



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**  
*Máster Universitario en Psicología Positiva*

**Trabajo Fin de Máster**

# **Programa de Intervención en Inteligencia Emocional y estrés en adolescentes.**

## **Programa de Intervención**

**Alumno/a: Ana Isabel García Jiménez**

**Tutor/a: Prof. D. José María Augusto Landa**

## ÍNDICE

RESUMEN	4
PALABRAS CLAVE	4
ABSTRACT	4
KEYWORDS	4
INTRODUCCIÓN	5
La adolescencia: etapa de cambios	6
El estrés	7
La inteligencia emocional	10
La autoestima	12
Bienestar psicológico	13
La afectividad	14
METODOLOGÍA	14
Participantes	14
Procedimiento	15
Objetivos	17
Instrumentos	17
Recursos materiales y personales	19
Diseño	19
SESIONES	20
Sesión 1: Sesión informativa a padres, madres y/o tutores	20
Sesión 2: Aprendemos nociones básicas	21
Sesión 3: Aprendemos a cambiar de emoción	23
Sesión 4: ¿Me conozco y me conocen?	25
Sesión 5: Mis fortalezas y debilidades	27
Sesión 6: ¿Afecto positivo?	29
Sesión 7: ¿Estrés?	30
Sesión 8: Mindfulness	32

Sesión 9: Conclusiones y finalización del programa	34
CRONOGRAMA	35
RESULTADOS ESPERADOS	36
DISCUSIÓN	37
REFERENCIAS: BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	45
Anexo 1: Información dada en la reunión	45
Anexo 2: Autorización participación del alumnado	47
Anexo 3: Termómetro emocional	48
Anexo 4: Mi yo en un árbol	49
Anexo 5: Cambio mi pensamiento	50
Anexo 6: Registro acciones para mejorar habilidades	51
Anexo 7: Registro de situaciones estresantes	52
Anexo 8: Registro control de respiración	53

## **RESUMEN**

Esta propuesta de intervención surge de la necesidad de dotar herramientas a los individuos para el manejo del estrés durante la etapa de la adolescencia, ya que, es una época que es estresante por diversos motivos: se asumen nuevas tareas acordes a la edad, sube el nivel de exigencia académica, ... entre otros problemas. El presente estudio trata de llevar a la práctica un programa de inteligencia emocional con la finalidad de reducir los niveles de estrés y aumentar los niveles de autoestima en una muestra de sujetos adolescentes, para ello, se diseñó un programa de entrenamiento en competencias emocionales basado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) en el que los sujetos fueron entrenados durante 9 semanas y se realizó así mismo un seguimiento a los 6 meses con el objetivo de comprobar la efectividad del programa.

## **PALABRAS CLAVE**

Adolescentes, programa de intervención, estrés, autoestima, inteligencia emocional, bienestar psicológico, afectividad.

## **ABSTRACT**

This intervention proposal arises from the need to provide tools to individuals for stress management during the adolescence stage, since it is a stage that generates stress for various reasons: new tasks according to age are assumed, the level of academic requirement, ... among other problems. The present study tries to put into practice an emotional intelligence program in order to reduce stress levels and increase self-esteem levels in a sample of adolescent subjects. To do this, a training program in emotional skills based on the ability model of Mayer and Salovey (1997) in which the subjects were trained for 9 weeks and a follow-up was also carried out at 6 months in order to verify the effectiveness of the program.

## **KEYWORDS**

Adolescents, intervention program, stress, self-esteem, emotional intelligence, psychological well-being, affectivity.

## **INTRODUCCIÓN**

La adolescencia es una etapa clave en cuanto al desarrollo de las emociones porque es el periodo en el que más se aprecian los efectos de las mismas, convirtiéndose en la mejor etapa para el aprendizaje emocional (Tyborowska et al., 2016). Siguiendo a estos autores, los ideales políticos, religiosos y sociales empiezan a crearse en la adolescencia y, esto, marcará al individuo para lo que reste de su vida, por lo que, se trata de una etapa de cambios que hacen que el adolescente se sienta estresado ante la demanda que se le presenta. Además, Salguero et al. (2012) establecen que la inteligencia emocional puede ser un predictor de salud mental, como lo es en el caso de los adultos y sugieren que su entrenamiento podría ser una forma de prevenir y tratar los trastornos emocionales y psicológicos, como el estrés.

En esta línea, Fernández-Berrocal et al. (2002), indicaron que los alumnos se diferencian, aparte de por su nivel académico, por sus habilidades emocionales y que, por lo tanto, la inteligencia emocional, que abarca dichas las mismas, debería de entrenarse en el aula pues, su uso puede influir de manera positiva en los logros académicos del alumnado y, por ende, en su futuro profesional.

Además, según Delors (1996) a finales del siglo pasado la UNESCO recogió que el “*ajuste emocional*” basado en el desarrollo del aprender a ser y aprender a convivir, serían los fundamentos en los que se debería de basar la educación del siglo XXI, en los que el trabajo con las emociones estaría dentro de un contexto cotidiano para el alumnado, como es el aula. Estos cimientos parecen olvidados, carentes de importancia, pese a que la legislación vigente en educación, los recoge como objetivo. En este sentido, las leyes sobre educación recogen el desarrollo de la inteligencia emocional en el currículo educativo. Por un lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge en su artículo 71 que: “*las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...*”. Por otro lado, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), indica en su capítulo XIV de su preámbulo que “*considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de competencias sociales y cívicas*”. Cabe indicar que, ambas legislaciones, hacen referencia a la importancia del desarrollo de las habilidades para entender, controlar y poder modificar las emociones del individuo y de los demás, pero no indican cómo se ha de llevar a cabo en el aula.

## **La adolescencia: etapa de cambios**

La adolescencia es un periodo vital para el desarrollo, crecimiento y en la vida de las personas, al ser un espacio temporal de transición entre la infancia y la adultez, de hecho, lo que caracteriza al adolescente es simultanear funcionamientos adultos e infantiles en su mundo interno, convirtiéndose en un tiempo de duelo, por la pérdida de la niñez y renovación, por la adquisición de la madurez, al final de la etapa, pues en esta etapa es cuando se crea la identidad que cada sujeto tendrá cuando sea adulto (Lillo, 2004).

Según Lozano (2014), la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de cambios en todos los aspectos: biológicos, psicológicos y sociales, por este motivo, en España se acuña con el nombre de “*edad del pavo*” a los adolescentes, haciendo alusión a las continuas alteraciones que se atraviesan durante la misma. Lillo (2004), destaca que los tres cambios más importantes que tienen un efecto especial sobre la conducta y comportamiento adolescente son: 1) El cambio de las relaciones con las figuras de autoridad, en este sentido, Crsitoff et al. (1985) indica que existe una complejidad social, que demanda un mayor entendimiento con arreglo a la etapa anterior, por ello, se cambia el cumplimiento pasivo de las normas, que se aprecia en la niñez, por otro más crítico y desafiante, lo que produce una mayor presión de las personas de su entorno que le imponen las normas: padres, profesores, ...y que esperan de los adolescentes un comportamiento menos provocador (Cristoff et al., 1985). 2) Las relaciones con los amigos que, siguiendo a Lillo (2004) adquiere mayor importancia, ya que surgen nuevos roles entre iguales, como puede ser la pareja, por este motivo, el grupo le permite experimentar las capacidades sociales que vaya adquiriendo a lo largo de la etapa y su identidad. 3) La visión que tiene de sí mismo, influenciado por el paso de la dependencia del núcleo familiar a la independencia, por la exploración del mundo externo para probar las posibilidades que le permite esta etapa (salir con los amigos, formarse para un futuro...), por los cambios continuos en sus relaciones sociales (Lillo, 2004), además de la adquisición de otras responsabilidades: conseguir buenas notas para optar a los estudios deseados, tomar decisiones sobre su futuro profesional... (Frydenberg y Lewis, 1997).

En cuanto a los cambios corporales, destaca el desarrollo de los caracteres sexuales y, con ellos, la capacidad de procrear, conllevando a la pérdida del cuerpo infantil para pasar a un nuevo cuerpo que tiene que aprender pautas para conocer su nuevo

físico, usando como intentos para dominar el mismo: regímenes de dietas, tatuajes, perforaciones estéticas en las orejas... (Lillo, 2004). Siguiendo a este autor, también surgen cambios en concepción de la imagen corporal que dependerán de la percepción que tenga de su aspecto físico y su capacidad funcional sexual, las relaciones y sus configuraciones internas, su entorno y de la imagen corporal ideal que considere.

Gutgesell (2004), indica que existen tres etapas en la adolescencia. La primera etapa la denomina “*Adolescencia temprana*”, que comprende entre los 10 y los 13 años de edad, en la que los individuos crecen más rápido, tienen cambios corporales que les pueden crear curiosidad y ansiedad, empiezan a necesitar una mayor privacidad, suelen tener ideas concretas y extremistas. La segunda etapa, este autor la nombra como “*Adolescencia media*”, que va entre los 14 y 17 años de edad, en la que siguen continuando los cambios corporales de la etapa anterior, les nace la curiosidad en las relaciones de pareja y sexuales, tienden a ser independientes y, aunque su cerebro experimenta cambios en esta etapa, aún no tienen la forma pensar de un adulto porque sus lóbulos frontales, que controlan los impulsos y gestionan las decisiones complejas, no terminarán de madurar hasta los 20 años. La tercera etapa, la llama “*Adolescencia tardía*”, ocupa desde los 18 a 21 años, en la que tienen más control sobre los impulsos, tienen más firmeza sobre su identidad y sus propios valores, piensan más en el futuro y sus relaciones se tornan más estables en el tiempo.

Todos estos cambios, hacen que el adolescente presente una gran inestabilidad en sus estados de ánimo, egocentrismo, excesiva preocupación por sí mismo, dificultad para solucionar problemas, ansiedad para relacionarse con compañeros o compañeras del sexo opuesto y una transición de dependencias entre la familia a los amigos (Pérez-González, 2012). Todos estos elementos junto a la baja experiencia vital de los adolescentes, pueden ocasionar problemas como el estrés, ya que, existe una alta demanda de sucesos que lo genere y una dificultad para afrontar los mismos (Crean, 2004). Por lo anterior expuesto, es de vital importancia que, durante la adolescencia, se aprendan estrategias para enfrentarse a los desafíos y las dificultades que se presentan durante la misma (Frydenberg y Lewis, 1997), por ello, se plantea esta propuesta de intervención.

### **El estrés**

El estrés es un concepto que aparece y se padece, cada vez más, en nuestra sociedad. Según Nagao (2012), el estrés es la respuesta, física y emocional, que soporta un sujeto, ante una situación que le provoca zozobra.

Los autores Lazarus y Folkman (1984) plantean que el estrés se da cuando el individuo percibe el entorno como peligroso o que atenta a su bienestar, por lo que, lo defienden como un proceso compuesto por tres componentes: situación inicial (en la que aparece un componente estresante), la interpretación que hace el individuo de dicha situación (peligro) y la respuesta de activación del organismo ante la amenaza. Las afirmaciones de estos autores, están basadas en el “*Modelo Cognitivo Transaccional*” que considera el estrés como un elemento dinámico que puede variar por las diferencias existentes entre el medio y las herramientas para afrontarlas, teniendo en cuenta esto, en el estrés influyen los siguientes elementos: estímulos (acontecimientos externos), respuestas (reacciones del individuo), mediadores (evaluación del estímulo como una amenaza y percibir los recursos como escasos para afrontarla) y moduladores (factores que no generan el estrés pero si pueden aumentar o reducir el mismo, por ejemplo: padecer ansiedad eleva el estrés. (Lazarus & Folkman, 1984)

En cuanto a los síntomas del estrés, Lazarus y Folkman (1984) afirman que son muy subjetivos y que, cada individuo, puede experimentarlo de diferente modo: dolores de cabeza, ansiedad, inquietud, dolor en el pecho, sudoración, falta de concentración... Los anteriores referenciados, sostienen que la sintomatología asociada al estrés se acompaña con cuadros adaptativos que pueden ser ansiosos, conductuales y emocionales y, añaden que, el estrés puede perjudicar seriamente la salud. Afortunadamente se pueden realizar acciones para controlarlo: hacer actividad física, practicar relajación, pasar tiempo con amigos y familia, dejar tiempo para hacer pasatiempos, leer libros o escuchar música...

En este sentido, los adolescentes, como colectivo académico, padecen estrés debido a que tienen que afrontar situaciones estresantes nuevas, que durante la infancia no se le presentaban y, también, porque se les piden demandas muy exigentes que no siempre va a acorde con los recursos que ellos tienen (Salanova et al., 2005).

Siguiendo el modelo transaccional del estrés, Lazarus y Lazarus (1994) recomienda que, ante alguna circunstancia que provoque estrés, hay que tener en cuenta: la valoración que hace el individuo de los estresores, las emociones y afectos que asocia esos estresores y los esfuerzos que realiza para afrontar dichos estresores. Es decir, para afrontar una situación de estrés, el individuo se puede orientar hacia la tarea, resolviendo el problema de manera lógica o hacia la emoción centrándose en respuestas emocionales como la rabia, tristeza, evitación, etc. (Endler y Parker, 1990). Según Lázarus (1994), la última



respuesta, la respuesta emocional, es la más desadaptativa en las situaciones de estrés al ser un método incorrecto y ocasiona consecuencias negativas en el aspecto emocional y en el rendimiento. Como solución a esta circunstancia, se puede intervenir con Inteligencia Emocional ya que, según Mayer y Salovey (1997) es una habilidad que une emociones y pensamiento, haciendo que el razonamiento sea más efectivo e inteligente ante situaciones de estrés.

En cuanto a los elementos estresores, siguiendo a Roa (2017) pueden ser internos (como su autopercepción y la percepción que le rodea) y externos (debido a altas exigencias de las personas de su alrededor o a acontecimientos superiores a sus capacidades). Este autor mantiene que el estrés puede ocurrir en varios contextos, pero los más habituales son en la familia (como el nacimiento de un hermano, el divorcio de los padres, cambios de domicilio, fallecimiento de un familiar directo, discusiones entre los padres...) en el colegio (no llevarse bien con los compañeros, bullying, exigencias altas por parte del profesorado...) y con el grupo de iguales (malentendidos, discusiones, cambios de roles...) porque estos son los principales entornos donde interactúan los adolescentes. Al mismo tiempo, Silverio & García, (2007) puntualizan que los adolescentes padecen otras situaciones que pueden llegar a agravar su estrés como tener una mayor autonomía, pertenecer a grupos de iguales, cambios físicos debido a la madurez, percepción más intensa de las emociones, nuevas formas de relacionarse con las figuras de autoridad, etc. porque estas circunstancias hacen que se produzcan cambios en la percepción que tiene cada individuo de sí mismo.

Como hemos indicado anteriormente, gran parte de las vivencias de la adolescencia suceden en el entorno escolar, siendo uno de los más importantes, a esta edad, junto con el de los amigos y la familia (Materna y Vargas, 2015). Además, estos autores indican que el término “*estrés escolar*” ha sido un concepto difícil y de alta complejidad para su descripción dentro de la literatura clínica. Cada vez son más las exigencias que se le requieren a un adolescente: clases de inglés para requerir cierto nivel, estudios en música para dominar algún instrumento, clases en danza, ... todo fijado a unos estrictos horarios que cargan de quehaceres sus jornadas dejando poco tiempo y espacio para su recreación y tiempo de ocio. Estos autores indican que los jóvenes, debido a la demanda social, se enfrentan, desde muy pequeños, a contextos de alta demanda y, para hacer frente a dichos entornos, que presentan estresores internos y/o externos, necesitan todas sus capacidades para adaptarse a los mismos, de acuerdo a la etapa evolutiva en la que se encuentre el

individuo y, además, revelan que los estudiantes identifican los periodos de estrés en los momentos en los que la exigencia académica es mayor (realización de exámenes, exposición en el aula...). Lo que afirman estos autores es que los jóvenes ya padecen estrés asociado a la formación desde edades muy tempranas y que, este nivel de estrés, pueden llegar a mantenerlo en el tiempo. Resaltar que, el estrés escolar, puede ser controlado a través de la Inteligencia Emocional, usando de manera adecuada las emociones para afrontarlo, a través de la Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

### **La inteligencia emocional**

La inteligencia emocional es una *“interacción adaptativa entre la emoción y la cognición, que resulta de la habilidad para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y la capacidad para detectar e interpretar las de los demás”* (Mayer y Salovey, 1997). Cabe indicar que, el manejo adecuado de dichas habilidades, mejora la adaptación de las personas a su entorno, ya que, favorece la resolución de problemas que el individuo pueda tener en el mismo (García-León y López-Zafra, 2009). Rey y Extremera (2012) sostiene que la Inteligencia Emocional es fundamental para gestionar las emociones y mejorar el bienestar de los individuos porque genera habilidades internas (autoconocimiento, motivación, conciencia propia, etc.) y externas (liderazgo, destrezas sociales, mejora las relaciones interpersonales, etc.) que ayudan a tales fines.

Para entrenar la Inteligencia Emocional se han de mejorar las habilidades presentadas en el Modelo de Salovey y Mayer (1997) que hacen referencia a la observación, valoración y expresión de emociones, con el fin de acceder y/o crear sentimientos que faciliten el pensamiento y la comprensión de emociones y para la regulación de las mismas, ya sean propias o de los demás. Cabe indicar que, la inteligencia emocional, como una habilidad, no es un rasgo de personalidad, sino que es entrenada, aunque la personalidad pueda influir a la hora de desarrollarla con más o menos facilidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Para Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional está formada por cuatro elementos:

1. Habilidad para percibir y expresar emociones: tanto a las de uno mismo como las demás. Esto conlleva su percepción, identificación y expresión.

2. Habilidad para generar sentimiento o facilitación emocional del pensamiento: por la que el individuo toma conciencia de las emociones que siente para hacerles frente de manera beneficiosa, facilitando la resolución de conflictos, la toma de decisiones o la comunicación interpersonal.
3. Habilidad para comprender las emociones: se trata de comprender y analizar las emociones, en diferenciar las emociones unas de otras.
4. Habilidad para regular emociones: requiere de un control sobre las emociones para ser capaces de regular las emociones propias y las de otros.

A destacar la importancia que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo, siendo este un importante espacio de socialización, que conlleva múltiples beneficios en el bienestar de alumnos y profesores, como el desarrollo de habilidades personales en el alumnado o un menos burnout en el profesorado. (Extremera, Fernández-Berrocal, 2003)

Además, existen otros estudios que demuestran la existencia de una correlación negativa entre inteligencia emocional y estrés. Uno de ellos, data del año 2012, Salguero et al., realizaron un estudio con 255 alumnos de las Universidades de Málaga y Cantabria, todos con edades que comprendían la adolescencia, en los que se comprobó que los participantes que tenían una mayor percepción emocional, presentaban una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás tenían mejores relaciones sociales con los compañeros y progenitores, una menor tensión en sus relaciones sociales, así como que presentaban mayor confianza y se sentían más competentes, por lo que, llegaron a la conclusión que las habilidades psicosociales pueden anticipar el ajuste psicosocial de los individuos de esta etapa. Este hecho también está respaldado por la literatura, según Extremera y Fernández-Berrocal (2006) la percepción emocional correlaciona de manera positiva con un alto conocimiento emocional y una mayor regulación de emociones, lo que implica que el individuo pueda gestionar mejor sus emociones, con un superior ajuste personal, lo que le llevaría a un adecuado procesamiento de la información que daría una sensación de mayor competencia y confianza en el propio individuo, lo que interfiere en una optimización de la salud mental y evitación de problemas como el estrés. Elam (2000) afirma que la inteligencia emocional, como herramienta ante el estrés, aporta estrategias de afrontamiento oportunas para enfrentarse a una situación estresante de manera que aminore la tensión de la misma, por lo que, una persona con altas puntuaciones en Inteligencia Emocional tendría un

menor nivel de estrés que una persona con bajas puntuaciones, ante una misma situación que demande nerviosismo. Además, Escamilla, Rodríguez y González (2012) determinan que una respuesta que no tiene herramientas adaptadas, para hacer frente ante una situación estresante, puede aumentar su intensidad del estrés percibido, generar estados emocionales negativos, alterar su capacidad para la toma de decisiones y, también, puede repercutir negativamente en el rendimiento, por ello, es importante entrenar la Inteligencia Emocional. En esta línea, Extemera y Fernández-Berrocal (2013), indican que los adolescentes con una baja Inteligencia Emocional tienen menos habilidades interpersonales y sociales, lo que puede llevar a un peor ajuste psicológico, generando estrés, entre otros factores y, por el contrario, un adolescente con un alto nivel de inteligencia emocional, se enfrenta a la vida con mayor adaptación, lo que conlleva a un mejor ajuste psicológico.

Cabe indicar que, según Bermúdez (2001), existe una relación entre el estrés y la autoestima, en el sentido de si se tiene una autoestima alta, el individuo presenta más seguridad para controlar su vida, por tanto, reduce el estrés y, por el contrario, si presenta autoestima baja, su comportamiento se rige por la duda, el miedo y una actitud defensiva, lo que conlleva al aumento del estrés.

### **La autoestima**

Siguiendo a Verduzco, Gómez y Durán (2004), la autoestima es un componente que se relaciona con la captación de la realidad que envuelve al sujeto y la forma de actuar de éste, además, está presente en todas las personas porque forma parte de la autoconcepción, que es la idea que el sujeto tiene sobre sí mismo, por lo que, esto fijará algunas de sus acciones. Bermúdez (2001) afirma que los adolescentes que tienen estrés tienden a tener una baja autoestima, estableciendo una correlación negativa entre ambos conceptos. En este sentido, las autoras Verduzco, Gómez y Durán (2004), sostienen que, si se relaciona el estrés y la autoestima, se puede observar que, en un escenario de alto estrés, se puede cambiar la percepción de la realidad, la autoimagen y las acciones del sujeto, debido a que, el individuo tendrá una baja autoestima y todo su entorno será una duda para él y estimulará el miedo ante determinadas situaciones.

Según Canales, 2014, existe una correlación entre la autoestima y el bienestar psicológico, siendo la autoestima el modo de predicción de mayor fuerza y consistencia del bienestar psicológico, en esta línea, resaltar que, a su vez, la autoestima contribuye de manera positiva y directa a un bienestar psicológico.

## **Bienestar psicológico**

Siguiendo a los autores Ryan y Deci (2001), podemos definir el bienestar, enfocado en la felicidad, desde dos perspectivas: hedonista y eudimónica. La hedonista, a su vez, tiene dos líneas, la primera se centra en la balanza de afectos, afectividad positiva y negativa, y la segunda se basa por la evaluación global y cognitiva que el individuo hace de su vida, es decir, se trata de una perspectiva que valora el bienestar ciñéndose a las actividades sociales como causante del bienestar. La eudoimónica se centra en el desarrollo, el crecimiento personal y esfuerzos, por lo que las metas y logros son originadores del bienestar. Siguiendo a Keyes, Shmotky y Ryff (2002) este bienestar eudomónico, basado en el desarrollo potencial del individuo, se referiría al bienestar psicológico.

En 1995, Ryff y Keyes determinaron seis dimensiones del bienestar psicológico. La primera dimensión es la *auto-aceptación* que se refiere a la capacidad de aceptarse a uno mismo con sus virtudes y limitaciones, siendo uno de los pilares de la autoestima. La segunda dimensión son las *“interrelaciones positivas”* que se basa en formar amistades basadas en la confianza, respeto, claridad y cuidado mutuo. La tercera dimensión trata de la *“autonomía o la autodeterminación”* que implica la capacidad de ser independiente en las actuaciones que realiza el individuo, siguiendo su propio criterio, sin dejarse influenciar por factores externos. La cuarta dimensión es el *“dominio del entorno”* es la capacidad de relacionarse con el ambiente, de manera adecuada y respetuosa para satisfacer las necesidades y deseos propios. La quinta dimensión es el *“propósito de vida”* que data de los objetivos que tiene la persona que marcan el sentido y el camino de su propia vida. La sexta dimensión es el *“crecimiento personal”* que es la capacidad para aprovechar las estrategias y oportunidades que están al alcance con la finalidad de fortalecer y optimizar el potencial personal.

Existen estudios que, motivados por la importancia del rol de las emociones en la salud mental, determinan una correlación positiva entre el bienestar psicológico y la inteligencia emocional (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2010; Augusto-Landa, Pulido-Martos & López-Zafra, 2011)

En conclusión, siguiendo a Sánchez-Queija, Parra y Oliva (2006) el Bienestar Psicológico incluye tantas valoraciones cognitivas como reacciones afectivas, por lo que es un constructo multidimensional que tiene dos componentes: la satisfacción vital y la afectividad.

## **La afectividad**

Según Watson y Tellegen (1985), la afectividad es la capacidad de respuesta que tiene una persona ante los estímulos internos (pensamientos, emociones) y externos (acontecimientos, sucesos) y está compuesta por dos dimensiones que son relativamente independientes entre sí, el afecto positivo y el afecto negativo. Estos autores indican que, el afecto positivo representa las emociones placenteras que se pueden dar a través del entusiasmo, deseo, éxito, etc., por lo tanto, las personas con afecto positivo son más extrovertidas, optimistas y resilientes y, por el contrario, las que tienen el afecto negativo, muestran displacer y malestar, manifestando emociones como la ira, la culpa, el miedo, el nerviosismo, desinterés, tristeza, culpabilidad, vergüenza, envidia, etc. Destacar que, el afecto positivo previene enfermedades y facilita el rendimiento y, por el contrario, el afecto negativo es entendido como un componente de riesgo (Watson y Pennebaker, 1989).

Es importante indicar que la afectividad es considerada como la base de nuestra vida psíquica, por lo tanto, es el modo que tenemos para reaccionar ante las situaciones que nos acontecen, independientemente de la razón, comprendiendo toda la gama de emociones, pasiones, sentimientos, etc., que puede ser modificada a través de la experiencia, por las emociones que se generen, por los estímulos exteriores... (Tomatti & Fernández, 2005). Siguiendo a estos autores, esta limitación acompaña al individuo en todos los procesos perceptivos y en todas las representaciones del entorno, dando lugar como respuesta conductas que pueden ser adaptativas o desadaptativas, éstas últimas son generadoras de estrés. Como solución a esta desadaptación, podemos utilizar las estrategias que nos brinda la Inteligencia Emocional para usar herramientas que se adapten a la demanda y nos aminoren el estrés que puede conllevar el enfrentamiento a una situación desafiante (Elam, 2000)

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

La muestra escogida, en principio, versará en dos grupos de 15 alumnos cada uno, de dos institutos diferentes, pero con similares características. Cada grupo estaría formado por alumnos de primero de bachillerato, con edades comprendidas entre 16-17 años. Cabe

indicar que, se tendrá en cuenta que no sean alumnos repetidores y cursen en el año correspondiente, porque, en este caso, la edad es determinante. De este modo, se tendrá en cuenta la heterogeneidad estructural, ya que, la edad será la variable que nos permita representar la estructura del objeto de investigación de este caso: los alumnos de bachiller. La muestra será asignada, en cada centro, por los 15 alumnos que den la puntuación más alta en la escala de estrés percibido (PSS-14). Cada grupo será de un instituto diferente, para no contaminar la muestra, pero con características sociales, económicas y culturales parecidas, es decir, uno de los centros tendrá el grupo experimental y el otro albergará el grupo de control. Cabe indicar que, la muestra tanto del grupo experimental como la del grupo de control son homogéneos, ya que, tienen las mismas características, es decir, cumplen con todos los criterios de inclusión.

Para la realización de esta intervención, sería necesario el correspondiente permiso del Comité de Bioética. Además, al tratarse de un entorno escolar, también es necesario solicitar permiso a la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, así como, la autorización de los correspondientes centros. Y, por último, al tratarse de alumnado menor de edad, será necesaria la autorización de los padres, madres o tutores del alumnado que se encuentra en el Anexo 2.

### **Procedimiento**

Se seguirán los siguientes pasos:

El primer paso, consta de consultar información sobre el estrés, inteligencia emocional y las variantes que pueden influir en el mismo (autoestima, bienestar psicológico, afectividad), en la literatura, para conocer las causas, síntomas, consecuencias que provocan este trastorno.

El segundo paso, es el descarte de los estudios que se han considerado que podrían no ser de utilidad para los fines perseguidos. Los documentos usados, se pueden ver en las referencias bibliográficas.

El tercer paso, trata de ponerse en contacto con la dirección de los centros para presentarles nuestro proyecto y pedirles su colaboración, asegurándose que ambos centros, los estudiantes y su entorno, tienen las mismas características.

El cuarto paso es mantener una reunión con los padres, facilitándoles la información del Anexo 1, adaptada para su entendimiento, y pedir autorización a los padres del

alumnado para poder realizar la intervención a los adolescentes del centro, dicha autorización está en el Anexo 2 para, posteriormente, pasar el test PSS-14 al alumnado.

El quinto paso comprende determinar la muestra a la que va dirigido este estudio, para ello, se realizará el test PSS-14 para comprobar los niveles de estrés del alumnado y se escogerán los 15 alumnos que más altos niveles de estrés den en la escala para la muestra, de cada centro. Posteriormente, se realizarán dos grupos homogéneos de 10 alumnos cada uno, que han de tener las mismas características. Un grupo será el experimental y el otro será el grupo de control.

El sexto paso, data de una sesión introductoria dónde se explicará el modo de trabajo y los beneficios que conlleva este programa de intervención, así como pasar consistido en pasar todas las herramientas a los participantes que formarán muestra, para saber de qué valores partimos. En esta sesión, se pasan todas las herramientas para evaluar a los participantes al inicio del programa de intervención.

El séptimo paso, será realizar el programa de intervención al grupo experimental que tendrá una duración de 9 semanas (del 20 de abril de 2020 al 19 de junio) en las que se realizarán una sesión semanal, de 1 hora, todos los miércoles, en horario de tutoría.

El octavo paso, consta en realizar una evaluación postratamiento en las que se le pasarán todas las herramientas para comprobar los resultados después de la intervención a los participantes de ambos grupos para realizar una comprobación intergrupos e intrasujetos.

El noveno paso, trata de una evaluación de seguimiento en la que se volverá a pasar todas las escalas a los participantes a los 6 meses después de finalizar la intervención para comprobar la efectividad a largo plazo de la misma. Si es efectivo, se impartirá el programa de intervención al grupo de control en las 9 semanas siguientes.

El décimo paso, será relacionar, por cada intrasujetos y entre grupos, los resultados de las diversas herramientas pasadas, para comprobar si se han cumplidos los objetivos planteados.

Por último, se realizará un informe con los resultados adquiridos siguiendo las normas APA para facilitar la transmisión de ideas.



## **Objetivos**

El objetivo principal es entrenar en habilidades emocionales con el objetivo de reducir o terminar con los niveles de estrés en sujetos adolescentes, aumentar los niveles de estos sujetos y mejorar el bienestar psicológico.

Entre los objetivos específicos, tenemos:

1. Usar las emociones: Comprender cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información, así como, entender cómo los pensamientos influyen en nuestro estado de ánimo. Mejorar el estado de ánimo. Conocer los efectos de las emociones en los individuos y aprender a generar emociones positivas y negativas. Aprender a resolver problemas en función de nuestro estado de ánimo.
2. Reforzar la autoestima: Fomentar el sentido crítico y el sentido de la autoafirmación. Aceptarse tal cual uno es. Reformular los pensamientos negativos en positivos.
3. Controlar del estrés: Aprender a ser consciente de cómo manejamos nuestro estrés y pensar en qué estrategias son más eficaces para controlarlo y porqué. Aprender mindfulness como estrategia para controlar el estrés.
4. Mejorar los niveles de bienestar psicológico: Aprender nuestras fortalezas y desarrollar nuestras debilidades.
5. Optimizar los niveles de efectividad: Fomentar el afecto positivo.

## **Instrumentos**

Como herramientas se utilizarán diversos cuestionarios para medir las variantes que pueden influir en la problemática que se intentan resolver que son: inteligencia emocional, estrés, autoestima, bienestar psicológico y afecto.

Para la variable dependiente, el estrés, se utilizará la escala de estrés percibido (PSS-14) que consta de 14 ítems que evalúan el grado en el que, durante el último mes, las personas han sido molestas por algo, con cinco opciones de respuesta, dónde 0 es “Nunca” y 4 es “Muy a menudo”, la puntuación va de 0 a 56 puntos y su consistencia externa es de 0.79 (Remor y Carroble,2001). Esta escala valora, qué sucesos sobrepasan las capacidades de los adolescentes, de este modo, una mayor puntuación en un suceso implica mayor percepción de estrés ante el mismo. Aunque inicialmente está destinada a

personas adultas, se podría pasar a adolescentes siempre y cuando se garantice su comprensión y, dada la edad de los participantes 16-17 años, puede ser válida para el entendimiento de la misma.

En cuanto a las variables independientes, se utilizarán los instrumentos que se detallan a continuación:

Para la medición de la inteligencia emocional, se recurrirá al Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) que mide la inteligencia emocional interpersonal (Salvey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Se usará su versión reducida al castellano adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004. Esta traducción, consta de 24 ítems, divididos en tres campos: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones y, además, dispone de una escala Likert de cinco puntos, en el que 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Cabe resaltar, que la escala está destinada, inicialmente para los adultos, pero puede ser utilizada para adolescentes. Los mencionados autores han hallado en la escala una consistencia externa de 0.90 para Atención, 0.90 para claridad y 0.86 para claridad.

Para la autoestima, se utilizará la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) que consta de 10 ítems de los que 5 está de forma positiva y 5 de forma negativa para controlar el efecto de la conformidad autoadministrada y que tiene una fiabilidad alfa de 0.82 y la adaptación española ha sido aprobada con buenos resultados en la población adolescente (Atienza, Moreno, y Balaguer, 2000). Dicha escala tiene un formato Likert de 4 puntos, en donde se presentan afirmaciones que se han de valorar teniendo en cuenta que 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 es “Muy de acuerdo”.

Para el Bienestar Psicológico, se recurrirá a la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, que valora las seis dimensiones que componen el bienestar psicológico: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal (Ryff, 1989). Usaremos la adaptación española, que es una adaptación al español de la original con 39 ítems (de los que 18 son inversos, es decir, restan) con la siguiente distribución: Autoaceptación con 6 ítems, Relaciones Positivas con 6 ítems, Autonomía con 8 ítems, Dominio del entorno con 6 ítems, Crecimiento personal con 7 ítems y propósito de vida con 6 ítems, con 6 elecciones de respuesta, a elegir entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo) y en la que la consistencia interna oscila entre 0.84 y 0.70 (Díaz et al. 2006).

Para el afecto, utilizaremos una adaptación de la Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS) que cuantifica el afecto positivo y el afecto negativo (Watson, Clark & Tellegen, 1988). En este caso, usaremos la escala PANASN que es una adaptación de la anterior pero dirigida a niños y adolescentes que dispone de 20 ítems con la misma distribución: 10 ítems que tratan el afecto positivo y 10 que tratan del afecto negativo con 3 opciones de respuesta: nunca, a veces y muchas veces y en los que la consistencia interna oscila entre 0.85 y 0.89 (Romero, Sandin & Chorot, 1997).

Cabe indicar que, estos instrumentos serán pasados en el pre, post y seguimiento a los dos grupos, el experimental y el de control. El seguimiento se hará a los 6 meses. Cabe indicar que, transcurridos los seis meses, si el tratamiento funciona, se le aplicará al grupo de control.

### **Recursos materiales y personales**

Como recursos personales, este programa de intervención será llevado a cabo por un educador formado en inteligencia emocional.

En cuanto a los recursos materiales, sería preciso un ordenador e impresora y material fungible, como bolígrafos, tóner para la impresora, folios, lápices y colores.

### **Diseño**

Se trata de un diseño cuasiexperimental, con grupo experimental y de control, que se fundamenta en el modelo de investigación-acción y que evalúa la validez del programa de intervención aplicado para la mejora de los niveles de estrés en un grupo de adolescentes (16-17 años), para comprobar la medición, se realizarán medidas pre y post intervención y un seguimiento (6 meses) , por lo que, las evaluaciones serán pasadas al comienzo, después del entrenamiento y transcurridos seis meses desde la finalización, para ello, todos los individuos que forman la muestra, contestarán a la prueba en 3 momentos desde el inicio de la intervención y una vez más el PSS-14 antes de la intervención (que será para todos los alumnos de primero de bachillerato, que tengan 16 o 17 años, y determinará los alumnos con valores más altos que son los que formarán nuestra muestra)

En el grupo experimental se llevará a cabo el programa de intervención desde el inicio y en el de control, en principio, no recibirá el programa de intervención hasta la comprobación de su efectividad, de este modo, comprobaremos la eficacia del programa de intervención comparando intragrupos y de manera individual.

El programa de intervención en Inteligencia Emocional, tendrá una duración de 9 sesiones (1 sesión semanal de 1 hora cada una), se basa en un entrenamiento en Inteligencia Emocional para controlar el estrés y mejorar la calidad de vida, siguiendo un formato de seminario teórico-práctico, dirigido y aplicado de forma grupal por un educador.

## **SESIONES**

El programa estará compuesto por sesiones de 1 hora de duración, que se celebrarán durante 9 semanas, concretamente los miércoles, en el horario de tutoría de 9 a 10 horas.

### **Sesión 1: Sesión informativa a padres, madres y/o tutores**

<b>Reunión informativa a los padres, madres y tutores</b>	<b>1 hora</b>
<p>Se convocará una reunión con los padres del alumnado que formará la muestra del presente programa de intervención.</p> <p>Primeramente, se le expondrá los motivos del programa y los objetivos del mismo que se encuentran explicados en el Anexo 1.</p> <p>Posteriormente, se resolverán todas las dudas, ruegos y/o preguntas que puedan plantear los asistentes a la reunión.</p> <p>Finalmente, se les pasará la autorización, adjunta en el Anexo 2, en la que han de firmar los asistentes a la reunión para prestar su consentimiento de que el programa sea llevado a cabo.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Crear un ambiente de confianza y colaboración entre el profesional que ha de llevar a cabo el programa de intervención y las familias del alumnado.</li><li>• Trasladar a los padres los objetivos y justificación de la intervención propuesta.</li></ul> <p><u>Materiales:</u> aula, explicación del Anexo 1, autorización del Anexo 2.</p>	

## Sesión 2: Aprendemos nociones básicas

<b>Bienvenida</b>	<b>20 minutos</b>
<p>El educador dará la bienvenida al grupo y comentará al grupo de qué va a consistir el programa de intervención que van a realizar. Posteriormente se realizarán los pretest por parte del alumnado que compone la muestra, se trata de los instrumentos PSS-14, TMMS24, PANASN, Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Bienestar de Ryff. Finalizados los test, se seguirá la sesión (y el programa de intervención) solo con el grupo experimental.</p> <p><u>Materiales:</u> aula</p>	

<b>Presento a mi compañero</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Se les pedirá a los alumnos que se muevan por el aula y, cuando lo indique la profesora, deberán parar y, cada alumno deberá presentar al alumno que le haya tocado justo enfrente, diciendo una cualidad positiva de dicho alumno y por qué considera que tiene dicha condición. El alumno que recibe la valoración debe de representar la emoción que siente al escucharla (alegría, agradecimiento, tristeza, ...). Cabe indicar que, al realizarse con participantes del mismo centro educativo, los alumnos que se conocen con anterioridad.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reforzar la autoestima del alumnado</li><li>• Fomentar el sentido crítico de manera positiva</li><li>• Crear un ambiente de confianza y conexión grupal</li></ul> <p><u>Materiales:</u> aula</p> <p><u>Fuente:</u> Actividad modificada de Begoña García Larrauri – Programa para mejorar el sentido del humor: ¡porque la vida con buen humor merece la pena!</p>	

<b>Debatimos nociones básicas sobre inteligencia emocional</b>	<b>25 minutos</b>
--	-------------------

Para saber de qué conocimientos parte el grupo, el educador pedirá a uno de los participantes que le indique qué emociones conoce, cuándo aparece cada emoción, si sabe para qué sirve cada emoción, si consideran que las emociones influyen en nuestro estado de ánimo, si una determinada emoción hace que se piense de un modo diferente a si se tuviera otra emoción, si considera que esa emoción es positiva o negativa. Posteriormente, se le preguntará a otro alumno si está de acuerdo y que añada algo más. Se abrirá un debate en clase, guiado por el educador, hasta que se llegue a una serie de conclusiones que serán recogidas en un mural, elaborado por los alumnos, que se pondrá en una pared visible del aula durante la duración del programa, con la finalidad de que recuerden dichos conceptos y siga siendo cumplimentado en las siguientes sesiones.

Objetivos:

- Conocer los efectos de las emociones en los individuos
- Comprender que las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y, por ende, en nuestra forma de procesar la información.
- Entender cómo las emociones actúan sobre nuestro estado de ánimo.

Materiales: aula, cartulina, lápiz, colores.

<b>Seguimiento en casa: Termómetro emocional</b>	<b>10 minutos</b>
<p>El educador mostrará al alumnado cómo funciona un termómetro emocional del Anexo 3, explicará que en “¿Cómo me siento? tendrán que poner la emoción que tienen, en “¿Cómo lo expreso?” deben de indicar cómo lo expresan físicamente (hombros encogidos, apretar los dientes, sonrisa, ...), en “¿Qué estoy pensando?” tienen que poner los pensamientos que tienen en ese momento y en la pregunta “¿Influye mi pensamiento en lo que siento?” tienen que razonar si influye y explicar el por qué (por ejemplo: Me encuentro desanimada porque he suspendido el examen de mates y creo que es normal sentirse triste y sin ganas de hacer nada debido a que he suspendido). Se entregarán siete termómetros emocionales, uno por día, a cada participante y se le pedirá que se tomen la primera medida en clase para comprobar que comprenden el funcionamiento y, el resto de medidas, se las han de tomar en casa,</p>	

diariamente, durante una semana. En la próxima sesión, el educador comprobará las mediciones y se pondrán en común en clase.

Objetivos:

- Conocer los efectos de las emociones en los individuos
- Comprender que las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y, por ende, en nuestra forma de procesar la información.
- Entender cómo las emociones actúan sobre nuestro estado de ánimo.

Materiales: Aula

<b>Conclusiones de lo que se ha tratado en la sesión 2 y frase resumen</b>	<b>5 minutos</b>
<p>El educador pedirá a cada alumno que indique qué ha aprendido en la clase de hoy, con la regla de que ningún alumno puede repetir lo que haya dicho el otro. Y, finalizará, con la frase célebre, que será un resumen de la sesión: <i>“Si cambias tu pensamiento, cambias tus emociones. Si cambias tus emociones, cambias tu actitud. Si cambias tu actitud, cambias tu vida. Si cambias tu vida, cambias tu destino.”</i>-Stephen Crane.</p>	

### **Sesión 3: Aprendemos a cambiar de emoción**

<b>Puesta en común de las experiencias con el medidor de emociones</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Se pondrán en común en el aula las experiencias vividas con el medidor emocional, se preguntará a los alumnos qué emociones han experimentado con más frecuencia, qué situación es la que más les ha enfadado en la semana anterior, si tuvieron más emociones positivas que negativas... Y se les planteará la siguiente pregunta con la que se pretende generar un pequeño debate guiado por el profesor ¿Se pueden generar emociones positivas o negativas? ¿Cómo? ¿Podrías reformular los pensamientos negativos que tenías en positivos? ¿Cómo nos sentiríamos si pensáramos de forma positiva, cambiarían nuestras emociones? ¿Podemos buscar soluciones a los problemas dependiendo de nuestro estado de ánimo? Se le pondrán situaciones ficticias para que reflexionen sobre ellas, por ejemplo: Si estoy enfadada porque un compañero ha dicho un comentario de mí y quiero hablar con él sobre lo sucedido, ¿cuándo sería</p>	

mejor: en el momento del enfado o cuando esté más calmada? ¿Por qué? Se recogerá por escrito a las conclusiones que se lleguen añadiéndolas al mural que había en clase desde la primera sesión.

Objetivos:

- Conocer que se pueden generar emociones positivas y negativas
- Reformular los pensamientos positivos en negativos
- Aprender a resolver problemas en función del estado de ánimo.

Materiales: aula, papel y bolígrafo.

**¡Ponte en su lugar!**

**35 minutos**

El educador repartirá una tarjeta con una emoción escrita a cada alumno. Cabe indicar que, solo se repartirán 7 emociones (un poco de ansiedad, seguridad, alegría, tranquilidad, optimismo) con el fin de que éstas sean repetidas, al menos, 2 veces, entre los 15 componentes que poseerá el grupo. Posteriormente, se propondrá una situación en la que, el alumnado, se sienta víctima o le cause mal estar una acción llevada a cabo por otra persona, por ejemplo: “Un compañero te ha dado un codazo en la entrada de clase y no te ha pedido perdón”. Cabe indicar que, se escogerán situaciones basándose en los problemas que el alumnado haya expuesto en el ejercicio anterior. Deberán de levantar la mano aquel alumno que considere que su emoción puede ser correcta para resolver la situación y, por orden en el que levantan la mano, tendrán que exponer, desde su emoción, una solución exitosa. El primer alumno que, por orden, de una solución exitosa, será el alumno ganador y se le notará un tanto. Después el docente preguntará a la clase si se podría haber solucionado con otra emoción para llegar a un consenso si esto sería posible o no. Y se volverá a repetir el juego. Al finalizar el juego se les hará reflexionar, con preguntas, sobre la utilidad que tienen las emociones, tanto negativas como positivas.

Objetivos:

- Aprender a resolver problemas en función del estado de ánimo.
- Generar diferentes emociones.

Materiales: Aula



Fuente: Actividad adaptada del Programa INTEMO+: mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes.

<b>Seguimiento en casa: Reformulo mis pensamientos</b>	<b>5 minutos</b>
<p>El educador solicitará a los alumnos que, en los medidores de las semanas pasadas, busquen los pensamientos negativos y los reformulen, al lado, en pensamientos positivos. También se les solicitará que, diariamente, durante la semana, se tome medidas con el medidor emocional y que, cuando experimenten un pensamiento negativo, reformulen, al lado, un pensamiento positivo. En la próxima sesión, el educador comprobará las mediciones.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reformular pensamientos negativos en positivos.</li></ul> <p><u>Materiales:</u> Aula, medidor emocional del Anexo 3, lápices</p>	

<b>Conclusiones de lo que se ha tratado en la sesión 3 y frase resumen</b>	<b>5 minutos</b>
<p>El educador pedirá, a cada alumno, que indique qué ha aprendido en esta sesión, con la regla de que ningún alumno puede repetir lo que haya dicho el otro. Y, finalizará, con la siguiente frase, que será un resumen de la sesión: <i>“No prometas estando feliz, no respondas estando enfadado, no decidas estando dolido, no actúes si no estás convencido”</i> - Anónimo.</p>	

#### **Sesión 4: ¿Me conozco y me conocen?**

<b>Puesta en común de la reformulación de pensamientos</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Se pondrán en común en el aula algunas de las reformulaciones de los pensamientos que el alumnado haya recogido en su termómetro emocional. Se debatirá sobre si ellos creen que es mejor tener pensamientos positivos o negativos, la utilidad que tienen ambos pensamientos, cómo se sienten cuando tienen pensamientos positivos y cómo se sienten cuando tienen pensamientos negativos. Se recogerá por escrito a las</p>	

conclusiones que se lleguen añadiéndolas al mural que había en clase desde la primera sesión.

Objetivos:

- Reformular pensamientos positivos a negativos

Materiales: aula, papel y bolígrafo.

**Mi yo plasmado en un árbol**

**20 minutos**

El educador dará al alumnado la figura del Anexo 4, en ella, pedirá que indiquen en las “Raíces” sus cualidades y las características positivas que cree tener, en el “Tronco” las cosas que hacen bien y en la “Copa” sus éxitos. Una vez terminado, se les explicará que con las cualidades que han indicado en las raíces, son capaces de hacer bien lo que han escrito en el tronco y, esto, los ha llevado a alcanzar los logros de la copa. Se pondrán en común esta reflexión en el aula, haciendo un pequeño debate y con ejemplos del alumnado que quiera compartir su “árbol” de forma voluntaria.

Objetivos:

- Reflexionar sobre las cualidades, cosas buenas que hacen y sus éxitos.
- Fomentar el sentido crítico y el sentido de la autoafirmación.

Materiales: Aula, folios, lápices, colores.

Fuente: Actividad adaptada del Programa INTEMO +: mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes.

**Anuncio a mi compañero en un tweet**

**20 minutos**

El educador indicará a cada alumno el nombre de otro alumno, teniendo en cuenta no repetir nombre, de manera aleatoria y, de modo, que no se enteren entre ellos el nombre que les tocó y, para este fin, se les pedirá que no desvelen el nombre que se les ha indicado. Posteriormente, se solicitará al alumnado que escriba, en 40 caracteres, como si fuera un tweet, las características positivas del compañero indicado por el tutor. Posteriormente, cada participante, leerá su tweet y, el resto de compañeros, tendrá que adivinar de quién se trata.

Objetivos:

- Potenciar el autoconocimiento de los demás.
- Mejorar la autoestima.

Materiales: Aula, folios, lápices

Fuente: Actividad adaptada del Programa de Inteligencia Emocional: Educación Post-Obligatoria, Edad 16-18 años

<b>Conclusiones de lo que se ha tratado en la sesión 4 y frase resumen</b>	<b>5 minutos</b>
--	------------------

El educador pedirá, a cada alumno, que indique qué ha aprendido en esta sesión, con la regla de que ningún alumno puede repetir lo que haya dicho el otro. Y, finalizará, con la siguiente frase, que será un resumen de la sesión: “*Querer ser otra persona es malgastar la persona que eres*”- Marilyn Monroe

### Sesión 5: Mis fortalezas y debilidades

<b>Fortalezas y debilidades</b>	<b>15 minutos</b>
---------------------------------	-------------------

En esta sesión, los participantes seguirán conociéndose a sí mismos y, ahora, toca trabajar con sus fortalezas y debilidades. Para ello, se hará una breve explicación de qué son las fortalezas y qué son debilidades y se pondrá ejemplos. Para comprobar que el alumnado ha comprendido la explicación, se les preguntará ¿cuáles son tus puntos fuertes? ¿en qué crees que deberías de mejorar? ¿Cómo podrías mejorarlo? Se animará a que el alumnado indique posibles soluciones para mejorar una determinada debilidad.

Objetivos:

- Determinar cuáles son nuestras fortalezas.
- Reflexionar sobre cómo mejorar nuestras debilidades.

Materiales: aula

<b>Cómo me veo y cómo me ven</b>	<b>30 minutos</b>
----------------------------------	-------------------

El alumnado se sentará en círculo y el profesor le dará un folio a cada alumno que ha de partir por la mitad. En un trozo de folio, indicará las fortalezas y debilidades que tienen y, posteriormente, guardarán este trozo de folio. En otro trozo de folio pondrá tres fortalezas que ellos consideren que poseen y tres debilidades que quieran tener, cortarán cada nombre con fortaleza y debilidad aparte, haciendo así seis papelitos, tres de fortalezas y tres de debilidades. Luego deberán doblar y tirar los tres papelitos de las fortalezas en el centro. Y, uno a uno, tendrán que recoger tres de estos papelitos y regalárselos a los compañeros que ellos creen que tienen esa fortaleza. Después harán lo mismo con los tres papelitos de las debilidades (los deberán arrugar y tirar al centro y, de uno en uno, deberán ir recogiendo tres de esos papelitos e ir entregándoselos a los compañeros que consideren que tienen esas debilidades). Una vez terminado este paso, se comprobarán las fortalezas y debilidades que les dieron los compañeros con las que cada alumno escribió inicialmente y se le planteará la siguiente pregunta: ¿lo que piensan sus compañeros de vosotros coincide con lo que vosotros pensáis de sí mismos? Finalmente, se les animará a reflexionar sobre el desafío de proyectar lo que nosotros queremos que los demás perciban de nosotros mismos.

Objetivos:

- Aprender nuestras fortalezas y desarrollar nuestras debilidades.

Materiales: Aula

Fuente: Actividad adaptada del Programa de Inteligencia Emocional: Educación Post-Obligatoria, Edad 16-18 años

**Seguimiento en casa: Mejoro mis debilidades**

**10 minutos**

Se trata de hacer un registro diario de las cosas que hemos realizado para mejorar las debilidades que han indicado tener en el anterior ejercicio. Se hará en el registro del Anexo 5 en el que se indicará la fecha, la hora, la debilidad a mejorar y la tarea o acción realizada.

Objetivos:

- Aprender a desarrollar nuestras debilidades.

Materiales: Hoja de registro del Anexo 5, lápices, bolígrafos.

<b>Conclusiones de lo que se ha tratado en la sesión 5 y frase resumen</b>	<b>5 minutos</b>
<p>El educador pedirá, a cada alumno, que indique qué ha aprendido en esta sesión, con la regla de que ningún alumno puede repetir lo que haya dicho el otro. Y, finalizará, con la siguiente frase, que será un resumen de la sesión: <i>“Trabaja en tus debilidades hasta que se conviertan en tus fortalezas”</i>- William Gallas</p>	

### Sesión 6: ¿Afecto positivo?

<b>Hablamos del afecto positivo</b>	<b>15 minutos</b>
<p>Al inicio de la sesión, el educador recogerá los registros para la mejora de fortalezas, enviados como tarea en la sesión anterior, con la finalidad de revisarlos y comprobar que se ha llevado a cabo la actividad.</p> <p>Posteriormente, se le dirá al alumnado qué significa el afecto positivo, como capacidad para experimentar las emociones positivas, la importancia del mismo y algunas estrategias que podemos hacer para conseguirlo como el desarrollo de nuestras fortalezas (que ya conocemos de la sesión anterior), la resiliencia y el humor.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el afecto positivo.</li> </ul> <p><u>Materiales:</u> aula</p>	

<b>Veo los problemas cotidianos con afecto positivo</b>	<b>30 minutos</b>
<p>El profesor pedirá al alumnado que indique, en un papel, un pequeño problema que tengan en su día a día y que les cause estrés y/o enfado. Por ejemplo: acudir a una cita. El profesor les dirá que, seguramente, cuando tienen este tipo de problemas lo pasan mal porque suelen tener unos pensamientos negativos sobre el acontecimiento. Estos papeles serán doblados y metidos en una urna y, en gran grupo, se escogerá uno a uno y se buscarán formas de pensar de manera positiva que ayuden a afrontar cada problema. Ej.: todo saldrá bien porque si quiere tener una cita conmigo es porque le gusta como soy.</p>	

Objetivos:

- Fomentar el afecto positivo.

Materiales: Aula, folio, bolígrafos.

<b>Seguimiento en casa: A la caza de los pensamientos negativos</b>	<b>10 minutos</b>
<p>Se trata de hacer un registro diario, durante una semana, de los pensamientos negativos que pueden surgirle a un alumno. Se pedirá que, rellenen el registro del Anexo 6 con la fecha, el pensamiento negativo y, a continuación, haga su reflexión para convertir ese pensamiento en positivo o menos dañino.</p>	
<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar el afecto positivo.</li></ul>	
<p><u>Materiales:</u> Hoja de registro del Anexo 6, lápices, bolígrafos.</p>	

<b>Conclusiones de lo que se ha tratado en la sesión 6 y frase resumen</b>	<b>5 minutos</b>
<p>El educador pedirá, a cada alumno, que indique qué ha aprendido en esta sesión, con la regla de que ningún alumno puede repetir lo que haya dicho el otro. Y, finalizará, con la siguiente frase, que será un resumen de la sesión: “<i>Con una aptitud positiva, tus problemas se vuelven retos, tus obstáculos enseñanzas, y tus penas, parte de la vida</i>”- William Gallas</p>	

### Sesión 7: ¿Estrés?

<b>Reflexión grupal: Estrés</b>	<b>25 minutos</b>
<p>El profesor recogerá el registro enviado en la sesión anterior de conversión de pensamientos negativos a positivos para evaluar y comprobar que se ha realizado dicha tarea.</p> <p>Se les explicará qué el estrés es una respuesta a una presión o a una amenaza. Se creará un debate, moderado por el profesor, con las siguientes preguntas: ¿alguna vez habéis sentido estrés? ¿Qué os pasa cuando os sentís estresados? ¿Qué cosas o</p>	

situaciones os causan estrés? ¿Qué podéis cambiar vosotros para que en una determinada situación no tengáis tanto estrés? El profesor podrá dar diversas opciones en el caso de que no sepan estrategias para modificar una determinada situación. Se consensuarán una serie de normas que el alumnado puede llevar a cabo para sentirse menos estresado (por ejemplo: disminuir el hablarse de manera negativa a sí mismo, dividir las tareas en pequeñas porciones para que sea más fácil realizarlas...) y serán añadidas al mural que había en clase desde la primera sesión.

Objetivos:

- Aprender a ser conscientes de cómo manejan el estrés y pensar estrategias más eficaces para controlarlo.

Materiales: aula, mural, lápiz, bolígrafo.

<b>Role-playing de situaciones estresantes</b>	<b>30 minutos</b>
--	-------------------

Por parejas, el alumnado tendrá que escoger una determinada situación que le causa estrés, con la condición de que ninguna pareja puede repetir la situación, para que escenifiquen delante de sus compañeros cómo han de afrontarla de modo que no les cause tanto estrés (por ejemplo: a la hora de realizar una tarea que ellos consideran complicada, en lugar de frustrarse y no hacerla, pueden dividirla por partes). Cabe indicar que, tras la escenificación de cada pareja, el resto de compañeros pueden realizar una réplica constructiva para aportar otra estrategia o alguna mejora que ellos utilizarían ante esa situación.

Objetivos:

- Aprender a ser conscientes de cómo manejan el estrés y pensar en estrategias más eficaces para controlarlo.

Materiales: Aula

<b>Seguimiento en casa: Registro de situaciones estresantes</b>	<b>5 minutos</b>
---	------------------

Se trata de hacer un registro diario en el que tienen que indicar qué situaciones les causan estrés, qué sienten mentalmente y físicamente cuando sufren dichas

situaciones, qué harían normalmente y qué pueden hacer para sentirse mejor. Dicho registro se encuentra en el Anexo 7.

Objetivos:

- Aprender a ser conscientes de cómo manejan el estrés y pensar estrategias más eficaces para controlarlo.

Materiales: Hoja de registro del Anexo 7, lápices, bolígrafos.

<b>Conclusiones de lo que se ha tratado en la sesión 7 y frase resumen</b>	<b>5 minutos</b>
El educador pedirá, a cada alumno, que indique qué ha aprendido en esta sesión, con la regla de que ningún alumno puede repetir lo que haya dicho el otro. Y, finalizará, con la siguiente frase, que será un resumen de la sesión: <i>“En el mundo no hay estrés, lo que hay es gente escogiendo pensamientos estresantes.”</i> - Wayne Dyer	

### Sesión 8: Mindfulness

<b>Controlamos la respiración</b>	<b>25 minutos</b>
<p>Se hará una puesta en común sobre las situaciones que han registrado que le causan estrés y las soluciones dadas.</p> <p>Después se les explicará qué es el mindfulness o atención plena y la importancia que tiene para reducir el estrés al centrar la atención en lo que se hace cada momento, sin perturbarse por las preocupaciones que nos causa pensar en cosas que hemos hecho o que haremos. También se les indicará que las técnicas aprendidas en la sesión de hoy pueden ponerlas en práctica cuando se sientan nerviosos.</p> <p>Posteriormente, se realizará un ejercicio de atención plena para conseguir la relajación y ejercicios de mindfulness con preguntas de reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La primera parte, constará de 10 minutos aproximados, trabajando la respiración, pidiéndoles que se pongan la mano en el pecho para sentirla y centrarse en la misma, en cómo entra y sale el aire de la nariz, cómo sube y baja la barriguita... Sin pensar en nada más. Cada vez que piensen en otra cosa que no sea su respiración, deben de traer amablemente su mente a la misma.</li></ul>	



- En la segunda parte, se les realizará una serie de preguntas, para invitar a la reflexión del grupo: ¿Qué emoción tenían antes de la práctica? ¿Cómo se han sentido? ¿Qué sensaciones habéis sentido? ¿Habéis sentido la sensación de tranquilidad? ¿Han notado cómo entraba el aire por la nariz? ¿Os ha costado mantener la atención?

Objetivos:

- Aprender mindfulness como estrategia para el manejo del estrés.

Materiales: aula

Fuente: Actividad adaptada del libro Aprender a practicar Mindfulness: y abrir el corazón a la sabiduría y la compasión.

**¡Vamos a ver qué pasa por mi mente!**

**35 minutos**

Se le pedirá al alumnado que se ponga cómodo y cierre los ojos y que, a continuación, se deje llevar por la siguiente meditación, aproximadamente durante 10 minutos: “Respira con normalidad, atendiendo a la sensación de cómo el aire entra en tu nariz para llenar tus pulmones y después vuelve a salir por la nariz, viendo cómo tu barriguita o tu pecho, sube y baja. Ahora vamos a centrarnos en nuestra mente, vamos a etiquetar todo lo que pase por nuestra mente con dos etiquetas solamente: pensamiento o silencio. Cuando la mente genere un pensamiento tenemos que reconocer en silencio que se trata de un pensamiento y, cuando esté callada, reconocer que se trata de silencio, pero sin juzgar los pensamientos que surjan, solo debemos de advertir en qué proceso de los dos está nuestra mente. Si por lo que sea, tu mente empieza a juzgar un pensamiento, tráela con amor al momento presente y agradece el haberte dado cuenta de ello.”

Después se les hará una serie de preguntas: ¿Qué has sentido después de la meditación? ¿habéis notado calma? ¿Qué emoción teníais antes de hacer la actividad? ¿Qué emoción teníais después?

Objetivos:

- Aprender mindfulness como estrategia para el manejo del estrés.

Materiales: Aula

Fuente: Actividad adaptada del libro Aprender a practicar Mindfulness: y abrir el corazón a la sabiduría y la compasión.

<b>Seguimiento en casa: Controlar mi respiración a diario</b>	<b>5 minutos</b>
<p>Se trata de hacer el primer ejercicio de esta sesión en casa, una vez al día, durante toda la semana. Se les pedirá que, durante 10 minutos aproximados, se pongan cómodos y se centren solamente en su respiración, cómo entra y sale el aire de la nariz, cómo sube y baja la barriguita... Sin pensar en nada más. Cada vez que piensen en otra cosa que no sea su respiración, deben de traer amablemente su mente a la misma. Se les pedirá que realicen un registro de esta actividad, que se encuentra en el Anexo 8, y que será revisado por el educador en la siguiente sesión.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender mindfulness como técnica para reducir el estrés</li></ul> <p><u>Materiales:</u> Hoja de registro del Anexo 6, lápices, bolígrafos.</p>	

<b>Conclusiones de lo que se ha tratado en la sesión 8 y frase resumen</b>	<b>5 minutos</b>
<p>El educador pedirá, a cada alumno, que indique qué ha aprendido en esta sesión, con la regla de que ningún alumno puede repetir lo que haya dicho el otro. Y, finalizará, con la siguiente frase, que será un resumen de la sesión: <i>“Date cuenta que el momento presente es lo único que tienes, haz que el aquí y ahora sea el principal enfoque de tu vida”</i>- Eckhart Tolle</p>	

### **Sesión 9: Conclusiones y finalización del programa**

<b>Conclusiones</b>	<b>25 minutos</b>
<p>En esta sesión, se iniciará con una puesta en común de lo aprendido, para ello, repasaremos el mural que se ha estado construyendo durante todo el programa.</p> <p>Posteriormente se le preguntará al alumnado qué es lo que más les ha gustado y por qué. También se cuestionará qué es lo que mejorarían o lo que menos les ha gustado.</p>	

Y, por último, se les preguntará, qué aprendizaje consideran ellos más importante.

Materiales: aula

<b>Realización post-test</b>	<b>25 minutos</b>
<p>Todo el alumnado que compone la muestra realizará todos los test propuestos en los instrumentos que son: PSS-14, TMMS24, PANASN, Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Bienestar de Ryff.</p> <p><u>Materiales:</u> Aula, test.</p>	

<b>Cierre del programa</b>	<b>10 minutos</b>
<p>El educador agradecerá la participación del alumnado en el programa y cerrará el mismo, con una frase resumen del programa: <i>“No hay estrés en el mundo, solo gente creando pensamientos estresantes y luego actuando en consecuencia”</i> – Wayne Dyer.</p>	

## **CRONOGRAMA**

El programa de intervención tendrá una duración de 9 semanas (del 20 de abril de 2020 al 19 de junio) en las que se realizarán una sesión semanal, de 1 hora, todos los miércoles, en horario de tutoría.

<b>Fecha</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>
22/04/2020	1: Sesión informativa a padres y madres	Reunión informativa
29/04/2020	2: Aprendemos nociones básicas	Bienvenida y realización pretest
		Presento a mi compañero
		Debatimos nociones básicas sobre inteligencia emocional
		Termómetro emocional
	Conclusiones sesión y frase resumen	
06/05/2020	3: Aprendemos a cambiar de emoción	Puesta en común de las experiencias con el medidor emocional
		¡Ponte en su lugar!
		Reformulo mis pensamientos
		Conclusiones sesión y frase resumen

13/05/2020	4: ¿Me conozco y me conocen?	Puesta en común de la reformulación de pensamientos
		Mi yo plasmado en un árbol
		Anuncio a mi compañero en un tweet
		Conclusiones sesión y frase resumen
20/05/2020	5: Mis fortalezas y debilidades	Fortalezas y debilidades
		Cómo me veo y cómo me ven
		Mejoro mis debilidades
		Conclusiones sesión y frase resumen
27/05/2020	6: ¿Afecto positivo?	Hablamos del afecto positivo
		Veo los problemas cotidianos con afecto positivo
		A la caza de pensamientos negativos
		Conclusiones sesión y frase resumen
03/06/2020	7: ¿Estrés?	Reflexión grupal: Estrés
		Role-playing de situaciones estresantes
		Registro de situaciones estresantes
		Conclusiones sesión y frase resumen
10/06/2020	8: Mindfulness	Controlamos la respiración
		¡Vamos a ver qué pasa por mi mente!
		Controlar mi respiración a diario
		Conclusiones sesión y frase resumen
17/06/2020	9: Conclusiones y finalización del programa	Conclusiones
		Realización post-test
		Cierre del programa y frase resumen
17/09/2020	Realización post-test	
17/12/2020	Realización post-test. Empieza el programa en grupo de control	

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Con la intervención, se espera una mejora en los cuestionarios de TMMS-24, que mide la inteligencia emocional, ya que es básica para la gestión de situaciones de presión y, por ende, subir en puntuación en inteligencia emocional conllevaría aumentar la capacidad para gestionar las situaciones que son propensas a ocasionar estrés, lo que haría disminuir el mismo.

También debería subir la puntuación en la Escala de Autoestima de Rosenberg, ya que, si el individuo es entrenado para mejorar su autoestima, se sentirá más seguro y dejará de tener dudas sobre su entorno, sintiéndose confiado y bajando su nivel de estrés que le pudiese devenir por las inseguridades.

En cuanto a la Escala de Bienestar de Ryff se espera que la puntuación suba, lo que permite el individuo tenga mayor bienestar percibido y disminuya el estrés (disminuyendo el malestar que le generen ciertas situaciones).

En cuanto a la Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo, se espera que, tras la intervención, suba el afecto positivo y baje el afecto negativo, ya que, tener bienestar psicológico ayuda a reducir el miedo y la incertidumbre por lo que pueda ocurrir en el presente o en el futuro, lo que genera, una reducción de estrés.

Por último, es esperado que exista una bajada en la escala de estrés percibido (PSS-14) que sería el objetivo principal de nuestra intervención, esto sería gracias a la adquisición de habilidades, que practicaremos en nuestra intervención, lo que hará mejorar la puntuación en los otros cuestionarios indicados anteriormente.

Se espera que sea un punto de partida para todos aquellos adolescentes con edades similares que presenten problemas de estrés.

## **DISCUSIÓN**

Hay diversos programas de educación emocional en España para adolescentes, como el Programa del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) que está destinado a la educación emocional en distintos niveles educativos, el programa de educación emocional formulado por Manuel Segura y Margarina Arcas en 2003 que busca cubrir la carencia del “*Analfabetismo Emocional*”, el programa FOSOE de la UNED que trata de educación emocional basado en la investigación o el Programa Intemo, desarrollado por la Universidad de Málaga, coordinado por Pablo Fernández-Berrocal, que trata de dar educación emocional dirigida a adolescentes de 12 a 18 años basándose en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997). Cabe indicar que, aunque todos estos programas, tratan el estrés de manera genérica, no son específicos para el mismo como el presente programa de intervención.

Sería importante garantizar la comprensión de los participantes de la escala PSS-14 para su correcta ejecución y validación de resultados.

Además, este programa basado en Inteligencia Emocional puede tener otras finalidades, aparte de la reducción del estrés, ya que, según Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) concluyen que los adolescentes con menor Inteligencia Emocional recurren al consumo de tabaco y alcohol para regular de forma externa sus emociones, por lo que, el aumento de Inteligencia Emocional facilitaría la gestión de las emociones de los participantes y, por ende, reduciría o evitaría el consumo de estas sustancias. Además de que la Inteligencia Emocional correlaciona de manera positiva con el logro académico (Pérez y Castejón, 2006). Por lo anterior expuesto, y siguiendo a Barraca y Fernández (2006), es importante trabajar la inteligencia emocional

para permitir la adaptación psicosocial en el entorno escolar y, por tanto, sería necesario aplicar un programa de este tipo en el aula.

Por último, resaltar que este programa de intervención puede ser adaptado a otras edades.

## **REFERENCIAS: BIBLIOGRÁFICAS**

- Aizpuru, J., Artola, F., Peñagarikano, P. (2008). *Inteligencia emocional : Educación Post-obligatoria, Bachillerato*, 16-18 años. Donostia-San Sebastián: Gipuzkoako Foru Aldundia = Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Atienza, F. L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42. Doi: 10.6018/analesps.29.1.161891
- Augusto Landa, J. M., Pulido Martos, M., y López Zafra, E. (2010). Emotional intelligence and personality traits as predictors of psychological well-being in Spanish undergraduates. *Social Behavior and Personality*, 38 (6), 783-794. doi: 10.2224/sbp.2010.38.6.783
- Augusto Landa, J. M., Pulido Martos, M., y López Zafra, M. (2011). Does Perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-464. doi: 10.1007/s10902-010-9209-7
- Bandura, Albert(1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, No.2, 191-215. Doi: 10.1037/0033-295x.84.2.191
- Barraca, J. y Fernández A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la comunidad de Madrid. *Ansiedad y estrés*, 12, 427-438
- Bermúdez, M. P.(2001).*Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid:Pirámide.
- Cabello González, R. y Bona, C. (2016). *Programa INTEMO+: mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Canales, R. (2014). Procesos Cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva, diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista de Investigación en psicología*, vol.11, n.1, 81-100. doi: 10.15381/rinvp.v11i1.3878
- Cohen S, Kamarck T, Mermelstein R. (1983) A global measure of perceived stress. *J Health Social Behav* 24: 385-96. Doi: 10.2307/2136404

- Crean, H. (2004). Social support, conflict, major life stressors, and adaptive coping strategies in Latino middle school students: An integrative model. *Journal of Adolescent Research*, 19, 657-676. Doi: 10.1177/0743558403260018
- Christoff, K. A., Scott, W.O. N., Kelley, M. L., Schlundt, D., Baer, G. y Kelly, J. A. (1985). Social skills, and social problem-solving training for shy young adolescents. *Behavior Therapy*, 16, 468-477. doi: 10.1016/s0005-7894(85)80025-3
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco A., Moreno-Jiménez. B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D.(2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicotherma*, 18 (3), 572-577. doi:
- Endler, N.S., y Parker, J.D.A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854. doi: 10.1037/0022-3514.58.5.844
- Elam, C. I. (2000). Use of “emotional intelligence” as one measure of medical school applicants’ noncognitive characteristics. *Academic Medicine*, 75(5), 445-446. Doi: 10.1097/00001888-200005000-00011
- Escamilla, M., Rodríguez, I. y González, G. (2012). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Ciencia y Trabajo*, 32, 96-101. Doi: 10.36793/psicumex.v2i1.230
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. doi: 10.35362/rie3412887
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional en adolescentes. *Orientación Educativa*, 34-39.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. doi: 10.35362/rie2912869
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2, 39-67.



- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *Escalas de Afrontamiento para adolescentes (ACS)*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, B. (2008). *Programa para mejorar el sentido del humor: ¿porque la vida con buen humor merece la pena!* Madrid: Pirámide.
- García-León, A. M., & Zafra, E. L. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional. En J.M. Augusto (Coord.), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 15-36). Jaén: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Gutgesell, P. (2004) Issues of adolescent psychological development in the 21st century. *Pediatr Rev.* 25, 79-85. doi: 10.14293/s2199-1006.1.sor-uncat.clcn6s4.v1
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. doi: 10.4321/s0211-57352004000200005
- Lozano, A. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Ultima década*, 22(40), 11-36. doi: 10.4067/S0718-22362014000100002
- Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139, 439-457. doi: 10.3200/jrlp.139.5.439-457
- Maturana A., Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Medical Clínica Condes*, 26(1), 34 - 41. doi: 10.1016/j.rmclc.2015.02.003

- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educator*. New York: Basic Books.
- Nagao, F. (2012). *Noticias sobre el estrés*. Recuperado de 6 de noviembre de 2019 de <http://www.cesarlozano.com/noticias-sobre-el-estres/>
- Remor, E.A., Carrobbles, J.A. (2001). Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra de VIH. *Ansiedad y estrés*, 7, 195-201
- Rey, L., & Extremera, N. (2012). Inteligencia Emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de psicología*, 104, 87-101. doi:10.5093/in2011v20n2a10
- Roa, A. (2017) Estrés en los niños y adolescentes, causas, síntomas y soluciones. Sapos y Princesas. Recuperado el 8 de noviembre de 2019 de <https://roaeducacion.wordpress.com/2017/03/25/estres-en-los-ninos-causas-sintomas-y-soluciones-colaboracion-para-la-revista-sapos-y-princesas/>
- Romero, M., Sandín, B., y Chorot, P. (1997). Datos preliminares con el cuestionario de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Presentado al I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*. Madrid, 3-5 de abril. doi: 10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P. Cabello, R. y Extremera N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*. 12 (1), 223-230.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and heudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. (1989) Scale of Psychological Well-being. The structure of Psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*. (69); 719-727. Doi: 10.1037/t04262-000

- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037//0022-3514.69.4.719
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*. 13 (1), 121-131.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Salanova, M., Martínez, I, Bresó, E., Llorens, S., Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología* 21 (1), 170-180.
- Salguero, J.M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012) Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 1, 21-34. Doi: 10.1007/s10212-011-0063-8
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-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 Educational Psychology*, 4 (2), 143-152. doi: 10.30552/ejep.v4i2.71
- Salovey P., Mayer J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). doi: 10.1037/10182-006
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259–271. doi:10.1174/021347406778538230
- Simón, V. & Germer, C. (2011). *Aprender a practicar mindfulness : y abrir el corazón a la sabiduría y la compasión*. Barcelona: Sello Editorial.

- Silverio, M.A. & García, M.D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología* 23(1), 41-48
- Tomatti, G.Z. & Fernández, R. A. (2005). *Grafología a la Conducta por la Letra y el Dibujo*. Bonum. 3º Edición. p. 65. ISBN: 950-507-591-X
- Tyborowska, A., Volman, I., Smeekens, S., Toni, I., & Roelofs, K. (2016). Testosterone during puberty shifts emotional control from pulvinar to anterior prefrontal cortex. *Journal of Neuroscience*, 36(23), 6156-6164. doi: 10.1523/jneurosci.3874-15.2016
- Verduzco, A. Gómez, E.L.(2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27,18-25. doi: 10.6018/300401.
- Watson, D. y J. Pennebaker (1989). "Health Complaints, Stress and Distress: Exploring the Central Role of Negative Affectivity". *Psychological Review*, 96(2). 234-254. doi: 10.1037/0033-295x.96.2.234
- Watson, D.,Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063

## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Información dada en la reunión**

#### **Importancia del programa de intervención**

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa de cambios en todos los aspectos: biológicos, psicológicos y sociales, además, en este periodo, el individuo empieza a forjar su propia identidad y adquiere otras responsabilidades: pareja, nuevos roles entre iguales, conseguir buenas notas para optar a los estudios deseados, tomar decisiones sobre su futuro profesional... (Frydenberg y Lewis, 1997). El adolescente presenta gran inestabilidad en sus estados de ánimo, además de presentar egocentrismo, excesiva preocupación por sí mismo, y una transición de dependencias entre la familia a los amigos (Pérez-González, 2012). Todos estos elementos junto a la baja experiencia vital de los adolescentes, pueden ocasionar problemas como el estrés, ya que, existe una alta demanda de sucesos que generan estrés y una dificultad para afrontar los mismos (Crean, 2004). Por lo anterior expuesto, es de vital importancia que, durante la adolescencia, se aprendan estrategias para enfrentarse a los desafíos y las dificultades que se presentan durante la misma (Frydenberg y Lewis, 1997), por este motivo se plantea como estrategia la inteligencia emocional. Según Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional es una *“interacción adaptativa entre la emoción y la cognición, que resulta de la habilidad para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y la capacidad para detectar e interpretar las de los demás”*, es decir, es una habilidad, que se puede entrenar, para sentir y entender emociones e identificar las de los demás. Siguiendo a estos autores, dicha inteligencia es esencial para vivir y relacionarse en sociedad, resultando de vital importancia aplicarlo en el aula, un ambiente rico en interacciones sociales.

A destacar que, el manejo adecuado de la inteligencia emocional mejora la adaptación de las personas a su entorno, ya que, favorece la resolución de problemas que el individuo pueda tener en el mismo (García-León & López-Zafra, 2009). Rey & Extremera (2012) sostiene que la Inteligencia Emocional es fundamental para gestionar las emociones y mejorar el bienestar de los individuos porque genera habilidades internas (autoconocimiento, motivación, conciencia propia, etc.) y externas (liderazgo, destrezas sociales, mejora las relaciones interpersonales, etc.) que ayudan a tales fines.

El objetivo principal de esta intervención es llevar a cabo un programa de habilidades emocionales de Inteligencia Emocional basado en el Modelo de Mayer y

Salovey, con la finalidad de ofrecer herramientas de utilidad que puedan ser usadas por los adolescentes frente a situaciones o momentos de estrés para que, reduzca el estrés y, por ende, mejorar su calidad de vida.

Cabe indicar que, para que el aprendizaje sea efectivo, hay que estar mantenido en el tiempo y se ha de practicar y, debido a la limitación horaria del centro, no todas las actividades se pueden llevar en el aula, por lo que, sería preciso que algunas actividades sean realizadas en casa. Se tratará de tareas sencillas que durarán unos minutos.

Agradecemos su colaboración, pues es muy importante para el objetivo común que compartimos educadores y padres: **LO MEJOR PARA EL ALUMNADO**

## **Anexo 2: Autorización participación del alumnado**

Yo,..... como padre/madre/tutor del  
alumno/a .....con D.N.I.....  
autorizo a su participación en el Programa de Intervención en Inteligencia Emocional y Estrés en Adolescentes del que he sido informado/a y del que se pueden extraer conclusiones que permitan mejorar el campo de estudio del estrés y la aplicación de la Inteligencia Emocional en la población de Bachiller, sabiendo que se garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información en el tratamiento de los resultados.

Fdo.:

En ..... a ..... de ..... de 2020

Cuando lo considera oportuno, podrá darse de baja en este programa, sin necesidad de dar una explicación que justifique su decisión.

## Anexo 3: Termómetro emocional

# ¿Cómo me siento hoy?

**Enojado / para explotar WUT**  
¿Cómo me siento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Cómo lo expreso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Qué estoy pensando?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Influye mi pensamiento en lo que siento? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Exaltado – muy nervioso**  
¿Cómo me siento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Cómo lo expreso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Qué estoy pensando?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Influye mi pensamiento en lo que siento? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Inquieto / intranquilo/Molesto/Nervioso**  
¿Cómo me siento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Cómo lo expreso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Qué estoy pensando?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Influye mi pensamiento en lo que siento? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Tranquilo**  
¿Cómo me siento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Cómo lo expreso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Qué estoy pensando?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Influye mi pensamiento en cómo me siento? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## MI YO PLASMADO EN UN ÁRBOL









