de la educación emocional, pues los valores no pueden ser enseñados, tienen que ser vividos, y el sentido no puede ser dado por el maestro, sino descubierto por el alumno. Dicho de otro modo, el maestro no puede «enseñar», sólo «mostrar». Aplicado al campo que nos ocupa, esto implica la responsabilidad del facilitador de ser él mismo emocionalmente inteligente, de haber desarrollado en su vida sus propias competencias emocionales, ya que éstas sólo pueden ser «mostradas» por alguien que las practica (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Nadie puede llevar a otro hasta más allá de donde él mismo ha llegado, de modo que un proceso personal es indispensable en todo el que desea educar en emociones y/o transmitir valores (Ascencio, 2000).

4. Síntesis teórica y planteamiento epistemológico

En la figura 4.1 se muestra una síntesis de los modelos teóricos expuestos como base de la intervención. Dada la literatura científica favorable al modelo de Mayer y Salovey (1997) de competencias emocionales, este modelo sirve de base para el diseño del programa. Para ello se consideraron todos los aspectos teóricos explicados en esta primera parte, principalmente:

- a) Las circunstancias sociohistóricas de la adolescencia, esto es, cómo son los adolescentes de hoy en día, y sus características psicosociales, afectivas y neurobiológicas, esto es, cómo es la adolescencia en tanto que etapa vital (Bauman, 2005; Erikson, 2000; Piaget, 1950; Siegel, 2013).
- b) El desarrollo de las emociones y la autoconciencia, entendiendo que ocurre en una secuencia (no estrictamente lineal) que va del yo al tú y del tú al «entre» (o nosotros), esto es, de la autodirección a la cooperación, y de ésta, a la autotranscendencia (Cloninger, 2004).
- c) La mejor forma de aprender nuevas habilidades, que implica un paradigma de aprendizaje significativo y dialógico, orientado al sentido y a la responsabilidad personal (Bruzzone, 2008; Frankl, 1969; Vygotski, 1978).

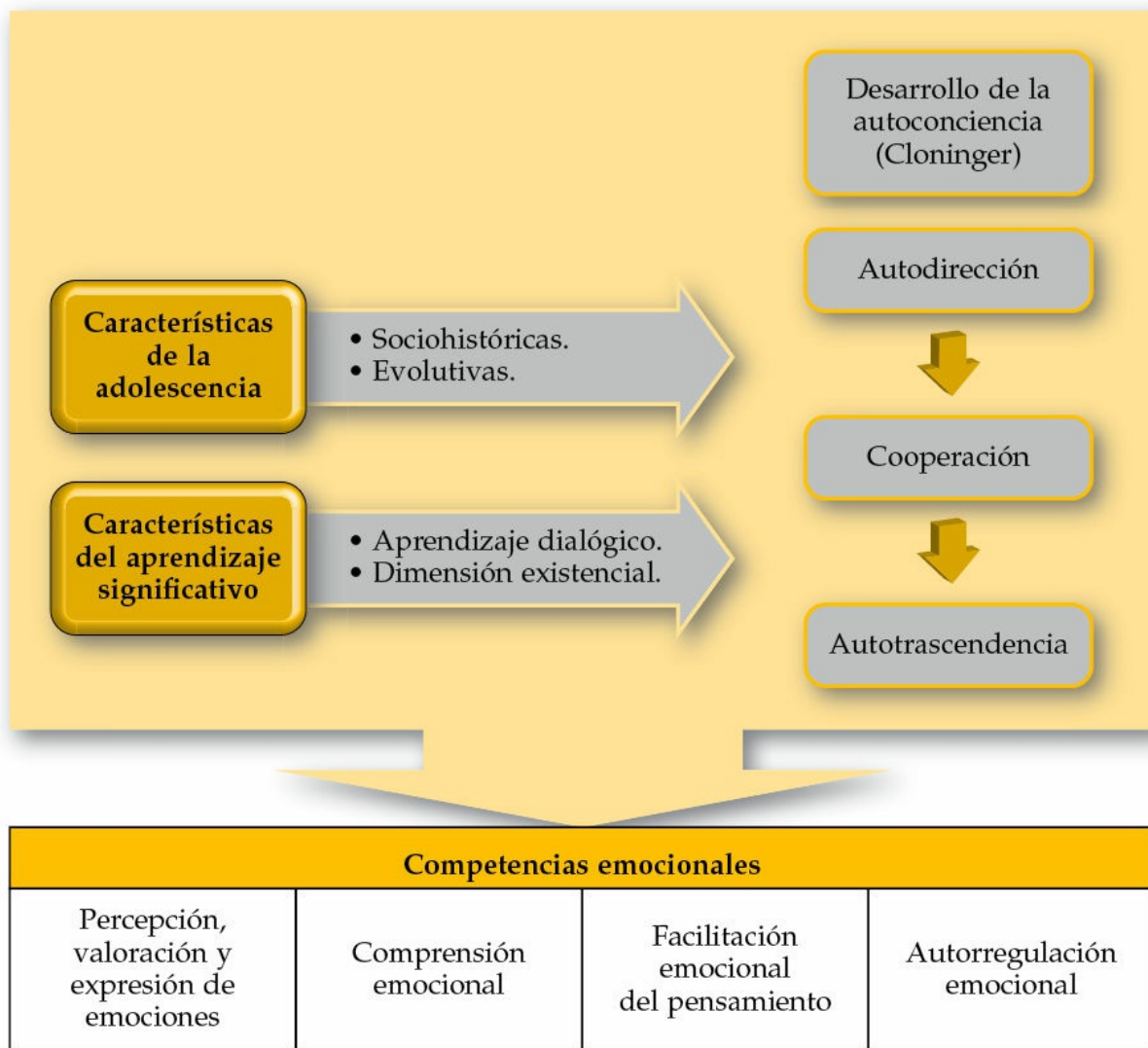


FIGURA 4.1. Síntesis teórica.

De acuerdo con la propuesta pedagógica que sitúa el aprender a ser (conocer, hacer y convivir) como objetivo principal de la educación (figura 2.2), puede entenderse la educación emocional como una educación para la responsabilidad, cuya estructura y objetivo prioritarios son dialógicos, pues pretende educar en el arte de preguntar (a sí mismo, al otro y a la realidad) y en el de responder (ante sí mismo, ante otro y ante la vida). Asimismo, pretende que este aprendizaje, para ser tal, ha de ser significativo. De esta forma, el planteamiento epistemológico de esta intervención puede resumirse en la secuencia presentada en la figura 4.2. El cuidado y la atención al mundo de lo afectivo, a nuestro mundo interior, a quiénes somos, permiten el desarrollo de la persona. Pero ser persona implica estar en el mundo, en relación con un «tú» y con una orientación o propósito existencial que dota de sentido a nuestra vida. Este proceso permite no sólo la realización de todo nuestro potencial, sino también trascender las limitaciones que a veces nos impone la vida o algunos aspectos de nuestra identidad (Salvá, Postigo y Gallifa, 2016). Se trata, en definitiva, de que cada uno descubra su talento y lo ponga al servicio de aquello que nos une;

pues esto es lo que, en última instancia, hace que la vida merezca ser vivida.

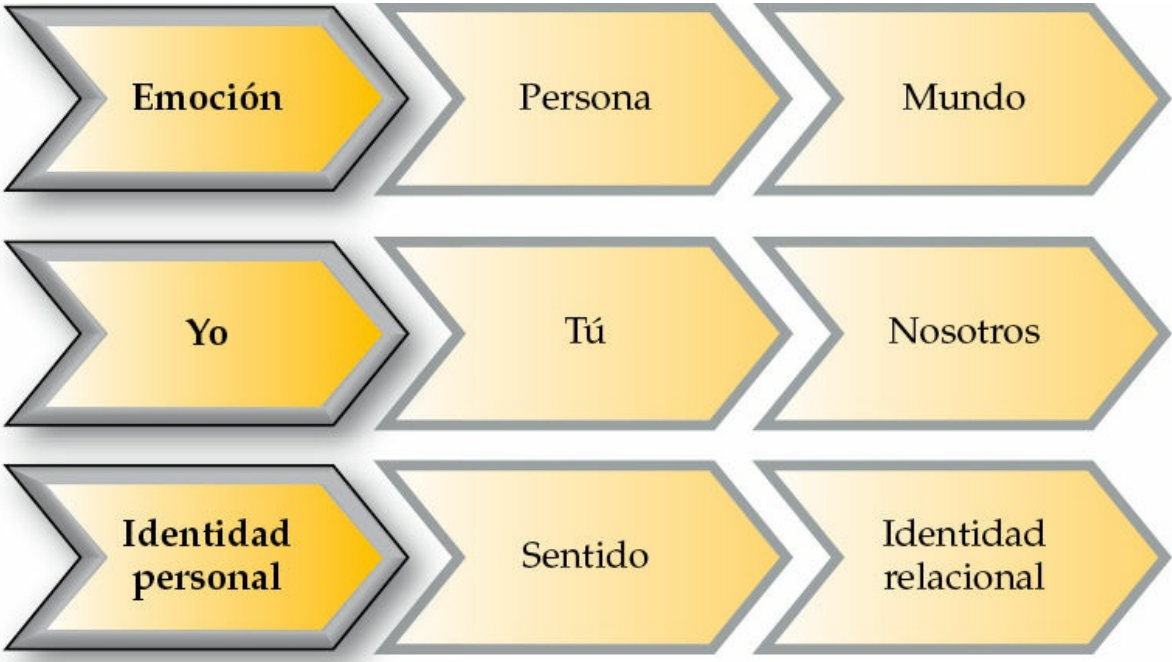


FIGURA 4.2. Planteamiento epistemológico.

PARTE SEGUNDA

Puesta en práctica

5. Objetivos

5.1. Objetivos generales

El principal objetivo de este programa es educar en emociones desde la emoción. Esto implica transmitir y practicar las competencias de inteligencia emocional descritas por Mayer y Salovey (1997). La operativización de estas competencias se presenta en la figura 5.1.

Además, hay que señalar que, trabajando la psicoeducación emocional con los adolescentes, se trabajan asimismo otros aspectos que están relacionados. Por ejemplo:

- La prevención de problemas y trastornos afectivos (ansiedad, depresión y trastornos psicossomáticos principalmente), aumentando el **bienestar psicológico** de los adolescentes (Eastabrook, Flynn y Hollenstein, 2014; Extremera et al., 2006; Martins, Ramalho y Morin, 2010; Palomera et al., 2012; Salguero et al., 2011).
- La prevención y la solución de conflictos intrapersonales e interpersonales, mejorando la **convivencia escolar** y otros vínculos interpersonales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Garaigordobil y Maganto, 2011; Lopes et al., 2004; Palomera et al., 2012; Perry-Parrish y Zeman, 2011).
- La implicación académica y la tolerancia a la frustración (Akbaribooreng et al., 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).
- Las habilidades necesarias para desarrollar **identidades y proyectos de vida saludable** (Mikolajczak et al., 2009; Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda, 2012; Salguero et al., 2011; Velasco et al., 2006).

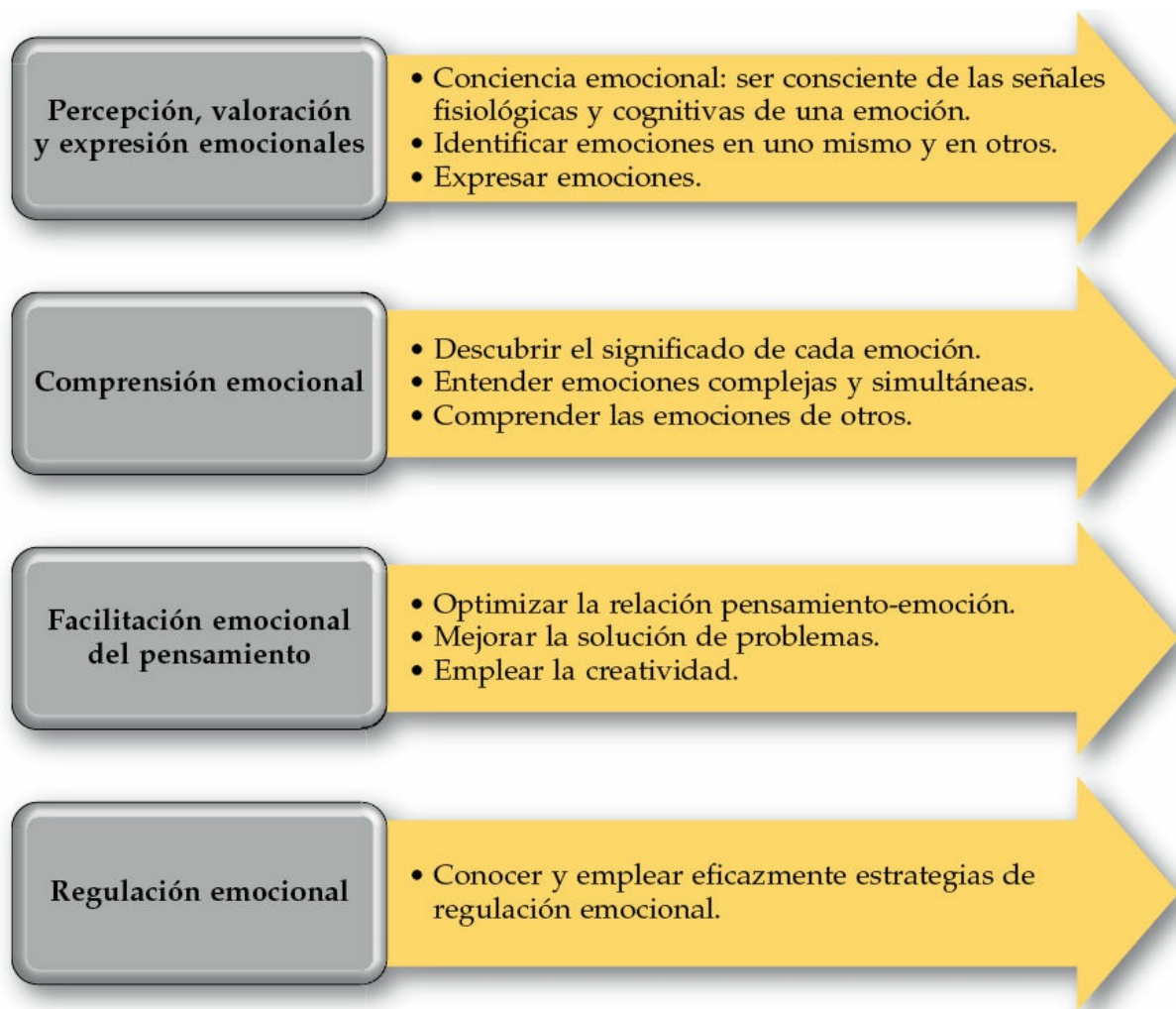


FIGURA 5.1. Objetivos generales.

Así, este programa plantea una serie de objetivos generales comunes a otros programas de educación emocional. Pero además, para cumplir dichos objetivos, es importante especificar objetivos transversales, presentes en todas las sesiones y que facilitan el clima de aprendizaje necesario para la educación emocional, así como objetivos secuenciales y específicos de cada sesión (figura 5.2).

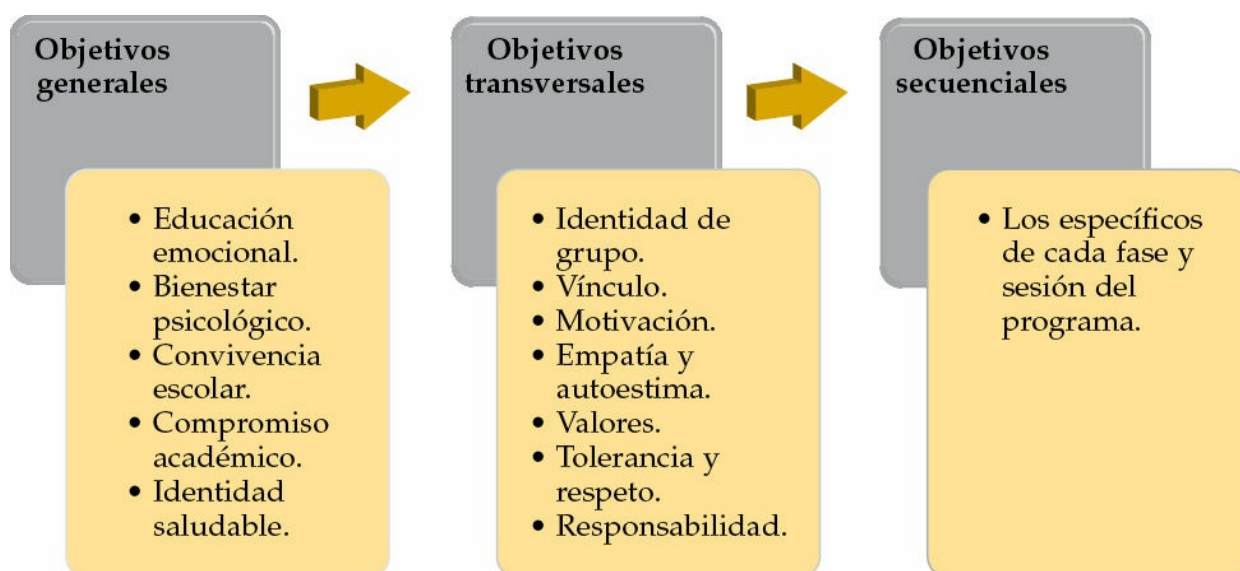


FIGURA 5.2. Objetivos del programa.

5.2. Objetivos transversales

Para cumplir los objetivos generales del programa, se plantean una serie de objetivos transversales que van a estar presentes en todas las sesiones. Los objetivos transversales son:

- **Conciencia y cohesión grupales.** El clima general del programa debe fomentar que los adolescentes compartan una conciencia de trabajo en grupo, que el grupo tenga una identidad más allá de los individuos o que los individuos sientan que pertenecen al grupo. Esto permite desarrollar la empatía, la tolerancia y la simpatía, así como generar un ambiente de trabajo adecuado. El grupo es más que sus miembros, y todos los miembros del grupo son importantes. Este tema puede o no trabajarse explícitamente en el grupo, dependiendo de sus necesidades. Elementos contextuales como la disposición en círculo de los miembros, las propias actividades y la actitud del facilitador orientan a generar esta conciencia, si bien el facilitador debe estar continuamente atento y evaluando las dinámicas que se establecen dentro del grupo con el fin de aprovecharlas para el bien común.
- **Creación del vínculo interpersonal.** El cuidado del vínculo interpersonal es fundamental en el desarrollo del programa. Los adolescentes deben sentirse seguros en el aula y percibir que el facilitador cuida ese vínculo. Asimismo, hay que animarlos a percibir y cuidar también sus relaciones vinculares. Éste es un elemento transversal muy importante del programa y, como tal, estará presente a lo largo de todo el curso como actitud fundamental del facilitador.
- **Generar motivación.** Es importante que quieran hacer el curso o que sean conscientes de cuál será su utilidad, enfatizando los beneficios inmediatos, porque a los adolescentes les cuesta pensar a largo plazo. No obstante, los objetivos a largo plazo deben estar explícitos y, preferiblemente, generados por

ellos mismos, no por el facilitador. Necesitamos que sientan que este taller tiene sentido para ellos y que son capaces de hacerlo bien.

- **Empatía afectiva.** La empatía también es un elemento transversal del programa. Lo primero que necesitamos es activar la curiosidad interpersonal: querer saber del otro, saber que hay cosas que no sé del otro, descubrir que hay cosas comunes y diferentes con el otro, sentir que las relaciones son algo más que la suma de un tú y un yo.
- **Exponer (a/en) valores.** Los valores, como brújula existencial, se fomentan a través de todas las actividades. Es importante exponer a los adolescentes al hecho de que hay cosas que están valorando por encima de otras, y que esa jerarquía de valores debe ser elegida. Elegir qué valoramos de la vida en cada situación es ejercer nuestra libertad y elegir nuestra responsabilidad. Esto implica que en la acción educativa, durante las sesiones, el facilitador no sólo puede sino que debe «mostrar» sus emociones y sus valores.
- **Fomentar tolerancia a la diferencia.** Hay que valorar cómo ejercen la tolerancia hacia actitudes, pensamientos, sentires y costumbres diferentes. En caso de observar en el grupo un bajo nivel de tolerancia o la existencia de prejuicios, conviene preguntar sobre el contenido de éstos. Preguntar por el origen y la fuente del prejuicio es la mejor forma de cuestionarlos. Más adelante se puede poner en contacto al adolescente con el objeto de su prejuicio, pues el contacto es la mejor forma de desmontar el estereotipo.
- **Conciencia de la responsabilidad.** Ser responsable es dar una respuesta libre y consciente. Esto debe manifestarse en cada momento del programa. Por ejemplo, trataremos de que todo el mundo tenga al menos un turno de palabra y respetaremos al que no quiera hablar. No obstante, conviene recordar en algún momento el primer axioma de la comunicación: «Es imposible no comunicar». Es decir, que puedes no hablar, pero te estás comunicando aunque no quieras, porque tus actos y tus decisiones dicen algo de ti.

Estos objetivos implican que en todas las sesiones se intentará incluir una serie de elementos transversales, que funcionan como indicadores del cumplimiento de dichos objetivos. Además de una actitud genuina y humana por parte del facilitador, que modela y fomenta la autoestima y la empatía, y es vital para la realización del programa, es conveniente que estos elementos indicadores estén presentes en todas las sesiones:

- *Saber ser es saber estar.* Hay que conectar el aprendizaje con la experiencia real y aplicarlo a la vida cotidiana mediante preguntas del tipo: ¿Cómo puedes llevar esto a tu vida? ¿A qué experiencias de tu vida puedes aplicar esto? ¿Se te ocurre algún ejemplo de tu vida, aunque sea de otra persona, en que se pueda ver eso? ¿Te ha pasado alguna vez?
- *Saber estar es saber pensar, sentir y hacer.* Este esquema: **Pensar, Sentir, Hacer** teniendo en cuenta el **Objetivo (PSH + O)**, orienta para la autogestión cognitivoemocional y el autocontrol conductual. Y puede enriquecerse con la

analogía: cabeza, ¿cómo está tu cabeza, qué hay en tu cabeza, qué piensas? + corazón, ¿cómo está tu corazón, qué hay en tu corazón, qué sientes? + cuerpo, ¿qué haces?, ¿qué tienes ganas de hacer?, ¿qué se moviliza en tu cuerpo?, ¿cómo está tu cuerpo?

- *Los conflictos son normales.* Cada aprendizaje genera un conflicto y cada conflicto posibilita un aprendizaje. Los conflictos los tengo conmigo mismo (por ejemplo, conflicto de valores, emociones o preferencias contradictorios o ambivalentes) y con los demás. Por ello, se enfatiza el uso de los mensajes yo («yo siento _____ cuando _____ porque _____») para fomentar la asertividad y la autoestima (apropiarse de las emociones sentidas, sentirse a uno mismo y expresarse de forma sana y con respeto por uno mismo y por el otro).
- *Siempre hay un «nosotros», aunque sea temporal y poco significativo.* No existe yo sin tú, ni tú sin yo. Reconocer al otro es pensar, hacer, sentir en términos de nosotros (ser con el otro sin dejar de ser uno mismo).
- *Formación de la identidad como proceso central de la adolescencia.* Abandonar la seguridad de la infancia no es un proceso fácil aunque es deseable, y explorar opciones de vida da miedo aunque es excitante. Debemos guiar en el proceso de explorar proyectos saludables de vida respetando la identidad de cada uno porque no existe responsabilidad sin libertad, ni viceversa.

5.3. Objetivos secuenciales

El programa se lleva a cabo en once sesiones (tabla 5.1) que avanzan desde el análisis hasta la síntesis de conocimientos, de la teoría a la práctica y de las competencias más básicas a las más sofisticadas. Las cuatro primeras sesiones (1 a 4) se dedican a las competencias emocionales más básicas: la **percepción, evaluación y expresión emocionales**, que incluyen la conciencia de las emociones, y la **comprensión emocional**, que implica el significado de las emociones. Las dos siguientes sesiones (5 y 6) se enfocan en el conocimiento y desarrollo de la habilidad llamada **facilitación emocional del pensamiento**, mientras que las últimas (de la 7 a la 11) se centran en la **regulación emocional**, aplicando los aprendizajes previos en diferentes ámbitos y situaciones de la vida pasada, presente y futura. Antes de iniciar la sesión 7, es recomendable realizar un pequeño resumen del programa para asegurar el nivel de comprensión alcanzado por los adolescentes respecto a las emociones y a las competencias emocionales básicas. Si éste no se considera adecuado, se puede prolongar la primera fase del programa con algunas actividades alternativas propuestas en cada sesión¹.

TABLA 5.1
Resumen de sesiones

Sesión	Actividad	Objetivo	Metodología principal	Material
1	En tus manos	Autoconocimiento	Dibujo	Folio de color
2	Lista de emociones	Conciencia emocional	Dinámica de reflexión	Folio de color
3	Enfocar la conciencia	Expresión y comprensión emocional	Dinámica vivencial de atención + dibujo	Folio blanco
4	Atravesando emociones	Conciencia y comprensión emocionales	Dinámica vivencial de juego	—
5	Carteles: La brújula emocional	Facilitación emocional	Trabajo en grupo	Cartulinas
6	Resolver el problema de otro	Facilitación emocional	Dinámica de reflexión	Folio de color
7	Psicodrama (teatro)	Regulación emocional. Empatía	<i>Role-playing</i>	—
8	Acercamiento	Regulación emocional. Empatía	Dinámica vivencial de juego	—
9	Línea de la vida	Regulación emocional. Sentido de vida	Dibujo	Folio de color
10	Receta de la felicidad	Regulación emocional. Valores de consenso	Trabajo en grupo	Folio de color
11	Moldeando tu vida	Valores personales	Dinámica vivencial de juego	Plastilina

NOTAS

¹ También puede alargarse la duración total del programa empleando las actividades alternativas. En el anexo 1 se encuentra el listado resumen de todas las actividades propuestas.

6. Sobre el método de aplicación

El elemento transversal más importante es la propia secuencia de trabajo, que se emplea en todas las sesiones (figura 6.1) y que modela una forma natural de aprender de la que se derivan las técnicas empleadas:

1. **Explorar** mediante el diálogo con la realidad. En el taller, la exploración del objetivo de la sesión se realiza mediante una dinámica vivencial (que puede implicar un ejercicio de atención y conciencia o un juego), *role-playing* o una dinámica de reflexión. Estas actividades están pensadas para evocar en los participantes una experiencia sobre aquello que se pretende enseñar.
2. **Simbolizar** lo aprendido e integrarlo con los conocimientos previos, comprendiendo la experiencia. En el taller, esto se realiza mediante el diálogo con los adolescentes, bien en grupo, por parejas o individualmente. Se trata de que manejen cognitivamente la información emocional que haya surgido durante la exploración, para lo cual se sugiere un trabajo de resumen, esquematización o comunicación de la experiencia.
3. **Aplicar** y transferir lo aprendido a otros contextos. En el taller, esto se propicia mediante el diálogo, invitando a los adolescentes a reflexionar sobre posibles aplicaciones de lo que han aprendido, mediante la prescripción de una tarea para la siguiente sesión o la formulación de un reto para la semana. Este tipo de reto se deriva de lo acontecido en la sesión y puede ser más o menos personalizado.

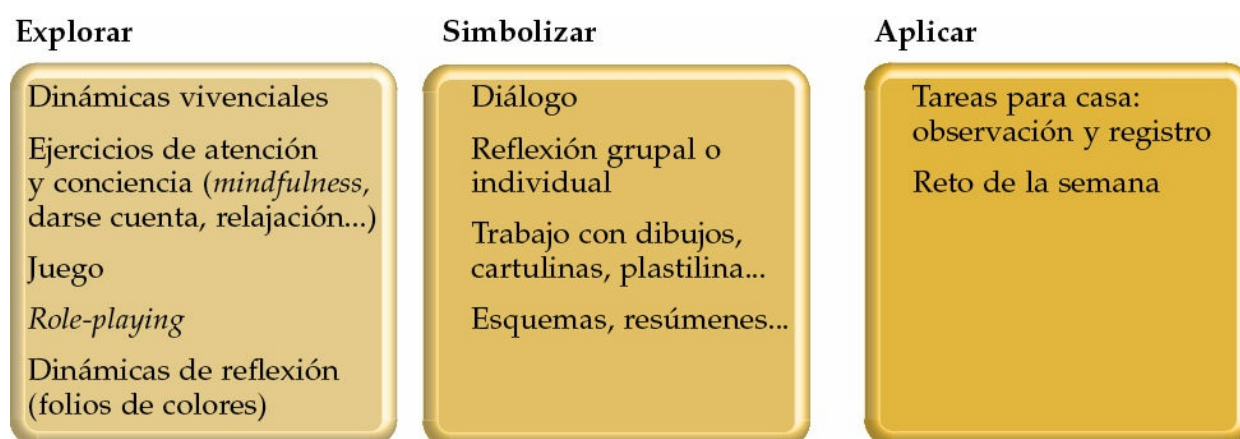


FIGURA 6.1. Secuencia de trabajo en las sesiones.

Recomendaciones previas a la práctica

Al inicio del programa, puede ser útil regalar a los adolescentes una carpeta donde puedan guardar todo el material elaborado durante las sesiones.

Al finalizar cada sesión, se recomienda completar un registro de lo observado y ocurrido durante la sesión, incluyendo las sensaciones y emociones del facilitador¹. Especialmente interesante es registrar las conclusiones y opiniones del grupo respecto a la actividad realizada, así como sus dudas y cualquier otro suceso que haya llamado nuestra atención.

En todos los debates y discusiones grupales (gran grupo) hay que prestar especial atención a los turnos de palabra. Puede ser útil disponer a los participantes en círculo. Cuando el grupo está motivado por la actividad, es más fácil que se respeten los turnos de palabra. Esto puede facilitarse con un objeto simbólico, por ejemplo una pelota. Entonces, hay que prestar atención a que todos tengan la pelota en algún momento, aunque pueden decidir no hablar y pasar la pelota a otro compañero. Instrucciones del tipo «hay que pasársela a alguien que no la haya tenido todavía» o preguntas como «¿quién no ha tenido la pelota todavía? ¿Quién queda?» pueden ser útiles.

Hay que ser consciente de los temas de la propia adolescencia. La función de modelado es vital para la educación emocional, porque las emociones siempre son relacionales. O bien se generan entre las personas, o entre la persona y el mundo. Es necesario estar atento, preguntar o verificar las emociones de los adolescentes continuamente («te veo triste, ¿estás enfadado?»), así como ser consciente y gestionar adecuadamente las propias emociones.

No se recomienda «sermonear» o hacer afirmaciones sobre su comportamiento, sino siempre antes preguntar de manera pausada. Las preguntas enfatizan la comunicación, generan la búsqueda de una respuesta. Las afirmaciones sólo provocan resistencia.

Pediremos cambios de conducta preguntando, por ejemplo: ¿podrías decir eso de otra manera?

En cada sesión se ofrece una guía de preguntas para generar información y/o reflexión². No obstante, lo mejor es tener siempre en cuenta que preguntamos lo que no sabemos, lo preguntamos porque nos interesa genuinamente y con un sentido claro. Si preguntamos lo que ya sabemos, no es un diálogo, es un interrogatorio. En la medida de lo posible, es mejor hacer preguntas espontáneas y naturales que orienten hacia el sentido de la situación en ese momento.

Cuando un adolescente no quiere responder, está bien. Hay que recordar el primer axioma de la comunicación (es imposible no comunicar, con esto ya está diciendo algo) y respetar su decisión, animándolo a intervenir en el futuro, ya que todos tenemos algo que aportar.

Cuando se obtengan respuestas confusas, poco claras, ambivalentes o perezosas, hay que recordar que siempre hay «algo ahí». «Ahí» en eso que dicen. «Algo» en lo que no se dice. Puede ser interesante tomarse dos segundos para escuchar de nuevo esa respuesta.

Es adecuado reforzar a los adolescentes en sus intervenciones, aunque no estén llegando exactamente a la conclusión que se quiere transmitir en ese momento. Todos sus comentarios e ideas se pueden utilizar dirigiendo la sesión hacia el objetivo

establecido, por lo que se consideran algo enriquecedor, aunque supongan desviarse momentáneamente de lo planificado para la sesión.

Es importante utilizar todo lo que ocurra en beneficio del objetivo de la sesión. Por ejemplo, si algún alumno se niega a participar, se puede plantear a nivel grupal un debate sobre las causas y efectos de la negativa (puede sentirse avergonzado, no entender el objetivo de la actividad, estar enfadado por otras cosas, o sentirse rechazado por los compañeros, entre otros motivos). De esta forma, la situación puede ser útil para ilustrar objetivos de la sesión (respetar las emociones de los otros, la responsabilidad de lo que hacemos, opciones que tenemos ante una emoción, etc.). Es importante no colocar al alumno que no quiere participar en una situación de vergüenza. Por eso abordaremos la situación con cuidado y desde la utilidad que tiene para el grupo que se puedan trabajar las diferencias.

En general, los adolescentes agradecen la novedad, los aspectos lúdicos de cualquier tarea, y sentirse protagonistas de lo que hacen. Es importante que intuyan un sentido en las actividades y que se les pida su opinión acerca de lo que se va a hacer o se ha hecho. Asimismo, muchas veces es conveniente aceptar las sugerencias del grupo sobre la mejor forma de realizar la dinámica, cómo mejorarla o cómo les apetece hacerla en ese momento. Hay múltiples maneras de llegar a los mismos objetivos, y un objetivo esencial es que los adolescentes desarrollen su autonomía y juicio, por lo que sus opiniones (sean las que sean) deben ser escuchadas y valoradas. Esto fortalece el vínculo que establecemos con ellos, mejorando las posibilidades de colaboración.

Una misma tarea puede ser llevada a cabo de formas muy diferentes conservando su objetivo. Por ejemplo, ante un grupo que se resiste a hacer una actividad de lápiz y papel porque no es capaz de centrarse, alterando el clima de la clase, puede adaptarse la tarea para realizarla en grupo y de forma oral.

NOTAS

[1](#) En el anexo 2 se facilita un ejemplo para este tipo de registro.

[2](#) En el anexo 3 se facilita también una guía general de preguntas que pueden ser útiles en diferentes momentos del programa y de cada sesión según los objetivos.

7. El programa: guía de sesiones

En este capítulo se detallan las once sesiones propuestas, junto a las observaciones realizadas durante su implementación. Se explica cada sesión siguiendo este esquema:

- **Guión** con tiempos estimados y objetivos principales. Cuadro resumen para fotocopiar y guiar la sesión.
- **Objetivos.** En este apartado se exponen los objetivos a alcanzar con la actividad y algunos indicadores para valorar el acercamiento a dichos objetivos. Algunos de estos objetivos están formulados en términos de necesidad: lo que el profesor o facilitador del curso necesita saber de los adolescentes sobre el área específica que se esté trabajando. Responder a esta necesidad será el mejor indicador de que la actividad tiene éxito en relación con los resultados, aunque también es siempre recomendable preguntar a los adolescentes directamente. Por último se exponen algunas observaciones previas al desarrollo de la actividad que pueden facilitar las dinámicas.
- **Material necesario.** Específico de cada sesión.
- **Ideas clave** de la sesión. Basado en los conocimientos teóricos.
- **Actividades.** En este apartado se exponen las dinámicas realizadas junto a algunos consejos y observaciones a tener en cuenta durante la realización. En general, todas las sesiones empiezan con una breve explicación y finalizan con un debate grupal para cerrar las preguntas y asuntos que hayan quedado abiertos, siguiendo el esquema de trabajo presentado en la figura 6.1. Esto implica: 1) explorar, 2) simbolizar y 3) aplicar, extender o generalizar. Todas las actividades se pueden alargar o acortar según las necesidades del grupo y el tiempo disponible.
- **Alternativas.** Precisamente para respetar las necesidades específicas del grupo y del facilitador en el momento de desarrollar la sesión, al final de este apartado se presentan dinámicas y actividades alternativas que comparten los objetivos de la sesión y pueden ser más adecuadas en algunos grupos, dependiendo de su carácter, de sus dinámicas relacionales o de su tamaño, entre otras características.

7.1. Primera fase

Sesión	Explorar: actividad principal	Simbolizar: idea clave	Aplicar: tarea/reto de la semana
1	En tus manos	Las emociones son importantes en todas las facetas de la vida.	—

		No siempre somos como creemos ser.	
2	Lista de emociones	Las emociones básicas son universales, e implican una reacción física que nos motiva a hacer algo.	Diario emocional propio.
3	Enfocar la conciencia	Sentir una emoción es sentir el cuerpo.	Detective emocional de tu padre.
4	Atravesando emociones	Las emociones son útiles porque nos dan información.	Detective emocional de tu madre y verificar su sentir.
5	Carteles: La brújula emocional	Las emociones nos orientan en la vida.	Detective emocional de un amigo y verificar su sentir y su pensar.
6	Resolver el problema de otro	Las emociones influyen en los pensamientos (y al revés).	Aplicar una estrategia de regulación emocional.

Los objetivos generales de las cuatro primeras sesiones son: entrar en contacto con el mundo de las emociones, empezar a atenderlas desde un punto de vista valorativo (que da valor a ese mundo emocional) y establecer un vínculo en el grupo y con el facilitador, evaluando las dinámicas que se establecen en el grupo-aula y que pueden ayudar o facilitar el desarrollo del programa. En cuanto a las competencias emocionales, implica las más básicas: percepción, valoración y expresión emocionales y comprensión de las emociones. La primera implica básicamente la conciencia emocional, para lo cual es necesario que los adolescentes puedan conectar con emociones propias y aceptarlas, sean las que sean. La segunda, comprender las emociones, implica además descubrir la información que brinda esa emoción, captando el sentido de la experiencia. Esto se traduce asimismo en la capacidad para el reconocimiento de los estados mentales ajenos.

Así, durante estas sesiones, en el momento que parezca oportuno y según el nivel de conocimiento de la clase, debería explicarse la teoría básica sobre las emociones. Concretamente, debe describirse el proceso emocional, del que pueden señalarse las siguientes características:

- Las emociones son puntuales, concretas y relacionales, tienen que ver con un estímulo o situación específica. Por eso se dice que las emociones cumplen una función informativa: nos informan de nosotros mismos, del otro y de la vida en general. 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.
- 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. Para ello hay que: 1) reconocerla, 2) aceptarla y 3) decidir qué hacer con ella.
- Las emociones también tienen una función movilizadora, porque nos incitan a la acción mediante cambios psicobiológicos. Las emociones básicas nos movilizan para hacer las mismas cosas: el miedo incita a huir, el enfado a luchar, la alegría a celebrar y compartir, etc.

- Las emociones no son buenas ni malas. Nos suceden y nos informan de algo que está ocurriendo dentro de nosotros en relación con algo del mundo. 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.
- 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.

Las sesiones 5 y 6 se enfocan a la facilitación emocional del pensamiento, lo que implica trabajar las siguientes ideas:

- Las emociones pueden facilitar o entorpecer lo que hemos decidido hacer.
- Las emociones afectan a cómo percibimos e interpretamos las cosas del mundo y a nosotros mismos, así como a nuestra motivación.
- Es importante prestar atención a cómo los pensamientos afectan a las emociones, y viceversa.

SESIÓN 1. EN TUS MANOS

Objetivo	Actividad	T
Exploración de conocimientos previos Presentación del taller y del grupo Establecer un sentido personal para el taller, o al menos cierta apertura al sentido	<p>Presentación del taller y entrega de materiales (gran grupo).</p> <p>— ¿Qué sabéis de las competencias emocionales? ¿Por qué pueden ser importantes?</p> <p>— ¿Cómo creéis que os puede ser útil este taller? ¿Para qué os gustaría que sirviera? ¿En qué os podemos ayudar? ¿Qué os gustaría aprender o conseguir en este tiempo que vamos a pasar juntos? ¿Qué esperáis que ocurra aquí?</p> <p>— ¿Qué pensáis de los beneficios de la educación emocional? ¿Cómo creéis que puede ayudar aprender a manejar emociones en la vida, en el trabajo...?</p> <p>Lista de preocupaciones (recoger las hojas: nos servirán para conocer la dinámica del aula, orientar el programa, los ejemplos a poner y las reflexiones grupales).</p> <p>— Para que esto sea lo más útil posible, necesito conoceros y saber qué os preocupa. Me gustaría que cada uno, sin poner el nombre si no quiere, me cuente qué le preocupa (estrés, agobio, problemas que te gustaría solucionar, cosas que quisieras cambiar): ¿Qué te preocupa a ti? ¿Qué crees que le preocupa a la gente de tu edad?</p> <p>Se puede pedir también que apunten sus expectativas para el programa con el fin de valorar la motivación inicial.</p> <p>Dinámica «Está en tus manos» (individual). Entregar folios de colores:</p> <p>— Coge un folio y dibuja la silueta de tu mano. Escribe diez cosas, dos en cada dedo, que sabes de ti mismo.</p> <p>— ¿Ha sido difícil? ¿Cómo os habéis sentido?</p> <p>— ¿Quién ha puesto más cosas positivas que negativas? ¿Y al revés?</p> <p>— ¿Qué dice esto de ti mismo?</p> <p>Dibuja tu otra mano y escribe diez cualidades de un buen amigo (un amigo ideal).</p> <p>— ¿Cuál ha sido más difícil? ¿Es más fácil decir cosas de uno mismo o de los demás?</p>	15'
Autoconocimiento y autoestima	<p>— ¿Tienes tú estas cualidades? ¿Cuántas cosas iguales salen en las dos manos?</p> <p>— Señala en la mano del amigo qué cualidades tienen realmente tus amistades.</p> <p>— Señala en tu mano las cualidades que, según tú, tiene un buen amigo. ¿Eres tú un buen amigo?</p> <p>— ¿Qué cosas podrías mejorar?</p> <p>Feedback:</p> <p>— ¿Qué os ha parecido esta actividad?</p> <p>— ¿Qué os ha gustado más?</p>	20'
Amistad	<p>— ¿Qué os ha parecido esta actividad?</p> <p>— ¿Qué os ha gustado más?</p>	10'
Cierre	<p>Siguiente sesión. Hablaremos de emociones, y lo primero que haremos será reflexionar sobre qué son y qué no son las emociones.</p>	5'

OBJETIVOS

En la primera sesión es importante recabar las expectativas y conocimientos que los adolescentes tienen sobre el programa que se va a impartir. Se aclararán todas las

dudas que surjan y se presentarán las personas que imparten el curso (facilitadores), así como los objetivos generales de éste: competencias emocionales, bienestar psicológico, convivencia escolar, compromiso académico y una identidad saludable.

Por otro lado, los objetivos específicos de esta sesión son:

- **Diagnóstico de necesidades, recursos, expectativas y motivación.** Necesitamos saber qué quieren, qué les preocupa y qué recursos tienen (los empleen o no) para satisfacer dichas necesidades. Éste es el principal objetivo de la primera sesión, que guiará todo el desarrollo del programa. Se trata de hacer una primera valoración del grupo y las personas presentes para calibrar a qué necesita atender el facilitador para conectar con los adolescentes y conseguir que presten atención, qué tipo de cierres hay que hacer al final de las sesiones y su contenido, cómo relacionar el contenido del programa con situaciones reales de sus vidas y los objetivos específicos del grupo en este taller. Asimismo, necesitamos conocer las expectativas y motivación hacia el taller.
- **Establecer un sentido personal para el taller.** A través de las preguntas iniciales y de la dinámica de autoconocimiento, queremos que los adolescentes sean conscientes de cómo son y de que siempre se puede mejorar. Que tomen conciencia de algunos objetivos personales que deberán desarrollar durante el taller.
- **Autoconocimiento y autoestima.** Necesitamos saber qué saben los adolescentes de sí mismos y cómo han accedido a ese conocimiento: si es porque lo dicen otras personas, por sus propias experiencias, etc.
- **Amistad y reconocimiento del otro.** Desde el primer momento, enfrentamos a los adolescentes con lo que quieren recibir de los demás y lo que quieren ser para los demás.

IDEAS CLAVE

- La importancia de las emociones en la vida diaria y en el rendimiento académico.
- Conocernos a nosotros mismos y a los demás es importante para sentirnos bien y ser felices.

MATERIAL

Folios de colores y carpeta para guardar todo su trabajo durante el programa.

ACTIVIDADES

— **Presentación del taller**

Se puede comenzar generando una discusión en gran grupo sobre cosas que ellos

han oído sobre los adolescentes en general, qué cosas dice la gente sobre la adolescencia o qué cosas les dicen a ellos la gente que les conoce.

La idea fundamental que queremos transmitir es que vamos a pasar un tiempo juntos y queremos que les sea útil, pero para eso necesitamos que nos digan cómo puede ser así, cómo podemos ayudar y conocerlos un poco (saber quiénes sois) antes de comenzar. **Preguntas:** ¿Cómo creéis que os puede ser útil este curso? ¿Para qué os gustaría que sirviera? ¿En qué os podemos ayudar? ¿Qué os gustaría aprender o conseguir en este tiempo que vamos a pasar juntos? ¿Cómo podemos aprovechar este tiempo juntos?

Si el grupo no se conoce o el facilitador no conoce a los alumnos, puede ser útil usar o fabricar etiquetas con el nombre para ayudar a recordar los nombres de todos (en ese caso el facilitador también se la pone).

— **Dinámica: «En tus manos»**

Se puede hacer un primer feedback de la actividad con la mano de uno mismo, en términos de autoestima (más cualidades positivas que negativas). A los que parecen tener baja autoestima, se les puede ayudar a descubrir aspectos positivos de sí mismos. Para ello podemos pedir ayuda al grupo, que puede hacerlo espontáneamente o respondiendo a nuestras preguntas. Otras veces tendremos que sugerir algunas cosas. Se pueden compartir ejemplos de cosas que nos gustan de nosotros mismos y preguntarles si encajan con su forma de ser, si se identifican con ellas. Además, se pueden hacer preguntas como:

- ¿Cómo haces para ser así?
- ¿Por qué te gusta ser así?
- ¿Es algo que tú controlas?
- ¿Te esfuerzas para ser/hacer así?
- ¿Te felicitas por ello?

Con las cosas que no nos gustan, tanto de nosotros mismos como del otro, se pueden compartir ejemplos y hacer preguntas similares. Además:

- ¿A alguien más le ocurre esto?
- A los que sí os pasa, ¿qué hacéis cuando pasa? ¿Cómo os sentís?
- A los que no os pasa, ¿cómo lo hacéis? ¿Nos ayudáis a buscar soluciones? ¿Qué puede hacer vuestro compañero/a para mejorar?

Una vez realizada la mano del amigo, la reflexión se guía hacia el sentido y valor de la amistad, tanto en nuestros amigos reales como en uno mismo. Preguntas similares a las propuestas más arriba pueden ser útiles. Asimismo, sugerir que se añadan a las listas cosas que no se habían registrado, señalar cosas que se pueden mejorar o hablar entre todos de cómo hacerlo poniendo ejemplos concretos.

ALTERNATIVAS

a) «El grupo está en tus manos» (20’).

Si el grupo tiene madurez suficiente, esta actividad puede hacerse más compleja. Por ejemplo: «Coge un folio y dibuja la silueta de tu mano. Escribe (5’): una cosa que te motiva de este curso, dos cualidades tuyas que admiras, dos valores personales (dos cosas que valoras del mundo), dos cosas que te molestan mucho, un personaje famoso que te inspire y dos motivos por los que te inspira. Dibuja tu otra mano y escribe (5’): dos cosas que te gustan de este grupo-aula, dos cosas que te molestan del grupo, una cosa de ti que puedes dar al grupo, una cosa que te gustaría recibir del grupo, una cosa que estás dispuesto a dejar de hacer porque puede molestar al grupo».

Como puede verse, según las características del grupo, se pueden cambiar las cosas que escribir en cada dedo y/o añadir que luego trabajen en parejas. Por ejemplo: «**Busca** al dueño de la mano que te ha tocado y que te la explique». En este caso, han de repartirse los dibujos aleatoriamente antes de empezar la búsqueda y el compartir (10’).

b) Palabra, persona, lugar (20’).

Si el grupo no se conoce mucho o a sus integrantes les cuesta respetar los turnos de palabra, también puede ser apropiada una dinámica rompehielos como ésta. Consiste en que cada uno escriba su palabra favorita, un personaje que admira y su lugar preferido en el mundo. Cada uno debe decirlo en voz alta, repitiendo primero lo que ha dicho el compañero anterior. Puede establecerse un clima de competición o un clima de colaboración, según las instrucciones que se den al grupo (puntuar por aciertos o por equivocaciones, hacer grupos que compitan o tener un comodín al que pedir ayuda). Además, se puede realizar un feedback de cada respuesta, invitando al autoconocimiento, al respeto y a la expresión de uno mismo y sus preferencias.

c) Las cosas que me gustan (30’).

Otra lista útil puede ser la de cosas que te gustan de la vida y cosas que no te gustan. Pueden trabajar primero solos para escribirlo (5’), luego en parejas para compartirlo (10’) y luego en gran grupo (15’). **Preguntas:** ¿Estás satisfecho con tu lista? ¿Qué cosas hay en común? ¿Qué opiniones has recibido de los demás? ¿Qué opiniones has dado? ¿Qué cosas son diferentes? ¿Qué crees que dice esta lista de ti? ¿Has ido cambiándola conforme hablabas con otras personas?

d) El sitio incómodo (20’).

Esta dinámica es útil como rompehielos o para dinamizar grupos muy pausados. Además, pone de manifiesto algunas dinámicas del aula y hábitos de los alumnos de los que pueden no ser conscientes. Se trata de preguntarles si están en el sitio que consideran más cómodo para ellos de toda la clase. Si no es así, se les invita a ocupar

ese sitio. Una vez allí, se observa la configuración de la clase, si todo el mundo está cómodo, qué consecuencias tiene el sitio que has elegido, por qué y para qué lo has elegido, qué es lo que hace que sea el más cómodo, etc. Y se sugieren algunas interpretaciones.

A continuación se les invita a situarse justamente en el sitio opuesto al que han elegido, es decir, en el que consideran que se sentirán más incómodos. Se realiza el mismo feedback que antes. Es conveniente hacerles conscientes de sus preferencias y de por qué las tienen y conseguir que escuchen otras interpretaciones o puntos de vista, ya sea del profesor o de otros compañeros.

SESIÓN 2. LISTA DE EMOCIONES

Objetivo	Actividad	T								
Exploración de conocimientos previos Conectar con la experiencia emocional Conocer emociones básicas y complejas Diferenciar emociones de pensamientos	<p>Lista de palabras relacionadas con la emoción, gran grupo:</p> <p>— ¿Qué son y qué no son las emociones? Cuando hablamos de emociones, ¿en qué pensáis?</p> <p>Lista de emociones, gran grupo:</p> <p>— ¿Qué emociones conoces?</p> <p>— ¿Cuándo has experimentado esa emoción? ¿Cuándo fue la última vez que experimentaste esa emoción? ¿Cuál ha sido la vez que más intensamente experimentaste esa emoción?</p> <p>— ¿Cómo la identificaste? ¿Cómo sabes que tenías esa emoción? ¿En qué te basas para decir que te sentías así?</p> <p>— ¿Alguien puede ponerme un ejemplo de una situación de enfado, tristeza, etc.?</p> <p>Cada uno en su folio hace este cuadro:</p>	15'								
Autoconciencia emocional Percepción y expresión emocionales	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Emoción básica</th> <th>Una situación propia (la última vez, la vez que más...)</th> <th>Cómo la sientes (sensación corporal)</th> <th>Cómo la expresas (qué haces, qué te da ganas de hacer)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Emoción básica	Una situación propia (la última vez, la vez que más...)	Cómo la sientes (sensación corporal)	Cómo la expresas (qué haces, qué te da ganas de hacer)					10'
Emoción básica	Una situación propia (la última vez, la vez que más...)	Cómo la sientes (sensación corporal)	Cómo la expresas (qué haces, qué te da ganas de hacer)							
Conciencia emocional Empatía Trabajo en equipo	<p>En grupos de tres o cuatro, realizar un esquema-resumen consensuado a partir de lo que cada uno ha puesto en su folio:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Emoción</th> <th>Sensación</th> <th>Acción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Emoción	Sensación	Acción				15'		
Emoción	Sensación	Acción								
Cierre	<p>Feedback grupal:</p> <p>— ¿Qué os ha parecido la actividad?</p> <p>— ¿Estás satisfecho de tu cuadro?</p> <p>— ¿Qué emociones te ha costado más describir?</p> <p>— ¿Alguna ha sido más fácil?</p> <p>— ¿A alguien le ha pasado otra cosa?</p> <p>Tarea:</p> <p>— Detective emocional de ti mismo (entrega de fotocopia).</p> <p>Siguiente sesión. Veremos cómo son las emociones.</p>	5'								

OBJETIVOS

- **Conciencia emocional.** Conocimiento de la teoría de las emociones como fenómeno psicofísico. Necesitamos que distingan entre los componentes subjetivos (el sentimiento, cómo vivo yo esa emoción) y objetivos de las emociones (cosas que los demás también pueden observar de mí cuando estoy emocionado), así como entre emociones y pensamientos. Por otro lado, trabajamos la idea de que debemos aceptar todas las emociones, porque no son buenas ni malas.
- **Autoconciencia emocional.** Necesitamos saber qué saben los adolescentes sobre las emociones, en qué grado son conscientes de sus propias emociones y cómo afecta este conocimiento a su vida. Que conozcan las emociones básicas y conecten estos nombres con su experiencia.
- **Generar curiosidad, empatía y reconocimiento propio y del otro.** El proceso de percepción y expresión emocional siempre ocurre en relación con otra persona o cosa del mundo, aunque sea la relación que tengo yo conmigo mismo. Necesitamos que se identifiquen con este proceso recíproco en que reconocer al otro (darle lugar, respetar cómo es, curiosidad por lo que no se sabe) es reconocerse a mí mismo, y viceversa. La disposición en círculo ayuda a fomentar esto. Asimismo, se fomenta el diálogo y el respeto por los turnos de palabra (sólo puede hablar quien asume la responsabilidad de hacerlo, quien tiene la pelota). Saber ponerse en la piel del otro y ser consciente de las emociones de otra persona nos ayuda a relacionarnos mejor. En esta sesión necesitamos que se escuchen los unos a los otros hablando de situaciones emotivas en su vida.
- **Trabajo en equipo.** Además de reforzar la exploración de conocimientos sobre emociones y la práctica de la empatía, se ponen en marcha las habilidades para dialogar y para alcanzar consensos.

IDEAS CLAVE

- Las emociones son reacciones biológicas y psicológicas. Son algo que nos pasa y nos informa de nuestra relación con algo o alguien.
- Podemos reconocer nuestras emociones y las de los demás para mejorar nuestra vida y nuestras relaciones.
- Las emociones básicas son universales, implican una reacción física que se refleja sobre todo en el rostro y que nos motiva a hacer algo.

MATERIAL

Folios de colores.

ACTIVIDADES

- **Lista de emociones, gran grupo**

El objetivo de esta primera charla es que *entre todos analicemos qué son las emociones*. Dependiendo de los conocimientos previos del grupo, se puede empezar por apuntar en la pizarra palabras afines a las emociones (sentimientos, actitudes, etc.). Conviene que surjan todas las palabras con que ellos hablan de emociones y también que han escuchado por ahí, como ansiedad, depresión, etc. **Preguntas:** ¿Qué son y qué no son las emociones? Cuando yo os hablo de emociones, ¿en qué pensáis? ¿Qué otras palabras conocéis para hablar de lo emocional?

Después se puede concretar el listado de emociones básicas, distinguiéndolas de emociones más complejas en las que interviene el pensamiento y de sensaciones (placer/dolor) que también orientan nuestra conducta. Es importante que al hacer el listado los adolescentes puedan conectar con experiencias propias y conseguir que se escuchen unos a otros de forma respetuosa. **Preguntas:** ¿Qué emociones conoces? ¿Cuándo has experimentado esa emoción? ¿Cuándo fue la última vez que experimentaste esa emoción? ¿Cuál ha sido la vez que más intensamente experimentaste esa emoción? ¿Cómo la identificaste? ¿Cómo sabes que tenías esa emoción? ¿En qué te basas para decir que te sentías así? ¿Alguien puede ponerme un ejemplo de una situación de enfado, tristeza, etc.?

— Listado de situaciones emocionales (individual) y cuadro-resumen (pequeño grupo)

«Cada uno en su sitio y en silencio quiero que haga una lista de situaciones o cosas que le dan felicidad, tristeza, rabia, etc.». Una vez vayan finalizando este cuadro (que se puede copiar en la pizarra), se pueden hacer algunas preguntas para orientar al cambio de actividad en grupo. **Preguntas:** ¿Os ha costado saber qué os emociona? ¿Queréis compartir alguna de esas cosas? ¿Sabes lo que te anima, lo que te da vida, lo que te da pena, lo que te gusta más y menos del mundo?

Antes o después de pasar a la actividad en grupos, se pueden comentar en grupo algunos ejemplos y ver qué cosas hay en común tanto en el contenido como en la facilidad o dificultad para detectar y expresar emociones. Dependiendo de lo que hayan puesto en la última columna (acción: ¿qué te incita a hacer esta emoción?), se puede empezar a cuestionar las posibilidades de acción y regulación emocional. Por ejemplo, a veces el enfado te incita a golpear o tirar algo, pero ¿es esto lo que quieres hacer? ¿El enfado realmente te obliga a golpear algo? ¿O es sólo que el enfado te da mucha energía y no sabes qué hacer con ella? Es importante que vayan llegando a conclusiones por sí mismos, pero mucho más importante es hacer preguntas que los inviten a reflexionar. Las conclusiones llegarán para cada uno en su momento.

— Tarea para casa: «Detective emocional»

«Me gustaría que observaras lo que hemos analizado hoy en tu día a día. Observa y anota cada día las emociones que descubres, sobre todo esas que te ha costado identificar hoy. Anota en qué situación ocurre, con qué tiene que ver esa emoción, cómo sabes que te sientes así y qué haces con tu emoción.»¹

ALTERNATIVAS

Si el grupo está poco motivado y le cuesta generar situaciones propias o se cree conveniente, se puede cambiar esta actividad por otra de tono más lúdico, como un *Pictionary emocional* (describir una emoción con un dibujo) o un *tabú emocional* (describir una emoción sin usar cuatro o cinco palabras tabú). Este último puede ser más interesante si se encarga a los propios adolescentes que elaboren estas listas de palabras tabú. Asimismo, si se considera oportuno, se puede crear una competición por grupos en torno a este juego. Para describir estas emociones, es seguro que recurrirán a características sensoriales, corporales y de acción sobre las que queremos reflexionar y que forman parte de los objetivos específicos de la sesión. De todos modos, si no surgen espontáneamente, se puede guiar la tarea mediante preguntas.

SESIÓN 3. ENFOCAR LA CONCIENCIA

Objetivo	Actividad	T
	Revisión de tarea. Detective emocional.	
Atender al vínculo emocional (percepción, expresión y comprensión de emociones)	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Te ha resultado difícil? ¿Por qué? — ¿Qué has descubierto? ¿Hay algo que te haya sorprendido? — ¿Comprendes tus propias emociones? ¿Comprendes cómo te sientes y por qué te sientes así en esa situación? — ¿Has descubierto emociones que no sabías que tenías? — ¿Qué emociones tienes más a menudo? — ¿Con qué tienen que ver? — ¿Qué emociones son más fáciles de reconocer? <p>Minifocusing: «enfocar la conciencia» (gran grupo, 5-10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Cómo estás ahora? 	10’
Autoconciencia emocional: percepción y etiquetado Aceptar la emoción: la experiencia sentida y el sentido de la experiencia Simbolizar	<p>Dibujo (individual, 10’). Dibuja lo que has sentido en tu cuerpo; se trata de sentir, no sólo de ver o imaginar. Dibuja tu sensación corporal. Puedes usar formas y colores o dibujar la figura humana para señalar dónde estaba más presente esa sensación.</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Ha sido difícil notar las sensaciones de tu cuerpo? — ¿Y dibujarlas? — ¿Cómo lo has sentido? — ¿Son sensaciones a las que puedes poner nombre? ¿Qué te dicen estas sensaciones? ¿Las entiendes? ¿Con qué se relacionan? — ¿Qué te incita a hacer esa emoción? — Si hablara, ¿qué te diría? — Si escuchara, ¿qué le dirías tú? <p>Relajación evocada:</p>	20’
Regulación emocional aplicada	<ul style="list-style-type: none"> — Cerrando los ojos de nuevo, se invita a respirar e imaginar un lugar donde te sientes seguro, donde puedes estar solo o con la gente que mejor te sientes. <p>Feedback grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué os ha parecido la actividad? 	10’
Cierre	<p>Tarea:</p> <p>Detective emocional de tu padre. Observa en diferentes momentos del día.</p> <p>Siguiente sesión. Veremos para qué tenemos emociones, para qué sirven.</p>	5’

OBJETIVOS

- **Conciencia corporal: la experiencia sentida.** A pesar de la universalidad de las respuestas emocionales básicas, sentir la emoción en el cuerpo es también algo subjetivo. Necesitamos que los adolescentes tengan ciertas nociones de cómo sienten las emociones más básicas para que sepan identificarlas en sí mismos y también en los otros. Este objetivo implica la autoconciencia

emocional (que incluye la percepción, aceptación y etiquetado de las emociones) y la expresión emocional (en este caso de forma simbólica a través del dibujo).

- **Comprensión emocional: el sentido de la experiencia.** Identificar las sensaciones y aceptarlas es el primer paso de la inteligencia emocional. Si además podemos saber con qué tiene que ver esa emoción (de qué nos informa), estamos encontrando el sentido de esa experiencia.

MATERIAL

Folios blancos para el dibujo.

IDEAS CLAVE

Cuando identifico mis emociones, puedo expresarlas. Cuando las expreso, me estoy respetando y cuidando a mí mismo. Cuando las expreso de una forma adecuada, estoy respetando y cuidando al otro.

ACTIVIDADES

- **Focusing y dibujo: «Enfocar la conciencia»**

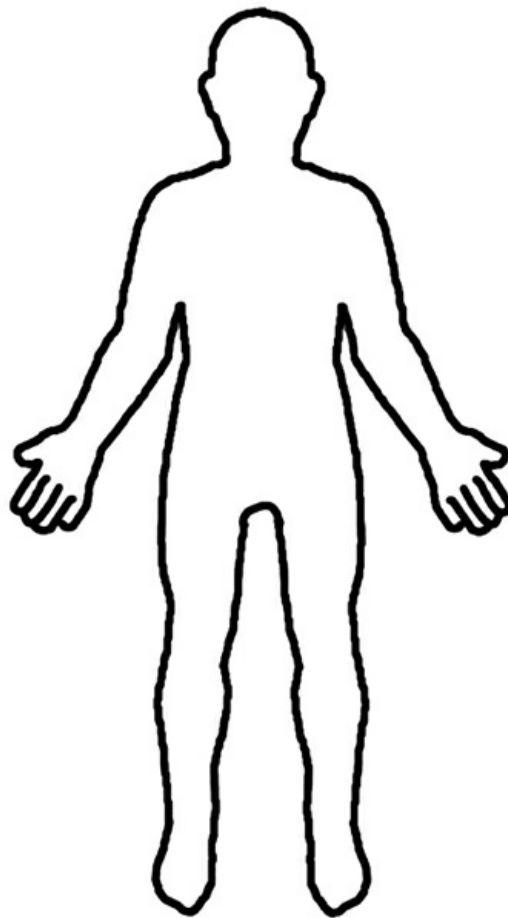
Guía para el facilitador

- 1. Prepararse para enfocar.** Respiración profunda, observar el cuerpo especialmente en la parte del tronco. *Cierra los ojos, ponte un poco más cómodo en esta silla... Aunque sea incómoda, puedes ponerte un poquito más cómodo... Voy a ir diciendo cosas y tú sólo tienes que respirar ahí cómodamente... Y dejar que tu cuerpo hable para ti... Escucha a tu cuerpo...* Es conveniente añadir un pequeño ejercicio de respiración que también relaja: *Inspira por la nariz y suelta el aire por la boca (hacerlo para que lo oigan y para relajarse uno también)... Hazlo al menos cinco veces... Despacio... Como cuando suspiras... Y nota cómo te vas relajando poco a poco...*
 - Posibilidad 1. Notar, hacer un pequeño inventario o escáner corporal de las sensaciones presentes, de la cabeza a los pies, de los pies a la cabeza, nombrando cada parte del cuerpo.
 - Posibilidad 2. Centrarse directamente en la sensación que tienes ahora.
- 2. Olvidarse de buscar explicaciones o causas y centrarse en experimentar esa sensación** con todos sus detalles (forma, textura, color, movimiento...): *Nota... Siente... Observa... No hace falta que entiendas lo que ocurre ahí en tu cuerpo... No hace falta que le pongas un nombre... Todo lo que sientas está bien... Todo lo que ocurra está bien... Todo está bien... Simplemente nota... Siente... Observa... Y haz una foto mental... Observa todos los detalles... Si*

tuviera color, ¿qué color sería?... Si tuviera una forma, ¿qué forma sería?... Si no notas nada, observa esa nada, siente cómo es esa nada... Sumérgete en ella, como quien se tira al agua para bucear...

3. **Darle o aumentar el volumen** de la sensación con la respiración para que se vaya revelando a través del cuerpo. La invitación es a observar la sensación sin querer cambiar nada. *Cada vez que inspiras, la sensación se hace más fuerte... Más intensa... Más clara... Es como si pudieras aumentar el volumen, como haces con la tele... Deja que esa sensación se haga más grande para que puedas observarla mejor...*
4. **Dejar que aparezca un anclaje** (una palabra, forma, sensación, imagen) que describa la sensación. Esta parte puede ser complicada para algunos adolescentes y no es estrictamente necesaria, aunque sí muy útil.
5. Invitar a **cerrar el ejercicio** con un agradecimiento a sí mismos o a su cuerpo por la oportunidad de sentirse. *Muy poco a poco, cuando estés preparado, abres tus ojos... Ahora me gustaría que dibujaras lo que has sentido...*

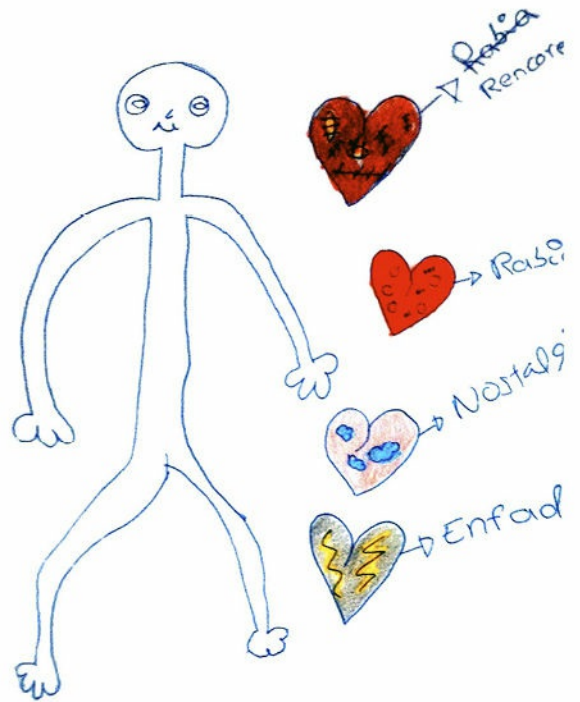
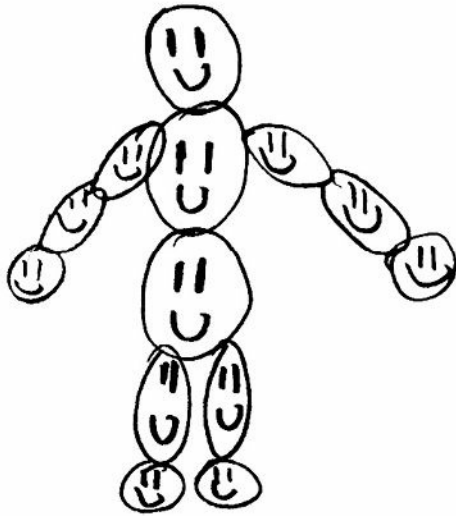
Guía de dibujo para el focusing



Es posible que con este ejercicio algunos conecten con emociones intensas y se produzcan algunas lágrimas, por ejemplo. Es importante advertirlo y estar ahí, simplemente acercándonos a esa persona, verificando cómo se siente, dándole la

oportunidad de hablar con nosotros o salir de la clase cinco minutos para calmarse, beber agua... Es importante validar su emoción («está bien que te sientas así, no pasa nada») y preguntarle qué necesita. Si no lo sabe, podemos darle opciones (también está bien no saber, lo importante es darse cuenta de que la emoción señala una necesidad de expresión).

La felicidad



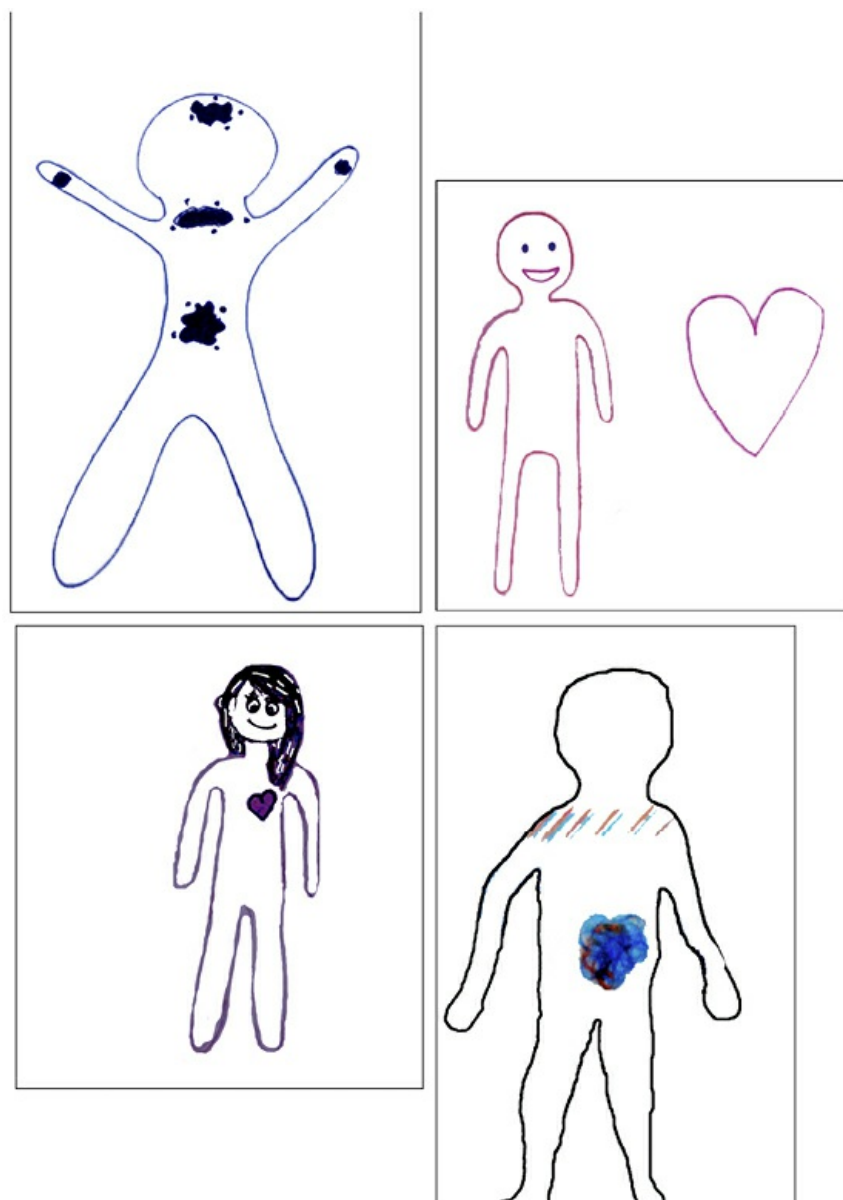


FIGURA 7.1. Dibujo posterior al *focusing*. Ejemplos.

También es posible que algunos adolescentes no quieran cerrar los ojos o realizar la actividad porque les puede resultar amenazante entrar en contacto con sus propias emociones de una forma tan clara y en el ambiente de la clase. En tal caso, debemos aceptar su decisión, pero siempre haciendo hincapié en que todos debemos respetar: «Si en algún momento no quieres hacer esto, puedes quedarte simplemente sentado con los ojos abiertos o cerrados, tú eliges, pero sin molestar: no te rías, no hagas ruidos, permanece en silencio. Igual que tú tienes derecho a no hacer esto, tus compañeros tienen derecho a hacerlo, y para eso es necesario que puedan concentrarse, que haya silencio». Es normal que al principio se produzcan risas o comentarios, pero conforme se avance en el ejercicio, las risas y los movimientos se aplacarán. En caso de que alguna persona no «entre» en el ejercicio y parezca molestar, puede ser útil acercarse a ella y ponerle suavemente una mano en la cabeza o en la espalda de modo que le ayudemos a relajarse y permanecer en silencio,

aunque no realice el ejercicio.

— Regulación emocional aplicada

Una vez realizado el dibujo, si hay tiempo y el grupo está dispuesto a ello, se puede añadir un ejercicio de visualización para practicar la relajación evocada o la relajación muscular progresiva².

Guía para la relajación evocada por imágenes

Cierra los ojos... Siéntate lo más cómodo posible... Respira profundamente... Inspira por la nariz lentamente... Y suelta el aire por la boca... Despacio... Como cuando suspiras (repetir varias veces)... Siente el peso de tu cuerpo... Nota cómo tu cuerpo pesa... Cómo se pega a la silla... Tus pies pegados al suelo... Tus manos pegadas a la superficie donde reposan... Nota todo tu cuerpo cada vez más pesado... Es la fuerza de gravedad, la atracción que la Tierra ejerce sobre nosotros... Es como si la Tierra te abrazara... Te atrajera... Todo tu cuerpo pesa... Y mientras, sigues respirando despacio... Y notas el peso de todo tu cuerpo: tu cabeza, tus brazos, el tronco, las piernas... Te vas relajando cada vez más... Ahora que te sientes más relajado... Imagina... En tu mente... Con los ojos cerrados... Viaja a algún lugar... Real o imaginario... Un lugar donde te sientas seguro... Completa y perfectamente seguro... Donde puedas ser tú mismo... Libre, cómodo, seguro... Mira a tu alrededor... Observa... ¿Qué cosas hay? ¿Cómo es este sitio? Puede que quieras estar solo... O puede que quieras invitar a alguien... Si es así, invítalos... Tráelos contigo a ese lugar con tu imaginación... Este sitio es tuyo, sólo tuyo... Aquí sólo mandas tú... Y es tu lugar para estar tranquilo... Puedes hacer lo que quieras aquí... Puedes pasear... O tumbarte... O volar... Simplemente disfruta... Es un lugar lleno de serenidad... Siente esa serenidad en todo tu cuerpo... Deja que esa relajación se extienda por todo tu cuerpo... Disfruta... Siente... Déjate estar ahí unos momentos... El tiempo que necesites... Siempre puedes volver a este lugar... Dentro de un momento, abrirás los ojos y te sentirás muy relajado... Tómate un tiempo... No hace falta que te despidas de este lugar porque va contigo, es tuyo... Puedes volver siempre que quieras... Poco a poco date cuenta de dónde está tu cuerpo... Escucha los sonidos alrededor... Mueve un poco los pies... Las manos... Dentro de un momento querrás abrir los ojos... Tómate unos segundos para volver al aquí y ahora... A esta clase... Mucho más relajado...

— Detective emocional

La tarea aumenta un poco en dificultad, porque hay que observar a otra persona en lugar de a uno mismo. La figura propuesta es el padre. Aquellos que no puedan observar a su padre, por el motivo que sea, pueden observar a una figura adulta masculina de referencia. Si tampoco es posible, observar a la madre. En general, si no es posible observar a la persona sugerida, conviene sustituirla por alguien similar o

pasar a la tarea de la semana siguiente. Es importante enfatizar que hay que observar a la persona en diferentes momentos del día, porque si siempre atendemos a la misma hora, probablemente veremos emociones parecidas. *No observes sólo cuando has hecho algo mal, o cuando vuelve del trabajo... Porque ahí ya sabes cómo se siente, ¿verdad?* Dar a la tarea carácter de reto suele ser útil para motivar a los adolescentes. Por ejemplo: «a ver quién observa más emociones».

ALTERNATIVAS

Si hay tiempo, se puede también evocar una situación negativa y otra positiva, en ese orden, y hacer el ejercicio de *focusing* no en el presente sino en esa situación. En este caso es importante asegurarse de que habrá tiempo para registrar las dos situaciones con el fin de acabar con una sensación positiva de modo que los adolescentes perciban con qué facilidad a veces, al cambiar el contenido de la mente, cambia la emoción. «Para que os deis cuenta de cómo sentís las emociones, y de que las emociones suelen tener un mapa corporal, ahora vamos a hacer lo mismo con otras emociones distintas. Primero escribe una situación en que experimentaste una emoción negativa. Nadie va a leerlo, así que podéis escribir lo que queráis.» Cuando hayan acabado, se les pide que cierren los ojos, se metan dentro de esa situación y dejen que esa emoción se haga intensa en el cuerpo. El facilitador puede guiar la atención mediante sugerencias como: nota dónde sientes esa emoción, qué forma tiene, si tiene color, si se mueve... Luego abren los ojos y la dibujan en otra silueta. Repetir el ejercicio con una emoción positiva para acabar.

SESIÓN 4. ATRAVESANDO EMOCIONES

Objetivo	Actividad	T
	Revisión de tarea: detective emocional de tu padre.	
Atender al vínculo Empatía, facilitación y conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué? — ¿Qué has descubierto? ¿Te reconoces en alguna de esas emociones que has apuntado? ¿Comprendes esas emociones de la otra persona? ¿Entiendes cómo se siente y por qué se siente así en esa situación? — ¿Has descubierto emociones que tú no tienes? ¿Es más fácil reconocer emociones que tú tienes a menudo? — ¿Cómo te ha hecho sentir ver a esa persona con esa emoción? <p>Dinámica grupal: «Atravesando emociones»:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Se puede empezar haciendo esculturas emocionales, por parejas, y, tras reconocer la emoción, iniciar la dinámica. — Un voluntario sale al pasillo y elegirá una dirección en el aula a la que dirigirse. Sólo el voluntario puede hablar. Las instrucciones para él son: «Elige una cosa que quieres hacer en tu vida, algo que te importa de veras, algo que quieres conseguir. Imagina que llegar a la pared de enfrente es conseguir ese objetivo. Tú empiezas a andar y algunas emociones te saldrán al paso. ¿Qué vas a hacer con ellas?». — Cuatro o cinco voluntarios hacen de emoción (cada uno una emoción básica: adjudicar roles); sin palabras, escenifican la emoción e interactúan con el voluntario, ya sea bloqueando, ayudando... Sólo hablan si el voluntario les pregunta algo. <p>Feedback grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Cómo se ha sentido el voluntario? ¿Adónde querías ir? — ¿Qué emociones te han ayudado y cuáles te han entorpecido? — ¿Has podido identificarlas? ¿Podías saber qué quería esta emoción? — ¿Cómo has decidido qué hacer con cada emoción? — ¿Qué ha hecho el voluntario con las emociones? ¿Qué estrategias habéis identificado? ¿Creéis que es una estrategia útil? ¿Se os ocurre alguna otra forma mejor? — ¿Cómo os habéis sentido los que hacíais de emociones? ¿Qué os hubiera gustado que hiciera con vosotros? 	10'
La brújula emocional: el mensaje de cada emoción		20'
Comprensión emocional Facilitación emocional		10'
	Tarea:	
Cierre	Detective emocional de tu madre y verifica su sentir: «me parece que te sientes _____, ¿es así?».	5'
	Siguiente sesión. Veremos qué podemos hacer con cada emoción.	

OBJETIVOS

Los objetivos específicos de esta sesión no son diferentes de los señalados para esta fase, si bien se incide especialmente en la **comprensión emocional**, lo que implica ser conscientes de las funciones de cada emoción. En relación con lo cognitivo, las emociones dirigen nuestra atención hacia lo que nos resulta relevante en una situación. A esta relación entre la emoción y el objetivo sentido del momento le llamamos función de brújula de las emociones, pues nos orienta en la conducta y en la mejor forma de pensar en/sobre una situación concreta.

IDEAS CLAVE

- Todas las emociones, las positivas y las negativas, las agradables y las menos agradables, cumplen una función. Por eso las tenemos. Pensad en el tiempo que llevan las emociones con los seres humanos... Después de tantos siglos de evolución, tenemos cada vez emociones más complejas ¿Por qué? Porque son útiles.
- Cuando has aprendido a reconocer y aceptar tus emociones y las de otros, tienes mucha información de la que antes carecías y puedes tomar mejores decisiones.
- Las emociones nos dan información, nos orientan para que elijamos cómo responder a una situación en función de nuestros objetivos.

MATERIAL

Ninguno (cartulinas de colores, en caso de usar la actividad alternativa).

ACTIVIDADES

— **Dinámica grupal: «Atravesando emociones»**

Esta actividad, aunque puede resultar algo compleja, al ser explicada suele ser muy bien acogida por los adolescentes. Por ello, si vemos que no se entiende bien, es útil comenzar con un ejemplo o ensayo para que los adolescentes comprueben el funcionamiento de la dinámica. Lo más probable es que en seguida empiecen a aportar sugerencias de actuación.

A los voluntarios que van a hacer de una emoción se les puede ayudar pidiendo a otro compañero que sea su «escultor» y que ellos hagan de «esculturas emocionales». Una vez que tienen más o menos claro su papel, se inicia la dinámica. Es conveniente empezar por las emociones más fáciles de representar, como la alegría o el enfado. Al voluntario que cruza la clase, atravesando emociones, se le pueden hacer tantas preguntas o indicaciones como se quiera para explorar su interacción con el mundo emocional. También es importante reforzar cada intento, con lo de bueno o útil que haya en ello. **Preguntas:** Eso que estás haciendo, ¿funciona? ¿Estás llegando a tu objetivo? ¿Qué otra cosa puedes hacer? ¿Qué crees que quiere esa emoción que hagas? ¿Puedes atender a esa emoción y preguntarle qué quiere de ti? ¿A alguien se le ocurre otro modo de interactuar que no sea escapar de esa emoción o pelearse con ella? ¿Alguien quiere intentarlo de otra manera? Si no surgen espontáneamente, se pueden sugerir alternativas o preguntar a la emoción qué le gustaría que hicieran con ella o qué querría que le dijeran.

Una vez que termina la actividad, o cada vez que el voluntario se cruza con una emoción, se hace un feedback grupal para reflexionar sobre lo sucedido. **Preguntas:** ¿Qué os ha parecido la forma de actuar de esa emoción? ¿La habéis reconocido? ¿Qué pensáis de la forma de interactuar con esa emoción? ¿Habrías hecho algo

distinto? ¿Qué haces cuando sientes esa emoción? ¿Qué emociones te han ayudado y cuáles te han entorpecido? ¿Cómo has decidido qué hacer con cada emoción? ¿Cómo os habéis sentido los que hacíais de emociones? ¿Cómo te has sentido cuando esa emoción te ha salido al paso?

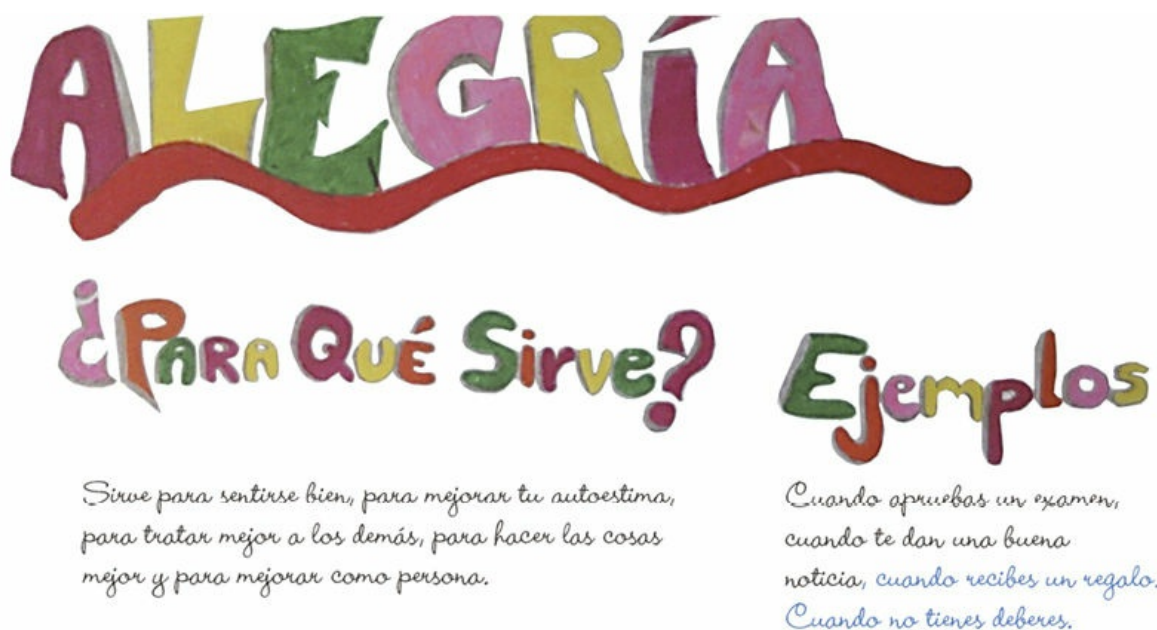
— Detective emocional

La tarea cambia el sujeto a observar y aumenta en dificultad, porque no consiste sólo en observar y anotar, sino también en verificar que lo observado se corresponde con la realidad. Para ello se proporciona una frase tipo que es útil para invitar a la expresión emocional del otro: *Me parece que te sientes _____, ¿es así?* Para dar a la tarea un carácter de reto, se puede sugerir: «a ver quién acierta más emociones», «a ver si puedes identificar más emociones que la semana pasada», «a ver si conoces mejor a tu madre que a tu padre», entre otras.

ALTERNATIVAS

a) Para simbolizar. «Carteles: La brújula emocional» (pequeño grupo, 10’).

Si hay tiempo tras la dinámica o el grupo no parece entrar en ella, se puede trabajar este tema en cartulinas, tal como se explica en la siguiente sesión. Otra opción es empezar las cartulinas en esta sesión y completarlas en la siguiente. En ese caso, en esta sesión se trabajará con la primera columna, con la utilidad o función de las emociones: «¿para qué sirve esta emoción?». En la figura 7.2 se pueden ver ejemplos de las cartulinas realizadas por algunos participantes del programa.



ENFADO



¿PARA QUE SIRVE?

+ Te da toda la energía para salir con la situación

+ No pases con los obstáculos
Actitud de buena

¿Que nos dice?

+ No tiene que ~~PARAR~~ ~~o parar~~

+ Que algo nos desagrada.



Indiferencia

Odio



+ Hace perder tu desverbo con la situación.



FIGURA 7.2. Carteles: La brújula emocional.

SESIÓN 5. CARTELES: LA BRÚJULA EMOCIONAL

Objetivo	Actividad	T
	<p>Revisión de tarea: detective emocional de tu madre + verifica el sentir.</p>	
Atender al vínculo Empatía, facilitación y conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué? — ¿Qué has descubierto? ¿Te reconoces en alguna de esas emociones que has apuntado? ¿Comprendes esas emociones de la otra persona? ¿Entiendes cómo se siente y por qué se siente así en esa situación? — ¿Has descubierto emociones que tú no tienes? ¿Es más fácil reconocer emociones que tú tienes a menudo? — ¿Cómo te ha hecho sentir ver a esa persona con esa emoción? — ¿Cómo has verificado el sentir de la otra persona? ¿Acertaste? ¿Qué indicadores fueron los más útiles para saber cómo se sentía? 	10'
	<p>Cartulinas (pequeño grupo).</p> <p>Cada grupo trabaja una emoción, y una emoción por cartulina. Se trabaja, para cada emoción: cuándo es útil/cuándo no es útil. En la primera se recoge la información que nos da esta emoción; en la segunda, estrategias de regulación de esa emoción:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Para qué sirve esta emoción? ¿En qué situaciones puede ser útil? ¿De qué nos informa? ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste así? — ¿Qué es lo mejor que podemos hacer con ella? ¿Cómo podemos aumentarla o disminuirla? — Cuando no nos gusta o no nos facilita la vida, ¿qué podemos hacer con esa emoción? ¿Qué haces que te funciona cuando te sientes así? — Para el trabajo en pequeños grupos: ¿Estamos todos de acuerdo? Si lo estamos, se escribe en la cartulina. <p>Animar a que usen dibujos, colores y toda su creatividad para ilustrar la emoción.</p> <p>Las cartulinas pueden rotar tras un tiempo determinado para que todos los grupos trabajen todas las emociones.</p>	
Facilitación emocional	<p>Tarea:</p> <p>Detective emocional de un amigo/a (o hermano/a) y verifica su sentir y su pensar.</p> <ul style="list-style-type: none"> — En la semana anterior has aprendido cómo verificar tu empatía o tu intuición sobre lo que siente otra persona. ¿Cómo harías para verificar lo que piensa? Se trata de imaginar por qué se siente así o con qué tiene que ver. A ver si podéis acertar muchas veces. 	25'
Cierre	<p>Siguiente sesión. Ya sabemos para qué sirve cada emoción y qué puedo hacer con ellas, pero a veces no es fácil... La semana que viene veremos qué posibilidades hay cuando tenemos ese tipo de problemas con las emociones.</p>	10'

OBJETIVOS

Los objetivos específicos de esta sesión no son distintos de los indicados para esta fase, si bien se incide en la **facilitación emocional del pensamiento** y en tomar conciencia de la posibilidad de regular las emociones. Esto nos lleva a valorar lo emocional como un recurso para nuestro desarrollo. Y a comprender las emociones no sólo como una reacción, sino también como respuesta libre y voluntaria (soy

responsable de mis emociones, de lo que hago con ellas). Además, se pueden plantear ya situaciones con emociones complejas y simultáneas.

IDEAS CLAVE

- Cada emoción facilita un tipo de pensamiento. Soy responsable de sentir, aceptar y expresar mis emociones, usándolas del mejor modo posible.
- Cuando no puedo cambiar una emoción, puedo cambiar lo que hago con ella. Si no puedo evitar sentir algo, siempre puedo hacer algo para que sea más fácil estar con ella.

MATERIAL

Cartulinas de colores.

ACTIVIDADES

— Carteles

Se asigna una cartulina y una emoción básica a cada grupo. Se trabaja, para cada emoción: «cuándo es útil/cuándo no es útil». Se trata de que encuentren situaciones en las que puede ser útil tener miedo, estar enfadado, sentirse alegre... Y situaciones en las que no es útil o adecuado. En la primera se recoge la información que nos da esta emoción; en la segunda, estrategias de regulación para esa emoción.

Preguntas: ¿Para qué sirve esta emoción? ¿En qué situaciones puede ser útil? ¿De qué nos informa? ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste así? ¿Qué es lo mejor que podemos hacer con ella? ¿Cómo podemos aumentarla o disminuirla? ¿Qué sueles hacer con esa emoción? ¿Para qué haces eso? ¿Eso te funciona, es útil para ti? ¿Para qué es útil? ¿Qué consecuencias positivas y negativas tiene hacer eso? ¿Y qué consecuencias tiene a corto y a largo plazo? ¿Qué ocurre cuando tenemos diferentes emociones y diferentes objetivos en la misma situación? Por ejemplo: tienes un examen y estás nervioso por el examen, triste porque tu novio/a te ha dejado, enfadado/a porque te has peleado con tus padres... ¿Cuál es tu objetivo en esa situación? ¿A qué atiendes primero?

Para guiar en la búsqueda de situaciones en las que una emoción es útil, se ofrece este cuadro de consulta:

Emoción	Función
Enfado	Señala que algo me parece injusto, que hay algo que no quiero en mi vida. Facilita la actitud de lucha y la superación de obstáculos.
Sorpresa	Señala un estímulo ambiguo o no identificable. Facilita la respuesta de orientación y la búsqueda de información.
Miedo	Señala situaciones, personas o estímulos peligrosos. Facilita la respuesta de huida, el análisis de riesgos y la precaución.

Alegría	Señala que algo me gusta o me satisface, que quiero más de eso en mi vida. Facilita la motivación, la creatividad y el deseo de compartir con otras personas.
Tristeza	Señala una pérdida de algo o alguien valioso para mí. Facilita la reflexión, el duelo y la integración de esa pérdida.

Para el trabajo en pequeños grupos: ¿Estamos todos de acuerdo? Si lo estamos, se escribe en la cartulina. Pueden usar dibujos, colores o lo que se les ocurra para ilustrar la emoción. Esta actividad se puede complementar haciendo que las cartulinas vayan rotando de grupo en grupo, de modo que todos puedan decir algo de cada una de las emociones y aportar también su creatividad en cada cartulina. El tiempo de rotación dependerá del tiempo disponible y se deja a criterio del facilitador del programa.

ALTERNATIVAS

a) Palabras desordenadas (dinámica vivencial de indefensión aprendida) (individual, 20’).

Si el estrés es un tema importante en este grupo-aula, o las cartulinas ya se han utilizado en la sesión anterior, se puede realizar esta dinámica, que pretende provocar una pequeña situación de indefensión aprendida mediante la percepción de incontrollabilidad. Se elabora una lista de tres palabras³ con las letras desordenadas. En la mitad de las listas, se cambiará una letra de forma que las dos primeras palabras no se puedan resolver. La tercera palabra será idéntica en los dos grupos. Así, la mitad del grupo recibe una lista con dos de las tres tareas irresolubles, y la otra mitad, tres tareas con solución y en orden creciente de dificultad. El instructor debe establecer un tiempo para la primera palabra. Cuando la mitad del grupo la haya resuelto, se pasa a la segunda palabra, aunque la otra mitad no la habrá podido resolver. Llegados a la última palabra, muchos de los participantes con la lista irresoluble habrán dejado de intentarlo; es un ejemplo de indefensión aprendida: creer que no podemos controlar algo y dejar de intentarlo, sintiéndonos mal, ansiosos o deprimidos, y seguramente muy frustrados. Es importante conseguir que no hablen entre ellos para que no se descubra hasta el final que las listas no son iguales. **Preguntas:** ¿Cómo te has sentido? ¿Qué has pensado? ¿Qué has hecho con la tercera palabra? Si te has sentido bien, ¿qué tendrías que hacer o pensar para aumentar esa emoción? Si no te has sentido bien, ¿qué tendrías que hacer o pensar para disminuir esa emoción? ¿Para qué serviría aumentar o disminuir esa emoción? ¿Qué pensarás si la aumentas? ¿Y si la disminuyes? ¿Qué tendrás ganas de hacer? ¿Qué aspecto de esta situación estaba bajo tu control? ¿Y cuál no? ¿Qué es posible aquí? ¿En qué otras situaciones de tu vida te has sentido así? ¿Qué puedes hacer entonces?

b) Regulación aplicada.

Es posible que la dinámica anterior altere a algunas personas, por lo que es

conveniente realizar otro ejercicio de relajación (véase sesión 2), que será preferiblemente diferente del empleado anteriormente, o un pequeño ejercicio de *mindfulness* o meditación⁴.

SESIÓN 6. RESOLVER EL PROBLEMA DE OTRO

Objetivo	Actividad	T					
Atender al vínculo Empatía, facilitación y conciencia emocional	<p>Revisión de tarea. Detective emocional de un amigo/a + verifica sentir y pensar:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Has acertado con lo que creías que sentía? ¿Y con lo que pensaba? — ¿Qué cosa útil podrías hacer respecto a su emoción? (para compartir su emoción o para que se sienta mejor). — ¿Qué has hecho para que la otra persona se sintiera mejor? ¿Fue útil? — ¿Cómo has sabido si era útil? ¿Qué otras cosas podías haber hecho? — ¿Qué te habría gustado que hicieran si hubieras sido tú? <p>ABC emocional (individual): «resolver el problema de otro».</p> <ul style="list-style-type: none"> — Cada uno escribe en una hoja de autorregistro una situación emocionalmente intensa, mejor si es reciente, de la última semana, si implica una vivencia de incontrolabilidad y si tras experimentarla han pensado que les habría gustado comportarse o sentir de otra manera (avisar de que no hace falta poner el nombre porque otra persona lo va a leer). También puede registrarse una situación en la que tuvieron un conflicto con alguien o consigo mismos. 	10'					
Facilitación emocional Conciencia del objetivo de la regulación emocional Empatía	<table border="1"> <thead> <tr> <th>A. ¿Qué pasó?</th> <th>B. ¿Qué pensabas? Pensar</th> <th>C. ¿Qué sentías? Sentir</th> <th>D. Nuevo pensar</th> <th>E. ¿Cómo hubieras querido sentirte? Nuevo sentir</th> </tr> </thead> </table> <ul style="list-style-type: none"> — Se recogen las hojas y se reparten aleatoriamente a otro compañero, que debe escribir la columna que falta: D. ¿qué tendría que pensar o hacer para sentirme así (como he dicho en la columna E que quería sentirme)? — Cuando acaben, se devuelven al dueño si pone nombre. Si no, se dejan en un montón común para que las recojan. <p>Feedback grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Se ha resuelto tu problema? — ¿Te han sugerido algo que puede ser útil para ti? — ¿Te has sentido identificado con el problema de la otra persona? ¿Te ha pasado algo parecido a ti alguna vez? 	A. ¿Qué pasó?	B. ¿Qué pensabas? Pensar	C. ¿Qué sentías? Sentir	D. Nuevo pensar	E. ¿Cómo hubieras querido sentirte? Nuevo sentir	20'
A. ¿Qué pasó?	B. ¿Qué pensabas? Pensar	C. ¿Qué sentías? Sentir	D. Nuevo pensar	E. ¿Cómo hubieras querido sentirte? Nuevo sentir			
Simbolizar	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Crees que puedes aplicar lo que te han dicho? — ¿Qué puede ayudarte a aplicarlo? — Si sientes que tu problema no se ha resuelto, ¿por qué crees que es? — ¿Alguien quiere compartir el problema y la solución? — ¿A alguien se le ocurre alguna otra forma de solucionarlo? — ¿Qué pensáis los demás de esto? ¿Por qué creéis que es más fácil resolver el problema de otra persona que el de uno mismo? <p>Tarea:</p>	10'					
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> — Aplica en tu vida, contigo mismo o ayudando a alguien al menos una de las estrategias que han salido en la práctica de hoy y de la semana pasada. 	5'					

OBJETIVOS

Los objetivos de esta sesión ahondan en la facilitación emocional del pensamiento; en este caso, en el aspecto de poder aplicar el pensamiento (lo cognitivo) a la

autorregulación emocional. Asimismo, se trabaja la responsabilidad como empatía y autodistanciamiento.

- **Facilitación emocional del pensamiento aplicado a la regulación emocional.** Tomar conciencia del procesamiento cognitivo de las emociones, darse cuenta del pensar, sentir y hacer relacionado con cada emoción y de cómo influyen unos en otros. Darse cuenta de la posibilidad de hacer lo que queremos hacer con la ayuda o a pesar de la emoción.
- **Responsabilidad.** El mismo ejercicio sirve para trabajar:
 - a) La empatía, al ponerse en el lugar del otro, entender su problema y motivarse para solucionarlo.
 - b) El autodistanciamiento de la reacción emocional.

Tomar conciencia de la libertad y la responsabilidad de actuar a pesar de la emoción te permite seguir tu camino (lo que eliges hacer) a pesar de lo que te sucede: la emoción no soy yo, es algo que me pasa.

IDEAS CLAVE

- El proceso emocional en las personas implica las emociones, los pensamientos y los objetivos de esa persona en ese momento concreto.
- Pensar en tu problema como si fuera de otro te ayuda a solucionarlo.

MATERIAL

Folios de colores o, si se quiere, fotocopias de la hoja de registro ABC.

ACTIVIDADES

— Resolver el problema de otro

El registro que les pedimos en esta sesión es similar al que ya han realizado como tarea, por lo que no suele costar que lo entiendan. Para simplificar, es útil empezar dibujando la tabla en la pizarra y avisando de que debe haber dos columnas vacías al final.

Situación	Pensar	Sentir /hacer
A. ¿Qué pasó?	B. ¿Qué pensabas?	C. ¿Qué sentías?/¿qué hiciste?

Una vez que se ha descrito el problema o conflicto, se les pide que completen la última columna imaginando que hubieran podido cambiar su emoción o su conducta en la situación. Lo más probable es que también quieran cambiar la conducta de la otra persona, en cuyo caso hay que explicar que eso no está bajo nuestro control

porque no somos dueños de las emociones ni la conducta de otras personas. Hay que guiar y ayudar para que generen alternativas emocionales y de conducta lo más concretas y realistas posible. Si no surgen, se pueden sugerir o, como siempre, pedir ayuda al grupo.

Situación	Pensar	Sentir/hacer	Nuevo sentir / nuevo hacer
A. ¿Qué pasó?	B. ¿Qué pensabas?	C. ¿Qué sentías?	E. ¿Cómo hubieras querido sentirte?/¿qué te hubiera gustado hacer?

Una vez que la última columna ha sido completada, se reparten los papeles aleatoriamente y se pide que completen la columna que falta:

Nuevo pensar. «¿Qué tendría que haber pensado para sentirme así? ¿Qué tendría que haberme dicho a mí mismo para hacer eso y no lo que realmente hice?»

A cada persona le inspirará una pregunta distinta, por lo que hay que tratar de preguntar de formas diferentes para que los adolescentes generen ese tipo de pensamiento. No obstante, una vez conseguido, suelen surgir rápidamente muchas alternativas.

Con el problema resuelto, se devuelve la hoja al dueño del problema y se realiza un feedback de la actividad para ver si la solución ha sido útil, si es algo que pueden aplicar, cómo, por qué sí o por qué no y qué les podría ayudar a llevarlo a cabo. Si no se ha puesto el nombre, se deja en un montón común para que el dueño la recoja. En el feedback es muy importante incidir asimismo en las consecuencias a medio y largo plazo de las soluciones propuestas, no sólo en las inmediatas, así como atender a las consecuencias que esa solución tiene para otros, no sólo para uno mismo.

ALTERNATIVAS

Esta actividad suele ser bien acogida por los adolescentes, si bien pueden ser reacios a escribir. En ese caso, se puede hacer la actividad en pequeños grupos o con todos escribiendo el registro ABC en la pizarra. Para ello, puede ser útil poner un ejemplo del propio facilitador y dejar que los adolescentes lo resuelvan. Así podemos guiar en el análisis de las consecuencias de sus soluciones tanto a corto como a largo plazo.

7.2. Segunda fase

Sesión	Explorar: actividad principal	Simbolizar: idea clave	Aplicar: tarea/reto de la semana
7	Psicodrama-teatro espontáneo	No puedes elegir tus emociones, pero sí tu actitud. Lo contrario a la empatía es la apatía .	Notar y modificar tu actitud en al menos una situación.

8	Acercamiento	Todos tenemos una zona de seguridad que conviene conocer. Tú decides cuándo, cómo y para qué salir de esa zona.	Contagiar una emoción o una actitud.
9	Línea de la vida	Ante una emoción, por intensa o difícil que sea, pregúntate qué quieres hacer con ella y para qué.	Observa tus conflictos.
10	Receta para la felicidad	En todas las situaciones de la vida hay siempre un nosotros.	Resuelve un conflicto.
11	Moldeando tu vida. El mejor regalo	La vida es un regalo. Te toca lo que te toca. Tú decides qué hacer con eso que te ha tocado.	—

En esta fase, todas las sesiones tienen como objetivo común la **regulación emocional**, si bien se aplica en situaciones diversas y con diferentes objetivos específicos, que resultan complementarios. Las competencias emocionales deben ser explicadas y practicadas para que sean realmente útiles y la persona desarrolle todo su potencial. Esto es, que hay que conectarlas con la vida real, el proyecto existencial y la identidad de cada uno. No serviría de nada comprender las emociones si no entendemos que están presentes en todos los seres humanos y en todos los ámbitos de la vida.

Antes de empezar con esta fase, conviene dedicar una sesión o al menos unos minutos a recordar lo que se ha aprendido hasta el momento y calibrar la posibilidad de alargar la primera fase, si se considera necesario. El primer paso hacia la educación emocional, dado en la primera fase, es la apertura a lo emocional y su conocimiento empírico, lo que implica reconocer, sentir, aceptar, expresar y pensar la emoción. Si no la acepto, no puedo hacer nada con ella. El segundo paso es mejorar esa autorregulación, y tiene que ver con los componentes intencional y relacional de las emociones. La intención que tenemos en una situación está relacionada con nuestros objetivos en dicha situación (y con nuestros valores) y se manifiesta no sólo en nuestras emociones, sino en nuestra actitud.

SESIÓN 7. PSICODRAMA (TEATRO)

Objetivo	Actividad	T
Atender al vínculo	<p>Revisión de tarea. Estrategias de regulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué? 	
Autoestima y autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué emociones son más fáciles de reconocer? ¿Qué has hecho con ellas? — ¿Has podido aplicar algo de lo que has aprendido? ¿Por qué? — ¿Cómo lo has hecho? ¿Te ha funcionado? — ¿Por qué crees que es así? <p>Psicodrama (grupo pequeño: cinco o seis personas).</p> <p>Para introducir la actividad (o tras el primer teatro), hay que explicar qué es la empatía y su contrario, que no es la antipatía sino la apatía. «De los adolescentes como vosotros se dice muchas veces que son apáticos. ¿Por qué creéis que esto es así?»</p>	5'
Empatía y apatía	<ul style="list-style-type: none"> — Se puede utilizar una situación de acoso escolar. Mejor si sale de ellos mismos; si no, utilizar alguna preparada. O simplemente pedirles que escriban una situación de empatía y otra de apatía. Si el grupo está preparado y no es demasiado complejo para ellos, se puede añadir situaciones de simpatía y antipatía. CONSIGNA para los observadores: anotar las emociones de cada uno de los participantes. Hay que ver qué piensa, siente y hace cada uno y la relación entre pensar, sentir y hacer. — ¿Qué emociones habéis observado en esta situación en cada una de las personas? — ¿Y cómo os habéis sentido al ver esas emociones? — ¿Qué podía haber hecho cada uno? <p>Feedback grupal (gran grupo).</p>	25'
Diferenciar emociones y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> — En esta situación, ¿quién estaba siendo empático? ¿Y apático? — ¿Cómo lo sabéis? ¿Se pueden elegir las emociones que se sienten? — Y ser empático, ¿se puede elegir? ¿De qué depende que te muestres así? ¿Quién decide cómo te muestras: la situación o tú? — ¿Qué consecuencias tiene ser empático? (a corto y largo plazo). — ¿Qué le pasa al apático, tiene emociones? ¿Qué consecuencias puede tener no sentir ninguna emoción? <p>Además:</p>	
Simbolizar: PSH + O	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Cómo os sentís delante de alguien simpático, antipático...? — ¿Qué emociones tienes cuando eres simpático, antipático, empático o apático? ¿Qué piensas y qué haces cuando...? — ¿Qué sentir, pensar y hacer tienes cuando te encuentras con alguien que se muestra simpático, antipático...? — ¿Para qué sirve esa actitud? ¿Qué consigues de la situación, de ti mismo, de los otros en esa posición? <p>Tarea:</p>	10'
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> — Anota en qué situaciones te muestras empático o apático. ¿Cómo lo notas en ti mismo? ¿Y en los otros? <p>Siguiente sesión. Veremos cómo es esto de acercarse a otros y dejar que se acerquen.</p>	5'

OBJETIVOS

Además de la práctica de la regulación emocional, esta sesión comprende los siguientes objetivos:

- **Autoeficacia.** Más allá de la autoestima, como una extensión de la misma y en relación de causalidad recíproca con ella está la autoeficacia. Ésta se define por la percepción de uno mismo como capaz o competente en una tarea determinada. El objetivo principal de la autoeficacia en las emociones es saber que podemos sentir cualquier emoción y que sabremos qué hacer con ella llegado el momento. No hace falta tenerlo todo controlado, sino también aprender a confiar. Confiar en uno mismo, en los otros y en la vida.
- **Empatía.** En esta sesión se trabajan explícitamente los conceptos de empatía y apatía, definiéndolas como actitudes que van más allá de la emoción. Esto es, que mientras que las emociones no se pueden elegir, las actitudes que tenemos frente a esas emociones, una situación u otras personas sí las decidimos nosotros. Necesitamos, pues, ir más allá de la curiosidad interpersonal y de las emociones del momento hacia la empatía como forma básica de estar y relacionarnos. Así, en la relación con otros (con el mundo), no podemos elegir si alguien (o algo) nos gusta o no nos gusta, pero sí que podemos decidir comportarnos con:

- *Empatía.* Mostrando interés por el otro y tratando de saber cómo se siente y qué piensa, quién es y por qué es como es.
- *Apatía.* Mostrando indiferencia por el otro.

Además, y también al margen de que esa persona nos caiga bien o no, podemos elegir mostrarle:

- *Simpatía.* Que implica no sólo mostrar interés sino aceptación y una valoración positiva de quién y cómo es.
- *Antipatía.* Que implica mostrar rechazo por el otro, enjuiciándolo negativamente.

- **Autotrascendencia.** Más allá de la empatía está la autotrascendencia, que implica el acto de salir al encuentro de lo ajeno para hacerlo propio. Se ha definido también como la capacidad de relacionarnos con algo más grande que nuestro ego y nuestro pequeño mundo, dotando a nuestros actos y nuestra vida de sentido.

IDEAS CLAVE

- No puedes elegir tus emociones, pero sí lo que haces con ellas.
- Al margen de cómo te sientas, puedes elegir estar en el mundo de una forma empática o apática.

MATERIAL

Ninguno. Se pueden utilizar folios de colores para los observadores, aunque no es necesario el registro escrito.

ACTIVIDADES

— Psicodrama-teatro espontáneo

«Las emociones siempre están en relación con algo o alguien. Y siempre tienen que ver con una historia, con lo que está pasando en un momento concreto de tu vida. Vamos a ver cómo ocurre eso.» Se piden grupos de cuatro a seis voluntarios para representar una situación cotidiana —puede ser una situación de acoso o pelea, una situación de amigos o familiar (por ejemplo, una comida familiar, tres amigos que se encuentran en la calle con tres amigas, etc.)— y se les deja improvisar. Luego se pregunta al gran grupo qué emociones han visto ahí. En cuanto empieza a surgir el contenido, lo conectamos con la empatía y la apatía (o también con la simpatía y antipatía). Todo lo que ocurra se puede conectar con estos conceptos, desde su actitud respecto a los otros miembros del grupo hasta su alboroto/silencio mientras un grupo actúa, si se callan cuando el facilitador explica, etc.

Se puede empezar pidiendo a los participantes que escriban individualmente situaciones de empatía y apatía y luego elegir una en grupo para representarla. Si no surgen ideas en los grupos, pueden usarse los siguientes ejemplos de situaciones de acoso (o las situaciones de conflicto presentadas en la sesión 10).

Situaciones de acoso escolar

Dos amigos van a la cafetería durante el recreo a comprarse un bocadillo. En el camino ven cómo tres compañeros de otro curso se han llevado a un rincón a Juan. Los tres le están amenazando para que Juan les dé el dinero del bocadillo. Un amigo quiere pasar de largo, pero el otro se acerca y les dice que le dejen en paz.

Luisa lleva un año en el instituto y este año empieza el segundo curso de la ESO. El año pasado no logró integrarse en ningún grupo de amigos, aunque lo intentó varias veces. Este año se ha propuesto formar parte del grupo en el que están los que mejor le caen. Cuando les dice que quiere pertenecer a su grupo, le contestan que para ser aceptada debe ayudarles a gastar una broma a alumnos de primero. Como novatada, proponen acercarse a algunos alumnos de primero en el recreo y encerrarles en el baño para que lleguen tarde a clase.

Imaginad que uno de vuestros compañeros está siendo maltratado por algunos chicos/as. Vosotros sabéis que ese compañero lo está pasando mal, pero tenéis miedo a intervenir por las posibles represalias. ¿Qué hacéis?

ALTERNATIVAS

Si se necesita o quiere hacer la sesión más ordenada, una vez que se realicen los pequeños teatros, se puede pedir a los adolescentes que completen este tipo de registros (a elegir) o bien completarlos entre todos en la pizarra:

Agresor	Víctima	Testigo	¿Otros?
Pensar			

Sentir
Hacer
Objetivo

	Simpático	Antipático	Empático	Apático
Pensar				
Sentir				
Hacer				
Objetivo				

SESIÓN 8. ACERCAMIENTO

Objetivo	Actividad	T
Atender al vínculo Empatía, autoeficacia y autotrascendencia	<p>Revisión de tarea. Notar cuándo eres empático (o apático, o simpático, o antipático):</p> <p>— ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué? ¿Qué has descubierto?</p> <p>— ¿Se puede cambiar esto? ¿Has podido ser más empático cuando estabas apático?</p> <p>Dinámica de acercamiento, modelar con voluntarios o explorar en parejas (que no sean íntimos amigos y que sean del mismo sexo) según el tiempo:</p> <p>— ¿Qué ocurre aquí?</p> <p>— ¿Todos tenemos la misma sensación cuando alguien se acerca?</p> <p>— ¿Cómo has notado la incomodidad?</p> <p>— ¿Te ha costado parar? ¿Te hubieras acercado más?</p> <p>— Si te has sentido nervioso o incómodo, ¿qué has hecho para calmarte o para sentirte más cómodo?</p> <p>— ¿Ha sido más fácil acercarse o dejar que alguien se acerque?</p> <p>Si vemos que alguien no puede regularse, le ayudamos mediante un ejercicio de respiración (que luego puede derivar, si es conveniente, en un ejercicio grupal de relajación).</p> <p>Zona de confort. Dibujamos el esquema en la pizarra y explicamos el concepto, conectándolo con la dinámica que acaban de realizar.</p> <p>— ¿Cómo sabemos que estamos saliendo de nuestra zona de seguridad? ¿Cómo notamos que alguien entra en nuestra zona de seguridad?</p> <p>— ¿Para qué saldrías tú de ahí? ¿Qué cosas merecen la pena para ti?</p> <p>— ¿Qué pasaría si nunca saliéramos, si nunca nos arriesgáramos a hacer algo nuevo?</p> <p>— ¿Es siempre bueno o positivo arriesgarse? (el valor del miedo).</p> <p>— El miedo ¿nos avisa o nos limita?</p> <p>Tarea:</p> <p>— Las emociones y las actitudes son contagiosas. Si tú estás alegre, es más probable que otro se muestre alegre contigo. Si tú te muestras simpático, es más probable que otro se muestre simpático contigo. Observa alguna situación de tu vida en que ocurra esto. Inténtalo a ver qué ocurre.</p>	10'
Empatía: sentir mis límites, sentir el vínculo	<p>Si vemos que alguien no puede regularse, le ayudamos mediante un ejercicio de respiración (que luego puede derivar, si es conveniente, en un ejercicio grupal de relajación).</p> <p>Zona de confort. Dibujamos el esquema en la pizarra y explicamos el concepto, conectándolo con la dinámica que acaban de realizar.</p> <p>— ¿Cómo sabemos que estamos saliendo de nuestra zona de seguridad? ¿Cómo notamos que alguien entra en nuestra zona de seguridad?</p> <p>— ¿Para qué saldrías tú de ahí? ¿Qué cosas merecen la pena para ti?</p> <p>— ¿Qué pasaría si nunca saliéramos, si nunca nos arriesgáramos a hacer algo nuevo?</p> <p>— ¿Es siempre bueno o positivo arriesgarse? (el valor del miedo).</p> <p>— El miedo ¿nos avisa o nos limita?</p> <p>Tarea:</p> <p>— Las emociones y las actitudes son contagiosas. Si tú estás alegre, es más probable que otro se muestre alegre contigo. Si tú te muestras simpático, es más probable que otro se muestre simpático contigo. Observa alguna situación de tu vida en que ocurra esto. Inténtalo a ver qué ocurre.</p>	20'
Simbolizar	<p>Tarea:</p> <p>— Las emociones y las actitudes son contagiosas. Si tú estás alegre, es más probable que otro se muestre alegre contigo. Si tú te muestras simpático, es más probable que otro se muestre simpático contigo. Observa alguna situación de tu vida en que ocurra esto. Inténtalo a ver qué ocurre.</p>	10'
Cierre	<p>Siguiente sesión. Seguiremos aplicando lo emocional en la vida.</p>	5'

OBJETIVOS

Simbolizada en el espacio personal que nos rodea, la distancia en la que nos sentimos cómodos interactuando con los demás y sus variaciones (por familiaridad con la otra persona, por nuestra propia emoción del momento, por la simpatía hacia la otra persona, etc.) es nuestra zona de confort. Ésta se aplica a todos los ámbitos de la vida: actividades en las que nos sentimos seguros, modos de estar o ser con los que estamos cómodos, personas con las que estamos relajados, lugares, etc. Queremos que los adolescentes reconozcan cuál es y de qué se compone esta zona para ellos y que tomen conciencia de las posibilidades de quedarse o salir de ahí. Para crecer, hay

que salir. Pero eso no implica que tenga que hacerlo si no me siento preparado para ello o lo que hay fuera en ese momento no es valioso para mí. Ligados a este concepto, se trabajan las emociones asociadas (miedo, alegría...) y los siguientes aspectos:

- **Conciencia del «entre»**, entendido como la experiencia de mis límites y los del otro, el espacio relacional en un encuentro entre personas, notar el acercamiento de otras y permitirlo.
- **Afianzar la percepción de emociones en uno mismo y en los otros** en el momento del acercamiento mutuo, tanto para los que participan como para los que observan.
- **Regulación emocional en situaciones conflictivas**. Salir de la zona de seguridad es conflictivo. Al ponerlos en esa situación, podemos aplicar la regulación emocional *in vivo*.
- **Empatía**. En esta sesión se trabaja la empatía en términos de sentir lo que nos une o separa, lo que hay entre nosotros, simbolizado por el espacio físico personal y como introducción del concepto de identidad relacional (no hay yo sin tú, ni tú sin yo).
- **Resonancia emocional**. Se invita a reflexionar sobre un aspecto concreto de la empatía, la resonancia emocional, definida como sentir lo mismo que siente el otro. Las emociones pueden ser contagiosas a veces, y conviene distinguir entre mis emociones y las de otro.

IDEAS CLAVE

- Puedo sentir no sólo mis emociones, sino las de otra persona.
- Todos tenemos una zona de seguridad que conviene respetar. Tú decides cuándo, cómo y para qué salir de esa zona. Cada uno debe decidir hacia dónde quiere crecer, lo que implica asumir que merece la pena aceptar el riesgo — sentir miedo— de salir de la zona de seguridad.

MATERIAL

Ninguno. Folios de colores en caso de utilizar una de las dinámicas alternativas.

ACTIVIDADES

— **Dinámica de acercamiento**

En gran grupo, se piden dos voluntarios. Uno se queda de pie, quieto, a un lado de la clase, mientras el otro avanza hacia él de frente. Ambos tienen que decir cuándo notan que se sienten incómodos. Es muy importante que se miren si pueden, se acerquen despacio y que haya silencio para que puedan observarse a sí mismos. A veces, simplemente por salir voluntarios ya experimentan un nerviosismo añadido, así

que conviene ir despacio y tratar de que se sientan lo más relajados posible antes de empezar. Los demás observan y corroboran lo fácil o difícil que es observar las emociones en los otros y qué se necesita hacer en ese momento. **Preguntas:** ¿Qué ocurre aquí? ¿Todos tenemos la misma sensación cuando alguien se acerca? ¿Cómo has notado la incomodidad? ¿Te ha costado parar? ¿Te hubieras acercado más? Si te has sentido nervioso o incómodo, ¿qué has hecho para calmarte o para sentirte más cómodo? ¿Qué es más fácil: acercarse o dejar que alguien se acerque? Se puede modelar con voluntarios o explorar en parejas (que no sean íntimos amigos y que sean del mismo sexo) según el tiempo. Se pueden incluir todas las variaciones que se desee (estar solo o acompañado, acercarse solo o en pareja, con un amigo, con un desconocido, con alguien del otro sexo, etc.), siempre que el grupo esté preparado para ello. Si vemos que alguien no puede regularse, le ayudamos mediante un ejercicio de respiración o lo que estimemos necesario. Puede ser una dinámica emocionalmente muy intensa, así que conviene estar muy atento a las señales de los adolescentes para que no sea una experiencia desagradable o se queden con una mala sensación.

Implícitamente, estamos trabajando la empatía y el «entre»: sentir mis límites, sentir el vínculo. También se relaciona con la comodidad de la zona de confort, pues puede percibirse la zona de seguridad física (espacio personal) y la zona de seguridad vital (gente, situaciones, actividades, entre otras, que siempre haces, que no te dan miedo, en las que te sientes seguro). En este sentido, puede ser útil para reflexionar acerca de la necesidad (o no) de salir de ahí, cuándo, qué pasaría si nunca saliéramos de ahí, qué emociones se activan dentro y fuera de la zona; y sobre valores: si sales de tu zona es porque hay algo fuera de ella, algo nuevo que tú valoras y quieres conocer, hacer o experimentar.



FIGURA 7.3. Esquema de la zona de confort o seguridad.

ALTERNATIVAS

Si no salen voluntarios, la clase es poco participativa o simplemente se estima que conviene trabajar alguno de estos aspectos, se pueden hacer ejercicios menos dinámicos y más reflexivos, como:

a) Derechos asertivos (20’).

Cada uno escribe y reflexiona en un folio. Preguntamos y hacemos feedback grupal de cada pregunta:

1. Completa la frase: «Yo tengo derecho a...». Damos un tiempo para que escriban todo lo que se les ocurra.
2. Dale la vuelta al folio y completa la frase «Los demás tienen derecho a recibir de mí...». Con esta base se puede preguntar y reflexionar sobre si han puesto las mismas cosas a un lado y otro del folio, qué hace que respetemos y no respetemos estos derechos, el concepto y la utilidad de la venganza, perdonar y desearle el bien a alguien que no te cae bien o que te hace mal (no es incompatible con defenderse y proteger la dignidad e integridad propias), etc.

b) Reflexión sobre el respeto (20’).

Cada uno escribe y reflexiona en un folio. Preguntamos y hacemos feedback grupal de cada pregunta:

1. ¿Qué es para ti que te respeten?
2. Haz una lista de tus amigos.
3. Tacha los que no se comportan así, los que no te respetan.
4. ¿Haces tú eso por los demás? ¿Con quién lo haces? ¿Por qué? ¿Cómo lo haces? ¿Para qué?
5. ¿Qué emociones te ayudan a respetar y cuáles no? ¿Qué podemos hacer entonces?

c) Reflexión sobre la influencia de los otros (20’).

Cada uno escribe y reflexiona en un folio. Preguntamos y hacemos feedback grupal de cada pregunta:

1. Lista de situaciones en las que te dejas influir por otros positiva o negativamente (cuando haces cosas que no harías solo o que no quieres hacer).
2. Quién te influye en esas ocasiones.
3. ¿Para qué te dejas influir? Esta pregunta suscitará muchos porqués, y está bien, pero tenemos que invitar a ir más allá y que piensen en el para qué de su conducta.
4. ¿Qué emociones te ayudan o no te ayudan a dejarte influir?

Todas estas dinámicas pueden completarse haciendo primero un trabajo individual, luego en pareja o pequeño grupo, para pasar por último al feedback grupal. Es muy importante en estos ejercicios reflexionar sobre las consecuencias positivas y negativas de sus decisiones, tanto para uno mismo como para los otros, tanto a corto como a largo plazo.

SESIÓN 9. LÍNEA DE LA VIDA

Objetivo	Actividad	T
Atender al vínculo Empatía, resonancia emocional y contagio emocional	<p>Revisión de tarea. Contagio emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué? ¿Qué has descubierto? — ¿Cómo se puede ayudar a otra persona a gestionar sus emociones? — ¿Has notado ese contagio o resonancia emocional? — ¿Crees que se puede hacer algo para ayudar a otro a gestionar sus emociones? <p>Línea de la vida (individual).</p> <p>Se dibuja el esquema en la pizarra: una línea y, en el centro, tu edad. Conectando cada situación con las emociones vividas o por vivir, se plantea que ubiquen en el esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Antes de tu edad, por debajo de la línea: lo peor que te ha pasado. ¿Cómo te sentiste? 	10'
Conciencia del sentido y valor de tu vida Búsqueda de lo posible	<ul style="list-style-type: none"> — Antes de tu edad, por encima de la línea: lo mejor que te ha pasado. ¿Cómo te sentiste? — Después de tu edad, por encima de la línea: ¿Qué le pides a la vida? ¿Qué puedes hacer tú para conseguirlo? ¿Cómo te sentirás esforzándote por ello? — Después de tu edad, por debajo de la línea: ¿Cómo puedo afrontar lo malo que me ocurra? ¿Qué puedes aportar tú en esos momentos? ¿Cómo te sentirás? — Sobre tu edad: ¿Qué te importa ahora? ¿Qué es lo que más valoras? <p>Invitar a usar su creatividad: puedes utilizar dibujos, colores, poner tantas situaciones como quieras...</p> <p>Respiración (gran grupo).</p>	20'
Regulación emocional aplicada	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercicio de respiración + imagen de calma, serenidad... — Pequeña relajación muscular progresiva en cuatro tiempos. — ¿Cómo te sientes ahora? <p>Tarea:</p>	10'
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> — Practica la relajación que has aprendido. — Anota una situación de conflicto contigo mismo u otra persona. <p>Siguiente sesión. Seguiremos trabajando con el tema de llegar a acuerdos.</p>	5'

OBJETIVOS

- **Sentido de vida y valor de la regulación emocional.** El tema de la responsabilidad existencial es transversal en este programa y quizá sea ésta la sesión en que se trabaja de forma más explícita, mediante la reflexión sobre las cosas que nos han pasado y las decisiones que hemos tomado, dándose cuenta de que son esas decisiones las que dan sentido y valor a la vida y de cómo pueden extender ese sentido y ese valor hacia el futuro en su proyecto existencial. Dentro de este trabajo se incluye la reflexión sobre la regulación emocional que hicieron en el pasado, lo que pueden hacer diferente en el futuro

y para qué hacer ese esfuerzo de regulación (simbolizado en lo que valoran de su presente).

- **Búsqueda de lo posible.** Queremos invitarles a soñar de una forma realista y responsable, tomando conciencia de las posibilidades pasadas y futuras. Esta búsqueda de posibilidades hacia el futuro también entronca con la autotranscendencia, el acto de salir al mundo sin dejar de ser uno mismo, atendiendo a la llamada de la vida en forma de tarea, misión o vocación.

IDEAS CLAVE

- Ante una emoción, por intensa o difícil que sea, pregúntate qué quieres hacer con ella.
- La persona es mucho más que sus emociones, pensamientos y conductas: «Soy lo que soy y lo que puedo ser». No puedo cambiar cómo he sido, pero siempre puedo decidir cómo quiero ser.

MATERIAL

Folios de colores.

ACTIVIDAD

— **Línea de la vida**

Cada uno trabaja en un folio. Se puede dibujar el esquema en la pizarra. Se recomienda seguir este orden para dar las instrucciones en la pizarra, dejando que acaben una reflexión antes de presentar la siguiente:

1. Anota, antes de tu edad, por debajo de la línea: lo peor que te ha pasado. ¿Cómo te sentiste?
2. Antes de tu edad, por encima de la línea: lo mejor que te ha pasado. ¿Cómo te sentiste?
3. Después de tu edad, por encima de la línea: ¿Qué le pides a la vida? ¿Qué puedes hacer tú para conseguirlo? ¿Cómo te sentirás esforzándote por ello?
4. Después de tu edad, por debajo de la línea: ¿Cómo puedo afrontar lo que me ocurra? ¿Qué puedes aportar tú en esos momentos? ¿Cómo te sentirás?
5. Sobre tu edad: ¿Qué te importa ahora? ¿Qué es lo que más valoras?

Es importante motivarles a usar toda su creatividad en este ejercicio, animando a dibujar y utilizar colores para caracterizar y/o simbolizar las experiencias anotadas. Asimismo, la tarea puede realizarse únicamente mediante el dibujo, si se prefiere. En ese caso, sería deseable que, después de trabajar cada uno en su propia línea de la vida, se compartieran experiencias, anotando en la pizarra las más comunes o lo que creamos importante resaltar. También se puede compartir en parejas o pequeño grupo lo que han escrito en sus líneas. Es conveniente poner a trabajar juntas a personas que

no suelen hacerlo, pidiéndoles por ejemplo que busquen a alguien con quien no hayan trabajado hasta ahora en el taller. **Preguntas:** ¿Ha sido difícil? ¿Cómo te has sentido haciendo el ejercicio? ¿Habéis encontrado muchas o pocas cosas? ¿Es importante la cantidad? ¿Alguna que os sorprenda? ¿Qué cosas quieres hacer? ¿Qué cosas crees que te harán feliz? ¿Qué puedes aportar tú a la vida? ¿De qué eres libre? ¿Para qué eres libre? ¿De qué eres responsable? ¿Para qué eres responsable? Si la dinámica les lleva más tiempo o el feedback es interesante, se puede eliminar la relajación grupal.

Las emociones deben servir de base a la reflexión grupal, preguntando sobre las emociones en situaciones complicadas y significativas: cómo ayudan, cómo entorpecen, qué sirve en los malos momentos, qué huella dejan los buenos momentos, cómo te sientes ahora respecto a eso...



FIGURA 7.4. Esquema de la línea de la vida.

ALTERNATIVA

a) Dilema del naufragio (grupos de 10-15 personas).

Únicamente es posible realizar esta dinámica con otro facilitador o dividiendo la clase de forma que sólo la mitad la ponga en práctica. En ese caso, es recomendable hacer un grupo heterogéneo. Se dispone en círculo a los participantes y se les explica: «Como consecuencia de un naufragio, sobreviven en una balsa 10-15 personas. La balsa está a punto de hundirse. Sólo si se lanza a dos personas por la borda los demás tendrán la oportunidad de sobrevivir». Como en todo dilema moral, ninguna solución es del todo buena, por lo que deben darse argumentos para justificar la decisión. Vale decir que no arrojarían a ninguno y probar suerte de manera que todos tengan el mismo destino, pero si surge esta opción demasiado temprano, después de explorarla, es conveniente decir que no vale y que sigan pensando. **Preguntas:** ¿Cómo intentarías salvarte? ¿Qué argumentos puedes dar para salvarte? ¿Qué puedes aportar tú? ¿Qué cosas tienes que hacer en el mundo que nadie más puede hacer? ¿Quiénes te necesitan y te echarían de menos? El feedback grupal va encaminado a reflexionar sobre las emociones que han experimentado y lo que han hecho con ellas, si les han permitido argumentar o no, más que en el contenido o solución encontrada.

Esta dinámica es muy útil en grupos con una vivencia de falta de sentido. Puede resultar psicológicamente amenazante, por lo que es normal que se produzcan muchas risas o intentos de huida de la actividad. Hay que respetarlos y suavemente intentar

enfocar de nuevo la atención en la actividad. Bien llevada, es una de las dinámicas que más huella deja en los adolescentes, pues les confronta con temas de vital importancia.

SESIÓN 10. RECETA DE LA FELICIDAD

Objetivo	Actividad	T
	Revisión de tarea. Relajación y resolución de conflictos:	
Atender al vínculo Autoeficacia y asertividad	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué? ¿Qué has descubierto? — ¿Qué cosas de las que hemos aprendido has podido aplicar? — ¿Has observado qué pasa en los conflictos? — ¿Qué emociones experimentas y cuál es tu actitud cuando tienes un conflicto con alguien? ¿Y contigo mismo? (relacionar con emociones y con empatía/apatía). — ¿Qué notaste en ti? ¿Y en la otra persona? 	5'
Llegar a acuerdos Búsqueda de lo esencial	<p>Dinámica de consenso: «Receta para la felicidad».</p> <ul style="list-style-type: none"> — Individual: cada uno escribe una receta para la felicidad. Cuando acaben, se juntan en parejas. — Parejas: tienen que ponerse de acuerdo en la receta, eliminando o añadiendo los ingredientes que hagan falta. Cuando estén de acuerdo, se juntan con otra pareja. — Grupos de cuatro: ídem. Cuando estén de acuerdo, se juntan con otro grupo de cuatro. — Grupos de ocho. — Grupos de dieciséis. — Todo el grupo. 	25'
Simbolizar	<p>Feedback grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Habéis conseguido llegar a un acuerdo? — ¿Cuántos ingredientes tiene la receta ahora? — ¿Ha sido difícil llegar a un acuerdo? — ¿Habéis tenido conflictos? — ¿Cómo los habéis resuelto? — ¿Qué habéis tenido que hacer para llegar a un acuerdo? — ¿Estáis todos realmente de acuerdo o alguien ha dejado de dar su opinión? — ¿Cuáles son los ingredientes básicos para la felicidad? 	5'
Cierre	<p>Tarea:</p> <p>Intenta solucionar un conflicto con otra persona poniéndote en su lugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Deja claro lo que tú quieres. — Pregunta lo que el otro quiere. — Reflexiona sobre cuál es la mejor solución para «nosotros». — ¿De qué «nosotros» participas tú? 	10'
	Siguiente sesión. Será la última sesión e intentaremos integrar todo lo que hemos aprendido.	

OBJETIVOS

El objetivo común de esta fase, la **regulación emocional**, se aplica en esta sesión a situaciones en que entramos en conflicto con los demás a causa de nuestros valores. Se incide así en la importancia del acuerdo y los valores consensuados. Respecto al consenso, toda la dinámica enfatiza el proceso de llegar a acuerdos con otras personas. Respecto al contenido de esos acuerdos, los valores consensuados, se trata

de establecer una base de respeto y tomar conciencia de lo que nos une a todos por encima de nuestras diferencias.

- **Llegar a acuerdos (solución de conflictos).** Cuando te relacionas únicamente desde el «yo», es probable que no midas tus reacciones emocionales ni cómo las expresas y que acabes haciendo daño a otras personas y sintiéndote aislado. Cuando actúas únicamente desde el «tú», es probable que acabes alienado, es decir, que hagas siempre lo que otras personas quieren, necesitan o les viene bien, con lo cual no estás cuidando de tus necesidades. Para resolver conflictos hay que pensar, sentir y hacer desde un «nosotros». Relacionarse desde el nosotros es atender a la relación más que a una de las personas. Cuidar la relación es cuidar a las personas, pues la relación incluye a todos. Desde el nosotros, tanto tus necesidades como las del otro serán atendidas, y ambos os sentiréis mejor. Para actuar desde el nosotros no hace falta que seamos amigos ni que nos caigamos bien, aunque eso lo hace más fácil obviamente.
- **Conciencia de lo esencial.** ¿Qué cosas son las realmente importantes en la vida? ¿Qué cosas son las que realmente te hacen y te harán feliz? Tu felicidad depende de la felicidad de otras personas, así como la felicidad de otras personas depende de que tú decidas ser feliz y te esfuerces por ello.

IDEAS CLAVE

La persona y sus emociones no ocurren en el vacío, ocurren en el mundo. Es necesario adaptarse a cada situación diferente. En todas las situaciones hay siempre un nosotros porque en todas se da una relación con algo o alguien (y, por supuesto, emociones).

MATERIAL

Folios de colores.

ACTIVIDAD

— **Receta para la felicidad**

Es conveniente dejar que se expresen libremente sobre todo en la primera lista, la individual (véase figura 7.5). Es útil fijar un mínimo de diez ingredientes, por ejemplo, para que se esfuercen en pensar y reflexionar. Asimismo, cuando trabajan en parejas se puede fijar un mínimo de siete u ocho, en grupos de cuatro el mínimo estará en cinco, y así sucesivamente. Será suficiente con lo que dé tiempo a hacer del ejercicio. Pueden sacarse conclusiones igualmente de con quién se ha trabajado más fácilmente, la dificultad de ponerse de acuerdo, si se ha trabajado en grupos de más personas y cómo se ha llegado hasta allí...

ALTERNATIVA

Para trabajar el tema de los conflictos de una forma más estructurada, se recomienda la siguiente actividad:

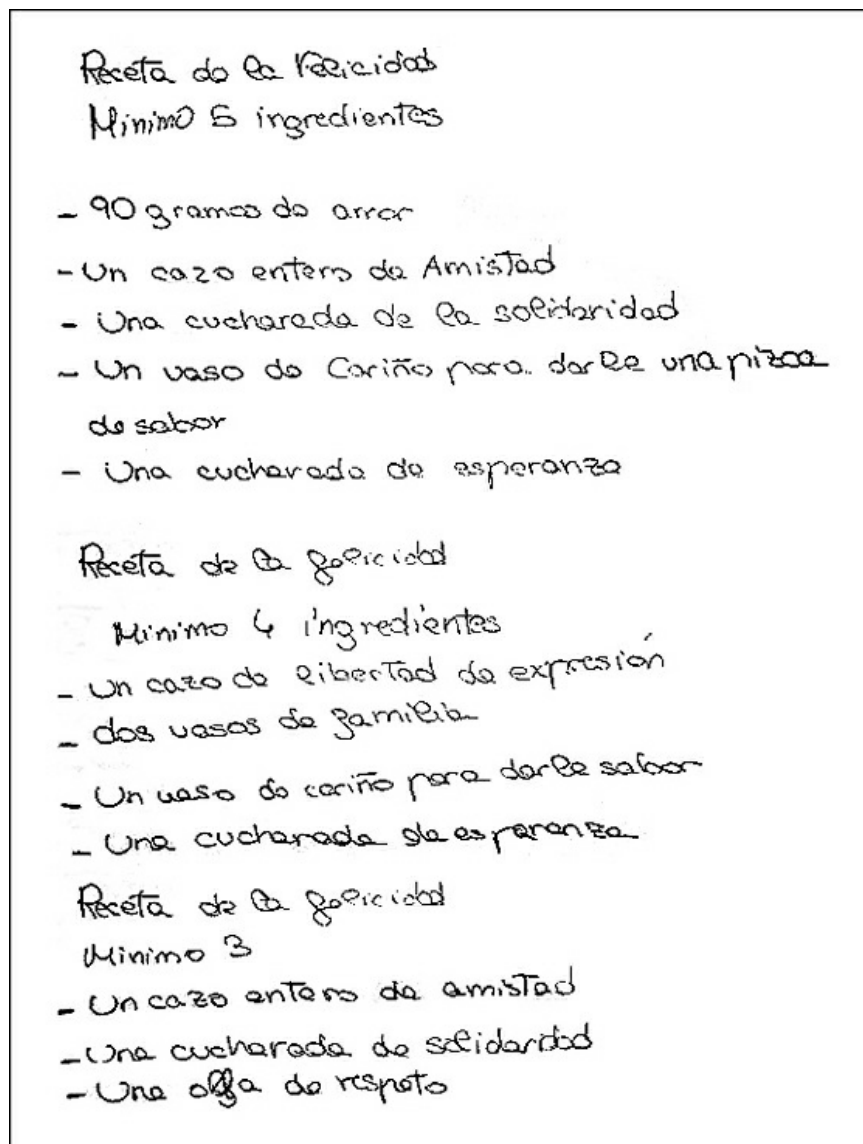


FIGURA 7.5. Ejemplo de receta para la felicidad.

a) Yo gano, tú ganas, nosotros ganamos (10').

En parejas o grupo pequeño, se trabaja con una situación, preferiblemente real, o hipotética, la misma para todos, en que haya un conflicto entre dos personas. Su tarea es ponerse primero en el lugar de uno y mapear su PSH+O (qué piensa, qué siente, qué hace y para qué, cuál es su objetivo). Luego se ponen en el lugar de la otra persona y se hace lo mismo. Por último, se plantea qué tienen en común ambas personas en su sentir, su pensar, su hacer y, especialmente, su objetivo en la situación: «Ponte en el lugar de «nosotros». ¿Cuál sería el mejor PSH (pensar, sentir, hacer) para el mejor objetivo común? **Preguntas:** ¿Habéis podido llegar a un acuerdo? ¿Qué os ha resultado más difícil? ¿Simpatizabais más con alguno de los dos personajes? ¿Por qué? ¿Qué ocurre al ponerse en el lugar de uno de los dos

personajes? ¿Qué ocurre cuando pensamos no desde el yo o el tú sino desde el nosotros? ¿Cómo te has sentido pensando desde el nosotros? ¿Qué ha ocurrido? ¿Hay algo que te haya llamado la atención?

La dinámica puede hacerse competitiva si añade una motivación para hacerla estableciendo un tiempo límite para acabar el ejercicio o dando un punto al que consiga terminar antes tras obtener una solución satisfactoria. Pueden hacerse varias situaciones según el tiempo disponible. En caso de estar tratando un conflicto intrapersonal, hay que trabajar con:

1. La parte de ti que quiere una cosa.
2. La parte de ti que quiere otra cosa.

Ejemplos de situaciones de conflicto interpersonal

Con padres	Con amigos
Tus padres te dicen que tienes que llegar a casa mucho más temprano que tus amigos.	A tus amigos no les cae bien tu novio/a.
Tu madre te manda a hacer tareas cuando estas chateando con alguien especial o hablando por teléfono.	Uno de tus amigos tiene un problema de salud y no quiere cuidarse.
Tus padres te preguntan con quién sales o con quién estás hablando por Internet y tú no tienes ganas de hablar.	Tus amigos te presionan para que hagas algo que no te apetece.
Tus padres te presionan para que estudies más y tú no tienes ganas de hacer nada o piensas que lo harás más tarde.	Te enfadas con un amigo por algo que te ha hecho, aunque sabes que no tienes razón.
Tus padres no quieren que salgas con ese chico/a que te gusta.	Hay algo que te molesta de uno de tus amigos, pero no sabes si decirlo por si se enfada contigo.
Te ha pasado algo importante y desagradable pero no te decides a contarlo en casa porque no sabes si te reñirán.	Hay un/a chico/a que te gusta pero no sabes si acercarte a él/ella por no quedar en ridículo.

Ejemplo de situaciones de conflicto intrapersonal

Sabes que tienes un examen mañana y que necesitas estudiar, pero empieza tu serie favorita. Has sacado muy malas notas y te sientes culpable porque sabes que podías haberte esforzado más. Dicen que las drogas son peligrosas pero conoces a gente que las toma y que aseguran que no pasa nada. No sabes si probar. Últimamente no te encuentras a gusto con tu aspecto físico y has oído hablar de una forma rápida de perder peso. Te gustaría estar más delgado, pero sabes que algunas dietas son perjudiciales para la salud. Un amigo necesita tu ayuda pero ya se ha hecho tarde y sabes que si te quedas más tiempo, tus padres se enfadarán.

Esquema de la resolución de conflictos

Yo	Nosotros	Tú
Pensar	P	Pensar
Sentir	S	Sentir
Hacer	H	Hacer
Objetivo	Objetivo común:	Objetivo
¿Para qué quieres esto?		¿Para qué quieres esto?
¿Y eso para qué te sirve?		¿Y eso para qué le sirve?



NOTA: Primero deben identificarse las necesidades y objetivos personales. Dichas necesidades y objetivos deben estar contenidos en los de nosotros.

SESIÓN 11. MOLDEANDO TU VIDA

Objetivo	Actividad	T
Atender al vínculo Asertividad y empatía aplicada Solución de conflictos Búsqueda de lo esencial en una situación	<p>Revisión de tarea. Solución de conflictos.</p> <p>— ¿Has tenido algún conflicto esta semana? ¿Has podido aplicar algo de lo que vimos la semana pasada?</p> <p>— ¿Cómo cambian las cosas cuando atiendes al objetivo del otro?</p> <p>— ¿Has podido encontrar un objetivo común?</p> <p>— ¿Qué pasa cuando haces eso?</p> <p>— ¿Cómo te sientes tú y cómo se siente el otro?</p>	5'
Responsabilidad y libertad Regulación emocional aplicada	<p>«Moldeando tu vida.» Dinámica con plastilina, gran grupo. Cinco minutos para trabajar la plastilina (no se escoge el color, no se da consigna o ésta es: «haz lo que quieras»):</p> <p>— ¿Qué has pensado? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué has hecho con la plastilina?</p> <p>— Si uno no tiene claro un objetivo, es difícil saber qué hacer. ¿Os ha pasado algo parecido?</p> <p>— ¿A qué le estabais prestando atención mientras estabais con la plastilina?</p> <p>— ¿Qué es lo que habéis valorado para decidir os a hacer lo que habéis hecho y no otra cosa?</p> <p>Os vais a llevar el trozo de plastilina con vosotros, es para vosotros, es un regalo. Quiero que recordéis que siempre podéis decidir cómo comportaros, lo que valoráis en la vida, quiénes sois y quiénes queréis ser.</p> <p>Feedback grupal:</p> <p>— ¿Qué habéis aprendido en este taller?</p> <p>— ¿Qué podéis hacer para llevarlo a la práctica? ¿En qué situaciones, con quién?</p> <p>— ¿Cómo podéis extender esto que habéis aprendido para llevarlo al mundo?</p> <p>¿Cómo cambia esto tu forma de estar en el mundo?</p> <p>Dinámica «El mejor regalo.»</p> <p>— Todos van a recibir un papel con el nombre de cada uno de los compañeros de clase (el facilitador también puede ser incluido).</p> <p>— Tenéis que escribir una cosa positiva, algo valioso, de esta persona. Sólo valen cosas positivas, aunque sean pequeñas. Puede ser sobre su personalidad, su físico, algo que os gusta de él/ella, algo bueno que creéis que ha hecho... Se puede hacer completando la frase:</p> <p>«Me gusta tu _____» o «Algo que me gusta de ti es _____».</p> <p>Dar los trozos de cartulina de la tarea a cada persona.</p>	15'
Sentido y esperanza Valorar	<p>— Todos van a recibir un papel con el nombre de cada uno de los compañeros de clase (el facilitador también puede ser incluido).</p> <p>— Tenéis que escribir una cosa positiva, algo valioso, de esta persona. Sólo valen cosas positivas, aunque sean pequeñas. Puede ser sobre su personalidad, su físico, algo que os gusta de él/ella, algo bueno que creéis que ha hecho... Se puede hacer completando la frase:</p> <p>«Me gusta tu _____» o «Algo que me gusta de ti es _____».</p> <p>Dar los trozos de cartulina de la tarea a cada persona.</p>	20'
Cierre	<p>— Se puede hacer dejando en la mesa de esa persona su cartulina, de modo que todos andan repartiendo «regalos» y encuentran un montón al volver a su mesa. Si da tiempo, ir viendo qué han recibido, si les ha sorprendido algo...</p>	5'

OBJETIVOS

Ésta es la última sesión del taller y queremos integrar todo lo que hemos visto,

porque todo lo que hemos vivido o aprendido aquí nos ha cambiado, nos ha hecho distintos. Es imposible que seamos exactamente los mismos que hace unos meses.

- **Libertad y responsabilidad.** No hay responsabilidad sin libertad, y viceversa. Es una idea que se ha trabajado durante todo el taller pero que aquí queda explícita como cierre del programa. Invitamos a los adolescentes a ejercer su libertad de forma responsable, y a hacerse responsables de sus decisiones.
- **Sentido y esperanza.** Cerrar un asunto de buena forma, despedirse de algo valorándolo facilita la tarea de descubrir el sentido de la experiencia y nos deja con una sensación de esperanza.
- **Valores personales.** Toda la sesión está enfocada hacia el concepto del regalo, la gratuidad y la gratitud. Así como la vida es un don, un regalo que nos dan, somos responsables de valorar lo que encontremos en la vida. Todas las personas son valiosas por el hecho de ser personas; todas atesoran algo valioso, aunque nos caigan mal.

IDEAS CLAVE

La vida es un regalo. En la vida no decides lo que te sucede, te toca lo que te toca. Pero tú decides qué hacer con eso que te ha tocado.

MATERIAL

Plastilina de colores, un trozo por persona. Folios de colores (o fotocopias con los nombres de la clase) para la actividad de cierre «El mejor regalo».

ACTIVIDAD

— **Moldeando tu vida**

Sin más consigna que «haz lo que quieras», se le da a cada uno un trozo de plastilina escogida al azar por el facilitador. Es importante que el facilitador observe las reacciones de los adolescentes y que no añada más contenido de momento. Se les deja un tiempo para pensar, expresar y moldear la plastilina. Pueden plantearse preguntas al grupo sobre lo que están haciendo, sintiendo o pensando mientras moldean la plastilina, abriendo un debate que debemos dirigir hacia la posibilidad de moldear y regular nuestras emociones, pudiendo elegir cómo comportarnos, qué valoramos en la vida y quiénes queremos ser.

La plastilina es una metáfora de la vida y también de las emociones: «Tú, como todos, llegaste al mundo sin pedirlo. La vida se te ha dado, igual que se te dan las emociones, sólo por el hecho de estar vivo. Igual que yo os he dado esta plastilina. Simplemente te la doy y no te digo ni qué es ni para qué te la doy. Ni tú ni nadie puede elegir qué plastilina le toca, ni cuánta, ni el color... Pero lo que está en tu mano es decidir qué hacer con esa plastilina. Qué hacer con tus emociones. Y qué hacer con

tu vida. Así que eres libre y también responsable de ese trocito de plastilina. Cuando te lo doy, yo te hago responsable de él. Y lo que ha de ser de esa plastilina, desde que yo te la doy, sólo lo puedes decidir tú». **Preguntas:** ¿Qué has pensado? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué has hecho con la plastilina? Si uno no tiene claro un objetivo, es difícil saber qué hacer. ¿Os ha pasado algo parecido? ¿A qué le estabais prestando atención mientras estabais con la plastilina? ¿Qué es lo que habéis valorado para decidir os a hacer lo que habéis hecho y no otra cosa?

Si se quiere, se pueden añadir consignas para realizar con la plastilina, como por ejemplo: «haz algo que te represente, que te identifique como persona», «haz algo que refleje cómo quieres ser», u otras que se estimen oportunas (véase figura 7.6). **Preguntas:** ¿Qué habéis aprendido? ¿Qué podéis hacer para llevarlo a la práctica? ¿En qué situaciones, con quién? ¿Cómo podéis extender esto que habéis aprendido para llevarlo al mundo?



FIGURA 7.6. Ejemplos del trabajo con plastilina.

— Dinámica «El mejor regalo»

Toda la sesión se trabaja con el concepto de regalar. Así como les regalamos la plastilina, queremos que se regalen ellos algo a sí mismos y a los demás. Las

etiquetas con los nombres pueden ser preparadas de antemano por el facilitador, dando una fotocopia a cada alumno, o realizarlas en clase ellos mismos. En ese caso se les puede dar un folio de color y pedirles que lo doblen cinco o seis veces. De esa forma salen pequeños rectángulos que luego deben recortar y escribir. Para motivar al juego, es útil establecer las reglas:

1. Se deben escribir sólo cosas positivas, sólo cosas que te gustan, que valoras, de esa persona, aunque haya sido una cosa muy pequeña que únicamente ocurrió una vez.
2. No se puede mentir, hay que ser sinceros, y no se puede repetir más de tres veces la misma cosa. Por ejemplo, no se puede poner a todos que son simpáticos y ya.
3. Para recibir tus etiquetas, el regalo de los demás, saber lo que los demás valoran de ti, tienes que escribir algo valioso de todos y cada uno de tus compañeros.

ALTERNATIVA

En esta sesión no se plantean dinámicas alternativas, si bien se puede dividir en dos partes: una para la actividad de la plastilina y otra para la de las etiquetas con lo valioso de los compañeros. Asimismo, puede sustituirse por otra en que se escriba un consejo que darías a un amigo para ser feliz, o un aprendizaje valioso de tu vida, o algo que a ti te gustaría oír (una frase, algo de cómo eres, etc.).

NOTAS

- [1](#) Un ejemplo de registro de observación para las tareas del detective emocional se encuentra en el anexo 4.
- [2](#) Véase guía en anexo 5.
- [3](#) En la implementación del programa se utilizaron palabras del mismo campo semántico, porque facilitan la tarea, y que además tuvieran que ver con el mundo adolescente. Concretamente fueron 1) lengua, 2) sociales y 3) tecnología.
- [4](#) Véase guía en anexo 5.

PARTE TERCERA

Valoración de la experiencia según los participantes

8. Método

8.1. Participantes y procedimiento

La implementación de un programa de intervención en el contexto escolar requiere la previa obtención de la autorización de la consejería de educación correspondiente y de los centros educativos, así como el consentimiento informado de los padres para la participación de los menores. En este caso, los participantes fueron 293 adolescentes entre 11 y 15 años de edad (media = 12,76 años), de los cuales 160 cursaban primero, y 133, segundo de la ESO; 156 eran chicos, y 137, chicas; 184 pertenecían a un centro educativo concertado, y 109, a uno público (doce clases en total). Todos los alumnos participaron voluntariamente en el programa y su valoración, con el previo consentimiento de sus padres o tutores. Para su selección, se optó por una «muestra a propósito» (Patton, 2002), cuyos criterios fueron el interés del centro escolar en aplicar el programa de educación emocional y la identificación de dicho centro con la filosofía del programa. En septiembre y octubre de 2014 se contactó con los dos centros educativos que habían mostrado la intención de participar en el proyecto. En enero y febrero de 2015 se realizaron sesiones informativas con padres y profesores de los centros para explicar la naturaleza del programa y presentar sus objetivos.

Una psicóloga experimentada en el trabajo clínico y formativo con adolescentes, profesional ajena a los centros y perteneciente al equipo de investigación que participó en el diseño del programa, llevó a cabo la implementación del programa en todas las aulas. Las sesiones se realizaron una vez a la semana y preferentemente en los horarios de tutorías, siendo necesario en algunos casos cambiar el horario con otras clases, coordinación que llevaron a cabo los psicólogos escolares de los centros. El programa tuvo una duración de febrero a mayo de 2015 y fue interrumpido por dos períodos vacacionales de una y dos semanas de duración, respectivamente.

8.2. Recogida y análisis de datos: rigor del estudio

Lo subjetivo, los valores de significado sobre los que una persona o personas sostienen su realidad y su identidad, puede ser objeto de estudio; y la vía de acceso a la subjetividad es irremediamente la interacción y el diálogo con la persona o grupo estudiado (Riba, 2011). Así, en consonancia con la propuesta dialógica del programa, y además del feedback final de casa sesión (donde se recogen de forma grupal las valoraciones de los participantes sobre la actividad), tras su finalización se realizó la valoración global de la experiencia en base a las percepciones subjetivas de los propios adolescentes participantes.

Además de la valoración que aquí se presenta, se realizó una evaluación antes y después del programa de educación emocional a través de cuestionarios validados y

bareados para población española. Las variables estudiadas fueron: autoestima, estados de ánimo, inteligencia emocional, competencias emocionales, síntomas somáticos, afecto positivo y negativo, *bullying* y *ciberbullying*, empatía emocional y cognitiva, apego a padres y a iguales, fortalezas y debilidades, estrés y satisfacción con la vida. Los resultados objetivos se presentarán en artículos científicos.

La opinión de los participantes es importante para futuras implementaciones del programa, pues permite tener información detallada y de primera mano sobre los aspectos positivos y mejorables, incluyendo la utilidad y sentido que descubren en los temas tratados. En este caso, se realizaron dos tipos de análisis:

1. Análisis cualitativo: aprendizajes realizados, puntos fuertes y puntos débiles del programa.

Esta información fue recogida mediante tres preguntas que pretendían hacer reflexionar a los participantes y que fueron desarrolladas por los adolescentes de forma individual, anónima y por escrito. Las reflexiones propuestas fueron las siguientes:

Pensando en tu participación en el programa de educación emocional, indica:

1. Tres cosas que has aprendido.
2. Las dos cosas que más te han gustado.
3. Una cosa que podría mejorar.

El análisis se operativiza en tres variables, que corresponden a las tres preguntas propuestas:

1. Aprendizajes realizados durante el programa.
2. Puntos fuertes del mismo.
3. Aspectos que se podrían mejorar.

Los datos asociados a cada una de estas variables constituyen una unidad hermenéutica que se analiza siguiendo la *grounded theory* de Glasser y Strauss (1967), lo cual proporciona una base de datos que permite agrupar las similitudes de significado y las diferencias en cada una de las preguntas o variables de estudio. Este análisis se realizó con la ayuda del paquete estadístico «ATLAS.TI 7».

Al ser preguntas abiertas, la información obtenida es de carácter cualitativo y los criterios de rigor y credibilidad del análisis vienen dados por la triangulación de investigadores en la recogida de información (dos investigadores diferentes recogieron los datos analizados) y la triangulación del análisis de contenido (dos analistas codificaron la información en categorías, las cuales permitieron la inferencia de un modelo que simula o capta la realidad de lo vivido por los adolescentes) (Brantlinger, Jiménez, Pugach y Richardson, 2005). Además, se llevó a cabo un trabajo de equipo para la revisión de este análisis, consensuando la interpretación realizada sobre las percepciones de los adolescentes.

2. Análisis cuantitativo: participación, atractivo y aplicabilidad del programa.

Además del análisis cualitativo de las preguntas señaladas más arriba, se realizó un análisis de frecuencias de las categorías generadas en dicho análisis, con la ayuda del paquete estadístico «SPSS 22». Asimismo, este programa se utilizó en el análisis de la valoración global del programa, información recogida mediante las siguientes preguntas:

En cuanto al programa de educación emocional en el que has participado, valora (de 0 a 10):

- Tu propia participación en las sesiones realizadas (ponte una nota a ti mismo: ¿cuánto y cómo has participado?).
- Cuánto te ha gustado el desarrollo del programa (pon una nota al programa).
- La aplicabilidad o utilidad del programa (¿cuánto de lo que has aprendido puedes aplicar a tu vida?).

Los datos obtenidos se operativizan en tres variables que corresponden a cada una de las preguntas realizadas: participación de los adolescentes, atractivo del programa y aplicabilidad de los aprendizajes realizados. Éstos son datos de naturaleza cuantitativa y permiten un análisis descriptivo de medias, rangos y correlaciones, así como la inferencia estadística mediante la comparación de medias.

9. Resultados y conclusiones

9.1. Análisis cualitativo

APRENDIZAJES REALIZADOS

Los datos obtenidos de la pregunta «Indica tres cosas que has aprendido en el programa de educación emocional» fueron clasificados en unidades mínimas de significado e incluidos en las siguientes categorías:

- a) Aprendizaje de competencias emocionales.
- b) Aprendizaje de valores de convivencia.
- c) Desarrollo personal positivo (véase figura 9.1).

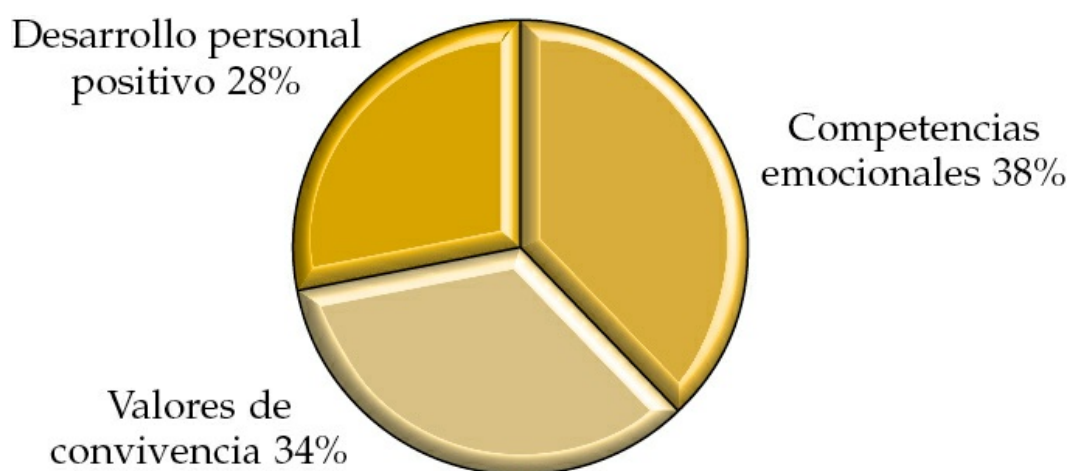


FIGURA 9.1. «Tres cosas que has aprendido.» Categorías principales.

a) Competencias emocionales.

Los adolescentes afirmaron haber mejorado en las cuatro competencias emocionales que se describen en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y que son el objetivo principal de este programa. Respecto a la **percepción, valoración y expresión emocionales**, los adolescentes destacaron que el programa ha fomentado su apertura emocional, lo que les ha ayudado a «afinar» la conciencia sobre sus propias emociones, escuchándolas, aceptándolas y valorando su importancia:

«He aprendido a sentir mis sentimientos», «saber cómo identificar mis emociones», «saber cómo me siento», «escuchar mis sentimientos», «detectar emociones», «saber aceptar mis sentimientos», «aprender cada emoción y saber en cada momento qué sentimos».

Por otro lado, los participantes indicaron que el programa les ayudó a entender la importancia de expresar las emociones, ya sea mediante la creatividad o compartiendo sus sentimientos con los demás, lo cual les proporciona un alivio emocional y la posibilidad de regular esas emociones:

«Poder expresar mis emociones en hojas sin tener miedo», «pintar sentimientos», «he aprendido a expresar mis sentimientos, a demostrar a los demás mis inquietudes», «poder expresar mis sentimientos con mis compañeros», «a poder sacar mis sentimientos», «lo importante que es contarle las cosas a los amigos».

Otro aspecto importante de la conciencia emocional es la valoración de las emociones de los demás. En este sentido, los adolescentes incidieron en que habían aprendido a valorar y a entender mejor las emociones de sus compañeros y familiares. Esto se refiere al aspecto afectivo o emocional de la empatía, que describen de la siguiente forma:

«A escuchar y valorar los sentimientos de los demás», «cómo notar si alguien está nervioso», «aprender más sobre lo que siente la gente, aprender cómo se sienten los demás», «a poder expresar mejor mis sentimientos, saber cómo se sienten mis amigos y saber cómo me siento», «cómo se siente mi padre después del trabajo», «que hay que respetar el estado emocional de los demás», «que la gente a veces no se sienten como tú crees, y a conocer lo que sientes».

La **comprensión emocional** hace referencia al conocimiento sobre estados emocionales diferentes, su significado y su función. Los participantes enumeraron aprendizajes a este respecto, además de haber ampliado su vocabulario emocional, lo cual facilita comprenderse mejor a sí mismos y a los demás:

«He aprendido qué significa cada sentimiento que tenemos», «nos ha enseñado cuándo nos ponemos nerviosos», «he aprendido muchas cosas sobre sentimientos y he aprendido sentimientos nuevos», «a entender nuestras emociones», «a comprender mejor los sentimientos de los demás», «a comprender a la gente por sus emociones, a ver más fácil lo que sienten los demás», «a conocer mejor a la gente y a ponerme en el lado del otro».

Las emociones dirigen nuestra atención a lo importante, influyendo en el procesamiento de información que hacemos en un momento determinado. Saber usar esta función de brújula de las emociones, siendo capaces de efectuar cambios de perspectiva según la información más relevante en cada situación, constituye lo que Mayer y Salovey (1992) llaman **facilitación emocional del pensamiento**. Respecto a esta competencia emocional, los adolescentes señalaron haber aprendido a diferenciar entre pensamientos y emociones, y cómo aplicar el conocimiento emocional para aumentar la creatividad en la solución de problemas vitales:

«Distinguir mis pensamientos de los sentimientos», «cómo usar mis sentimientos», «puedes solucionar problemas pensando de diferentes maneras. Si piensas diferente, puedes cambiar tu estado de ánimo y tus acciones», «a saber ver cómo hemos superado problemas que nos marcaron», «que las expresiones o los pensamientos te ayudan a darte una solución».

Finalmente, la **regulación emocional** es la competencia más sofisticada, pues implica saber controlar o manejar las emociones positivas y negativas de uno mismo (y de los demás). En este programa, la regulación emocional se concreta en el aprendizaje de técnicas de relajación, el fomento de emociones positivas, la modulación de las emociones negativas y, cuando las emociones no se pueden cambiar, la adopción de una actitud saludable ante ellas. Los participantes resaltaron que el programa les facilitó el manejo de algunas emociones negativas (enfado, miedo, ansiedad) y les ayudó a responder ante ellas con comportamientos más adaptativos, pero también a fomentar sus propias emociones positivas:

«A controlar mis emociones, a relajarme», «tranquilizarme y aprender a controlarme mejor, no hacer caso de las cosas que me dicen», «a relajarme cuando me enfado», «tener paciencia, he aprendido a esperar», «controlar mis nervios», «a controlar los nervios en los exámenes», «superar el miedo», «relajarse cuando estás nervioso, relajarse cuando estás con una persona del sexo opuesto», «a controlarme más emocionalmente sin matar a nadie», «a reaccionar más calmada», «pensar en cómo ser feliz», «aprender a ser feliz y a darle más importancia a las cosas importantes», «saber lo que más te hace feliz», «a motivarme más cuando estoy bien», «lo aplicaré cuando estoy triste y deprimido».

b) Valores de convivencia.

La segunda categoría de aprendizajes que los adolescentes perciben haber realizado se relaciona con valores de convivencia. Estos valores promueven la conducta prosocial (ayudar, compartir) y las relaciones de cooperación (participación y trabajo en equipo, amistad, amor, valores de igualdad entre las personas), así como el desarrollo y uso de técnicas de comunicación basadas en el respeto (escuchar con empatía, resolución de conflictos).

Respecto a la **conducta prosocial**, los participantes en el programa han señalado de diversas formas cómo han aprendido a dar más importancia al hecho de estar disponibles para los demás, ofreciendo ayuda desde una reflexión crítica sobre el altruismo:

«He aprendido a apoyar a mis compañeros», «a ayudar a la gente y a compartir», «a ayudar a mis amigos y a arriesgarnos por los demás», «a pensar en los demás», «a tener más compañerismo, a confiar más en la gente», «ser más bueno con mis compañeros», «reflexionar por qué tú no te tienes que sacrificar por los demás o viceversa».

El segundo aspecto de los valores de convivencia destacado por los participantes es el establecimiento de **relaciones de cooperación**. Como base de este tipo de relaciones, los participantes apreciaron que habían aprendido a aceptar mejor a los otros como son y a valorar a las personas por lo que son (y porque lo son):

«Aceptar a todas las personas», «a valorar a las personas por lo que son y no por lo que tienen», «a valorar más a los compañeros, escuchar a las personas», «a valorar por igual a los demás, relacionarme mejor, a no juzgar tanto a las personas», «escuchar, amar, respetar», «saber apreciar a las personas».

Ahondando en esta actitud, los adolescentes participantes indicaron haber aprendido a valorar más la cooperación con sus compañeros desarrollando valores de igualdad, participación, amor, amistad y trabajo en equipo:

«A valorar, a respetar y a ver a todos igual», «que todos somos iguales y tenemos cosas buenas», «que, pase lo que pase, somos iguales. Que todos, sin alguien al lado, no somos nadie. Y que aunque no lo parezca, somos amigas», «a divertirse, participar, amar», «a jugar más con mis amigos, confiar», «a relacionarme mejor y saber apreciar a las personas», «que la gente tiene diferentes gustos, a trabajar más en equipo, lo que piensa la gente».

También dentro de los valores de convivencia, los adolescentes revelaron el aprendizaje de **técnicas de comunicación** para la prevención y resolución de conflictos. Concretamente, aludieron a la escucha activa, la expresión de opiniones y la forma de alcanzar acuerdos consensuados en el trabajo en equipo:

«A estar más callado, a tener más educación», «a escuchar, levantar la mano para hablar», «escuchar a los demás, prestarles atención», «dar nuestra opinión», «a dejar hablar a los demás y dar la opinión de alguien sin ofenderlo», «a hablar más, aprender a dialogar», «participar, atender, escuchar», «expresarse, respetar», «a hacer más cosas en grupo y poder ponernos de acuerdo en las cosas sin discutir», «trabajar en grupo, ponerse de acuerdo todos juntos».

Por último, en relación con la comunicación, hay que señalar que la palabra «respeto» fue muy repetida por los participantes del programa, que vincularon este concepto con el aprendizaje de diversas formas de diálogo valorativo (que implica la valoración de todos los interlocutores) y otros aspectos de la asertividad (como pedir perdón, no recurrir a la violencia o respetar el espacio personal propio y ajeno):

«Sobre pedir perdón, callarse y respetar, intentar ser amigo de tu enemigo», «no hacer *bullying*», «que todas las personas tienen su propio espacio y cuando lo pasan nos ponemos nerviosos», «que todo el mundo necesita espacio para no estar incómodo».

c) Desarrollo personal positivo.

Además de los aprendizajes realizados en torno a las competencias emocionales y otros valores para la convivencia, los adolescentes señalaron muchos aspectos que implican un desarrollo personal positivo. Dicho desarrollo puede clasificarse en tres áreas básicas: el primero se refiere a habilidades de autodirección, es decir, a la sana relación de uno consigo mismo; el segundo se refiere a actitudes de afrontamiento de los problemas y desafíos de la vida, y el tercero, al desarrollo de valores personales.

El desarrollo positivo en las habilidades de **autodirección** implica básicamente, y según los adolescentes, conocerse mejor y valorarse más a sí mismos:

«He aprendido cosas sobre mí que no sabía», «conocerme mejor», «a valorarte a ti mismo».

Este autoconocimiento incrementa su autoestima y su percepción de autoeficacia, pero también lo relacionan con un mayor autocontrol: mejora el comportamiento, se dan cuenta de que pueden reflexionar antes de actuar y se sienten capaces de estar y responder en diferentes tipos de situaciones:

«A saber qué me gustaría hacer», «saber cómo soy, saber cuándo debo actuar», «saber cómo estar en un tipo de situaciones», «antes de actuar, pensar. He mejorado bastante el comportamiento», «cómo reaccionar a situaciones», «portarse bien, cómo actuar en situaciones malas».

En este sentido, también parece existir una mayor sensación de libertad en la expresión de quiénes son y cómo son:

«Ser menos vergonzoso», «a soltarme más».

En relación con un desarrollo personal positivo, los adolescentes subrayaron una mejora en su actitud de **afrontamiento** de situaciones vitales y académicas, especialmente las negativas o difíciles. Así, sus respuestas sugieren una mayor percepción de confianza en sí mismos, en los demás y en la vida, que resultan en actitudes de optimismo y superación personal. Concretamente, algunos ejemplos de este tipo de referencias son:

«A hacer frente a cosas difíciles», «cómo estudiar mejor», «a creer en mí», «a tener más confianza en mí misma y en los demás», «a no rendirme nunca, saber aceptarse, ser positivo», «he aprendido a ver el lado positivo de las cosas», «que cuando algo no te sale, hay que intentarlo muchas veces; que hay que valorarse a uno mismo», «a valorar el esfuerzo, a que, con esfuerzo, se consigue todo», «que si te concentras y piensas que lo haces mejor, lo consigues», «aprender a superarme».

El último aspecto de desarrollo positivo que se recoge de las respuestas de los participantes en el programa de educación emocional alude al aprendizaje y/o

desarrollo de **valores personales**. Sin concretar mucho, algunos adolescentes indicaron que habían aprendido a «valorar», sugiriendo un descubrimiento de lo que es más esencial e importante en sus vidas y cómo aplicar ese conocimiento en sus decisiones vitales:

«Valorar lo que tengo», «aprender qué cosas valen la pena de verdad, valorar las cosas», «a darle más importancia a las cosas importantes», «valorar lo realmente importante», «fijarme más en las cosas pequeñas», «elegir lo que más necesitas para vivir», «a juzgar a las personas, saber elegir las».

Otras respuestas concretaban este desarrollo de la ética personal en valores como la sinceridad, la justicia, la integridad (ser mejor persona) y la generosidad, entre otros. Éstos son algunos ejemplos:

«Saber lo que está bien y lo que está mal», «la valoración, el respeto, la sinceridad», «a ser justa y perdonar», «que tenemos que ser justos, respetar y ser amigables», «a ser mejor persona», «compañerismo, humildad», «ser generoso».

PUNTOS FUERTES DEL PROGRAMA

La segunda reflexión propuesta a los adolescentes hacía referencia a las cosas que más les habían gustado del programa. En este caso, las declaraciones de los participantes ofrecían dos posibilidades de análisis. En primer lugar, se realizó un análisis de contenido similar al de la pregunta anterior, de modo que las cosas que más les habían gustado a los adolescentes de las sesiones realizadas se categorizaron como «Aspectos del programa», incluyendo la metodología y los materiales empleados en las sesiones, así como el atractivo general del programa. Pero los adolescentes también identificaron aspectos relacionados con la práctica de competencias emocionales, los valores de convivencia o el desarrollo personal positivo (figura 9.2). Por otro lado, muchas de las respuestas citaban actividades específicas del programa, por lo que se realizó un segundo análisis sobre los mismos datos que permite determinar qué sesiones les han gustado más a los adolescentes (figura 9.3).

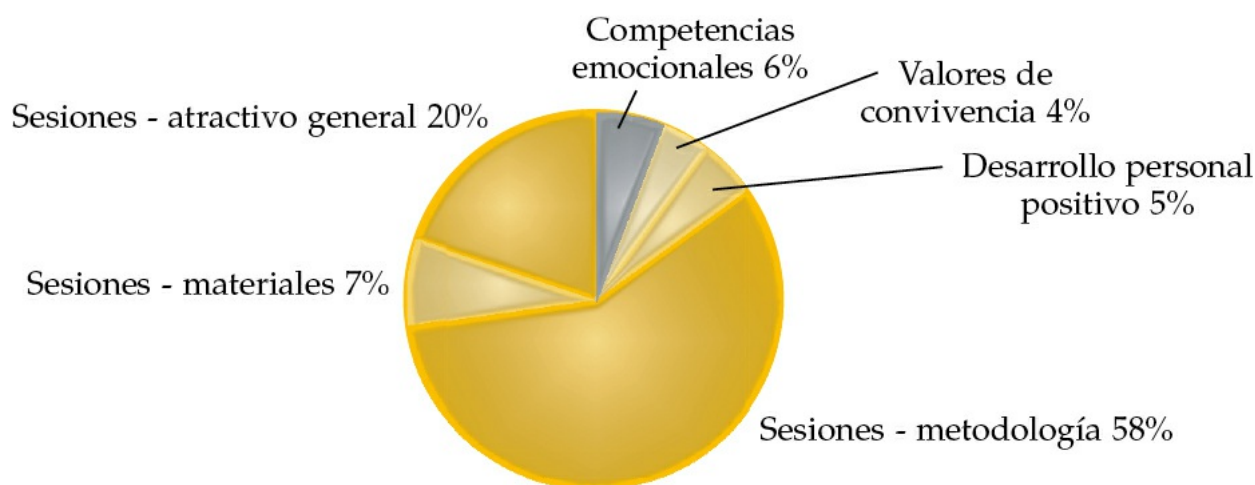


FIGURA 9.2. «Las dos cosas que más te han gustado.» Categorías y porcentajes.

a) Aspectos relacionados con el programa y el desarrollo de las sesiones.

La mayor parte de las respuestas de los adolescentes señalaban algún **aspecto metodológico** del programa, como las dinámicas de reflexión, el dibujo, el trabajo por equipos o los ejercicios de observación (metodologías con soporte material en papel, folio de color o cartulina, en las que los participantes deben escribir, aunque sea un poco). Pero las categorías más densas (con mayor número de respuestas) eran las referentes a dinámicas vivenciales y *role-playing*, lo que constata lo que se observa en la puesta en práctica: que los adolescentes suelen acoger muy bien las dinámicas teatrales y participativas, siendo muchos los que se ofrecen como voluntarios para participar. Hay que señalar que, si bien ambas metodologías implican la participación activa de los adolescentes y la representación en público, hay algunas diferencias entre ambas. La dinámica vivencial implica el trabajo con alguna experiencia real del adolescente, la cual se intenta generar mediante la actividad propuesta. Por su parte, el *role-playing* implica un ejercicio de imaginación para que los participantes se pongan en el lugar de otra persona o en el suyo propio pero en una situación diferente de la que están.

Por otro lado, también hay que puntualizar que este tipo de dinámicas son las únicas en las que los participantes no escriben nada y, además, pueden levantarse de sus respectivos lugares y moverse libremente por toda la clase. Estas dos cosas, por sí mismas, resultan atractivas para los adolescentes en el contexto del aula, aunque no justifican totalmente la gran cantidad de participantes que señalaron estas dinámicas como lo mejor del programa. Otros factores deben estar relacionados. Por ejemplo, los que se detallan en un segundo aspecto del programa que los adolescentes identifican como un punto fuerte.

Así, muchos participantes señalaron características del programa que no pueden considerarse estrictamente aspectos metodológicos pero que inciden en el **atractivo general** que tuvo para ellos, resaltando el aspecto lúdico, novedoso y relacional de las actividades. El aspecto lúdico es muy importante, ya que, además de motivar a los adolescentes a participar, el sentido del humor puede ser empleado para resolver una situación incómoda o emocionalmente intensa. Por otro lado, lo que se aprende se recuerda mejor, y ello incide en lo que perseguimos: el aprendizaje significativo de las competencias emocionales. Así, los participantes señalan que les gustaron las actividades, juegos y trabajos hechos en clase, pero también los razonamientos, la relación con la facilitadora y poder hacer algo divertido y diferente, tanto en clase como con la familia:

«Las actividades», «las actividades en grupo», «los juegos», «los trabajos hechos en clase», «que era divertido y que cada día hacíamos cosas nuevas», «los razonamientos», «los ejercicios de comprenderte», «los juegos y la simpatía de la monitora», «las cosas divertidas en grupo», «salir a hacer cosas y jugar», «pasármelo bien con mi familia», «los juegos y observar las cosas que hace mi familia».

La última característica del programa mencionada por los participantes se refiere a los **materiales empleados**. Así, destacaron el hecho de regalarles una carpeta al inicio del programa y de poder trabajar con cartulinas, con plastilina y, especialmente, con folios de colores en lugar de hojas blancas en los ejercicios en los que se les pedía escribir. Es llamativo constatar en la valoración de los participantes lo que se observa en la clase: que un pequeño cambio en el material empleado produce un entusiasmo por participar en una actividad que, en principio, no les resultaba tan motivadora.

b) Aspectos relacionados con la práctica de competencias emocionales, valores de convivencia y el desarrollo personal positivo.

Los participantes también han señalado que les gustó el propio tema principal del programa, esto es, poder aprender y practicar las **competencias emocionales**, bien por permitirles expresar sus emociones sin miedo y aprender a identificar emociones nuevas (capacidades incluidas en la percepción, expresión y valoración emocional), bien por saber comprenderlas mejor (comprensión emocional) y poder decidir qué hacer con ellas (regulación emocional):

«Poder expresar mis sentimientos en hojas sin tener miedo», «hablar sobre mis sentimientos», «expresarte, hablar de lo que sientes», «aprender de las emociones», «que nos hemos divertido y nos ha enseñado a sentir», «aprender a reconocer emociones y saber qué hay que hacer con cada una», «controlar los sentimientos», «controlar mis emociones».

Otro aspecto importante de las competencias emocionales que los participantes

mencionan con agrado es lo referente a la identificación, comprensión y respeto de las emociones de otras personas, habilidad que se conoce como empatía. En este sentido, los adolescentes aportan ejemplos como los siguientes:

«Lo dinámicas que han sido las clases, y cómo a través de actividades hemos podido expresar nuestros sentimientos y notar los de los demás», «la empatía, ponerse en el lugar del otro», «conocer mejor a otra gente».

Los **valores de convivencia**, aunque están relacionados con la empatía, hacen referencia a algo que va más allá de dicha habilidad. Concretamente, los participantes señalan lo importante y satisfactorio que ha sido para ellos poder compartir y participar, valorar la amistad y conocer mejor a otros compañeros, así como aprender a llegar a acuerdos y escucharse mejor los unos a los otros:

«Compartir», «participar», «hacer las cosas con mis amigas», «estar con los amigos», «poder pasar tiempo con mis amigos», «conocer nuevos amigos», «ponerme de acuerdo con los amigos», «escuchar a los demás».

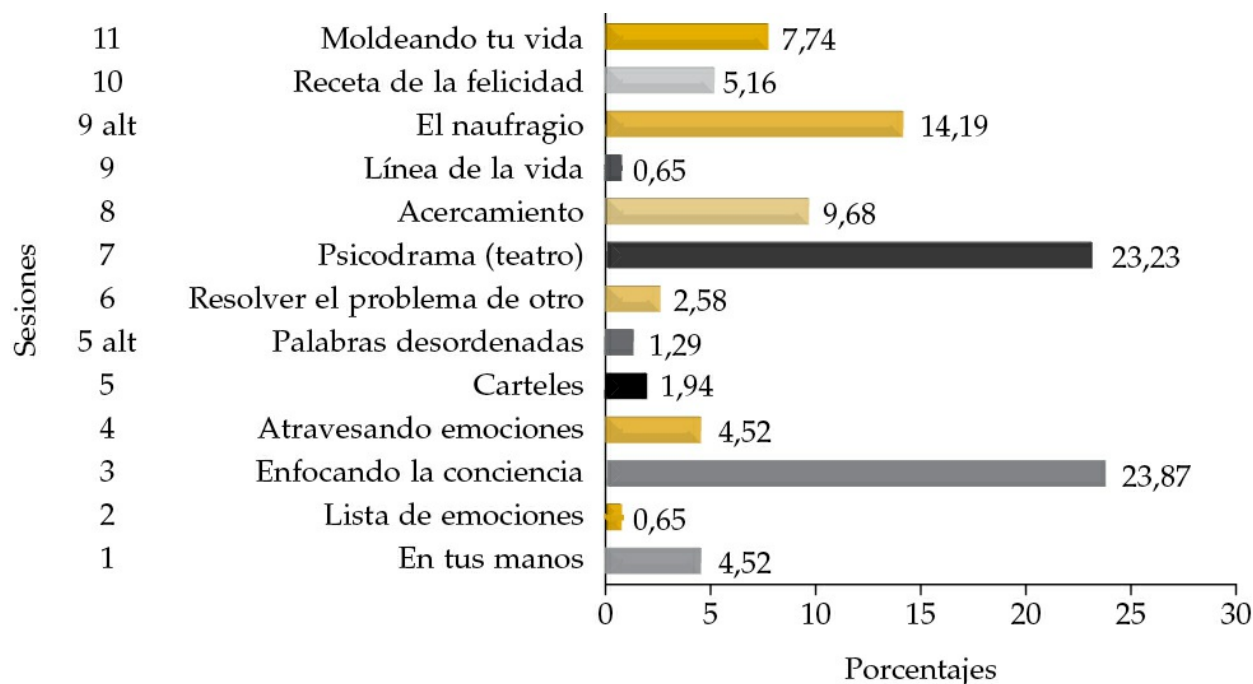
Además de los mencionados, los participantes expresaron su preferencia o agrado por aspectos que se engloban en el **desarrollo personal positivo** de las personas. Por ejemplo: las habilidades de autodirección, que expresan principalmente en términos de autoestima y expresión personal; las habilidades de afrontamiento, entre las cuales señalan especialmente el aumento de la confianza en sí mismos, y otros valores, como poder ser sinceros, valorar más lo que tienen, a otras personas, y la posibilidad de aprender cosas diferentes de las que suelen aprender en la escuela:

«Aprender a autovalorarme», «expresarme», «cuando hacemos tablas expresándonos», «demostrar cómo soy en realidad», «concentrarme más en las cosas, confiar en mí», «ser más positiva», «ser sincero», «valorar lo que tengo», «valorar a los demás», «aprender cosas nuevas».

c) Sesiones preferidas por los adolescentes.

El análisis de las sesiones que más les han gustado a los adolescentes se presenta en la figura 9.3. Este análisis, unido al que se explicaba más arriba respecto a la metodología preferida por los participantes, permite llegar a ciertas conclusiones. Las metodologías preferidas por los adolescentes eran las dinámicas vivenciales y el *role-playing*, que son, precisamente, las metodologías principales de las dos sesiones más votadas: la de **enfocar la conciencia** (sesión 3), donde se empleaba el *focusing* como forma de contactar con el cuerpo y situar la emoción en él, identificando los correlatos fisiológicos de la emoción, y la de **psicodrama** o teatro espontáneo (sesión 7), en la que se invitaba a los adolescentes a formar grupos para escenificar situaciones de empatía y apatía en las que se hubieran visto envueltos o que pudieran imaginar. Cabe mencionar aquí que, en algunas clases, esta actividad se alargó a la siguiente sesión debido precisamente a la acogida que había tenido y a los debates

que suscitaban las situaciones escenificadas.



Nota: «alt» indica actividades alternativas propuestas en esa sesión.

FIGURA 9.3. Sesiones preferidas por los adolescentes.

Otra actividad bien acogida por los participantes fue la propuesta como alternativa de la novena sesión: «**El dilema del naufragio**», que permite a los adolescentes jugar con la imaginación a la vez que afrontan cuestiones difíciles sobre el valor de la vida y de las personas, y que se llevó a cabo en varios grupos, dada su desgana de «escribir», tal como se propone en la actividad de «La línea de la vida». Estos resultados sugieren que no hay que tener miedo de hablar con los adolescentes de temas difíciles como la muerte o el valor de la vida, siempre que perciban un entorno seguro en el que puedan expresarse con sinceridad.

Además, cabe mencionar la octava sesión, con una dinámica vivencial llamada «**Dinámica de acercamiento**», y la última, «**Moldeando tu vida**», en la que disfrutaron jugando con la plastilina porque, según sus palabras:

«Hacía mucho tiempo que no jugaba con plastilina», «me siento como un niño otra vez», «es divertido poder ensuciarse».

Para concluir, hay que señalar el hecho de que, a pesar de haber claras favoritas, todas las sesiones y actividades aparecen en las valoraciones de los participantes, lo que sugiere un acierto en el planteamiento de actividades capaces de motivarles y que resultan significativas para ellos.

ASPECTOS PARA MEJORAR

Cuando se pidió a los adolescentes que indicaran un aspecto que se podía mejorar en el programa, no se sugirieron temas concretos en los que podían fijarse para contestar. Así, los participantes señalaron algunos aspectos de la metodología y otras características de las sesiones del programa; pero la mayoría de las respuestas hacía referencia a aspectos de su propio comportamiento o el de la clase. Estos aspectos fueron codificados en las categorías de análisis ya empleadas: desarrollo personal positivo, valores de convivencia y competencias emocionales, lo que ayuda a dar coherencia a las conclusiones del estudio.

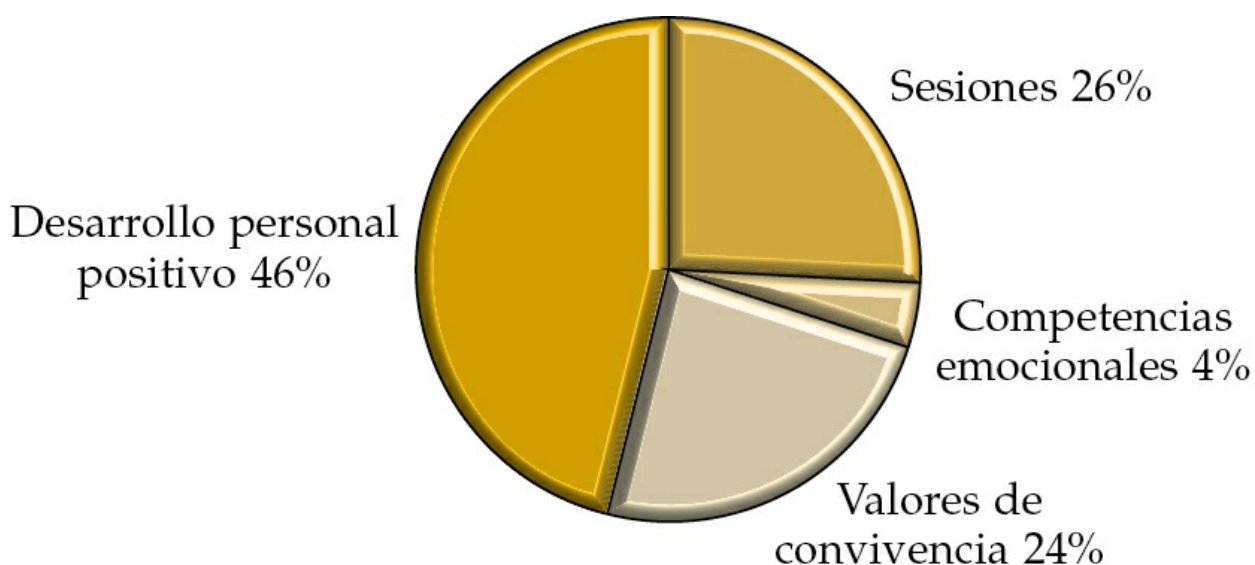


FIGURA 9.4. Un aspecto para mejorar: categorías y porcentajes.

a) Sobre el programa y las sesiones realizadas.

Los participantes identificaron algunos aspectos mejorables en la metodología y características del programa relacionados con el atractivo de las actividades, la duración e incluso el lugar donde se realizaban las sesiones. Concretamente, respecto a la **metodología del programa**, los participantes indicaron que podían mejorar:

«Las actividades de sentimientos», «los juegos de cartulinas», «lo de las estatuas», «la actividad sobre los padres» (referida a la tarea de *Detective emocional*), «la relajación», «el teatro, que no se hizo muy bien», «lo del espacio vital de la gente», «el trabajo individual», «el trabajo en equipo».

Como puede verse en estos ejemplos, los aspectos a mejorar de las actividades propuestas no indican una tendencia clara, pues las opiniones de los participantes expresan preferencias subjetivas y circunstancias específicas. Así, por ejemplo, se mencionan actividades que han sido en general bien acogidas pero que en alguna de las aulas dio peor resultado debido a la dinámica concreta de ese grupo. Esto sugiere la importancia de personalizar y adaptar la actividad al grupo, no sólo teniendo en cuenta características como la edad, el sexo y otras variables demográficas, sino

profundizando en sus particularidades como grupo (cohesión, cooperación, vínculos, tipo de aprendizaje preferente, formas de expresión idóneas, entre otras), además de las de la situación (momento del día o fecha del año, por ejemplo, pues no es lo mismo trabajar a primera hora que en la última clase del día, ni en épocas de exámenes que después de una semana de vacaciones).

Además de estas referencias a actividades concretas, los participantes señalaron otras características del programa que podrían mejorar el **atractivo** que las sesiones tenían para ellos. En general, estas respuestas hacían referencia a la diversión (en las actividades y en las explicaciones) y la variedad de actividades y de temas (distintos de lo emocional) y a aumentar el número de actividades participativas (dinámicas vivenciales y *role-playing*), disminuyendo las dinámicas de reflexión (generalmente escritas):

«Lo que ha sido aburrido», «se podrían mejorar pocas cosas, pero una podría ser las actividades, un poco más de risas», «podría ser más divertido», «que fueran más entretenidas», «hacer las explicaciones más divertidas», «puede que con más ejercicios de moverse», «que no todo fuera de sentimientos», «más juegos», «más actuaciones», «no escribir tanto».

Algunos participantes señalaron que la **duración de las sesiones** podía ser un aspecto mejorable. La mayor parte de las respuestas incidía en alargar la duración de la clase, pero también había alguna opinión contraria, que no especifica si hace referencia a la duración de la sesión o del programa:

«Muchas cosas con más tiempo», «que la clase fuera más fluida y que sea más larga», «que durase más», «más tiempo para la clase», «que fuera más corto».

Por último, algunos adolescentes expresaban que otro **lugar** para las sesiones podría haber mejorado la dinámica del programa. Concretamente, se refieren a «salir al patio», recomendación que puede ser interesante, siempre que lo permitan las circunstancias del centro y las características del grupo y del momento.

b) Sobre las competencias emocionales, los valores de convivencia y el desarrollo positivo de los participantes.

Casi la mitad de las valoraciones realizadas por los participantes en cuanto a mejorar el programa señalaba algún aspecto de su propio comportamiento, que se incluye en la categoría de **desarrollo personal positivo**. Dentro de esta categoría, la mayoría de las percepciones recogidas hizo referencia a la autodirección, sobre todo en términos de controlarse a sí mismos (callar, escuchar y concentrarse cuando toca):

«Comportarnos mejor en clase», «el comportamiento de la clase», «comportamiento de las personas», «mi comportamiento», «mejorar el comportamiento», «nuestro comportamiento», «el comportamiento de mis

compañeros», «la forma de comportarnos», «estar callada», «no hablar tanto», «hablar tanto en clase», «estar en silencio mientras la monitora habla», «no hablar tanto para atender más», «callarse cuando una persona esté hablando», «callarse cuando está explicando», «que la clase se calle cuando ella lo diga», «que la monitora haga callar a la clase más a menudo», «gritar», «dejar de hablar», «el silencio», «que la clase esté callada», «hablar menos y portarme mejor», «controlarme», «mi autocontrol», «concentrarme más en las cosas», «tener más educación».

En un sentido más amplio, haciendo referencia a otros aspectos del desarrollo personal que podrían mejorar, algunos participantes también señalaron su actitud de afrontamiento en situaciones interpersonales y académicas y la reflexión sobre valores personales. Por ejemplo:

«El confiar en la gente», «la forma de estudiar», «poder valorar más las cosas».

Es llamativo lo conscientes que parecen los adolescentes de su propio comportamiento disruptivo y de cómo éste perjudica a todos (no sólo al profesor). Probablemente este comportamiento está relacionado con las ganas de divertirse que mencionan en el apartado anterior, así como con la falta de autocontrol que aún es propia de su edad. No hay que olvidar que, al tratarse de adolescentes, se hallan en una etapa evolutiva caracterizada por el cambio y la transformación: su atención y su estabilidad emocional se ven trastocadas por numerosos acontecimientos que perciben como novedosos, desafiantes y, a veces, amenazantes. Esto puede dar lugar a la falta de colaboración en momentos determinados, así como a conductas disruptivas y conflictos entre ellos.

Así, los participantes coinciden en señalar que podrían mejorar algunos aspectos de su actitud en clase que se han codificado como **valores de convivencia**. Entre éstos, señalaron que podían mejorar sus técnicas de comunicación, especialmente en términos de respetar al otro, ya sea compañero o profesor, modificando su actitud, su atención y la escucha del otro:

«Nuestra actitud», «tener un poco más de orden», «la actitud de la clase», «mi actitud», «el respeto», «escuchar más o atender un poco más», «más atención», «que la clase atienda más y sean más respetuosos», «podría mejorar la atención», «que atendiesen mis compañeros de clase», «la atención en grupo», «escuchar mejor», «respetar a los amigos», «haber prestado más atención».

Asimismo, los participantes señalaron aspectos a mejorar en cuanto a las relaciones de cooperación y ayuda que establecen, especialmente en clase, a la hora de participar en el grupo:

«La colaboración», «ayudar», «participar, atender, escuchar», «hablar más

con la gente», «no ser callado», «más participación».

Por último, hay que mencionar los **aspectos emocionales** que los adolescentes consideran que pueden mejorar en sí mismos. Éstos hacen referencia a las cuatro competencias emocionales del modelo teórico, especialmente a la percepción, expresión y valoración de las emociones (en sí mismos y los demás) y a la regulación emocional. Así, algunos adolescentes confiesan que podrían mejorar a la hora de:

«Saber mis sentimientos», «cómo sentir mis sentimientos», «mi atención a mis sentimientos», «expresar más mis sentimientos», «cómo interpretar a las personas», «mi estado de ánimo», «mi carácter», «controlar mis sentimientos», «canalizar mejor mis emociones», «no ser tan celosa», «no tener vergüenza en el momento de expresar lo que siento», «relajarme más y tranquilizarme», «no ser tan nerviosa», «la paciencia».

9.2. Análisis cuantitativo: participación, atractivo y aplicabilidad del programa

La valoración global del programa se realizó mediante una escala diseñada para la ocasión y que constaba de tres preguntas, dando lugar a tres variables con un rango de 0 a 10: participación del alumnado, atractivo del programa y aplicabilidad de lo aprendido. Estos datos son de naturaleza cuantitativa pero no se ajustan a la distribución normal, por lo que se analizaron mediante pruebas estadísticas no paramétricas.

El **análisis de correlación** (Rho de Spearman) señala que hay relación positiva entre las tres variables, esto es, que los que han participado más también son los que informan de que les ha gustado más y que sienten que tiene más aplicación real (tabla 9.1). Esto sugiere la importancia de pedir la opinión de los participantes, que entiendan el sentido del taller, para qué se realiza y los posibles beneficios que les puede aportar participar, atender y colaborar en las actividades propuestas. Porque tener en cuenta su opinión, otorgándoles cierta libertad de elección, funciones significativas en las actividades, e incluso la posibilidad de dirigir o diseñar algún ejercicio, favorece su participación y, consecuentemente, el atractivo de la actividad y la aplicabilidad de aquello que aprendan en esa actividad.

TABLA 9.1
Correlaciones entre los tres tipos de valoración

	Participación	Atractivo	Aplicabilidad
Participación	1,00***		
Atractivo	0,44***	1,00***	
Aplicabilidad	0,32***	0,43***	1,00***

NOTA: Los asteriscos señalan relaciones estadísticamente significativas con una probabilidad igual o menor a 0,001 (***) ($p < 0,001$).

El **análisis de medias** indica que la valoración global del programa es de notable, ya que los participantes puntúan su propia participación con un 6,73, el atractivo del programa con un 7,71 y la aplicabilidad de los aprendizajes con un 7,72 (tabla 9.2). No obstante, se han observado diferencias significativas (mediante la prueba U de Mann-Whitney para medias no relacionadas) que indican que el programa ha sido en general más beneficioso en el centro concertado respecto al público y en primero respecto a segundo de la ESO (figura 9.5).

Con respecto al tipo de centro, es posible que las diferencias estén más relacionadas con otras características del mismo que con el tipo. No obstante, no tenemos datos que permitan valorar a qué se debe esta diferencia. En cuanto a la diferencia entre cursos, el resultado observado plantea la cuestión de si existe una edad más favorable para la educación emocional, si bien responder a esta cuestión necesita de un estudio más detallado y preciso.

TABLA 9.2
Valoración global del programa. Comparación de medias de centro y curso (U de Mann-Whitney)

Valoración	Total	Tipo de centro			Curso		
		Público	Concertado	<i>p</i>	1.o ESO	2.o ESO	<i>p</i>
		M (DT)	M (DT)		M (DT)	M (DT)	
Participación	6,73 (2,19)	6,24 (2,66)	7,01** (1,82)	0,044	6,94*** (2,18)	6,36 (2,17)	0,079
Atractivo	7,71 (2,18)	7,11 (2,36)	8,05** (2,00)	0,002	7,97*** (2,03)	7,23 (2,38)	0,016
Aplicabilidad	7,72 (2,45)	6,71 (3,00)	7,50** (2,02)	0,181	7,69*** (2,08)	6,36 (2,81)	0,000

NOTA: Los asteriscos señalan relaciones estadísticamente significativas (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$).

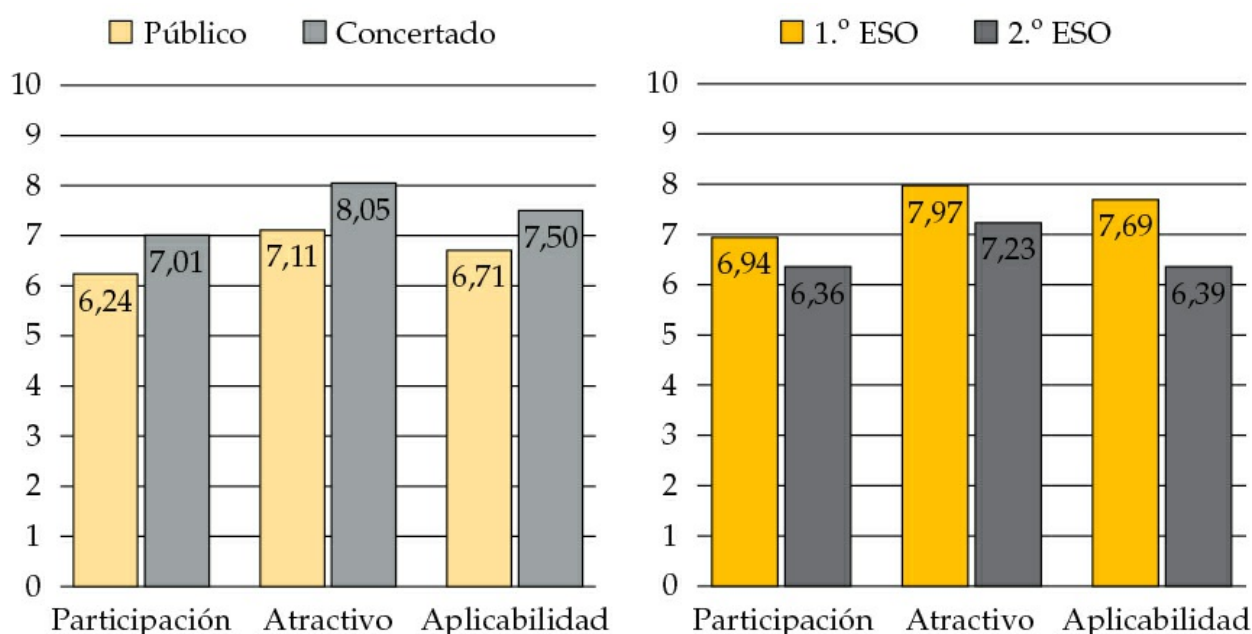


FIGURA 9.5. Valoración global del programa. Comparación de medias por tipo de centro y curso.

Una reflexión final

La sociedad del siglo XXI ha redescubierto la importancia y relevancia de las emociones en todos los ámbitos de la vida cotidiana, desde lo individual hasta lo colectivo, pasando por lo personal y lo profesional. De ahí surge la necesidad de incorporar la educación emocional en la escuela, como una dimensión indispensable para el desarrollo de las personas. En este sentido, la UNESCO (Delors, 1996) plantea alternativas para la educación del siglo XXI y destaca el papel de las emociones en la salud de los seres y sociedades humanas. Esto implica la necesidad de educar la razón y el corazón (y desde la razón y el corazón) para el sano desarrollo de la voluntad.

Por todo ello, nuestro sistema educativo está sometido a un importante proceso de transformación de los planes de estudio, introduciendo un cambio de orientación hacia el desarrollo integral de la persona basado en las competencias «clave» para la vida (Escamilla, Lagares y García, 2006), que puede englobarse dentro de un paradigma de aprendizaje dialógico y significativo (Bruzzone, 2008; Racionero y Padrós, 2010). Así, en las escuelas del siglo XXI, el objetivo principal de la educación se extiende más allá de conseguir un buen rendimiento, ya que se considera que el éxito del alumno está vinculado también a que pueda desarrollarse como persona integrada en la sociedad, con conocimientos y herramientas cognitivos, sociales y emocionales que le permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Es decir, se trata no sólo de formar intelectualmente a las personas, sino de formarlos como personas.

Mediante la aplicación de este programa se ha pretendido promover la educación emocional con el fin de que acabe formando parte del currículo escolar. Sin embargo, muchas de estas propuestas acaban quedándose más en el papel que en la práctica real (Bisquerra, 2012). De ahí que sea importante un impulso riguroso y sostenido de todos los agentes e instituciones sociales para consolidar este cambio de paradigma y que no se convierta en una medida puntual. Para ello es necesario que los programas de educación emocional aplicados en las escuelas tengan un marco teórico científico y consideren la población y el contexto al que van dirigidos (infantil, primaria o secundaria; escuelas y/o familias), así como la evaluación rigurosa del programa en cuanto a su propia validez (Górriz y Ordóñez, 2014).

El programa presentado aquí ha sido diseñado e implementado con adolescentes de primero y segundo de la ESO, teniendo en cuenta que esta etapa es un período de grandes oportunidades para el cambio y el crecimiento cognitivo, afectivo, social y existencial. Los adolescentes de hoy en día tienden a vivir en un presente inmediato con poca reflexión sobre los valores y una frágil orientación al futuro. Probablemente las crisis sociales y las concepciones que se sostienen sobre la adolescencia determinan un modo de ser adolescente que quizá ansía dejar de ser niño, pero no

llegar a ser adulto. Así, esta etapa ocupa cada vez más tiempo en el ciclo vital de las personas, lo cual nos ofrece la oportunidad de educar y formar a las personas desde una perspectiva integral del ser humano.

Considerando la situación actual, este programa parte de un marco teórico integrador que permite diseñar e implementar intervenciones que fomentan este desarrollo integral. La valoración que los adolescentes participantes hicieron de su experiencia señala que agradecen la oportunidad de experimentar y reflexionar sobre temas vitales y sobre sus propias emociones. Estos aspectos quedan desatendidos a menudo, aunque se desarrollan formando parte del llamado «currículo oculto escolar», es decir, de eso que los niños aprenden en las escuelas de una forma implícita, relacionándose entre sí y con sus profesores.

Por un lado, de la valoración que los propios participantes realizan de la experiencia en este programa de educación emocional podemos concluir que:

1. Junto a las competencias emocionales, se aprenden otras cosas, que consideramos valores de convivencia y parte de un desarrollo personal positivo.
2. Las competencias más básicas son las que mejor y más fácilmente se desarrollan, mientras que las competencias más sofisticadas, como la regulación emocional, probablemente necesitan programas o espacios de tiempo más largos para implementarse adecuadamente.
3. Los adolescentes agradecen el uso de metodologías participativas y dialógicas, que dialoguemos con ellos y que se les permita a ellos dialogar con su realidad afectiva, interna y relacional.
4. Los adolescentes son conscientes de que pueden mejorar en su actitud frente a las actividades propuestas y frente a los profesores, si bien este cambio puede ser facilitado por el empleo de materiales y metodologías que les resulten atractivos, así como por el uso de los aspectos lúdicos, el sentido del humor, la variedad y la novedad, aspectos que fomentan el aprendizaje significativo.

Por otro lado, dicha valoración sugiere dos cosas importantes para la educación emocional en las escuelas:

1. Que conseguir que les guste lo que están haciendo o se les propone hacer fomenta su participación y que descubran un sentido en ello. Pero esta observación también puede leerse al revés, esto es, que ayudarles a descubrir un sentido (y no cualquier sentido, sino «su» sentido) en lo que están haciendo o se les propone hacer fomenta tanto su participación como su disfrute y aplicabilidad percibida.
2. Que, dado que el disfrute, la participación y el sentido percibido fueron significativamente mayores en primero de la ESO respecto a segundo, hay que cuestionarse si hay una edad «crítica» o idónea para la educación emocional, o cómo orientarla según la edad de las personas.

La atención y el interés por las emociones son un reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo. Creemos que aprender a cuidar nuestra vida emocional y educar nuestro corazón con inteligencia es un desafío que marcará el camino hacia una sociedad más saludable, justa y feliz. El objetivo de esta divulgación es presentar ideas y experiencias sobre la educación emocional que, esperamos, puedan ayudar a otros que quieran emprender o ya emprendieron este camino.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, G. (2002). Logoterapia y resiliencia. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 6, 23-40.
- Akbaribooreng, M., Hosseini, S. M., Zangouei, A. A. y Ramroodi, M. (2015). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1 (2), 75-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.4103/2395-2296.152218>.
- Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria. Tomo II*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ascencio, L. (2000). Educar en valores: misión del logoterapeuta. *Revista Mexicana de Logoterapia*, 1, 35-50.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (coord. y ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Barcelona: Faros Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: DDB.
- Blasi, A. (2005). Identity and its construction during the adolescent years / La construcción de la identidad durante la adolescencia. En *Congreso Ser Adolescente, Hoy: Libro de Ponencias* (pp. 11-34). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <http://www.fad.es/node/5455>. Consultado el 15 de enero de 2015.
- Brantlinger, E., Jiménez, R., Klingner, J., Pugach, M. y Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. México DF: Ediciones LAG.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49. <http://www.aufop.com>. Consultada el 13 de marzo de 2015.
- Cantero, M. J. (2013). Desarrollo socioafectivo. En A. I. Córdoba, A. Descals y M. D. Gil (coord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 157-180). Madrid: Pirámide.

- Carpintero, E., López, F., Campo, A. del, Soriano, S. y Lázaro, S. (2007). El bienestar personal y social de los adolescentes y la prevención del malestar y la violencia: presentación y validación de un programa educativo. *Revista de Investigación en Psicología*, 10 (2), 29-41.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good. The science of well-being*. Nueva York: Oxford University Press.
- Crabay, M. (2009). Nuevas identidades juveniles en proceso de cambio. En M. Barrón (comp.), *Serie «Adolescencia: educación y salud»* (pp. 63-89). Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Cyrulnik, B. (2006). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- D'Angelo, E., Pozo, P. y Viadero, D. (2003). Los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes: un análisis etnográfico. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 131-142.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Denham, S. (2010). Emotion regulation: Now you see it, now you don't. *Emotion Review*, 2 (3), 297-299. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1754073909357448>.
- Díaz, C. (1998). Educar en la autenticidad afectiva. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 2, 91-122.
- Dobrin, N. y Kállay, É. (2013). The investigation of the short-term effects of a primary prevention program targeting the development of emotional and social competencies in preschoolers. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 17 (1), 15-34.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development*, 54, 1-3. DOI: <http://dx.doi.org/10.1159/000324337>.
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J. y Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (3), 487-496. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9705-y>.
- Elzo, J. (2005). El grito de los adolescentes. En *Congreso Ser Adolescente, Hoy: Libro de Ponencias* (pp. 83-96). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <http://www.fad.es/node/5455>. Consultado el 15 de enero de 2015.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: W. W. Norton.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Escamilla, A., Lagares, A. R. y García, J. A. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica: glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Etchebehere, P. R. (2011). *El espíritu desde Viktor Frankl. Una lectura en perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Ágape Libros.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Emotional intelligence, responses styles and depression. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2/3), 191.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La educación de la inteligencia

- emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18 (supl. 1), 1-6.
- Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning. Foundations and applications of logotherapy [La voluntad de sentido: fundamentos y aplicaciones de la logoterapia]*. Nueva York: Peguin Book.
- Frankl, V. E. (1978). *Psicoanálisis y existencialismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1993). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2011). *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona: Herder.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2 (1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255.
- García, R., Mircea, T. y Duque, E. (2010). Socio-cultural transformation and the promotion of learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 207-222.
- Gergen, K. J. (1991). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gessell, A. (1956). *El adolescente de 10 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil, M. D. y Benlliure, V. (2013). Desarrollo moral. En A. I. Córdoba, A. Descals y M. D. Gil (coord.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 197-212). Madrid: Pirámide.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 (supl.), 118-123.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Górriz, A. B. y Ordóñez, A. (2014). Cómo desarrollar la competencia emocional de los adolescentes: programas de educación emocional. En L. V. Badenes y R. González (ed.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (pp. 29-317). Madrid: Pirámide.
- GRAE, Grupo de Aprendizaje Emocional (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia, 2.o ciclo de ESO*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Deporte.

- GRAE, Grupo de Aprendizaje Emocional (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia, 1.er ciclo de ESO*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Deporte.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Hall, G. S. (1916). *Adolescence*. Nueva York: Appleton.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaagudo, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 29-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v7i1.150>.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8 (4), 1-36.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018-1034. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167204264762>.
- Marina, J. A. (2005). La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto. En *Congreso Ser Adolescente, Hoy: Libro de Ponencias* (pp. 103-109). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <http://www.fad.es/node/5455>. Consultado el 15 de enero de 2015.
- Martín, M. (2005). Adolescencia producida y adolescencia vivida. Las contradicciones de la socialización. En *Congreso Ser Adolescente, Hoy: Libro de Ponencias* (pp. 73-82). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. <http://www.fad.es/node/5455>. Consultado el 15 de enero de 2015.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49 (6), 554-564. DOI: 10.1016/j.paid.2010.05.029.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. En R. Bar-on y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-46). Madrid: Pirámide.
- Melero, M. A. y Palomera, R. (2011). Efectos de un proyecto de educación emocional y social sobre el desarrollo infanto-juvenil: proyecto VyVE (vida y

- valores en educación). En C. Clouder (ed.), *Educación emocional y social: análisis internacional. Informe Fundación Botín 2011* (pp. 63-81). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18 (supl.), 112-117.
- Mestre, M. V. y Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula: aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (2), 279-290.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P. y Latorre, A. (2012). Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16 (1), 33-45.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N. y Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (3), 455-477.
- Muñoz, M. y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 12 (1), 3-21.
- Muñoz, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades*. México.
- Obiols, G. A. (1992). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (1), 115-122.
- Ordóñez, A. y González, R. (2014). Las emociones y constructos afines. En R. González Barrón y L. Villanueva Badenes (eds.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (pp. 21-56). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R., Salguero, J. M. y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2009). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Patton, M. (2002). *Qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C. P. (2012). Peer nominations of emotional expressivity among urban children: Social and psychological correlates. *Social Development*, 21 (1), 88.
- Perry-Parrish, C. y Zeman, J. (2011). Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence: The role of gender. *Social Development*, 20 (1), 135-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00568.x>.
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x>.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15 (6), 425-448. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/per.416>.

- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Nueva York: Routledge.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1968). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Poulou, M. S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology*, 34 (3), 354-366. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.785062>.
- Prats-Mora, J. I. (2001). Logoterapia y adolescencia: un estudio empírico. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 5, 35-49.
- Racionero, S. y Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 143-162.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21 (4), 758-772.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rieffe, C. (2014). La regulación emocional infantil en el contexto social. En R. González Barrón y L. Villanueva Badenes (eds.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (pp. 125-150). Madrid: Pirámide.
- Riba, C. (2011). Sobre las consecuencias metodológicas de la aceptación de la subjetividad en las ciencias humanas. *Estudios de Psicología*, 32 (3), 333-343.
- Rogers, C. R. (1965). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the intemo project. *Social Behavior and Personality*, 40 (8), 1373-1379.
- Sarni, C. (2000). The development of emotional competence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152.
- Salvà, A., Postigo, S. y Gallifa, J. (2016). Identidad y sentido. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 19, 93-110.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Effectiveness of an intervention program for improving school atmosphere: some results. *Electronic Journal of Reserach in Educational Psychology*, 4 (9), 353-370.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44 (4), 695-729. DOI: 10.1177/0539018405058216.
- Siegel, D. J. (2013). *Tormenta cerebral. El poder y el propósito del cerebro*

- adolescente*. Barcelona: Alba.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figarés, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura.
- Vallés, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar. El programa PIECE*. Madrid: EOS.
- Velasco, C., Fernández, I., Páez, D. y Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18 (supl. 1), 89-94.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Villanueva, L. y Górriz, A. B. (2014). La conciencia emocional y su relación con el bienestar infantil y juvenil. En R. González Barrón y L. Villanueva Badenes (eds.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (pp. 151-173). Madrid: Pirámide.
- Wilson, K. G. y Luciano, M. C. (2007). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT): un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.

Anexos

Anexo 1. Resumen de actividades propuestas¹

Sesión	Actividad	Objetivos	Metodología	Materiales
1	En tus manos	Autoconocimiento	Dibujo	Folio de color
	El grupo en tus manos	Autoconocimiento	Dibujo	Folio de color
	Palabra, persona, lugar	Conocimiento del grupo	Dinámica vivencial de juego	Folio de color
	Las cosas que me gustan	Conocimiento del grupo	Trabajo en grupo	Folio de color
	El sitio incómodo	Autoconocimiento	Dinámica vivencial de juego	—
2	Lista de emociones	Conciencia emocional	Dinámica de reflexión	Folio de color
	Pictionary emocional	Conciencia emocional	Dinámica vivencial de juego	Pizarra
	Tabú emocional	Conciencia emocional	Dinámica vivencial de juego	Folio de color
3	Enfocar la conciencia	Comprensión emocional	Dinámica vivencial de atención + dibujo	Folio blanco
	Relajación evocada	Regulación emocional	Dinámica vivencial de atención	—
4	Atravesando emociones	Comprensión emocional	Dinámica vivencial de juego	—
	Carteles: La brújula emocional	Facilitación emocional	Trabajo en grupo	Cartulinas
5	Palabras desordenadas	Facilitación emocional	Dinámica vivencial de juego	Tarjetas
	Meditación	Regulación emocional	Dinámica vivencial de atención	—
6	Resolver el problema de otro	Facilitación emocional	Dinámica de reflexión	Folio de color
	Psicodrama (teatro)	Regulación emocional Empatía	<i>Role-playing</i>	—
7	Situaciones de acoso escolar	Regulación emocional Empatía	Dinámica de reflexión	Folio de color
	Acercamiento	Regulación emocional Empatía	Dinámica vivencial de juego	—
	Derechos asertivos	Regulación emocional	Dinámica de reflexión	Folio de color

8		Empatía		color
	Respeto	Regulación emocional Empatía	Dinámica de reflexión	Folio de color
	Influencia de los otros	Regulación emocional Empatía	Dinámica de reflexión	Folio de color
	Línea de la vida	Regulación emocional Sentido de vida	Dibujo	Folio de color
9	El naufragio	Regulación emocional Sentido de vida	<i>Role-playing</i>	—
	Receta de la felicidad	Regulación emocional Valores de consenso	Trabajo en grupo	Folio de color
10	Yo gano, tú ganas, ganamos	Regulación emocional Valores de consenso	Trabajo en grupo	—
11	Moldeando tu vida El mejor regalo	Regulación emocional Valores personales	Dinámica vivencial de juego	Plastilina Folio de color

NOTAS

1 Incluye actividades alternativas propuestas en cada sesión.

Anexo 2. Hoja de registro de la actividad

[\(Descargar o imprimir\)](#)

Cumplimentada por: _____

Sesión: ____ **Curso:** ____ **Fecha y hora:** _____

Descripción del grupo:

Desarrollo de la sesión:

- Explicación y desarrollo de la actividad
- Respuesta de los alumnos
- Observaciones (dificultades y sugerencias)

Anexo 3. Preguntas para guiar las reflexiones grupales¹

(Descargar o imprimir)

PARA EXPLORAR

- ¿Alguien quiere compartir algo?
- ¿A alguien más le ha ocurrido algo parecido?
- ¿Reaccionaste de la misma forma?
- ¿Hubo algo que te sorprendiera?
- ¿Qué más había ahí?
- ¿Cómo te sentiste?
- ¿Te gustó como te sentiste?
- ¿De qué te diste cuenta ahí?
- ¿Qué aprendiste de ello?
- Háblame un poco más de _____.
- ¿Te ha sucedido antes algo parecido?
- ¿Qué hiciste en esa otra ocasión?
- ¿Por qué reaccionaste de esa forma?
- ¿Qué conseguiste?
- ¿Era eso lo que querías conseguir?

PARA INTERPRETAR O SIMBOLIZAR

- ¿Qué fue lo más importante para ti?
- ¿Cuánta importancia tiene eso para ti?
- ¿Por qué o para qué es eso importante?
- ¿Qué dice eso de ti mismo, o del otro, o del mundo?
- ¿A alguien le pasa algo similar?
- ¿Alguien no está de acuerdo?
- ¿Cómo te afectó?
- ¿Hay algo que hubiera podido ser diferente?
- ¿Cómo sería diferente?
- ¿Por qué crees que ocurrió así?
- ¿De quién o de qué depende tu reacción?
- ¿Qué cosas estaban bajo tu control o tu responsabilidad ahí?
- ¿De qué eras libre?
- ¿Qué te hubiera gustado que sucediera, hacer o sentir?
- ¿Cómo crees que se sentían el otro u otros?
- ¿Por qué crees que se sentían así?
- ¿Para qué reaccionaron así?

- ¿Qué crees que querían conseguir?
- ¿Crees que las personas siempre se comportan así?
- ¿Qué puedes concluir sobre eso?
- ¿Te recuerda a alguna otra situación o persona?
- ¿Te dice eso algo de cómo funcionamos los seres humanos, de cómo funciona la sociedad?

PARA EXTENDER, APLICAR O GENERALIZAR

- ¿Te ha sucedido algo parecido en otro ámbito de tu vida?
- ¿Puedes relacionarlo con otras experiencias o se parece a ellas?
- ¿Cómo puedes aplicar lo que aprendiste a tu vida?
- ¿Cómo podrías evitar que sucediera otra vez? O ¿cómo podrías hacer que volviera a suceder?
- ¿Qué podrías haber hecho mejor?
- ¿Qué necesitas para hacerlo mejor?
- ¿Cómo podrías mantener ese cambio?
- ¿Qué puede suceder que te impida hacer lo que quieres hacer?
- ¿Cómo podrías solucionarlo?
- ¿Qué conseguirías haciendo eso? (a corto plazo, a medio plazo, a largo plazo).
- ¿Y qué más conseguirías?
- ¿Cómo se sentirían el otro u otros?
- ¿Sería eso bueno o malo para ti? ¿Y para los demás?
- ¿Qué te gustaría hacer con eso?
- ¿Qué lugar quieres que ocupe eso en tu vida?
- ¿Para qué?

NOTAS

¹ Modificado de Alzate (2000).

Anexo 4. Hojas de tareas para casa. El detective emocional (sesiones 2 a 5)¹

[Descargar o imprimir](#)

Detective emocional

SESIÓN 2



Durante esta semana, vas a ser *tu propio* detective emocional. Se trata de que te observes en diferentes momentos del día y descubras tus emociones. Observa lo que sientes, piensas y haces en esa situación.

Día	Situación: ¿Qué pasó?	Sentir: ¿Cómo te sentiste?	Pensar: ¿Qué te decías a ti mismo?	Hacer: ¿Qué hiciste?
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				
Sábado				
Domingo				

Detective emocional

SESIÓN 3



Durante esta semana, vas a ser el detective emocional de *tu padre*. Se trata de que lo observes en diferentes momentos del día y descubras sus emociones. Tienes que fijarte en estas cosas:

1. Situación: anota la hora y describe la situación.
2. Sentir: escribe la emoción que tiene y cómo sabes que se siente así.
3. Pensar: ¿con qué tiene que ver esa emoción? ¿Qué crees que está pensando?
4. Hacer: qué es lo que hace con su emoción, observa cómo se comporta.

Día	Situación	Sentir	Pensar	Hacer
Lunes				
Martes				
Miércoles				
Jueves				
Viernes				
Sábado				
Domingo				

Detective emocional

SESIÓN 4



Durante esta semana, vas a ser el detective emocional de *tu madre*. Se trata de que la observes en diferentes momentos del día y descubras sus emociones. Además de observar lo que siente, piensa y hace, **verifica si se siente como tú crees**. La mejor forma de hacerlo es simplemente preguntar:

— *Me parece que sientes _____, ¿es así?*

Día	Situación	Sentir	Pensar	Hacer
Lunes		¿Acertaste? SÍ/NO		
Martes		¿Acertaste? SÍ/NO		
Miércoles		¿Acertaste? SÍ/NO		
Jueves		¿Acertaste? SÍ/NO		
Viernes		¿Acertaste? SÍ/NO		
Sábado		¿Acertaste? SÍ/NO		
Domingo		¿Acertaste? SÍ/NO		

Detective emocional

SESIÓN 5



Durante esta semana, vas a ser el detective emocional de *tu hermano*. Se trata de que lo observes en diferentes momentos del día y descubras sus emociones.

Además de observar lo que siente, piensa y hace, verifica si se siente como tú crees **y si piensa lo que crees que piensa:**

Día	Situación	Sentir	Pensar	Hacer
Lunes		¿Acertaste? SÍ/NO	¿Acertaste? SÍ/NO	
Martes		¿Acertaste? SÍ/NO	¿Acertaste? SÍ/NO	
Miércoles		¿Acertaste? SÍ/NO	¿Acertaste? SÍ/NO	
Jueves		¿Acertaste? SÍ/NO	¿Acertaste? SÍ/NO	
Viernes		¿Acertaste? SÍ/NO	¿Acertaste? SÍ/NO	
Sábado		¿Acertaste? SÍ/NO	¿Acertaste? SÍ/NO	
Domingo		¿Acertaste? SÍ/NO	¿Acertaste? SÍ/NO	

Detective emocional



Durante esta semana, vas a ser el detective emocional de *un amigo*. Se trata de que lo observes en diferentes momentos del día y descubras sus emociones.

Además de observar lo que siente, piensa y hace, **descubre si puedes hacer algo útil con su emoción** (quizá ayudarle a distraerse, o hablar de ella, o compartirla de algún modo...).

Día	Situación	Sentir	Pensar	Hacer
Lunes				Algo útil que pude hacer:
Martes				Algo útil que pude hacer:
Miércoles				Algo útil que pude hacer:
Jueves				Algo útil que pude hacer:
Viernes				Algo útil que pude hacer:
Sábado				Algo útil que pude hacer:

NOTAS

1 Se añade una hoja de tarea final que puede ser usada en cualquier momento del programa como complemento si el facilitador lo estima conveniente.

Anexo 5. Guía para la relajación muscular progresiva y la meditación

Guía para la relajación muscular progresiva en cinco tiempos (5-10 min.)¹: piernas, abdomen-espalda, brazos, hombros-cuello, cara

Ponte un poco cómodo, lo más cómodo que puedas sentado en tu silla... Cierra los ojos... Respira profundamente... Simplemente sigue mi voz, lo que voy indicando, y notarás cómo te vas relajando... Observa tus **piernas**, desde la cadera hasta la punta de los dedos... Tensa toda la pierna, las dos piernas mientras inspiras... Puedes apretar hacia el suelo... O puedes estirarlas para tensar mejor... Inspira y tensa un poco más... Tensa un poco más... Y relaja... Mientras sueltas el aire despacio... Y sueltas tus piernas totalmente... Déjalas caer... Déjalas sueltas... Siente el peso de tus piernas... Nota la diferencia entre la tensión anterior... Y la relajación que sientes ahora... Dirige ahora tu atención al **tronco**... Al abdomen y a la parte inferior de tu espalda... Arquea la espalda hacia arriba, haz un hueco con la parte inferior de tu espalda, contrae el abdomen hacia adentro... Y siente la tensión en toda la columna y el pecho... Inspira, tensa... Tensa un poco más... Y relaja... Deja que la relajación se extienda, que se extienda por todo el tronco hacia la parte superior de la espalda... Afloja todos los músculos del cuerpo... Mientras sigues cómodo, tranquilo, relajado... Ahora fíjate en tus **brazos**... Vamos a tensar los brazos desde el hombro hasta la punta de los dedos... Aprieta los puños, estira el brazo... Inspira y tensa... Tensa un poco más... Y relaja... Mientras, sueltas el aire despacio... Y sueltas tus brazos totalmente... Los dejas caer despacio... Los dejas sueltos... Sin esfuerzo, sin tensión... Siente el peso de tus brazos... Ahora presta atención a los músculos de tu **cuello**... Inspira mientras mueves la cabeza... Mientras hay tensión... Y suelta el aire cuando sueltes la tensión y tu cabeza esté en su posición natural... Inspira y presiona la cabeza hacia atrás suavemente y siente la tensión en el cuello... Espira y suelta... Inspira y gira la cabeza hacia la derecha y siente la tensión... Espira y suelta... Inspira y gira hacia la izquierda y observa la tensión... Espira y suelta... Inspira y presiona la barbilla contra el pecho... Espira y suelta... Deja ahora que tu cabeza vuelva a una posición cómoda... Deja que descansa... Sube ahora los **hombros** hacia arriba tanto como puedas... Inspira y mantén la tensión, sólo un poco más, inspirando, tensando... Y ahora déjalos caer... Mientras sueltas el aire... Deja que vuelvan a su posición... Inspira y contrae toda la **cara** hacia la nariz, arruga la frente, las cejas, los párpados sobre los ojos, la lengua contra el paladar... Tensa mientras inspiras... Y relaja... Aprieta ahora las mandíbulas, aprieta los dientes, fíjate en la contracción de los músculos, inspirando, inspirando, tensando... Y ahora relaja las mandíbulas... Deja que tus labios se entreabran suavemente y aprecia la relajación que se produce... Ahora presiona la lengua hacia arriba, apriétala contra el paladar, mantén esa tensión mientras inspiras profundamente y... Muy bien... Suelta el aire y deja que tu lengua vuelva a su posición... Más cómoda y relajada... Percibe la relajación de toda tu cara, tu frente y tu cuero cabelludo... Están totalmente relajados... Observa tu cuerpo ahora totalmente relajado... Respira profundamente... Nota como cada vez que sueltas el aire, puedes soltar tu cuerpo todavía un poco más... Nota esa agradable sensación de relajación... Disfruta unos segundos más de esa sensación... Dentro de poco abrirás los ojos, pero recuerda que estás haciendo un ejercicio de relajación... Hazlo poco a poco... Mueve las manos y los pies. Poco a poco puedes mover los brazos y las piernas... Y cuando lo desees, puedes abrir los ojos... ¿Cómo te encuentras?

Guía para la meditación

Vamos a meditar... Para meditar sólo hay una cosa que hacer: estar lo más quieto posible y observar... Aparezca lo que aparezca en la mente, simplemente obsérvalo... Cierra los ojos... Siéntate lo más recto posible, la espalda recta, no rígida... Imagina que tu columna, todas las vértebras se ponen en la misma línea... Como si apilaras unas monedas y las pusieras rectas... Una sobre otra... Siente cómo creces desde la columna... Como si un hilo tirara de tu nuca hacia el cielo...

Observa tu respiración... Observa qué músculos se mueven cuando respiras... Observa tu cuerpo quieto... Observa los sonidos alrededor... Observa las imágenes detrás de tus párpados... Y observa tu mente... Lo que

suele ocurrir es que empiezan a aparecer muchos pensamientos... De cosas que tienes que hacer... De cosas que has hecho antes... O de cosas que piensas sobre el momento presente... Está bien... Ocurra lo que ocurra, simplemente obsérvalo...

Nota tus pies en el suelo... Es como si se extendieran... Somos como árboles... Pero nuestras raíces son invisibles... Se extienden hacia abajo y hacia los lados... Nos conectan con la tierra y con otras personas... Nuestra familia, nuestros amigos... Deja crecer tus raíces... Nota cómo se extienden muy lejos...

Bajamos con las raíces... Subimos con el tronco y las ramas... Siéntete crecer hacia abajo y hacia arriba...

Y en el centro, uniéndolo todo, en nuestro vientre, lleno de fuerza, enlazando el cielo y la tierra... Siente tu vientre como un lugar lleno de energía que se reparte hacia la tierra por las raíces y hacia el cielo por tu tronco y ramas... Cada vez que respiras te llenas de fuerza... Hay un fluir natural... En la respiración... Como las olas que vienen y van... Y tu vientre está en el centro de ese fluir, irradiando fuerza... Cogiendo fuerza... Soltando fuerza...

Ahora me voy a callar por un minuto... Sigue con los ojos cerrados... Sigue respirando... Sigue observando... Intenta no distraerte de tu respiración... Si notas que te has ido, que estás pensando en otra cosa, no te preocupes, simplemente vuelve a concentrarte en tu respiración...

Yo te avisaré cuando haya pasado un minuto... Un minuto en silencio... Quieto... Para que puedas escuchar ese fluir que no se oye... Ver esas raíces que son invisibles... Observa...

NOTAS

1 Para una relajación más profunda, se pueden distinguir más grupos musculares. Por ejemplo: brazo derecho, brazo izquierdo, abdomen-nalgas, pierna derecha, pierna izquierda, hombros-cuello, cara (10-15 min.); o más larga (20-30 min.): pie derecho, pierna derecha, pie izquierdo, pierna izquierda, nalgas, abdomen, mano derecha, brazo derecho, mano izquierda, brazo izquierdo, hombros, cara. Cuatro tiempos.

Director: Francisco Xavier Méndez

Edición en formato digital: 2016

© Inmaculada Montoya Castilla, Silvia Postigo Zegarra y Remedios González Barrón

© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2016

Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15

28027 Madrid

piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3593-9

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

Los enlaces web incluidos en esta obra se encuentran activos en el momento de su publicación.

www.edicionespiramide.es

Índice

Agradecimientos	6
Miembros del equipo de investigación	7
Prólogo	8
Parte primera. Fundamentación teórica	12
1. Sobre la adolescencia	15
1.1. Características psicosociales	17
1.2. Características neurobiológicas	22
1.3. Características sociohistóricas	23
1.4. Las emociones en el desarrollo	24
2. Sobre el sentido de la educación emocional	26
2.1. Definiciones y conceptos relacionados	26
2.2. Modelo de competencias emocionales	28
2.3. Programas de educación emocional	30
3. Sobre la actitud del facilitador	34
3.1. Aprendizaje significativo	34
3.2. Educación para la responsabilidad	35
3.3. Paradigma dialógico	37
4. Síntesis teórica y planteamiento epistemológico	39
Parte segunda. Puesta en práctica	43
5. Objetivos	44
5.1. Objetivos generales	44
5.2. Objetivos transversales	46
5.3. Objetivos secuenciales	48
6. Sobre el método de aplicación	50
7. El programa: guía de sesiones	53
7.1. Primera fase	53
7.2. Segunda fase	82
Parte tercera. Valoración de la experiencia según los participantes	107
8. Método	108
8.1. Participantes y procedimiento	108
8.2. Recogida y análisis de datos: rigor del estudio	108
9. Resultados y conclusiones	111
9.1. Análisis cualitativo	111
9.2. Análisis cuantitativo: participación, atractivo y aplicabilidad del	124

programa	124
Una reflexión final	127
Referencias bibliográficas	130
Anexos	137
Anexo 1. Resumen de actividades propuestas	138
Anexo 2. Hoja de registro de la actividad	140
Anexo 3. Preguntas para guiar las reflexiones grupales	141
Anexo 4. Hojas de tareas para casa. El detective emocional	143
Anexo 5. Guía para la relajación muscular progresiva y la meditación	149
Créditos	151