

# Curso 2016/2017

**Tutor: José Luis Rodríguez Sáez**

**Autora: Paula Escribano García**



---

**Universidad de Valladolid**

**PROYECTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL  
APLICADO A MENORES INFRACTORES EN  
SITUACIÓN DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

# ÍNDICE

RESUMEN .....	5
INTRODUCCIÓN .....	6
OBJETIVOS .....	7
JUSTIFICACIÓN .....	8
MARCO TEÓRICO .....	9
Programa PREDEMA .....	10
EMOCIONARIO .....	11
Características de la adolescencia .....	11
Características específicas de los menores infractores .....	12
Características del contexto en el que se interviene .....	13
Concepto de Educación Emocional .....	15
Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta .....	16
Referentes del marco político y jurídico del ámbito de los menores infractores: .....	18
MARCO METODOLÓGICO .....	19
Proyecto de intervención: programación de las sesiones .....	19
Metodología .....	41
Organización del espacio y del tiempo .....	43
Técnicas e instrumentos para la recogida de datos, procesamiento y análisis .....	44
Hipótesis del caso .....	46
Adaptación del Programa PREDEMA .....	47
RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....	50
Perfil de los menores internos de los Hogares I y II .....	50
Análisis cuantitativo .....	59
Situación Pre-test .....	59
Situación Post-test .....	60
Contraste de hipótesis .....	62
Análisis cualitativo .....	64
Limitaciones del programa .....	66
Conclusiones .....	68
REFERENCIAS .....	72
ANEXOS .....	77
ANEXO 1: Tabla EXCEL Hogar I Y Hogar II .....	78

ANEXO 2: DACE Sororidad.....	79
ANEXO 3: Valoraciones gráficas de los menores.....	81
ANEXO 4: Ejemplo de las fichas del Emocionario .....	85
ANEXO 5: TMMS-24. ....	86
ANEXO 6: Valoración emitida por el Centro acerca del objetivo relativo a las competencias y destrezas a desarrollar para el ejercicio del proyecto.....	87
Tabla 2: Ejercicio autopercepción individual.....	21
Tabla 3: Ejercicio autopercepción grupal.....	21
Tabla 4: Edad media. Hogar 1 .....	51
Tabla 5: Nivel máximo de estudios. Hogar 1 .....	51
Tabla 6: Consumo de sustancias tóxicas. Hogar 1 .....	52
Tabla 7: Prácticas sexuales de riesgo. Hogar 1 .....	52
Tabla 8: Antecedentes de violencia familiar. Hogar 1 .....	53
Tabla 9: Atención psiquiátrica. Hogar 1.....	53
Tabla 10: Expedientes abiertos de protección. Hogar 1 .....	54
Tabla 11: Discapacidad reconocida. Hogar 1 .....	54
Tabla 12: Edad media. Hogar 2.....	55
Tabla 13: distribución por razón de sexo. Hogar 2.....	55
Tabla 14: Nivel máximo de estudios. Hogar 2 .....	56
Tabla 15: Consumo de sustancias. Hogar 2.....	56
Tabla 16: Prácticas sexuales de riesgo. Hogar 2 .....	57
Tabla 17: Antecedentes de violencia familiar. Hogar 2 .....	57
Tabla 18: Atención psiquiátrica. Hogar 2.....	58
Tabla 19: Expedientes abiertos de protección. Hogar 2 .....	58
Tabla 20: Discapacidad reconocida. Hogar 2.....	59
Tabla 21: Prueba Chi-Cuadrado de diferencias de IE Pre-test por grupos.....	60
Tabla 22: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon en Grupo Experimental.....	60
Tabla 23: Prueba de Wilcoxon Grupo Experimental.....	61
Tabla 24: Estadísticos descriptivos HOGAR 1. Pre-test .....	63
Tabla 25: Estadísticos descriptivos HOGAR 1. Post-test .....	63
Tabla 26: Estadísticos descriptivos HOGAR 2. Pre-test .....	64
Tabla 27: Estadísticos descriptivos HOGAR 2. Post-test .....	64

Ilustración 1 Ubicación física de Los Manzanos.....	14
Ilustración 2: Estilos educativos parentales.....	17
Ilustración 3: Ejercicio de Microfocusing .....	23
Ilustración 4: Gráfica del ítem de la escala TMMS 24 – Claridad.....	68
Ilustración 5: Gráfica del ítem de la escala TMMS 24 – Atención.....	69
Ilustración 6: EXCEL Hogar I y Hogar II .....	78
Ilustración 7: #SORORITIPS .....	79
Ilustración 8: Valoraciones gráficas de los menores 1 .....	81
Ilustración 9: Valoraciones gráficas de los menores 2 .....	82
Ilustración 10: Valoraciones gráficas de los menores 3 .....	83
Ilustración 11: Cartel de despedida .....	84
Ilustración 12: Ficha Emocionario .....	85
Ilustración 13: TMMS-24.....	86
Ilustración 14: Valoración del Centro .....	87

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

Epicteto, 2005

## RESUMEN

---

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) consiste en un proyecto de intervención en el ámbito de la educación emocional con menores infractores que se encuentran internos en el Centro de Ejecución de Medidas Judiciales, *Los Manzanos*.

Entre los objetivos del trabajo está la elaboración de un marco teórico para dar a conocer al lector, el contexto, las características y los factores que influyen en los menores, y que guardan relación con sus comportamientos ilícitos. En cuanto al objetivo general del proyecto, consiste en lograr una mejora en la regulación emocional de los participantes.

Durante el desarrollo del proyecto de intervención se llevarán a cabo 8 sesiones en las que se llevan a cabo dinámicas y actividades de reflexión orientadas a trabajar el control de las emociones.

**Palabras clave:** menores infractores, proyecto de intervención, conductas ilícitas, Educación Emocional, emociones.

## INTRODUCCIÓN

---

La Guía Docente (Universidad de Valladolid, 2016) establece que el **Trabajo de Fin de Grado**, regulado en el artículo 12 del Real Decreto 1393/2007, es el documento personal donde el estudiante aplica y desarrolla los conocimientos y competencias adquiridos durante el curso del Grado, en este caso de Educación Social.

El tema de este TFG refleja una estrecha relación entre los conocimientos prácticos que se han empleado y varias materias concretas correspondientes al plan de estudios, que serían: Inteligencia Emocional y Competencia Social, Investigación Social Aplicada, Psicología Comunitaria, Psicología Social, Técnicas de Dinamización Social, Técnicas de Mediación Social, e Infancia y Adolescencia en Situación de Riesgo y Exclusión Social.

El presente documento aborda la realidad de las y los adolescentes infractores que residen en el Centro Los Manzanos, cumpliendo una medida judicial. A su vez, recoge el desarrollo y los resultados de la implementación de un proyecto basado en el *Programa PREDEMA, de la emoción al sentido*. Este programa tiene su raíz en el modelo teórico de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997) que sostiene, que el uso adaptativo de las emociones posibilita al individuo solucionar sus problemas y adaptarse eficazmente a su entorno. Acorde con este modelo, el proyecto llevado a cabo está orientado a medir, trabajar y evaluar las competencias emocionales de los y las menores del Hogar II.

En primer lugar, se expone en este documento una justificación, en la cual se trata el fenómeno de la delincuencia juvenil, se introduce la intervención educativa que se lleva a cabo; y se enmarca a través de una serie de objetivos que guían la intervención.

Previo al abordaje del proyecto, se define el marco teórico, que facilitará la comprensión de los términos que se manejan a lo largo del texto, y que situará al lector en la realidad familiar, social y penal en la que se encuentran los y las menores infractores.

Finalmente, en cuanto al proyecto de intervención, se reflejan: la metodología de las sesiones, las adaptaciones sobre el Programa PREDEMA original, la información obtenida y procesada, las limitaciones del proyecto y las resultantes conclusiones.

A lo largo del documento se presentan datos personales de los menores y de su evolución. Los nombres han sido anonimizados con nuevos nombres que eligieron los propios menores.

En la redacción de este trabajo se ha procurado cumplir la normativa en cuanto al uso del lenguaje no sexista. No se excluye ningún género, y se evita el sexismo lingüístico a fin de no discriminar la figura de la mujer ni la del hombre.

---

## OBJETIVOS

---

A mayores de los objetivos generales recogidos en la Guía Docente del TFG, con la realización de este proyecto socioeducativo en el ámbito de la Educación Emocional para menores infractores, se pretenden los siguientes objetivos:

### **Objetivo general:**

- Diseñar e implementar un proyecto que optimice las competencias emocionales de los menores infractores.

### **Objetivos específicos:**

- Aplicar las competencias y capacidades obtenidas a lo largo del Grado para el desempeño de la profesión de educadora social.
- Estudiar los factores de riesgo del perfil de las y los adolescentes infractores.
- Crear alianza terapéutica con las y los menores internos en el Hogar II (grupo experimental del proyecto).
- Acercar a los y las menores, lenguaje y vocabulario relacionado con el campo de las emociones.



## JUSTIFICACIÓN

---

En el transcurso de los dos períodos de prácticas que se recogen en el plan de estudio del Grado en Educación Social: el Prácticum Generalista y el Prácticum de Profundización, se me ha brindado la oportunidad de estudiar al colectivo de menores infractores que se encuentran cumpliendo una medida judicial en el Centro Los Manzanos, un total de 5 meses no consecutivos. Durante ese tiempo he reafirmado mi interés por este colectivo y por la inclusión social de menores provenientes de entornos problemáticos y/o desfavorecidos, potenciando las propias habilidades socioemocionales de las y los jóvenes, con el fin de reducir las conductas antisociales que presentan, potenciar los valores pro sociales, y conseguir así aumentar su bienestar psicológico y emocional.

Gracias a combinación entre la colaboración de la dirección del Centro, el esfuerzo personal y la flexibilidad de mi tutor, he podido combinar la facilidad que me ofrecen las prácticas en cuanto a tiempo y contacto con las y los menores, con la intervención educativa sobre la que se estructura este TFG.

El tema de este Trabajo de Fin de Grado, versa sobre la **Educación Emocional** aplicada a menores infractores internos en Los Manzanos, y recoge la intervención que se ha llevado a la práctica en ese centro, durante los meses comprendidos entre febrero y mayo.

Durante el proceso de recogida de información, previo al diseño e implementación del proyecto, se observa que muchas de las reacciones y comportamientos antisociales que consideramos patológicos guardan estrecha relación con las emociones. Esto es porque 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, Waasdrop y Bradshaw, 2012). En resumidas cuentas, cuando se interpreta de forma errónea una emoción, o una expresión de la misma, pueden emitirse respuestas que no sean adaptativas al contexto, ni socialmente aceptadas, que pueden derivar incluso en conductas ilícitas.

En cuanto a la etapa de la adolescencia, como se explicará más adelante, se caracteriza por el inicio de la exploración del mundo, la búsqueda de experiencias y la

construcción de los propios proyectos de vida. Para que el camino que los adolescentes emprenden al dejar atrás la niñez sea saludable, es necesario que aprendan a orientarse, a la vez que a conocerse a ellos mismos. Para ello entran en juego las emociones, entendidas como una brújula que nos motiva a realizar ciertas acciones o nos previene de consecuencias negativas.

Uno de los objetivos principales del Centro es reforzar a los menores, de modo que ellos mismos logren el empoderamiento necesario para resolver los conflictos que se les presenten y amoldarse de forma eficaz a su entorno. Ambas son destrezas relacionadas con la Inteligencia Emocional. De modo que el proyecto diseñado se entiende como un refuerzo para consecución de ese objetivo pilar, a través de una metodología fresca, ya testada con anterioridad, como se indicará en el apartado correspondiente.

Las sesiones de las que se compone el proyecto se desarrollan en el marco espacio-temporal de las **Dinámicas de Afianzamiento de la Convivencia Educativa (DACES)**, actividad que se contempla en la rutina semanal del centro. Su contenido versa sobre la Inteligencia Emocional, el reconocimiento de las propias emociones y de las ajenas, la forma de expresar y canalizar dichas emociones, y sobre las oportunidades que nos ofrecen estos conocimientos. Aunque el contenido se basa en el programa PREDEMA, no se ha aplicado en su forma original, sino que se ha adaptado a las características y necesidades concretas de los y las integrantes del grupo experimental, ya que la flexibilidad es esencial a la hora de llevar a la práctica una intervención de carácter social.

## MARCO TEÓRICO

---

1. Programa PREDEMA
2. EMOCIONARIO
3. Características de los adolescentes
4. Características específicas de los menores infractores
5. Características del contexto en el que se interviene
6. Concepto de Educación Emocional

7. Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta
8. Referentes del marco político y jurídico del ámbito de los menores infractores

## Programa PREDEMA

El programa PREDEMA, creado por las doctoras en psicología I. Montoya Castilla y S. Postigo Zegarra, junto a la catedrática R. González Barrón (especializadas en el ámbito de la conducta y la infancia entre otros); publicado en 2016 por la editorial *Ediciones Pirámide*; es la base teórica empleada para el diseño de este proyecto de intervención educativa.

PREDEMA forma parte de un proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, testado en la Comunidad Valenciana, que tiene por título: Potenciar el Bienestar Psicológico y la Convivencia Escolar en Adolescentes a través de la Educación en Emociones: Estudio Longitudinal.

Durante años, el equipo de investigación de este programa valenciano se ha centrado en el desarrollo afectivo y el impacto que tiene en el desarrollo moral y social de niños, niñas y adolescentes. También se ha buscado la relación entre el funcionamiento de las emociones y su relación con la psicopatología, el bullying, la convivencia en la escuela, las conductas pro sociales y el desarrollo hacia el bien-estar, bien-ser y bien-hacer.

En definitiva, es un documento para *maestros emocionales*, que facilita el descubrimiento y la activación de recursos para educar en emociones, ya que se ha evidenciado que el somos seres emocionales, “pensamos con el corazón” y que la educación, para ser holísticamente eficiente, debe incluir esta educación del corazón (y desde el corazón).

El libro consta de tres partes. La primera describe el marco teórico sobre el que se sustenta la práctica, acorde con el mantra de K. Lewin “nada hay más práctico que una buena teoría”. La segunda versa sobre objetivos, recomendaciones y una guía

detallada de las sesiones. Por último, la tercera parte recoge el procesamiento de los datos obtenidos y el feedback que devuelven las y los adolescentes que participan en el programa.

## EMOCIONARIO

Esta obra se podría definir como un **diccionario de emociones** o un itinerario a través de las mismas. Por su claridad se presenta como una herramienta pedagógica que permite a un lector plurigeneracional: conocer sus emociones, hablar desde sus sentimientos, y refrescar los matices entre unas emociones y otras.

En el documento físico se pueden encontrar ilustraciones que acompañan a las definiciones de las emociones. Y a mayores, en su plataforma virtual, *Palabras aladas*, facilita una serie de fichas que tratan en profundidad hasta 40 de las emociones que recoge el Emocionario. Se puede ver un ejemplo de dichas fichas en el ANEXO 4.

## Características de la adolescencia

Sobre la adolescencia como crisis evolutiva, diversos autores como Erikson y Piaget estudian las características psicológicas de los menores (como proceso de construcción de la identidad), así como las cognitivas (en cuanto a las manipulaciones lógicas, como proceso básico en la construcción de la identidad que implican la generación de alternativas o hipótesis sobre la realidad). En definitiva, los y las adolescentes se cuestionan el mundo y su papel en él, a la vez que buscan obtener experiencias vivenciales que satisfagan su curiosidad.

La etapa de la adultez se ve influida por el tipo de adolescencia que se ha llevado, y por el equilibrio (o desequilibrio) de los factores que sobre ella influyen. Que a grandes rasgos son:

Los factores de riesgo sociales o contextuales (que hacen referencia a la interacción del menor con el grupo de iguales, el entorno en el que se vive, las

habilidades precisas para afrontar dificultades, etc.); los factores de riesgo histórico (historia de vida, exposición a la violencia, rendimiento académico, historia familiar, etc.); los factores individuales (como la actitud hacia la vida, capacidad empática, tolerancia a la frustración, y otros factores biológicos y psicológicos); y los factores de protección (que eluden a los estilos educativos de los progenitores, la red de apoyo del menor, implicación personal, etc.).

## **Características específicas de los menores infractores**

El fenómeno de la delincuencia juvenil genera una gran alarma social, y aunque la gran mayoría de los y las menores no cometen delitos y son buenos ciudadanos, una parte de ellos se implica en distintas conductas delictivas (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2011). En cuanto a las características concretas de los y las menores infractores, se podría sintetizar que: las edades comprenden desde los 14 a los 18 años, han cometido una infracción tipificada por la ley, por lo que han sido detenidos por la Policía, para ser acusados ante la justicia de menores y que ésta les aplique una resolución determinada. La edad que presenta mayor índice de inicio de la medida judicial es a los 16/17 años, destacándose el aumento en los últimos años del ingreso de mujeres en centros de reforma (aunque sólo son el 17% de la población de estos centros).

Los adolescentes que presentan tempranas conductas delincuenciales suelen padecer abandono de las responsabilidades parentales, combinado con carencias fruto de las malas estrategias educativas (excesivamente permisivos, por omisión de normas y límites para sus hijos; o excesivamente autoritarios, con empleo de la violencia). Estos modelos parentales han perpetuado estilos de vida marginales, que presentan preocupantes perfiles criminógenos.

De manera general, los menores infractores provienen de familias disfuncionales. Tienen problemas para reconocer figuras de autoridad, con la consiguiente indisciplina en cuanto al cumplimiento de leyes, normas y compromisos. Estos menores presentan un alto grado de absentismo y/o fracaso escolar, que puede acompañar a unas capacidades intelectuales por debajo de la media (debido a carencias

de estímulos educativos y socio-afectivos). Han experimentado exposiciones a tóxicos, en diferentes grados. Y en cuanto a su autoestima y autopercepción, ambas se encuentran dañadas y/o distorsionadas. Muestran baja tolerancia a la frustración y escasa capacidad para la resolución de problemas.

En definitiva, se trata de menores que, de uno u otro modo, se presentan como carenciales: de afecto, de oportunidades, de éxito, de experiencias gratificantes, de referentes positivos, de normas y límites que ofrezcan seguridad personal, y de estímulos educativos. Son menores desmotivados, con pocos recursos y estrategias personales que les permitan la superación de las crisis que se presenten, y les faciliten los cambios necesarios para mejorar los estilos de vida que protagonizan.

## **Características del contexto en el que se interviene**

Los Manzanos es una institución de carácter regional dependiente de la Gerencia de Servicios Sociales y gestionado por la empresa privada, Grupo Norte.

Acoge a menores en edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, tanto Hombres como mujeres, que han sido imputados por delitos cometidos en cualquier provincia de la comunidad de Castilla y León. En el Centro se ejecutan medidas de Convivencia en Grupo Educativo, de Internamiento en Régimen Abierto y de Permanencia de Fin de Semana en centro. Los perfiles de los fallos judiciales recogen violencia intrafamiliar, hurtos, absentismo escolar y consumos.

Las funciones del Centro son: cumplir las medidas judiciales; capacitar a los y las menores para la convivencia en el grupo educativo; modificar las conductas disruptivas para superar sus problemas de control social; atender y trabajar los conflictos familiares, y canalizar e interpretar sus propias emociones. Para ello se plantean una serie de objetivos que se recogen en el Programa de Intervención Educativa (PIE) de cada menor.

Se apuesta por el bienestar personal y social de los y las adolescentes, a través del trabajar sobre las habilidades y competencias sociales como parte del currículum de educación informal del Centro. Por lo tanto, el proyecto diseñado encuentra en Los

Manzanos un marco en el que aplicar la Educación Emocional como instrumento educativo que refuerce los propios objetivos de la institución.



**Ilustración 1 Ubicación física de Los Manzanos**

Fuente: *Google Maps*. C/ Miguel de Tremiño, nº2. Valladolid

El Centro está situado en el barrio de Las Delicias, que se encuentra en la zona noreste de Valladolid. Según datos ofrecidos por el INE, en colaboración con el Ayuntamiento de Valladolid: el barrio está formado por cerca de 27.530 vecinos, presenta una alta densidad de población; y aunque ha perdido población esta última década, muestra unos índices de envejecimiento y juventud situados acorde a la media de Valladolid.

Cabe destacar, que Las Delicias disfruta de más heterogeneidad que el resto de barrios, ya que al estar situado en el borde urbano genera vivienda, lo que permite que también haya mayor diversidad generacional. En cuanto a la inmigración, las Delicias es junto a Rondilla-Santa Clara el barrio con mayor condensación de la población extranjera: 9,6%, mayoritariamente provenientes de Bulgaria, Republica Dominicana y Marruecos. No se han encontrado datos relevantes acerca del índice delincriminal del barrio.

La ubicación del centro es relevante en la medida en que el entorno siempre influye en las personas, y para estos menores es un factor de cambio más, alguno

incluso lo perciben como amenazante al ser provenientes de localidades mucho más pequeñas, o incluso pueblos.

## Concepto de Educación Emocional

El concepto de Educación Emocional es difícil de resumir debido a su amplio marco conceptual. Según Bisquerra, es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (Bisquerra, R., 2017)

La Educación Emocional como proceso, es continuo y permanente, dado que se da a lo largo de toda la vida, y tiene un enfoque de ciclo vital. También se entiende la Educación Emocional como forma de **prevención** primaria inespecífica, “consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia.” (Bisquerra, R., 2017). En el caso de no haber disfunción, la Educación Emocional se conjuga con la educación tradicional para potenciar las tendencias constructivas y evitar las destructivas.

La prevención se enfoca en los pensamientos autodestructivos y los comportamientos inapropiados, fruto de una falta de control emocional, que pueden relacionarse con: el consumo de drogas, trastornos de la alimentación, comportamientos sexuales de riesgo, violencia, diferentes trastornos de angustia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, etc.

En definitiva, las estrategias y recursos que aporta la Educación Emocional a niños, niñas y jóvenes les empoderan y capacitan para afrontar las experiencias que inevitablemente la vida depara.



Dejando a un lado la función de prevención, se propone el desarrollo humano; es decir, el “desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Esto incluye el desarrollo de la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida. Por extensión esto implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, etc., como factores de desarrollo de bienestar personal y social.” (Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1988).

Se sabe que las competencias emocionales dependen de las experiencias vitales que cada uno ha tenido en relación con la familia, escuela, grupo de iguales, etc. Por lo que existe la posibilidad de potenciar la competencia emocional de forma sistemática mediante procesos educativos, que es lo que se intentará llevar a cabo en este proyecto.

## **Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta**

¿Qué lleva a los adolescentes y jóvenes a presentar primero conductas antisociales y después conductas ilícitas? Bandura (1987) explicó en su teoría del aprendizaje social, que las conductas delictivas pueden aparecer en ocasiones por imitación de un adulto o grupo social, o incluso por medio de la experiencia directa que hayan vivido los menores. Desde la familia se forman, transmiten y perpetúan **actitudes, valores y creencias** que orientarán el modo de pensar y actuar de los niños cuando lleguen a la edad adulta.

De la reflexión de Bandura, junto con la de Goleman (1997) cuando sostiene que “la vida en familia es la primera escuela de aprendizaje emocional; es el crisol doméstico en el que aprendemos a sentirnos a nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros sentimientos” (p. 223); se concluye que los diferentes factores que se dan en las familias influyen enormemente en la aparición de conductas delictivas de los hijos.

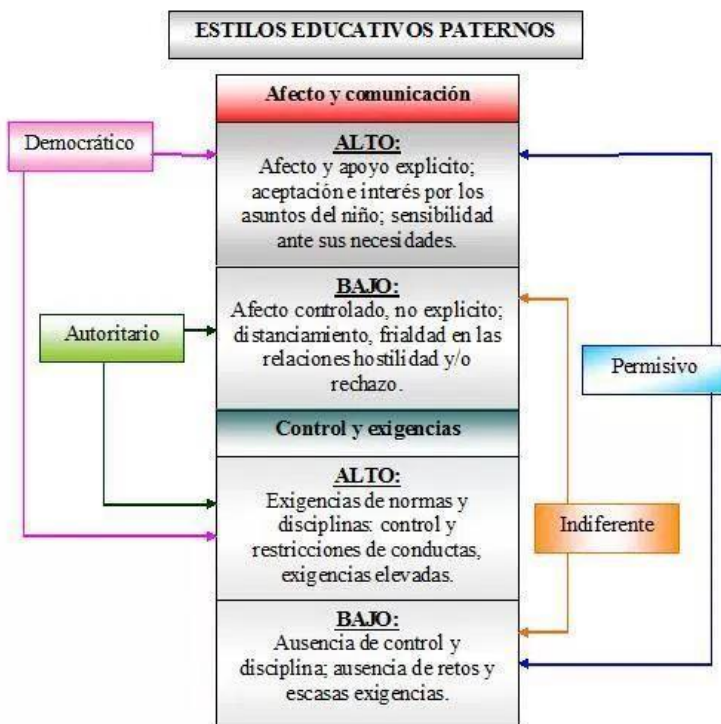
Son determinantes en el desarrollo psicológico y de socialización, y por ende de la personalidad y el temperamento que influirá en las formas de afrontamiento de la

realidad; los **métodos de crianza** y la calidad de las interacciones que se dan dentro de los hogares. Las familias tienen la obligación de dar una cobertura satisfactoria a las necesidades de sus hijos en cuanto al cuidado, protección, sustento emocional y físico, educación (en especial la de carácter no formal), formación de hábitos saludables y en la introyección de valores; pero cuando estas funciones fallan se deja de ver a la familia como una unidad común y las interrelaciones en ella se vuelven factores de riesgo.

Las dimensiones que caracterizan los métodos de crianza, o estilos educativos parentales, son, por una parte el control y la exigencia (la existencia o no de normas y disciplina) y por otra, la afectividad y la comunicación.

Los estilos educativos definidos por el cariño y la comunicación se relacionan con rasgos de la personalidad como responsabilidad, estabilidad emocional, valores pro-sociales, etc. Sin embargo, “se observaría una relación entre las conductas antisociales y

disruptivas, y factores de crianza como la escasa comunicación, baja estimulación de las habilidades emocionales y la inadecuación de normas de conducta” (Ison, 2004; Náchér, Cortés, Mestre, Samper y Tur, 2005).



**Ilustración 2: Estilos educativos parentales**

Fuente: CAREI (Centro aragonés de recursos para la Ed. Inclusiva)

## Referentes del marco político y jurídico del ámbito de los menores infractores:

- Modificación de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Esta Ley, que actualiza la anterior Ley Orgánica 1/1996, aglutina los derechos y deberes de los y las menores de 18 años que residan en territorio español, incluyendo: los procesos de actuación en caso de desprotección social del o la menor, los marcos legales de la tutela y la adopción, y explicita las funciones y protocolos de los centros de protección específicos de menores con problemas de conducta.

- Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal de los Menores

Refleja el proceso de aplicación de la Ley con respecto a los y las menores que han cometido alguna conducta ilícita, así como sus derechos. Trata sobre las medidas judiciales, las fases de audiencias, las consiguientes sentencias; reglas de carácter especial y de responsabilidad civil.

La franja de edad en la que se aplica el mayor número de medidas judiciales son los 16 años de edad. En cuanto a los delitos, los más cometidos en la población juvenil son; robos con fuerza, lesiones, robos con violencia o intimidación y hurtos (Amaia Bravo, M<sup>a</sup> Jesús Sierra y Jorge F. del Valle, 2009). Y en lo que respecta a las medidas judiciales, las más aplicadas en territorio español son: prestaciones en beneficio de la comunidad, tareas socioeducativas, libertad vigilada, e internamiento en régimen semi-abierto.

# MARCO METODOLÓGICO

---

1. Proyecto de intervención: programación de las sesiones
2. Metodología
3. Organización del espacio y del tiempo
4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos, procesamiento y análisis
5. Adaptaciones del Programa PREDEMA

## Proyecto de intervención: programación de las sesiones

### *1ª DACE: Iniciación en la Educación Emocional. 17 y 18 de abril*

#### **Contenido:**

Estas sesiones son el comienzo de un proyecto de educación emocional adaptado a las características de los menores del centro, sobre el cual versará este Trabajo de Fin de Grado.

El contenido de las DACES que se llevarán a cabo esta semana trata de la relevancia de las emociones en la vida diaria, su utilidad, y la forma en la que orientan nuestras conductas.

Se pretende que los conocimientos que los menores vayan adquiriendo los construyan ellos mismos, con los apoyos e información que la dinamizadora les vaya aportado, por eso la base de todas las sesiones será el dialogo.

Ideas clave: Las emociones son puntuales, concretas y relacionales, surgen a raíz de un estímulo o situación concreta. Cumplen con una función informativa y movilizadora. Son universales.

#### **Objetivos:**

Objetivo principal:

- Conectar con la experiencia emocional

Objetivos específicos:

- Trabajar la percepción y expresión emocional
- Diferenciar emoción, sensación y pensamiento
- Generar curiosidad y empatía

## SESIÓN 1:

---

### Preparación:

- Presentar el vídeo:  
La Inteligencia Emocional. (2017). YouTube. Revisado el 16 de abril de 2017, de: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=82&v=DOEEXIGUiDA](https://www.youtube.com/watch?time_continue=82&v=DOEEXIGUiDA)
- Crear un documento muy visual de apoyo para el video: que aclare la importancia de las emociones en la vida cotidiana, los beneficios del conocer a nosotros mismos para sentirnos bien y ser felices, y que explicita que no hay emociones buenas ni malas, todas ellas en conjunto son nuestra brújula para descodificar el mundo.

### Materiales:

1. Documento y vídeo
2. Folios
3. Lápices de colores
4. Plantillas de las actividades (autoconciencia, percepción y expresión emocional, y detective emocional)

### Diseño de la actividad:

1. Debate en grupo:

- ¿Qué son y qué no son las emociones? Cuando hablamos de emociones ¿en qué pensáis? (a modo de exploración de conocimientos previos y como primera toma de contacto con la experiencia en el campo emocional de los menores).
- ¿Qué emociones conoces?
- ¿Cuándo has experimentado esa emoción, en qué contexto?
- ¿Cuándo fue la vez que experimentaste más intensamente esta emoción?
- ¿Cómo la identificaste/cómo sabes que tenías esa emoción?

## 2. Actividades:

- De manera individual cumplimentar el cuadro de autoconciencia, percepción y expresión emocionales.

**Tabla 2: Ejercicio autopercepción individual**

EMOCIÓN BÁSICA	UNA SITUACIÓN PROPIA (La última vez que más...)	CÓMO TE SENTISTE (Sensación corporal)	CÓMO LA EXPRESAS (¿Qué haces/qué te dan ganas de hacer?)

- En grupos de tres, realizar un esquema de forma conjunta y consensuada

**Tabla 3: Ejercicio autopercepción grupal**

EMOCIÓN	SENSACIÓN	ACCIÓN (Qué te incita a hacer esa emoción)

## 3. Feedback

- ¿Qué os ha parecido la actividad? ¿qué emociones te ha costado más sacar?, etc. Para más información mirar el apartado de la valoración de la sesión.

- Se manda la tarea del *Detective Emocional* para la siguiente sesión.

## SESIÓN 2:

---

### **Preparación:**

Descargar y recortar las plantillas de las actividades de la Sesión 3 del Programa PREDEMA.

Preparar fundamentación acerca de la actividad de *microfocusing* con lenguaje adaptado a los menores.

### **Materiales:**

- Fichas TABÚ EMOCIONAL
- Plantillas *Microfocusing*
- *Emocionario* (Núñez Pereira, C., Valcárcel, R., & Keselman, A. (2014). Emocionario. Madrid: Palabras Aladas.)

### **Diseño de la actividad:**

#### 1. Repaso de la tarea:

Se abre la sesión haciendo una puesta en común de la tarea del Detective Emocional. Se piden voluntarios y voluntarias, lo acaba leyendo casi la totalidad del grupo.

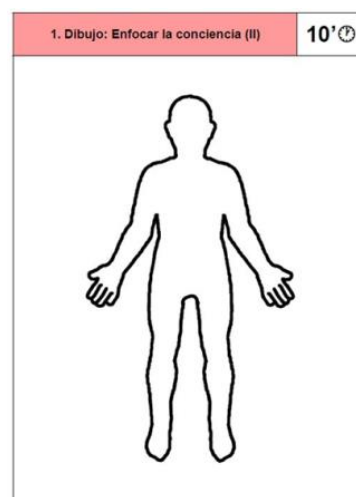
- ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué?
- ¿Qué has descubierto? ¿Hay algo que te haya sorprendido?
- ¿Qué emociones tienes más a menudo? ¿Cómo soléis manejarlas/qué soléis hacer cuando las sentís?
- ¿Creéis que tenéis emociones buenas y emociones malas? (Se explica que todas son necesarias)

#### 2. Actividades:

Se pide colaboración voluntaria para aclarar qué es una **sensación**, “una impresión producida por algo y captada mediante los sentidos”. Al acabar, se resumen brevemente las ideas y se ofrecen ejemplos para clarificar: “al ver el estado en el que se encontraba la escuela, tuve una sensación muy fea”, “la sensación de calidez que me produjo el abrazo se extendió por todo mi cuerpo”, “no hay sensación más agradable que beber un plato de sopa en una noche de invierno”.

De forma individual se lleva a cabo un ejercicio de *microfocusing*”; se trata de sentir, no sólo de ver o imaginar.

La consigna para los participantes es: dibuja tu sensación corporal. Puedes usar formas y colores o dibujar la figura humana para señalar dónde estaba más presente esa sensación.



**Ilustración 3: Ejercicio de Microfocusing**

### 3. Feedback

Fuente: Programa PREDEMA

- ¿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 da incita a hacer esa emoción?
- Si hablara, ¿qué te diría?
- Si escuchara, ¿qué le dirías tú?

### **Valoración semanal del grupo:**

En la primera parte de la sesión del lunes, durante el desarrollo del vídeo, alguno de los menores tuvo dificultades para rellenar la plantilla de *Lluvia de ideas* y la



dejaron en blanco; es así porque el contenido del vídeo les resultaba demasiado complejo.

A continuación, durante el debate se les da una explicación más adaptada en términos y vocabulario. Se lanzan varias preguntas (Ej.: ¿qué son y qué no son las emociones?, ¿qué emociones conoces?, ¿cómo identificas esa emoción?, ¿qué puedes y qué no puedes controlar de las emociones?, ¿para qué sirven?), los menores entran en el debate y se muestran participativos.

La implicación del grupo es bastante alta, notándose argumentos más complejos y elaborados por parte de *Ainhoa, Úrsula, Carolo, Jade y Jasmine*.

Después del debate se lleva a cabo de forma individual un esquema que relacione un estímulo, la emoción que desencadenó, la sensación corporal que percibieron y la forma en la que lo expresaron. Por lo general, a todos les cuesta comprender y expresar sus percepciones sensoriales. Se pide que lo lean en voz alta para que se percaten de la relación que tiene la emoción, el pensamiento y la conducta. Los y las menores empiezan a mostrar un mayor interés a través de una participación más repartida y activa.

Acabada esta actividad, se les entrega otro esquema similar para realizar en grupos de tres. Al ser grupos pequeños se acaban implicando todos, ellos mismos abren pequeños debates en los que comparan sus emociones-pensamientos-reacciones con las de sus compañeros.

Para finalizar la sesión se busca el feedback de los menores a través de preguntas como: ¿Qué os ha parecido la actividad? (dan una valoración positiva) ¿Cómo crees que puede ayudarte a ti mismo el conocer tus propias emociones, y con los demás?

El martes se abre la sesión con la revisión del Detective Emocional, esta parte de la actividad estaba pensada para ocupar unos 5 minutos, pero acabó siendo el grueso de la DACE. A medida que van exponiendo lo que han sentido-pensado-hecho se les invita a la reflexión, y ellos y ellas mismas inquieran a sus compañeros y compañeras acerca de sus esquemas, lo que indica que les ha aumentado el interés y la curiosidad acerca del mundo emocional.

En ocasiones los y las menores se dispersan y se enfocan en el apartado de situación-estímulo, pero se les reconduce para que vean que la importancia de la tarea recae en los procesos internos (en cuanto a la atención y claridad emocional), y no se entretengan en los desencadenantes de los episodios que se explican.

Los menores verbalizan su entusiasmo por la actividad del Detective Emocional, y se les indica que seguirán realizándola el resto de la semana, para revisarla el lunes que viene.

Se les entrega la plantilla de *microfocusing* y se les presenta un ejemplo. En general se aplican bastante, aunque toman muy en cuenta el ejemplo mostrado. Para finalizar se ponen en común las explicaciones de los dibujos, de forma voluntaria.

## ***2ª DACE: Autoconciencia, percepción y expresión emocional 24-25 abril***

### **Contenido:**

Atendiendo al hecho de que el lunes es fiesta nacional y parte de los menores están volviendo de sus hogares, o en pleno proceso de llegadas y valoraciones, se prefiere continuar con la materia del proyecto el martes, y hacer una actividad más distendida e informal el lunes.

De forma conjunta con el menor *Carolo*, se organiza una actividad relacionada con el Yoga y la meditación, actividad a la que el menor alude recurrir cuando se altera, por lo que se valora como una herramienta de reparación emocional extrapolable a sus compañeros y compañeras. Los ejercicios de relajación forman parte de la planificación de las sesiones del programa PREDEMA, por lo que se decide personalizar más la actividad aprovechando la iniciativa del menor.

El martes se continúa con el corpus del proyecto: se abre la sesión repasando la tarea semanal del Detective Emocional; y se amplía mediante una Lluvia de Ideas de emociones más complejas para averiguar los componentes que las conforman y las percepciones que tenemos de ellas. Este ejercicio sirve de introducción y se utilizará para elaborar la lista de palabras prohibidas para el juego del Tabú Emocional.

Ideas clave: las emociones mejoran nuestra vida y nuestras relaciones cuando somos capaces de reconocerlas y aceptarlas.

### **Objetivos:**

Objetivo principal:

- Ampliar el repertorio de emociones y percepciones que conocen.

Objetivos específicos:

- Recoger el interés de los menores en las emociones que más interés tengan.
- Observar la evolución de la claridad de los menores en la tarea del Detective emocional.

## **SESIÓN 3:**

---

### **Preparación:**

Se trabaja la mañana del miércoles 19 con el menor *Carolo* de forma individual durante el tiempo orientado al apoyo escolar (alrededor de dos horas). El propósito es elaborar una sesión de yoga para que el menor imparta a sus compañeros y compañeras. Para ello se le facilitan algunos documentos acerca de la historia del Yoga, y una guía para la elaboración de las posturas básicas.

Se elabora una plantilla para conocer y trabajar las emociones que los menores consideren que necesitan trabajar y conocer más profundamente (de una lista de 40 fichas de emociones extraídas de la página oficial del Emocionario).

### **Materiales:**

- Ropa de deporte
- Plantilla emociones
- Pistas de audio de meditaciones guiadas
- Televisión y pen drive

## **Diseño de la actividad**

### 1. Repaso de la tarea:

Se prefiere hacer la revisión del Detective Emocional en la siguiente sesión, dado a que no está presente buena parte de los menores.

### 2. Actividad:

Se abre la sesión presentando la actividad con *Carolo*. El guion previsto marca que el menor exponga la fundamentación de la actividad, los objetivos y muestre varias posturas de yoga (previamente practicadas) a la vez que se reproduce una meditación guiada a través de los altavoces de la televisión. Sin embargo, por falta de preparación individual por parte del menor y de su estado de nervios, no se consiguió hacer llegar la actividad al resto de los menores. La meditación escogida fue larga y pesada, no fue la mejor elección.

Fueron especialmente desagradables los comentarios que se profirieron hacia la actividad y hacia el mismo menor, que se mostró alicaído con la acogida de la actividad. A raíz de esto se tuvo que cortar la sesión.

### 3. Feedback:

Al cortarse la actividad, no hay espacio para el intercambio de información entre la facilitadora y las y los participantes.

## **SESIÓN 4:**

---

### **Preparación:**

Se trabaja el manual de *Cómo convertirte en el detective de tus propias emociones* (apartado de bibliografía), y se extraen ideas para reestructurar la plantilla de la Tarea del Detective Emocional que se recoge en el PREDEMA.

Se descargan las fichas del Emocionario correspondientes a las emociones solicitadas por los menores en la segunda sesión. A la vez que se vuelve a traer la

plantilla de las emociones que les interesan, ya que faltan menores por apuntar las emociones que quieren trabajar.

### **Materiales:**

- Nueva plantilla Detective Emocional.
- Bolígrafos o lápices

### **Diseño de la actividad**

#### 1. Repaso de la tarea:

- Se abre la sesión con una puesta en común del Detective Emocional.

#### 2. Actividades:

- “Bueno, ahora que sabemos que hay 6 tipos de emociones básicas ¿podrías decirme más emociones que reconozcáis y que emociones básicas involucran?”
- De manera colectiva hacer una lista de emociones (¿has descubierto emociones que no sabías que tenías?) Con esa lista elaborar las fichas del juego del Tabú, que no se consiguió llevar a cabo en la Sesión 3 para la que estaba diseñado.
- Ficha para que anoten tres emociones en los que estén interesados, para organizar las DACES de la semana que viene.
- Ficha del detective emocional a un compañero.
- Tabú emocional: los menores forman dos equipos y elaboran una lista

#### 3. Feedback

De las actividades realizadas y de la opinión del grupo sobre las mismas.

### **Valoración semanal del grupo:**

La actividad del lunes pecó de falta de un ensayo previo de la dinamizadora con el menor *Carolo*, y de una mala elección de la meditación guiada, por ser muy larga. De cualquier modo, se podía apreciar hostilidad hacia *Carolo* por parte de algún menor, en

especial de *Jade*, que no intentaba disimularlo. Se cortó la actividad cuando ésta iba a finalizar.

Sólo *Vanesa* y *Ainhoa* reconocieron beneficios en la actividad, dado que afirman que sintieron tranquilidad al realizarlas y que podrían repetirla antes de acostarse.

El miembro que más resistencia muestra es *Jade*, que boicotea la actividad desde el principio, con sus comentarios y actitud. Se le llama la atención aunque persiste en su comportamiento.

El martes, los menores comparten un estado de ánimo bastante hundido, ya que ha llegado la noticia del traslado de centro de *Rigoberto*, y se encuentran aun asimilando la nueva situación. Les cuesta participar.

Cuando *Rigoberto* toma la palabra comienza a volcar emociones presentes relacionadas con el centro y con sus compañeros de medida, así como a proyectar hipótesis futuras con su familia. Se considera positivo que saque esos sentimientos y se le permite expresarse libremente, aunque su discurso ya no se ciña al tema de la sesión.

Al cambiar de actividad, con el juego del Tabú, los menores cambian totalmente de actitud y comienzan a hablar entre ellos, muy excitados y en voz alta, mostrando una competitividad, mal canalizada, entre los dos equipos. Se ha de llamar en varias ocasiones la atención a los menores por su comportamiento, aunque sin grandes resultados. Aunque les gusta el juego y se están implicando, no guardan las formas ni los turnos de palabra.

Al finalizar la actividad se les enfrenta con el comportamiento que han exhibido y piden disculpas a la educadora responsable de la DACE. Varios menores (entre ellos *Ainhoa*, *Úrsula*, *Vanesa*, etc.) verbalizan su disfrute del juego y su interés por las fichas que han elegido para trabajar en la siguiente sesión.

### ***3ª DACE: Atravesando emociones 08-09 de mayo***

#### **Contenido:**

La semana pasada no se llevó a cabo ninguna DACE debido a que los días programados son festivos y no se encuentran en el centro la totalidad de los menores.

Los menores han trabajado durante la semana las fichas relativas a tres emociones, que ellos mismos eligieron, sobre las que querían profundizar. Las fichas se usan de base para esta DACE, junto con las sesiones 4 - 7 del programa PREDEMA, y el siguiente paso del Detective emocional.

Se preparan una serie de dinámicas de **rol playing** con la finalidad de tratar la frustración y combatirla (competencias relativas al ítem de la reparación emocional). También se trata el término “indefensión aprendida” y lo que ello supone.

Por último se lleva a cabo una dinámica de psicodrama, que pretende trasladar a los menores que no se pueden elegir nuestras propias emociones, pero sí qué hacer con ellas para tener una conducta más pro social, y así estar en el mundo de una forma empática y agradable.

### **Objetivos:**

- Fomentar la alianza terapéutica
- Fomentar la expresividad emocional
- Trabajar la empatía
- Trabajar la regulación y comprensión emocional
- Trabajar la frustración y la indefensión aprendida

### **SESIÓN 5:**

#### **Preparación:**

Se usa de base para esta sesión las sesiones 4 y 5 del programa PREDEMA, y el siguiente paso del Detective emocional.

Se entrega y explica durante la semana una serie de ejercicios acerca de emociones concretas, que eligen los propios menores. Los ejercicios se extraen de la página del Emocionario.

La sesión 5 del programa plantea la actividad “Atravesando emociones”, que se adapta a los menores del grupo de control para aumentar la probabilidad de que la actividad se lleve a cabo con éxito.

**Materiales:**

- Los menores han de traer los ejercicios cumplimentados

**Diseño de la actividad:**

Repaso de la tarea:

- ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué?
- ¿Qué has descubierto?
- ¿Comprendes lo que hacen esas emociones en ti?
- ¿Sois capaces de identificarlas en algunas situaciones de vuestras vidas?
- ¿Comprendes esas emociones de la otra persona? ¿Entiendes cómo se siente y por qué se siente así en esa situación?
- ¿Es más fácil reconocer emociones que tú tienes a menudo?
- *¿Cómo te ha hecho sentir ver a esa persona con esa emoción?*

Actividades:

1. Se repasa el Detective emocional y se les devuelve que no habrá más sesiones del mismo.
2. Se repasan las actividades del Emocionario, lo que lleva a un interesante diálogo con los y las menores.
3. Dinámica de rol playing: un voluntario o voluntaria saldrá al pasillo, elegirá una dirección en el aula a la que dirigirse. Sólo el voluntario puede hablar.

Las consignas para él son: “elige una cosa que quieres hacer en tu vida, algo que te importe 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 a más voluntarios y voluntarias); sin palabras, escenifican la emoción e interactúan con el voluntario o voluntaria, ya sea bloqueando, ayudando... Sólo hablan si se les pregunta algo.

- ¿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?

#### Feedback:

- ¿Os han gustado las actividades? ¿Qué habéis aprendido de ellas?
- ¿Reconocéis ese sentimiento de indefensión aprendida en algunos aspectos de vuestra vida? ¿Será más fácil para vosotros pedir ayuda en un mal momento, ahora que sabéis que se puede combatir?

## **SESIÓN 6:**

---

### **Preparación:**

Se usa de base para esta sesión las sesiones 6 y 7 del programa PREDEMA.

Se diseña una lista de palabras desordenadas para el ejercicio de indefensión aprendida.

Se prepara información acerca de la frustración y la indefensión aprendida (a petición de los propios menores en la sesión anterior).

Se prepara una sencilla explicación sobre lo que es el *psicodrama* para poder improvisar algunas situaciones con los menores.

### **Materiales:**

- Lista de palabras
- Cuatro situaciones y guiones para la actividad del psicodrama (por si no consiguieran inventárselas los propios menores).

### **Diseño de la actividad:**

#### Repaso de la tarea:

- ¿Os ha resultado difícil? ¿Por qué?
- ¿Qué has descubierto?
- ¿Comprendes lo que hacen esas emociones en ti?
- ¿Sois capaces de identificarlas en algunas situaciones de vuestras vidas?
- ¿Comprendes esas emociones de la otra persona? ¿Entiendes cómo se siente y por qué se siente así en esa situación?
- ¿Es más fácil reconocer emociones que tú tienes a menudo?
- ¿Cómo te ha hecho sentir ver a esa persona con esa emoción?

#### Actividades:

1. Se debaten las actividades del Emocionario.
2. En dos grupos, se ofrecen tarjetas con palabras con las letras desordenadas para que las coloquen. Las primeras palabras, del equipo A, serán irresolubles; mientras que las del equipo B se podrán resolver fácilmente. Se concluye explicando la relación entre la frustración y la indefensión aprendida.
3. Conectar la frustración y la indefensión aprendida al término *actitud*. Preguntar qué opinan sobre el mantra “los adolescentes son apáticos”. ¿Sabéis qué es eso?

Dividir en dos grupos y pedir que organicen una escena teatral de un minuto, que refleje un conflicto que ellos mismos elijan. Consignas para los observadores (los grupos han de aguardar su turno, por lo que todos son observadores y observadoras; actores y actrices): anotar las emociones de cada uno de los y las participantes (lo que piensa, siente, hace)

#### Feedback:

- En esta situación ¿Quién estaba siendo empático/apático?
- ¿Cómo os habéis sentido al ver esas emociones?
- ¿Qué podría haber hecho cada uno?
- ¿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?
- ¿Os han gustado las actividades? ¿Qué habéis aprendido de ellas?
- ¿Reconocéis ese sentimiento de indefensión aprendida en algunos aspectos de vuestra vida? ¿Será más fácil para vosotros pedir ayuda en un mal momento, ahora que sabéis que se puede combatir?

#### **Valoración semanal del grupo:**

Ambas actividades se iniciaron después de unas intervenciones educativas orientadas a reconducir algunas conductas que presentan los menores y que dificultan la convivencia, por lo que los menores se encuentran un tanto apáticos y desganados al comienzo de las sesiones.

El lunes, la mitad de los menores no presenta las actividades sobre las que se pretendía trabajar en esta primera sesión, por lo que se les llama la atención y se busca una solución que les sea viable para que no pongan más excusas. Se propone la dinámica de “atravesando emociones” y se ofrecen voluntarios *Úrsula* y *Mario*..

El Feedback que se recoge después de la actividad es positivo.

El martes se abre la DACE con la actividad de ordenar las letras. El grupo en su conjunto se implica favorablemente, y prácticamente todos participan en la posterior reflexión.

La dinámica del psicodrama fue muy bien acogida por los menores, salvo por *Potter* que abandona la actividad luego de verbalizar tener vergüenza por participar. Son los menores los que, en grupos de tres, inventan unas situaciones conflictivas, y diseñan el guion.

Los cuatro grupos presentan situaciones que les resultan cercanas, incluso una de ellas refleja un problema que se está dando ésta semana en el Hogar entre varios menores (concerniente a la relación entre *Ainhoa, Jade y Álvaro*).

El Feedback de esta sesión también es positivo.

#### ***4ª DACE: Atravesando emociones 15-16 de mayo***

##### **Contenido:**

Esta semana es la última del programa, por lo que en estas dos sesiones se hace una pequeña síntesis de lo aprendido, a modo de conclusión, y para cotejarlo con los objetivos propuestos.

Se usarán de base las sesiones 8, 9 y 10 del programa PREDEMA, con las adaptaciones pertinentes.

Conectamos las ideas obtenidas de la dinámica del psicodrama con la idea de que somos capaces de sentir no sólo nuestras propias emociones, sino las de otras personas; y que ante una emoción, por complicada que sea, debemos preguntarnos qué queremos hacer con ella, y si nos va a ayudar a conseguir nuestro propósito.

El martes se trabajarán dinámicas que traten sobre el sentido de la vida, el valor de la regulación emocional y la búsqueda de lo posible; a través de la idea de que no podemos cambiar lo que hemos sido y lo que hemos hecho, pero las personas son mucho más que sus emociones, pensamientos y conductas: “soy lo que soy y lo que puedo ser”.

##### **Objetivos:**

- Afianzar la percepción de emociones en uno mismo y en los otros
- Regulación emocional en situaciones conflictivas

- Introducir término *resonancia emocional*: aspecto concreto de la empatía, que se da cuando lo que siente el otro “nos contagia”, por lo que sentimos lo mismo que siente el otro. Es importante distinguir entre nuestras propias emociones y las del otro.
- Afianzar el concepto de *asertividad*.
- Reflexionar sobre el sentido de la vida y la búsqueda de lo posible.

## **SESIÓN 7:**

---

### **Preparación:**

Se conecta esta sesión con la DACE anterior a través del repaso de la dinámica del psicodrama para introducir el concepto de resonancia emocional (¿has notado ese contagio o resonancia emocional?).

La mayoría de los menores acaban la medida en junio, así que se les enfrentará con la idea de las responsabilidades, derechos y obligaciones que tendrán al volver a sus casas y a la sociedad en general.

### **Materiales:**

- Plantillas y bolígrafos

### **Diseño de la actividad:**

#### Repaso de la tarea:

- Se recogen las actividades de los menores que no las entregaron la semana pasada.
- Se recuerda la dinámica del psicodrama para introducir el término “resonancia emocional”, la importancia de la regulación emocional y de la asertividad. Se conecta asertividad con respeto.

### Actividades:

- **Derechos asertivos:** en cuanto la resolución de conflictos (tratado en la DACE anterior), se deriva que es esencial adquirir una actitud asertiva para no caer en la comunicación agresiva, ni en una postura pasiva. La asertividad se relaciona con una sana autoestima (¿por qué creéis que es así?). Se entrega a cada menor una plantilla para que la rellenen con derechos que ellos mismos tienen derecho a disfrutar, y por la otra cara, derechos que los demás tienen derecho a disfrutar los demás.
- Dilema del naufragio: “el grupo de convivencia del Hogar II se va de crucero por el Mediterráneo. En mitad del viaje una tormenta hunde el barco y montamos todos en un bote, pero tenemos un problema: el bote es sólo para 8 personas y somos 10...”. La dinámica consiste en que cada uno ha de argumentar por qué debería ser salvado, qué puede aportar al mundo, qué sabe hacer mejor que nadie, etc.

### Feedback:

- ¿Os han gustado las actividades?
- ¿Qué habéis aprendido de ellas en cuanto a resolver los conflictos que vayan surgiendo?
- ¿Os ha resultado complicado? ¿Por qué? ¿Qué has descubierto?
- ¿Has notado ese contagio o resonancia emocional?

### *Actividad Derechos asertivos:*

- ¿Qué hace que respetemos o no respetemos esos derechos?
- ¿Qué es para ti que te respeten? ¿Tú haces eso por los demás?
- ¿Con quién, cómo y para qué?
- ¿Qué emociones te ayudan a respetar y cuáles no? ¿Qué podemos hacer entonces?

## SESIÓN 8:

---

### Preparación:

El lunes se avisa a los menores que han de entregar todas las fichas en esta sesión, y que han de funcionar como grupo, por lo que se encargará la supervisora de éste semana de recogerlos. En caso de que alguno de los menores no entregase las actividades se cancelará el taller de *henna* previsto para el día siguiente.

Las sesiones del programa PREDEMA 9 y 10 son adaptadas y se busca una alternativa para la sesión de cierre (que finalmente no se lleva a la práctica por falta de tiempo).

### Materiales:

- Papel en sucio, folios de colores y bolígrafos

### Diseño de la actividad:

#### Repaso de la tarea:

- Se recogen las actividades del Emocionario que no se entregaron anteriormente.
- Reflexión común sobre la diferencia entre la *resolución de conflictos* y el *llegar a acuerdos*.

#### Actividades:

- Receta de la felicidad: Individualmente, se crea una receta que aporte felicidad a cada uno. A continuación se juntan por parejas, pero esta vez tienen un máximo de 7 ingredientes. Cuando lleguen al acuerdo, se juntan con otra pareja, formando un grupo de cuatro, y vuelven a remodelar su receta, cediendo en algunos ingredientes y añadiendo otros de los compañeros.
- Línea de la vida: se dibuja en un folio en blanco una línea horizontal. En el medio se escribe la edad y se conecta cada situación con las emociones vividas y las situaciones detonantes:

A la izquierda, antes de la edad: encima de la línea ¿Qué es lo mejor que te ha pasado y cómo te sentiste?; por debajo de la línea, se trata lo peor que has vivido. Sobre tu edad se apunta qué es lo que más valoras en la actualidad, lo que más te importa. A la derecha, que simbolizaría el futuro, por encima ¿qué le pides a la vida, qué sería lo mejor que te pudiera pasar?; y debajo ¿qué puedes hacer para conseguirlo y cómo puedes afrontar lo malo que te ocurra?

- Sobres personalizados: para cerrar las sesiones se entregan folios de colores para que los personalicen, a continuación se cuelgan en el salón para que los compañeros introduzcan mensajes positivos. Se abre el viernes a la hora de comer (no se lleva a cabo por falta de tiempo, la sesión excedió los 45 minutos de la hora a la que debía concluir).
- Valoración grupal de las sesiones del proyecto, la metodología aplicada y la destreza de la educadora a la hora de hacer llegar los contenidos a los participantes.

#### Feedback:

Hoy se terminan las DACES y querría que me contarais.....

- ¿Qué os han parecido las sesiones, os han gustado las actividades? ¿Qué habéis aprendido de ellas?
- ¿Qué aspectos positivos habéis visto en mi desempeño profesional?
- ¿Y negativos?

#### **-Agradecimientos-**

#### **Valoración semanal del grupo:**

Durante la sesión del lunes, los menores participan en el debate en grupo, mostrando la mayoría poco interés debido a que refieren haber tratado el tema relativo a la asertividad en anteriores ocasiones. Aun así, los ejercicios que entregan demuestran



que no tienen claro los comportamientos y actitudes propias de las personas asertivas, verbalizan generalidades y les cuesta ser más precisos.

Cuando tratamos el tema del respeto, el grueso del grupo (salvo *Vanesa*, que mantiene otra postura) indica que sólo lo brindan a quién ellos creen merecedores de tal privilegio, reconociendo después de invitarles a la reflexión, ser interesados a la hora de tratar con las personas que les rodean. En definitiva, confrontarles con la realidad de que hacen un uso utilitario del respeto.

Durante el dilema del naufragio, los y las menores se activan y comienzan a expresarse (de manera más o menos acertada) de forma simultánea y a viva voz, por lo que se les indica en numerosas ocasiones que han de mantener un orden y respetar el turno de palabra. Antes de lograr la reflexión final de esta dinámica, la responsable de la DACE ha de cortar la sesión, a causa del alboroto constante de los menores. De hecho, resulta imposible hacer una valoración profesional de cada menor esta sesión, debido a que los comentarios se mezclaban y superponían unos a otros.

El martes la actitud de los menores es completamente distinta, ya que están a la expectativa de la realización del taller de henna. Reflexionan sobre las actitudes y las emociones que influyen y colaboran en la resolución de conflictos, así como las estrategias para llegar a acuerdos.

La actividad de la receta de la felicidad se lleva a cabo sin incidentes y de manera fluida.

Es en la actividad la línea de la vida, donde los menores se vuelcan y muestran verdadero interés. Leyendo después sus reflexiones e hilando sus vivencias con sus expectativas de futuro y sus estrategias para lograrlas.

Al acabar se les pide que valoren los talleres impartidos de Educación Emocional estas últimas 5 semanas, y emiten verbalizaciones muy positivas. Indicando también que Paula debe ser más “dura” con el grupo, ya que ellos mismos lo consideran necesario para que las DACES no acaben distorsionándose. Todos se muestran muy agradecidos y afectivos. Es una situación entrañable. Como regalo de despedida, el grupo elabora un cartel de despedida que se puede observar en la *Ilustración 11*.

## Metodología

La elección del Centro de Los Manzanos para llevar a cabo un proyecto de Educación Emocional responde a las posibilidades que ofrece el marco del Prácticum de Continuación, a la idoneidad de los participantes y a la riqueza que aporta a la investigación el disponer de un grupo de control de características tan semejantes a las del grupo experimental.

El proyecto se desarrolla en base a la aplicación adaptada de dos programas de fomento de la Inteligencia Emocional en adolescentes: el programa PREDEMA y el programa INTEMO. Éste último se usa para diseñar alguna dinámica, por lo que es el Programa PREDEMA sobre el cual se basa el marco metodológico y el grueso del proyecto.

En el estudio, se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pre-test - post-test, con grupo control. La ejecución de este diseño implica tres pasos a seguir por parte del investigador: (a) medición previa de la variable dependiente a ser estudiada (pre-test) tanto en el grupo experimental como en el grupo control; (b) introducción o aplicación de la variable independiente o experimental X a los sujetos del grupo experimental; y, (c) una nueva medición de la variable dependiente en los sujetos (post-test) tanto del grupo experimental como del grupo control.

El colectivo al que se dirige este programa requiere seguir un protocolo de actuación riguroso, ya que la tutela de estos menores la ostenta la Junta y para llevar a cabo una intervención es imprescindible obtener las autorizaciones pertinentes antes de la instauración del programa. A primeros de mayo se eleva la solicitud de la autorización para la intervención al Jefe de Sección del Centro de Los Manzanos, la cual es aceptada. A continuación, se inicia el proceso de recogida de información acerca de los menores tanto del Hogar I como del Hogar II.

La muestra de este proyecto está formada por dos grupos de estudio: el grupo de control, el Hogar I; y el grupo experimental, el Hogar II. Contar con ambos grupos dota de mayor validez a la investigación, ya que los diseños pre-test - post-test de un solo grupo tienen menor potencia para justificar inferencias causales y menor validez interna que el diseño con un grupo de control (García, 2015:205).

No hay aleatorización de los sujetos, ya que los menores estaban distribuidos en los hogares previamente a la implementación del proyecto. Se toma a los integrantes del Hogar II como grupo experimental debido a que es en este hogar donde tiene cabida la figura de educadora en prácticas universitarias.

Previamente al comienzo de las sesiones del programa, se pasan tanto al grupo de control como al grupo experimental, la escala TMMS-24 a modo de pre test, destinada a medir sus competencias emocionales.

Una vez obtenidos los resultados de ambos hogares se cotejan para cerciorarnos de que no existen diferencias previas a la implementación del programa entre los niveles de IE de ambos grupos. En el apartado de *Situación pre-test* se confirma que no existen divergencias estadísticamente relevantes.

Los menores seleccionados como grupo experimental participan en las actividades del proyecto no de forma voluntaria, sino como parte de las actividades propias de la rutina semanal del Centro.

En este proyecto intervinieron veintidós menores: diez componen el grupo de control, y doce conforman el grupo diana. Una de las mayores limitaciones del proyecto tiene que ver con la temporalización de las medidas judiciales, que imponen a los menores establecerse en el Centro. Ello se refleja en que ambos grupos de estudio, se sufren cuatro bajas, dos en cada grupo, por finalización de la medida; por lo que no se puede cotejar la evolución de su pre test con respecto al post test.

Las bajas se solapan con dos ingresos nuevos, una vez que los dos menores infractores acabaron su medida judicial. Los nuevos adolescentes participan de forma normalizada en las DACES, pero datos los de sus escalas no se contemplan en los resultados de este proyecto, carecen de validez debido a que no han presenciado la totalidad de las sesiones.

En cuanto a las sesiones que se imparten en las DACES, mi responsabilidad como educadora-facilitadora consiste en diseñar las sesiones semanales y coordinarme con los miembros del Equipo Educativo para llevarlas a cabo.

La evaluación de los resultados obtenidos se procesa a través del software de análisis estadístico SPSS v.24, el cual se explicará en detalle en el apartado correspondiente.

## Organización del espacio y del tiempo

El diseño y la implementación del este proyecto, como ya se ha indicado con anterioridad, se enmarcan en el espacio del Prácticum de Continuación que facilita la UVa el último curso del grado. Simultáneamente al inicio del prácticum, da comienzo la implementación del diseño de la investigación, que se inicia el 20 de febrero con un protocolo de recopilación de información acerca de los menores que residen en ese momento en el Centro.

La fase de recogida de información y posterior diseño de la adaptación del Programa duró desde febrero hasta abril, mes en el que se concluyó el proceso de recogida de información y comenzaron las sesiones del proyecto.

En cuanto al proyecto, que va a constar de 5 semanas consecutivas, sin embargo, sufre una interrupción en la tercera semana: se cambia las DACES por talleres debido a que las sesiones coincidían con días festivos, y muchos menores estaban de permiso; no era conveniente avanzar con el programa sin la mitad de los y las participantes. La planificación de la cuarta semana ha de modificarse para adaptar el contenido restante al tiempo disponible.

Las sesiones se realizan dos veces a la semana, durante los espacios de enseñanza informal que se contemplan en la rutina del centro el lunes y el martes, por lo que la rutina del Centro no se ve afectada, y no tiene que adaptarse para acoger el proyecto. Estas sesiones las imparten los educadores y las educadoras, y se denominan **Dinámicas de Afianzamiento de la Convivencia Educativa** (DACE). En estos espacios se abordan temas de prioritario interés para el bienestar de los menores, como son: el consumo de sustancias, las relaciones afectivo-sexuales, la asertividad, la instrumentalización de la violencia, etc.

El número de sesiones de este proyecto es un total de ocho. La duración supera en todas las sesiones, menos en las que hubo que cortar, el tiempo estipulado para las DACES (una hora) debido a que hay que repasar los contenidos y reorientar las sesiones de forma sistemática. El cómputo de horas de este proyecto son doce, aproximadamente.

El programa original PREDEMA consta de 11 sesiones, las cuales se computan en un total de 8 horas, aproximadamente. Las sesiones del programa tienen una duración irregular, que va desde los veinticinco minutos a los cincuenta, sin embargo, el tiempo estipulado de las DACES es regular y con una duración establecida de una hora. Este aspecto del proyecto se contempla en el apartado de *Adaptaciones del programa*.

En lo que respecta al espacio, las sesiones se llevan a cabo en el Salón 2 del centro, el cual dispone de tres sofás y de una mesa con bancos corridos. Dependiendo de las actividades de cada sesión en grupo se dispone en los sofás, si la sesión es más activa e implica movimiento; o en las mesas, cuando hay ejercicios escritos y se precisa de un punto de apoyo.

## **Técnicas e instrumentos para la recogida de datos, procesamiento y análisis**

Comienza el período de recogida de información con el estudio de los PIE (Programas de Intervención Educativa) de los menores del Hogar II. Se entrevista a los educadores de ambos hogares acerca de varios aspectos de los menores, como son: la nacionalidad, el nivel máximo de estudios, si perciben atención psiquiátrica, si presentan consumo de tóxicos, prácticas sexuales de riesgo, antecedentes de violencia familiar, si tienen abierto un expediente de protección, y si tienen reconocido algún grado de discapacidad.

### **Instrumentos:**

Se ha empleado como instrumento de medida para la realización del pre-test y el post-test, el **Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)**. El TMMS-24, basado en el

TMMS-48 de Salovey y Mayer (1997), es un instrumento integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de Inteligencia Emocional. La escala está compuesta por tres dimensiones: percepción o atención emocional, comprensión o claridad de sentimientos y regulación emocional. Cada una de estas dimensiones se evalúa a través de 8 ítems. Estos ítems hacen referencia a la percepción, comprensión y regulación de los estados emocionales.

El TMMS-24 se aplica de forma individual a cada sujeto. Se le facilita el protocolo, que consta de 24 afirmaciones donde debe anotar el grado de conformidad que se encuentra con el ítem presentado a partir de las cinco escalas de tipo Likert de 5 puntos (1 = Nada de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo). El tiempo de aplicación oscila entre 10 a 20 minutos aproximadamente. No hay límite de tiempo, pero se pide que no se tomen mucho tiempo con cada pregunta, a fin de que las respuestas sean más espontáneas.

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 las personas o grupo estudiado (Riba, 2011). Así que, a mayores de la evaluación inicial y la final, cuyo carácter es objetivo y cuantitativo, se lleva a cabo una evaluación continua basada en el feedback subjetivo que después de cada sesión se pide a los menores (en forma de valoraciones grupales acerca del contenido de las actividades). La opinión de los participantes es muy importante para el diseño y desarrollo de las sesiones del proyecto, ya que reorientará las intervenciones posteriores, ajustándolas a las necesidades de los adolescentes participantes.

Para la evaluación final del proyecto se cotejan los resultados del pre-test con los del post-test a través de criterios estadísticos que revelan la viabilidad de los datos. “Para ser rigurosos, todo programa educativo debe evaluarse en tres momentos: antes, durante y después de la intervención” (Górriz y Ordoñez, 2014). Así que, mayores se realiza una evaluación de tipo subjetivo, de forma oral, acerca de la percepción de los y las menores de la experiencia general que ha supuesto el proyecto.

Para el procesamiento de los datos obtenidos de la información de los menores y sus niveles de IE se ha empleado el **programa estadístico SPSS** (Statistical Package for the Social Sciences). El SPSS utiliza procedimientos estadísticos que permiten desarrollar y subsecuentemente analizar bases de datos para aplicaciones prácticas o para diversas necesidades de investigación.

Entre las oportunidades que ofrece el SPSS están el manejar bancos de datos de gran magnitud y efectuar análisis estadísticos complejos, así como organizar una base de datos que puede ser analizada con diversas técnicas estadísticas.

La versión empleada ofrece la posibilidad de crear vínculos con otros programas comunes tales como Microsoft Word, Microsoft Excel, y Microsoft Power Point, lo cual agiliza el procesamiento de la información.

En cuanto a la técnica estadística empleada, la **Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**. Esta es una prueba no paramétrica que se utiliza para comparar dos mediciones relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas (y si es así, demostrar si la diferencia es estadísticamente significativa), también determina si la diferencia entre ellas se debe al azar o no.

## Hipótesis del caso

El objetivo de contar con un grupo experimental y un grupo de control es cotejar las puntuaciones obtenidas, entre el pre-test y el post-test, y a su vez comparar esos resultados entre ambos grupos, para comprobar si el grupo que ha disfrutado de la implementación del proyecto ha aumentado significativamente su IE; mientras que del grupo de control se espera que mantenga estables los datos de su post-test con respecto a su pre-test.

En esta primera aplicación de la escala quedan reflejadas las habilidades de cada menor en cuanto a atención emocional (habilidad para reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás), claridad (distinción entre pensamientos y emociones, siendo conscientes de la relación que les vincula), y regulación emocional (capacidad de estar receptivo ante las emociones para poder descartar o aprovechar la información que nos ofrezcan, esto implica manejar estrategias de autogestión de las

propias emociones). Se aprecian déficits especialmente en los apartados de atención y claridad, aunque el referente a la regulación emocional tampoco es positivo.

De la implementación de otros proyectos similares, con adolescentes como sujetos experimentales (como el Programa INTEMO+, el Programa de educación emocional para la prevención de la violencia; y otros Trabajos de Fin de Grado, como el de Adams, M. 2015 y Bermúdez, L. 2014:), se obtienen unos resultados en el post-test que evidencian que la claridad emocional es el único ítem que tiene a mejorar significativamente; siendo el apartado de la reparación el que permanece más inmutable. En los resultados de nuestro grupo diana se aprecian las mismas tendencias: aumenta sustancialmente la claridad y la atención (aunque esta última no es estadísticamente relevante), y se aprecia un pico negativo en los resultados de la regulación emocional.

Las hipótesis iniciales desde las cuales arranca nuestro proyecto se resolverán en el apartado del *Análisis cuantitativo*, son:

- **Hipótesis I:** La participación en el Programa PREDEMA adaptado aumenta el nivel de atención emocional de sus participantes.
- **Hipótesis II:** La participación en el Programa PREDEMA adaptado aumenta el nivel de claridad emocional de sus participantes.
- **Hipótesis III:** La participación en el Programa PREDEMA adaptado aumenta el nivel de reparación emocional de sus participantes.

## **Adaptación del Programa PREDEMA**

Cuando nos referimos a un proyecto de carácter social, se entiende que su implementación se da en unas circunstancias concretas y con un colectivo de determinadas características. Por lo tanto, al querer reproducir un proyecto ya diseñado es fundamental personalizarlo y adaptarlo al grupo, no sólo teniendo en cuenta características como la nacionalidad, el sexo, la edad y otras variables demográficas, sino profundizando en las particularidades como grupo, además de la situación personal de cada uno.



La flexibilidad es un elemento imprescindible a la hora de elaborar el diseño y poner en práctica un proyecto de índole social, ya que nunca se dará el mismo contexto ni las y los participantes tendrán las mismas características que en experiencias similares; incluso en experiencias anteriores con la aplicación del mismo proyecto. Por lo tanto, se necesita el ejercicio del ensayo-error para reconducir y reorientar las sesiones de este proyecto para alcanzar la máxima eficiencia posible. El programa consta de adaptaciones previas a la implementación, y otras que se han ido implantando durante el transcurso de las sesiones.

La primera precaución que se tomó es la de escoger el TMMS 24 en lugar del original TMMS 48 de Salovey y Mayer, 1997. Debido su mayor síntesis y simplicidad gramatical, se considera más aplicable a los menores del centro. También se toma en consideración que los resultados del TMMS 24 se procesan más ágilmente, ya que la escala TMMS 24 es exactamente la mitad de extensa que la TMMS 48.

En lo referente a la metodología, se escoge el Programa PREDEMA por ser el que más se ajusta a la idea inicial del proyecto: mejorar las competencias emocionales de los menores infractores. Sin embargo, la población a la que va dirigido el Programa PREDEMA difiere del grupo de Los Manzanos en cuanto a que los primeros se seleccionan desde centros escolares, y no están cumpliendo medidas judiciales, son adolescentes normalizados.

En cuanto al tamaño del grupo, el programa original dispuso de 293 adolescentes; mientras que el grupo diana de nuestro proyecto es una muestra significativamente menor, que se compone por 12 participantes. De estos datos deriva la necesidad de prescindir de las actividades programadas en primeras sesiones del Programa PREDEMA, puesto que en nuestro grupo diana no se precisan las dinámicas de presentación (llevan meses conviviendo juntos), y en su lugar es preferible introducir el sentido de las próximas DACES y comenzar a acercarles el contenido.

Los participantes del Programa PREDEMA son de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, mientras que la media de edad de nuestro grupo diana es de 15,6 años (siendo la edad mínima 14 años y la máxima 17). Por lo que el contenido original

resulta ligeramente infantilizado y se cree posible introducir actividades de mayor profundidad, y más cantidad de contenidos por sesión.

También se dedica un espacio de tiempo más extenso del que se contempla en las sesiones PREDEMA para el ejercicio de las actividades, sobre todo con las dinámicas de valoración final de cada sesión. Entre las características de los menores de nuestra muestra está su escasa capacidad de concentración, por lo que es necesario repetir instrucciones y contenidos, y reconducir los diálogos cuando se desvían del tema que nos ocupa.

Al inicio del proyecto se aprecia la mala relación que mantenían las mujeres internas entre ellas. Se exhibían comportamientos competitivos y agresivos, junto con descalificaciones sexistas. Las relaciones entre los menores varones eran estables, y se mantenían en términos positivos (aun contando con episodios de conflicto, que acababan por resolver). Se considera imprescindible, atendiendo al rasgo de la transversalidad de género, que las relaciones entre las internas se optimice, para garantizar un clima favorable para el ejercicio de las sesiones y que éstas tengan la equidad como base; por lo que se diseña una DACE que trata de la *sororidad* (ANEXO 2) y se sigue incidiendo activamente sobre este término a lo largo de todas las sesiones, así como en otras actividades y tiempos de ocio que compartí con los menores a lo largo del período del prácticum.

Como ya se ha mencionado en el apartado de *Organización del espacio y del tiempo*: el programa PREDEMA consta de 11 sesiones, las cuales se computan en un total de 8 horas, aproximadamente. Sin embargo, el Centro dispuso a disposición del proyecto la cantidad de un mes, cinco semanas (que más tarde, tuvo que adaptarse a cuatro, como se indicará en el apartado de *Limitaciones*) por lo que se pudo ampliar el contenido y llevar a cabo actividades más complejas e individualizadas.

Las sesiones del programa tienen una duración irregular, que va desde los veinticinco minutos a los cincuenta, sin embargo, el tiempo estipulado de las DACES es regular, y con una duración establecida de una hora, por lo que hay que incluir y combinar actividades, a mayores de las que contempla el programa original, de reflexión y escritura junto a otras más dinámicas, para mantener la atención de los

menores y completar la hora estipulada. A excepción de una sesión que tuvo que cortarse por el mal comportamiento de los menores, el resto de ellas se alargó hasta la hora y media, e incluso la hora y tres cuartos.

La alianza terapéutica es un factor en el que no le sería posible incidir aun facilitador del programa PREDEMA, debido al volumen del grupo de alumnos que participa en cada sesión. Sin embargo es un punto fuerte de la presente intervención, debido a que en, este caso, es posible forjar un vínculo personal con los menores al formar parte de la vida del centro durante 3 meses. Los menores, al concluir las sesiones, muestran cariño y agradecimiento hacia la facilitadora, como se refleja en el ANEXO 3.

---

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

---

1. Perfil de los menores internos de los Hogares I y II
2. Análisis cualitativo
3. Análisis cuantitativo
4. Limitaciones del programa

### **Perfil de los menores internos de los Hogares I y II**

Durante el proceso de recopilación de información previo al diseño del proyecto Se han obtenido una serie de datos correspondientes a los perfiles de los menores de los Hogares I y II, en cuanto al trabajo de investigación previo al proyecto. Como conclusión, aquí se plasman las características del grupo control, el Hogar I:

**Tabla 1: Edad media. Hogar 1**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	10	14,0	18,0	16,000	1,3333
N válido (por lista)	10				

En el Hogar II residen diez varones cuyas edades se comprenden entre los 14 años y los 18. La edad media son los 16 años. Durante la duración de este proyecto, el Hogar I, como grupo de control, sufre dos bajas por finalización de la medida que les hacía estar en el centro; por lo tanto, los resultados de estos dos menores quedan incompletos al no haber podido realizar el post-test.

Al no tratarse de un grupo cerrado, ya que se producen dos nuevos ingresos durante el desarrollo del proyecto, se decide no incluir a estos dos nuevos menores en el grupo control ya que tampoco se incluyen las nuevas incorporaciones del grupo experimental.

**Tabla 2: Nivel máximo de estudios. Hogar 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primaria	4	40,0	40,0	40,0
	1° ESO	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Los datos obtenidos en este apartado no corresponden con los niveles de conocimiento reales, sino el último curso que han cursado o se encuentran cursando. En muchos casos, los menores han superado cursos anteriores por imperativo legal. Cuatro de los menores tienen, como último ciclo completado, primaria. Los seis restantes se encuentran en el primer ciclo de la ESO.

**Tabla 3: Consumo de sustancias tóxicas. Hogar 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	2	20,0	20,0	20,0
	Sí	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

En ambos hogares hay una marcada tendencia al policonsumo de sustancias. Del Hogar I, ocho de los diez menores reconocen haber consumido drogas de forma habitual (por lo general alcohol, tabaco y cannabis) antes de ingresar en el Centro.

En cuanto a las adicciones, el centro lleva un control estricto para erradicarlas y prevenirlas, en estrecha colaboración con el centro ALDABA. Es un tema incluido en la programación de la educación informal que se da en el Centro, y un recurso al que asisten los menores con esta problemática.

**Tabla 4: Prácticas sexuales de riesgo. Hogar 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	5	50,0	50,0	50,0
	Sí	2	20,0	20,0	70,0
	Desconocido	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

El perfil de los menores del Hogar I es significativamente más infantil que el del Hogar II, y así se denota en sus actitudes, características y necesidades. Esto explica que tengan pocos indicadores de prácticas sexuales de riesgo. En tres casos, se desconoce si los menores han iniciado algún tipo de actividad sexual y los propios menores no aclaran las dudas.

**Tabla 5: Antecedentes de violencia familiar. Hogar 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	2	20,0	20,0	20,0
	Sí, ascendente	3	30,0	30,0	50,0
	Sí, descendente	2	20,0	20,0	70,0
	Sí, ascendente y descendente	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Entendiendo por violencia ascendente aquella que ejercen los hijos sobre los progenitores, seis de los menores presentan este tipo de violencia. Mientras que otros 5 han sufrido violencia descendente, de padres a hijos. En tres de los diez menores internos se dan una combinación de ambos tipos de violencia.

**Tabla 6: Atención psiquiátrica. Hogar 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	4	40,0	40,0	40,0
	Sí	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Seis menores del Hogar I acuden regularmente a la Unidad de Psiquiatría del Río Horteiga, para tratar, mayormente, el TDAH y trastornos de sintomatología depresiva. Los documentos internos del Centro reflejan como los menores que ya precisan de medicación al inicio de su medida, ven rebajadas las dosis de fármacos por prescripción del psiquiatra, al observar en ellos mejorías al pasar un tiempo en el Centro. El Equipo

Técnico atribuye este cambio a la normalización de la vida de los adolescentes y la seguridad que les ofrece ese nuevo entorno.

**Tabla 7: Expedientes abiertos de protección. Hogar 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	7	70,0	70,0	70,0
	Sí	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

“Cuando hablamos de expedientes de protección es porque ha habido una intervención de las Entidades públicas encargadas de la protección de los menores dentro del ámbito de la familia y por tanto de las relaciones entre padres e hijos.” (Soriano, 2017). En base a esto, el Hogar I alberga a tres menores con expedientes de protección abiertos, cuya tutela ha sido retirada a sus padres y otorgada a la Junta de Castilla y León.

**Tabla 8: Discapacidad reconocida. Hogar 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	7	70,0	70,0	70,0
	Sí	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

En diferentes grados y modalidades, tres de los diez menores tienen diagnósticos médicos que reflejan alguna discapacidad.

Las diferencias que distinguen el Hogar I del II (aparte de su ubicación física) son los perfiles de los menores y el sexo. En el Hogar I no hay mujeres, mientras que en el Hogar II la proporción suele igualar a la de los varones.

En cuanto al Hogar II:

**Tabla 9: Edad media. Hogar 2**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	12	14,0	17,0	15,667	1,1547
N válido (por lista)	12				

La edad media de los menores residentes al inicio del proyecto está comprendida entre los 14 y los 17 años (aunque uno de los varones cumple los 18 al mes de recoger esta información), siendo la media de edad de 15,6 años.

**Tabla 10: Distribución por razón de sexo. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Varón	6	50,0	50,0	50,0
	Mujer	6	50,0	50,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Como ya se ha comentado, en el Hogar II residen menores de ambos sexos, siendo en el inicio del proyecto, la proporción 50% varones, y el otro 50%, mujeres.

El que no haya mujeres en el Hogar I resta riqueza a la validez del grupo de control, pero no se dispone de una muestra más adecuada con la que poder comparar con el grupo diana.



**Tabla 11: Nivel máximo de estudios. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primaria	2	16,7	16,7	16,7
	2° ESO	5	41,7	41,7	58,3
	FP+4°ESO	4	33,3	33,3	91,7
	Bachillerato	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Dos de los menores tienen como último ciclo educativo finalizado primaria, al inicio del proyecto aún se les está buscando un recurso formativo acorde con sus necesidades. Cuatro menores se encuentran formándose en el primer ciclo de la ESO, mientras que otros cuatro lo hacen en el segundo ciclo o en formaciones equivalentes (en estos casos Formación Profesional Básica). Solamente un varón se encuentra realizando una formación de carácter no obligatorio, concretamente segundo de Bachillerato.

**Tabla 12: Consumo de sustancias. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	3	25,0	25,0	25,0
	Sí	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

El 75% de los menores del grupo experimental se han iniciado en el consumo de sustancias antes de entrar en el Centro. En los PIES de los menores que presentan adicciones se especifican acciones psicopedagógicas encaminadas a superar dichas adicciones.

**Tabla 13: Prácticas sexuales de riesgo. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	1	8,3	8,3	8,3
	Sí	8	66,7	66,7	75,0
	Desconocido	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

La mayoría de las chicas del Hogar presenta marcadas conductas sexuales de riesgo, que pese a sus tempranas edades llevan tiempo reproduciendo. Es un problema remarcable del Hogar II, que suele combinarse con relaciones tóxicas que entran en el espectro de la violencia de género.

Tanto los varones como las mujeres hacen uso de lenguaje, actitudes y contravalores sexistas, por lo que los educadores abordan continuamente este tema desde un paradigma feminista. Es frecuente también que los menores, especialmente las chicas, se midan entre ellos en relación a sus conquistas, y que mantengan varias relaciones sentimentales con diferentes personas de forma simultánea.

**Tabla 14: Antecedentes de violencia familiar. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí, ascendente	1	8,3	8,3	8,3
	Sí, descendente	3	25,0	25,0	33,3
	Sí, ascendente y descendente	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En el caso del Hogar II, todos los menores se han visto implicados en la espiral de la violencia. En un caso, la violencia era exclusivamente ascendente; y en otros tres

casos, sólo descendente. Y los restantes menores, ocho en total, presentan indicadores de ambos tipos de violencia combinada.

**Tabla 15: Atención psiquiátrica. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	4	33,3	33,3	33,3
	Sí	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Reciben atención psiquiátrica 8 de los doce menores, por trastornos similares a los del Hogar I; añadiendo un caso más complejo, que combina TDAH, Síndrome de Tourette, y otras patologías no especificadas en los informes de los que dispone el Centro. Como consecuencia de estos diagnósticos, este menor recibe diversos tratamientos farmacológicos que le conducen a un estado de ausencia continuado. Sin embargo es el único menor que se encuentra en el ciclo superior de estudios.

**Tabla 16: Expedientes abiertos de protección. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	10	83,3	83,3	83,3
	Sí	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Al inicio del proyecto hay dos menores con expedientes de protección abiertos, y otro de los varones acaba de concluir el suyo. Es importante hacer mención a las dos órdenes de alejamiento de los padres hacia los hijos, dictadas por el juez en relación a los expedientes abiertos.

**Tabla 17: Discapacidad reconocida. Hogar 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	10	83,3	83,3	83,3
	Sí	1	8,3	8,3	91,7
	Desconocido	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En el momento de recoger los datos de los menores internos, solamente uno de ellos presenta un diagnóstico reconocido de discapacidad, aunque se sospecha que dos menores más también podrían ser diagnosticados tras los exámenes pertinentes.

### **Análisis cuantitativo**

El procesamiento de los datos obtenidos durante la implementación del proyecto se recoge en dos categorías según su objetividad: por un lado, se lleva a cabo un análisis cuantitativo para aquellos datos que pueden medirse acorde a parámetros ya establecidas; por otra parte, se realiza un análisis cualitativo con las impresiones y verbalizaciones de los menores.

Los datos que se exponen a continuación, son los resultados objetivos que nos releva el TMMS-24 en cuanto a la comparación del pre-test y el post-test, y la situación de los menores de ambos grupos en lo referente:

### **Situación Pre-test**

El objetivo de evaluar el impacto de la intervención, conlleva la necesidad de comprobar si previamente en la situación pre-test existen diferencias entre los grupos. Para realizar estas comprobaciones, los factores de IE (atención, claridad y reparación

emocional) al ser variables de nivel, necesitan una prueba de contraste como Chi-cuadrado, utilizando la variable grupo como mediadora. La Tabla 20, señala los resultados obtenidos al respecto.

**Tabla 18: Prueba Chi-Cuadrado de diferencias de IE Pre-test por grupos**

Variable	$\chi^2$	gl	P
Atención	2,147	2	0,342
Claridad	0,28	1	0,867
Reparación	2,121	2	0,346

En esta Tabla 20 se comprueba que en ninguna de las variables de IE (atención, claridad y reparación emocional) se aprecian diferencias respecto a ninguno de los grupos. Por tanto, se puede concluir que en la situación pre-test no se aprecian diferencias entre el grupo control y el experimental en sus variables IE (atención, claridad y reparación emocional).

### Situación Post-test

Para evaluar los datos obtenidos a través de la segunda y última vuelta de la escala TMMS-24, se aplica la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para determinar si existen diferencias de relevancia estadística entre ambas muestras:

**Tabla 19: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon en Grupo Experimental**

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post-test TMMS-24 Atención Nivel - Pre-test TMMS-24 Atención Nivel	Rangos negativos	3a	3,50	10,50
	Rangos positivos	3b	3,50	10,50
	Empates	4c		
	Total	10		
Post-test TMMS-24	Rangos negativos	1d	4,00	4,00

Claridad Nivel - Pre-test TMMS-24 Claridad Nivel	Rangos positivos	6e	4,00	24,00
	Empates	3f		
	Total	10		
Post-test TMMS-24 Reparación Nivel - Pre- test TMMS-24 Reparación Nivel	Rangos negativos	2g	2,50	5,00
	Rangos positivos	2h	2,50	5,00
	Empates	6i		
	Total	10		

- a. Post-test TMMS-24 Atención Nivel < Pre-test TMMS-24 Atención Nivel
- b. Post-test TMMS-24 Atención Nivel > Pre-test TMMS-24 Atención Nivel
- c. Post-test TMMS-24 Atención Nivel = Pre-test TMMS-24 Atención Nivel
- d. Post-test TMMS-24 Claridad Nivel < Pre-test TMMS-24 Claridad Nivel
- e. Post-test TMMS-24 Claridad Nivel > Pre-test TMMS-24 Claridad Nivel
- f. Post-test TMMS-24 Claridad Nivel = Pre-test TMMS-24 Claridad Nivel
- g. Post-test TMMS-24 Reparación Nivel < Pre-test TMMS-24 Reparación Nivel
- h. Post-test TMMS-24 Reparación Nivel > Pre-test TMMS-24 Reparación Nivel
- i. Post-test TMMS-24 Reparación Nivel = Pre-test TMMS-24 Reparación Nivel

**Tabla 20: Prueba de Wilcoxon Grupo Experimental**

	Post-test TMMS-24 Atención Nivel - Pre-test TMMS-24 Atención Nivel	Post-test TMMS-24 Claridad Nivel - Pre- test TMMS-24 Claridad Nivel	Post-test TMMS-24 Reparación Nivel - Pre- test TMMS-24 Reparación Nivel
Z	,000b	-1,890c	,000b
Sig. asintótica (bilateral)	1,000	<b>,059</b>	1,000

- a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon
- b. La suma de rangos negativos es igual a la suma de rangos positivos.
- c. Se basa en rangos negativos.

Puede apreciarse que la aplicación del programa Educación Emocional produce diferencias significativas en claridad emocional ( $p=0,59$ ) de sus participantes, tal como se muestra en la Tabla 22. Por tanto, se acepta la hipótesis II planteada para esta investigación

### **Contraste de hipótesis**

A continuación, se procede a contrastar cada hipótesis planteada en esta investigación tras haber realizado la intervención educativa con la aplicación de la adaptación del Programa PREDEMA.

- Hipótesis I: La participación en el Programa PREDEMA adaptado aumenta el nivel de atención emocional de sus participantes.
- Hipótesis II: La participación en el Programa PREDEMA adaptado aumenta el nivel de claridad emocional de sus participantes.
- Hipótesis III: La participación en el Programa PREDEMA adaptado aumenta el nivel de reparación emocional de sus participantes.

Puesto que las variables son cuantitativas medidas en escala ordinal y se comparan en una situación pre-test – post-test, para contrastar la hipótesis, se aplica la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Puede apreciarse que la aplicación del programa de Educación Emocional produce diferencias significativas en claridad

emocional, pero no produce diferencias significativas en atención y reparación emocional de sus participantes, tal como se muestra en la Tabla 22.

Por tanto, se rechazan las hipótesis I y III y se acepta la hipótesis II planteadas para esta investigación.

**Tabla 21: Estadísticos descriptivos HOGAR 1. Pre-test**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pre-test TMMS-24 Atención	10	9,0	34,0	25,300	8,9697
Pre-test TMMS-24 Claridad	10	15,0	35,0	23,600	5,7581
Pre-test TMMS-24 Reparación	10	12,0	39,0	23,200	7,8003
N válido (por lista)	10				

**Tabla 22: Estadísticos descriptivos HOGAR 1. Post-test**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Post-test TMMS-24 Atención	8	16,0	30,0	25,000	4,140
Post-test TMMS-24 Claridad	8	17,0	26,0	23,000	2,928
Post-test TMMS-24 Reparación	8	15,0	33,0	24,630	5,397
N válido (por lista)	8				



**Tabla 23: Estadísticos descriptivos HOGAR 2. Pre-test**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pre-test TMMS-24 Atención	12	12,0	36,0	23,833	7,6614
Pre-test TMMS-24 Claridad	12	14,0	30,0	20,083	5,7755
Pre-test TMMS-24 Reparación	12	13,0	33,0	25,750	6,5383
N válido (por lista)	12				

**Tabla 24: Estadísticos descriptivos HOGAR 2. Post-test**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Post-test TMMS-24 Atención	10	14,0	36,0	25,800	7,0206
Post-test TMMS-24 Claridad	10	19,0	37,0	27,200	5,3083
Post-test TMMS-24 Reparación	10	14,0	37,0	25,900	6,2441
N válido (por lista)	10				

### **Análisis cualitativo**

Durante la valoración final en grupo, llevada a cabo en la última sesión del proyecto, los y las participantes verbalizan una serie de afirmaciones que se recogen a continuación en calidad de indicadores de la autopercepción de los menores acerca del

aprendizaje adquirido a través de las sesiones. En general, los participantes inciden en el atractivo global del proyecto, resaltando el aspecto novedoso y lúdico de las actividades

Los y las adolescentes se refirieron a sus competencias emocionales en éstos términos:

“He aprendido a identificar mis emociones”, “saber aceptar mis sentimientos”, “saber cómo me siento, a conocerme mejor”. De lo que se deduce que han sido capaces de afinar la conciencia sobre sus propias emociones.

También reconocen experimentar alivio emocional al “poder sacar los sentimientos” o al “poder expresar mis sentimientos delante de los demás”.

Al valorar oralmente las actividades, los menores afirman que la tarea del Detective emocional les ha ayudado a “aprender más sobre cómo se sienten los demás” y a “que la gente a veces no se siente como tú piensas”. Por lo que se entiende que, aunque la puntuación obtenida en el post-test no sea estadísticamente relevante, es un hecho que los menores han mejorado su atención emocional (ver en el apartado de *Conclusiones*), y le dan un nuevo valor a los estados emocionales propios y ajenos.

En lo referente a la claridad emocional, los adolescentes emiten las siguientes verbalizaciones: he aprendido “que cada sentimiento nos indica algo, y qué significa cada sentimiento”, “muchas cosas sobre las emociones y también sentimientos nuevos que no sabía que tenía”, “que las emociones nos dicen cosas”, “a ser menos vergonzoso y soltarme más”.

La regulación emocional es la competencia más sofisticada y la más débil en los perfiles de los menores de nuestra muestra, pues implica una gran competencia emocional para controlar sus emociones y las reacciones que las siguen. Aun así, también se emiten verbalizaciones positivas en este campo: “he aprendido a superar el sentimiento de indefensión para no bloquearme”, “pensar como ser feliz”, “lo aplicaré cuando esté triste y hundido”.

Se realiza un análisis del contenido para inducir los puntos fuertes y débiles del programa. En cuanto a los primeros, los menores consideran positivamente aspectos metodológicos del programa tales como las dinámicas de reflexión, el ejercicio de

*microfocusing*, y por encima de todo, las actividades referentes a las dinámicas vivenciales y de *role playing*, así como la relación que mantienen con la facilitadora.

Acerca de los aspectos mejorables del proyecto, los menores hacen referencia a actividades concretas como “la relajación, que no se hizo muy bien”, o dinámicas en las cuales había que reflexionar y plasmar por escrito. Pero la mayoría de las respuestas hacían alusión a aspectos de su propio comportamiento durante las sesiones. Es llamativo lo conscientes que parecen los adolescentes de su propio comportamiento disruptivo y de los perjuicios que este ocasiona en ellos mismos y en el grupo, y que aun así sigan reproduciendo este tipo de conductas.

## Limitaciones del programa

Es natural que cuando se plantea un proyecto de intervención nos topemos con limitaciones inherentes tanto al medio en el que vamos a actuar, a las características de nuestro colectivo de estudio, a las condiciones espacio-temporales, etc.

En el apartado de *Adaptaciones* se comenta la traba más llamativa, que fue la pésima relación que mantenían las menores entre ellas. Esta relación se había vuelto crónica a lo largo de los meses que las menores llevaban en el grupo de convivencia, y afectaba al ambiente del Hogar. A través de intervenciones más personales y directas de corte feminista, y de la DACE acerca de la *sororidad*, se intentaron sanear sus relaciones personales. Aun así, siguen estallando pequeños focos de conflicto a lo largo del tiempo que dura el proyecto, relativos a anti valores sexistas de las menores.

En un planteamiento inicial se proyecta la idea de incluir en este trabajo un apartado de *Discusión* que comparase los resultados obtenidos con los de otros proyectos socioeducativos similares que he consultado para la construcción de mi proyecto (Adams, M. 2015; Bermúdez, L. 2014; e Inglés, C. J. 2003). Pero al haber excedido el volumen de páginas que se pide para el TFG, y tener el tiempo limitado para acabar el mismo, se decide trabajar sobre esa información en futuras líneas de investigación, y no incluirla en este trabajo.

El estado emocional de los menores al comienzo de las DACES también es un factor clave de facilitación o resistencia para la sesión. En una ocasión, se habían planeado varios ejercicios de relajación, de forma conjunta con uno de los menores del centro, pero como ese menor mantenía varios conflictos abiertos con algunos compañeros, la dinámica tuvo que cancelarse por falta de colaboración como boicot a la actividad. A partir de ese momento se sacan de la programación inicial de las sesiones, todas las actividades de relajación a través de visualizaciones o música, a petición de los menores.

El momento de pasar el post-test se solapa con un episodio de conflicto en el Hogar, con varios menores implicados, así que se considera que esta situación pudo afectar negativamente a los resultados de su post-test.

En cuanto a la organización del tiempo, en un primer momento se cuentan con 5 semanas consecutivas, puestas a disposición del proyecto por la dirección del Centro. A pesar de ello, las DACES correspondientes a la tercera semana se anulan por coincidir con días festivos nacionales. Debido a esto, parte de los y las menores se encuentran fuera del centro, de permiso en sus hogares. Las sesiones relativas a la regulación emocional, en la que se hacía especial inciso en esa semana y la siguiente en la programación inicial, se ven concentradas en la última semana. De este hecho se deriva el que las puntuaciones en el ítem de la regulación emocional no hayan ascendido, sino al contrario.

En lo relativo a los participantes, nuestro proyecto cuenta con una muestra muy reducida, de 12 participantes el grupo diana, cuando otros programas suelen contar con muestras que superan la centena.

La ventaja que supone disponer de un grupo de control de características casi idénticas añade valor a los resultados obtenidos, pero al verse integrado exclusivamente por hombres carece de los matices que aporta al grupo el hecho de que sea mixto.

El TMMS 24 es una escala de auto informe, son los propios participantes los que reflejan en ella sus valoraciones; lo que puede suponer que la información que se recoja sea excesivamente escueta. Sin embargo, esta escala cuenta con una validez sólida avalada por los estudios del equipo de Salovey y Mayer, y ya ha sido aplicada con anterioridad en población adolescente española (Adams, M., 2015).

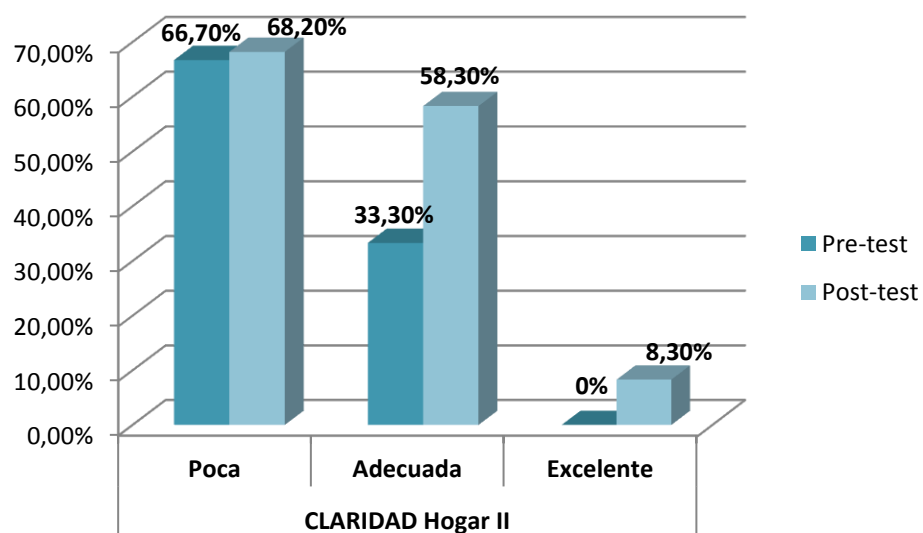
No podemos dejar de tener en cuenta que estos menores se encuentran cumpliendo medidas judiciales, que tienen un principio y un fin y en ocasiones también dan lugar a permisos extraordinarios, en los que los menores abandonan el centro durante períodos extensos de tiempo (más que los dos días del fin de semana, que es lo ordinario). Esto supone que la muestra con la que comenzamos a intervenir en un Centro de estas características puede verse afectado por estas finalizaciones de medida o permisos. Con lo que el grupo sufre alteraciones que se escapan a nuestro control y planificación inicial.

## Conclusiones

Acorde con las hipótesis propuestas al comienzo del trabajo, se obtienen las siguientes conclusiones:

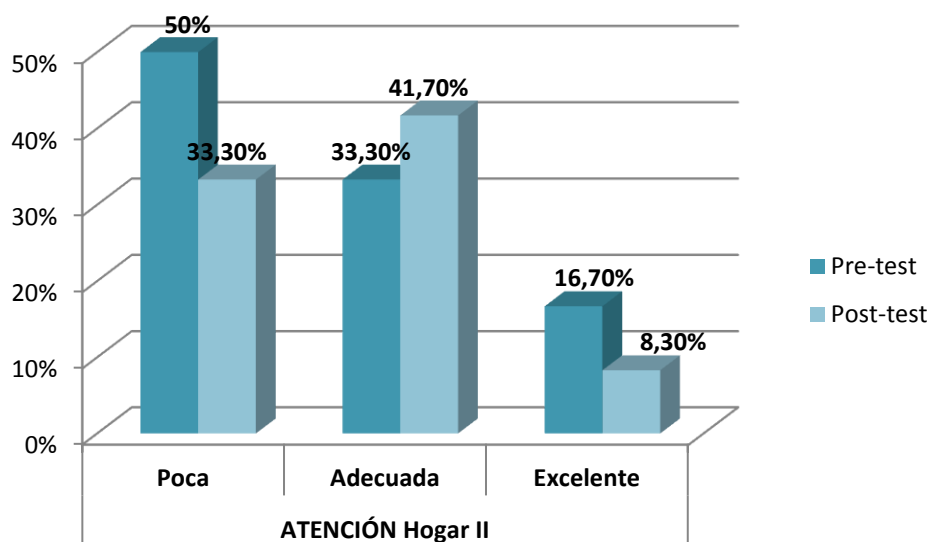
- a. La única hipótesis validada al analizar estadísticamente los datos es la hipótesis 2, que sostiene que tras la aplicación del Programa PREDEMA adaptado, la claridad emocional de los menores asciende.

**Ilustración 4: Gráfica del ítem de la escala TMMS 24 – Claridad.**



- b. Se rechazan las hipótesis 1 y 3 (que plantean la optimización de la atención y la regulación emocional), debido a que no ha habido una mejora estadísticamente significativa.
- c. La hipótesis 1, a pesar de no tener relevancia estadística, experimenta un descenso de las puntuaciones negativas sumado a un incremento en el rango de puntuación considerada adecuada con respecto al pre-test, que se aprecia tanto en los resultados del post-test como en las valoraciones subjetivas de los menores.

**Ilustración 5: Gráfica del ítem de la escala TMMS 24 – Atención.**



- d. En cuanto a la regulación emocional, la hipótesis 3, se considera que no ha dado los resultados esperados debido a las pocas sesiones orientadas a trabajar esa capacidad. Esto se debe al ajuste de tiempo que sufrió el programa en la cuarta semana: el diseño inicial la regulación contaba con dos sesiones más de trabajo, pero hubo que condensarlas en la última semana. Es posible que si se hubiera dedicado el tiempo necesario a este ítem los resultados fueran más positivos. Así mismo, se considera relevante mencionar que la semana que se pasó el pos-test, estuvo

marcada por varios conflictos internos en el Hogar II, y el ánimo de los menores estaba crispado. Se considera que este hecho ejerció cierta influencia en las puntuaciones del grupo experimental.

En cuanto a las conclusiones derivadas de los objetivos propuestos al inicio de este trabajo:

- a. Se ha alcanzado el objetivo de llevar a cabo un proyecto que intervención educativa que optimice, al menos una competencia emocional, que ayudará a los menores en su proceso de empoderamiento para una reinserción social saludable y satisfactoria.
- b. En cuanto a las competencias y destrezas que se debían aplicar durante el desarrollo del proyecto, se han visto aprobadas, como se refleja en la valoración emitida por el Centro a la UVa, adjuntado en el ANEXO 6.
- c. En lo referente al estudio de los menores se considera desarrollado adecuadamente, y se valida la fiabilidad de sus resultados debido a que se han empleado diversos instrumentos actuales y abalados por equipos de investigación de prestigio en el ámbito de la IE como son Mayer y Salovey (1997); y Montoya I., Postigo S., González R. (2017). Para el procesamiento de la información se ha empleado la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon; y en cuanto al procesamiento estadístico de esa información se trabaja con el programa SPSS, ambas técnicas en uso actual en el ámbito axiológico de la Educación Emocional.
- d. La alianza terapéutica fue un pilar base en el desarrollo del proyecto, llegándose a trabajar de forma individual con los y las menores para atender y trabajar sus carencias emocionales específicas. Estos espacios de trabajo se denominan en el Centro “SITE” (Sesiones Individuales de Trabajo Educativo). Los resultados del esfuerzo invertido en el cuidado de este aspecto de la intervención se ven reflejados en las valoraciones subjetivas recogidas en el ANEXO 3.

- e. Las y los menores, en sus aportaciones verbales durante los espacios de reflexión que se llevaban a cabo al final de cada sesión, reflejan una tendencia positiva en cuanto a la adquisición a vocabulario y expresiones emocionales. Así mismo, se demuestra en el apartado de *Análisis cualitativo* el reconocimiento de los y las menores sobre su propia adquisición de expresiones y terminología relativa al campo de las emociones durante las sesiones del proyecto.



# REFERENCIAS

---

1. ¿Qué son las EMOCIONES? Tipos de emociones. (2017). YouTube. . Recuperado el 16 de abril del 2017, de: <https://www.youtube.com/watch?v=hP7hDPP1Dz0>.
2. Adams, M. (2015). Proyecto de intervención para mejorar las competencias emocionales y el control emocional de los adolescentes de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del colegio “El Centro Inglés” de Cádiz. Idus.us.es. Recuperado el 15 de junio del 2017, de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/37004>.
3. Alzina, R. (2017). Concepto de Educación Emocional. Rafaelbisquerra.com. Recuperado el 5 de junio del 2017, de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>.
4. Bermúdez Cintado, L. (2014). Proyecto de intervención sobre conflictos para adolescentes en acogimiento residencial. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado el 16 de junio del 2017, de: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8852/BERM%C3%9ADEZ\\_CINTADOLEANDRO\\_TFG\\_SOCIAL.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8852/BERM%C3%9ADEZ_CINTADOLEANDRO_TFG_SOCIAL.pdf?sequence=1).
5. Bisquerra, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 21(1), 7-43.
6. BOE.es - Documento consolidado BOE-A-1996-1069. (2017). Boe.es. Recuperado el 10 de junio del 2017, de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>.
7. BOE.es - Documento consolidado BOE-A-2000-641. (2017). Boe.es. Recuperado el 10 de junio del 2017, de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-641>.

8. Cabello, R., Castillo, R. Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2006). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
9. Carpintero, E., López, F., Campo, A., 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.
10. Educación Emocional y Social. (2017). Fundacionbotin.org. Recuperado el 5 de junio del 2017, de: <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>.
11. Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). “La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey”. En Instituto Superior de Formación del Profesorado (España). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación, pp. 163-178.
12. Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). “La inteligencia emocional en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 15, Vol. 6 (2), pp. 421-436.
13. Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). “Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar”. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
14. Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
15. Gracia Fuster, E.; Fuentes, M.; García Pérez, J. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención psicosocial*, 19 (3), 265-278

16. GRAE; Grupo de Aprendizaje Emocional (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia, 2º. Ciclo de ESO*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Deporte.
17. Gratacós, M. (2015). Las 10 Funciones (Capacidades) Cognitivas Superiores. Lifeder. Recuperado el 8 de mayo del 2017, de: <https://www.lifeder.com/capacidades-cognitivas/>.
18. Guerri, M. (2017). ¿Qué son las emociones?. Blog de Psicoactiva. Recuperado el 16 de abril del 2017, de: <https://www.psicoactiva.com/blog/que-son-las-emociones/>.
19. Inglés, C. J. (2003). Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes. Madrid: Pirámide.
20. La escuela de padres no se detiene. (2014). CRA ORBA. Recuperado el 7 de junio del 2017, de: <http://craorba.catedu.es/2014/04/07/la-escuela-de-padres-no-se-detiene/>.
21. La Inteligencia Emocional. (2017). YouTube. . Recuperado el 16 de abril del 2017, de: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=82&v=DOEEXIGUiDA](https://www.youtube.com/watch?time_continue=82&v=DOEEXIGUiDA).
22. Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor. Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.
23. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
24. 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 intencional. Informe Fundación Botín 2011* (pp-63-81). Santander: Fundación Marcelino Botín.

25. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad - Bienestar Emocional - ¿Qué son las emociones? (2017). Bemocion.msssi.gob.es. Recuperado el 16 de abril del 2017, de: <http://www.bemocion.msssi.gob.es/emocionEstres/emociones/aspectosEsenciales/queSon/home.htm>
26. Montoya Castilla, I., & Postigo Zegarra, S. (2016). PREDEMA. Madrid: Pirámide.
27. Núñez Pereira, C., Valcárcel, R., & Keselman, A. (2014). Emocionario. Madrid: Palabras Aladas.
28. Penado, M., Manuel Andreu, J., & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. Anuario De Psicología Jurídica, 24(1), 37-42. doi:10.1016/j.apj.2014.07.012
29. Pérez Sanz, M. (2015). Intervención educativa de jóvenes en riesgo de exclusión social a través de la actividad física y el deporte. Uvadoc.uva.es. Recuperado el 3 de mayo del 2017, de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10630>.
30. Personalidad antisocial y factores criminógenos. (2017). Es.slideshare.net. Recuperado el 7 de mayo del 2017, de: <https://es.slideshare.net/cesarcasados/personalidad-antisocial-y-factores-criminogenos>.
31. Rábade, E., Casaus, N., Aguilar, P., Tribuna, R., Tribuna, R., & Tribuna, R. (2016). Sororidad en las redes con #Sororitips | Tribuna Feminista. Tribuna Feminista. Recuperado el 13 de junio del 2017, de: <http://www.tribunafeminista.org/2016/06/sororidad-en-las-redes-con-sororitips/>.
32. Sánchez, M.<sup>a</sup> T.; Fernández- Berrocal, P.; Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). “¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones.” Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, (6), 2, 15, 455-474.

33. Síndrome de Indefensión Aprendida | Psicología Clínica Madrid. (2014). Psicología Clínica Madrid. . Recuperado el 2 de mayo del 2017, de: <http://gabinetedepsicologia.com/sindrome-indefension-aprendida-psicologos-madrid-tres-cantos>.
34. Vilariño Vázquez, M.; González Amado, B.; Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. Anuario de psicología jurídica, 23, 39-45

# ANEXOS

# ANEXO 1: Tabla EXCEL Hogar I Y Hogar II

## Ilustración 6: EXCEL Hogar I y Hogar II

Nombre	Nacionalidad	Sexo	Edad	Atención Febrero	Atención Mayo	Claridad Febrero	Claridad Mayo	Reparación Febrero	Reparación Mayo	Nivel max. de estudios	Consumos	Prácticas sexuales de riesgo	Antecedentes violencia familiar	Atención psiquiátrica	Protección	Discapacidad
W	Español	Hombre	17	24	24	15	17	19	24	Primaria	SI	No se sabe	SI, descendiente	SI	SI	SI
LM	Español	Hombre	18	23	/	26	/	24	/	PGP (ESO)	SI	No se sabe	SI, descendiente	No	No	SI
Ro	Español	Hombre	17	9	25	22	26	13	27	Primaria	No	No	SI, ascendente y descendiente	SI	No	No
Cr	Español	Hombre	15	23	24	24	23	25	26	1º ESO ACNUE	SI	No se sabe	SI, ascendente, descendiente	SI	SI	SI
AI	Español	Hombre	15	33	27	34	31	39	28	1 ESO	SI	SI	No	No	No	No
AI	Español	Hombre	17	34	/	19	/	27	/	Primaria	SI	SI	No	SI	No	No
B	Marroquí	Hombre	15	34	27	30	26	26	33	1 ESO	SI	No	SI, ascendente y descendiente	No	No	No
Is	Español	Hombre	17	32	27	19	23	12	15	1 ESO	SI	No	SI, descendiente	No	SI	No
JM	Español	Hombre	15	12	16	22	24	20	24	Primaria	SI	No	SI, ascendente	SI	No	No
G	Español	Hombre	14	29	30	35	24	27	20	1 ESO	No	No	SI, ascendente	SI	No	No
<b>Nombre</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Atención Febrero</b>	<b>Atención Mayo</b>	<b>Claridad Febrero</b>	<b>Claridad Mayo</b>	<b>Reparación Febrero</b>	<b>Reparación Mayo</b>	<b>Nivel max. de estudios</b>	<b>Consumos</b>	<b>Prácticas sexuales de riesgo</b>	<b>Antecedentes violencia familiar</b>	<b>Atención psiquiátrica</b>	<b>Protección</b>	<b>Discapacidad</b>
Vanesa	Española	Mujer	16	16	23	29	37	33	26	4º ESO	No	SI	SI, ascendente	No	No	No
Ursula	Española	Mujer	15	33	36	25	26	27	28	2º ESO	SI	SI	SI, ascendente y descendiente	SI	No	No
Asamine	Española	Mujer	15	20	34	17	30	29	23	4 ESO	SI	SI	SI, descendiente	SI	No	No
Sara	Española	Mujer	15	25	19	18	30	13	25	2º ESO	SI	SI	SI, ascendente y descendiente	SI	No	No
Jade	Española	Mujer	17	21	20	15	24	33	21	1º FP	SI	SI	SI, ascendente y descendiente	SI	No	No
Ambra	Española	Mujer	15	27	31	16	32	32	23	2º ESO	SI	SI	SI, ascendente y descendiente	No	No	No
Ruben	Español	Hombre	17	19	26	28	27	24	31	2º Bachillerato	No	No se sabe	SI, ascendente y descendiente	SI	No	No se sabe
Patric	Español	Hombre	14	34	30	15	26	30	22	2º ESO PMAAR	SI	No se sabe	SI, ascendente y descendiente	SI	No	No
Ramon	Español	Hombre	14	12	14	14	21	20	14	2º ESO	No	No	SI, ascendente y descendiente	SI	No (estuvo)	No
Iñigo	Español	Hombre	17	26	/	17	/	25	/	Primaria	SI	No se sabe	SI, descendiente	SI	SI	SI
Carolo	Español	Hombre	17	36	25	30	19	27	25	Primaria	SI	SI	SI, ascendente y descendiente	SI	No	No

## ANEXO 2: DACE Sororidad

---

No incluyo esta DACE, debido a que no se ciñe al programa de Educación Emocional que pongo en práctica. Sin embargo se considera beneficioso aplacar la intensidad (negativa) de las relaciones entre las mujeres del Hogar II para poder disponer de una mayor fluidez y comodidad durante las sesiones del proyecto.

### Fundamentación:

Aprovechando la temática del Día Internacional de la Mujer, y atendiendo a la coyuntura de que el grupo actual tiene una cohesión y convivencia bastante endeble (en especial entre las chicas del Hogar), propongo una DACE que trate la *sororidad*.

A falta de una definición más académica, tomaré la del Diccionario Feminista, que es donde tiene su origen y lo define como: del latín soror, sororis, hermana, e –idad, relativo a, calidad de. Por consiguiente, el feminismo establece la palabra **sororidad** como “**calidad de hermana**”.

Fortalecer el vínculo entre los menores, y en especial entre las chicas (que es el que más deterioro evidencia) resulta clave para el correcto funcionamiento del Hogar. “La sororidad busca la modificación de la relación entre las mujeres, la posibilidad de eliminar la idea de enemistad histórica entre ellas y la lucha contra los fenómenos de la opresión”, por tanto, hacer incisión en este tipo de vínculo mejoraría la fluidez del trabajo con los menores.

### Objetivos

- Potenciar el vínculo entre mujeres y reforzar su red de apoyo

Objetivos específicos:

- Trabajar la conciencia sobre el feminismo
- Interiorizar términos nuevos y útiles



**Ilustración 7: #SORORITIPS**



- Fomentar el interés cultural

### **Diseño de las sesiones (2 horas)**

#### **LUNES 06|03:**

- Abrir la sesión con un grupo de debate acerca del significado epistemológico del término *sororidad*. Se les ofrece alguna pista, como por ejemplo, la raíz de la palabra, o el marco en el que se utiliza.
- Cuando se haya elaborado una definición conjunta que se acerque a la definición más extendida (*Pacto social entre mujeres que tiene como objetivo el empoderamiento del género femenino*), se les presentan a los menores los carteles de #SORORITIPS.
- Eligen el que más les llame la atención (cada uno, un poster diferente, hay suficientes para que no se tengan que repetir).
- Se les lee la definición de SORORIDAD, las más básicas y alguna más compleja, como la de la escritora Marcela Lagarde. Se pretende que los menores hagan suyo el término y que reciban con interés el significado de la palabra que han trabajado.
- Reflexión.
- PROPUESTA DE EJERCICIO: para la DACE del martes han de rellenar la parte posterior del cartel con una reflexión sobre estas dos cuestiones
  - ¿Me he visto alguna vez en una situación como la que propone el cartel, o he visto esto en alguien de mi entorno?
  - ¿Cómo actué? ¿Cambiaría mi forma de actuar si se volviera a repetir la situación?

#### **MARTES 07|03:**

- Se abre la sesión dando la palabra uno a uno a los menores para que expliquen a sus compañeros y compañeras el sentido de su cartel.
- A continuación, van leyendo y explicando las reflexiones que han hecho de sus carteles, y resolviendo a sus compañeros las dudas que pueden surgir.

## ANEXO 3: Valoraciones gráficas de los menores

Ilustración 8: Valoraciones gráficas de los menores 1

Pelirrosa ♡

Bueno Paula que te voy a dar las gracias por estos 3 meses a mi lado, a verdad que he aprendido muchas cosas contigo, has estado en los momentos malos, buenos, me has ayudado en mis rayadas y sobre todo has sabido escucharme cosa que agradezco muchísimo, no sé si en un futuro volveremos a vernos pero espero que tú y al pequeño Omar os vaya de lujo, que tenéis que ser feliz y espero que encuentres trabajo digno de lo que te mereces y bueno que sepan que eres una chica estupenda, guapísima, aunque un poco hippy y friki pero aún así eres muy grande y te he cogido cariño, espero que la vida te sonría y que algún día si pasan por [REDACTED] vengan a mi penaduría, seguro que Omar y mis hermanas se llevarán bien, un besazo de [REDACTED] y que os cuideis mucho, gracias por ser como eres, vales o no Harry Potter !! No me olvides pelirrosa !!

♡ ♡ [REDACTED] ♡

## Ilustración 9: Valoraciones gráficas de los menores 2

Para Paula:

Hola Paula, soy [REDACTED]

Bueno Paula, la verdad es que me gustaría decirte muchas cosas en esta carta y no sé por donde empezar.

Antes de nada decirte que me pareces una chica estupenda, super fuerte, que para mí y seguramente para muchas personas más eres un ejemplo a seguir. Eres una luchadora y además muy buena persona. Sé que vas a ser una educadora increíble, por que te lo curras un montón y lo haces muy muy bien.

Quiero darte ánimos para que consigas todas tus metas y todo lo que quieras en la vida, y que sigas siendo como eres, que llegaras muy alto.

Que tengas paciencia con Omar que ya veras la que te espera xd, pero tranquila, que cuando pase

la edad del pavo ya habras pasado lo peor. ~~JAJA~~, era bromi ♥

Que mas decirte, que me siento identificada contigo en muchas cosas que has contado. Me has abierto los ojos en muchas cosas, en más de las que tú te crees, me has ayudado mucho.

Que eres super guapa, super moderna y que me encanta tu estilo, en serio es que eres genial.

Mil gracias por las clases y por todas las actividades, talleres y cosas que has hecho para nosotros.

¡Te queremos mucho Paula! ,

recuerda venir a vernos antes de que terminemos medida.



### Ilustración 10: Valoraciones gráficas de los menores 3

Aunque hayamos estado poco tiempo (1 mes) he aprendido mucho contigo. Mejor dicho, nos has enseñado TODO sobre las emociones, sentimientos...! Has aguantado con nosotros! (un año). Gracias por traernos pintañas, porque aquí nos morimos - Mi compañera de Ping-Pong. :) Muchas gracias Paula y puedes visitarnos cuando quieras, yo seré la más veterana - Gracias por aguantarnos, gran paciencia - Que te vaya todo muy bien! Besotes!!

Bueno Paula, yo ya te di una nota por la mañana pero te dejo otra aquí. Lo dicho, gracias por aguantarnos Aunque haya estado poco tiempo, 1 mes justo, en los últimos Me lo he pasado genial. Aunque te hayamos interrumpido millones de veces, (ya que somos intrucos para todo), nos distes miles de oportunidades y gracias a ello hemos aprendido un montón contigo - Écha el currículum aquí!! Te quiero mucho y que eres una luchadora! Enhorabuena PAULA!! ♥

Gracias por habernos dado tanta confianza, has sido para nosotros como una educadora más. Espero que te valla super bien y que vengas a vernos mucho. Te Quiero ♥


Gracias por todo lo que nos has enseñado, nos has demostrado y nos has ayudado, has sido una persona muy importante en nuestra medida, con lo que nos lo hemos pasado muy bien. Espero que consigas trabajo pronto, que Oscar, te salga un niño precioso y te vaya muy bien. Te quiero. ♥

Ilustración 11: Cartel de despedida



## ANEXO 4: Ejemplo de las fichas del Emocionario

### Ilustración 12: Ficha Emocionario

Fichas de actividades  **emocionario**

## Hostilidad

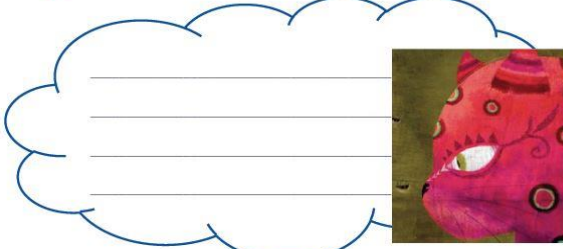
**1** Observa atentamente la ilustración de las páginas 52-53 del EMOCIONARIO y responde a estas preguntas.

- ¿Cómo crees que se siente el gato? Marca.
  - Tiene miedo de los abejorros.
  - Está enojado con los abejorros.
  - Siente curiosidad hacia los abejorros.
- ¿Qué crees que va a pasar a continuación?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2** Escribe lo que puede estar pensando el gato.




\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

© Palabras Aladas, S. L., 2013 1 Material fotocopiable.

Fichas de actividades  **emocionario**

**3** Lee el texto sobre la **hostilidad** de la página 52 del EMOCIONARIO y completa las oraciones.

- Al sentir hostilidad experimentamos una \_\_\_\_\_ a nosotros o a lo que \_\_\_\_\_.
- Al experimentar hostilidad nos surge el deseo de llevar \_\_\_\_\_.
- Como consecuencia de experimentar hostilidad podemos \_\_\_\_\_ a la otra persona.

**4** La hostilidad tiene que ver con la oposición. Completa con palabras de la familia de **oposición**.

**oposición** > oponerse oponente opuesto


- Mi dos hermanos son \_\_\_\_\_: uno rubio, el otro moreno; uno serio, el otro muy gracioso...
- Mis dos hermanos serán \_\_\_\_\_ esta tarde: compiten el uno contra el otro.
- Mis dos hermanos \_\_\_\_\_ a que vayamos de vacaciones a la playa: prefieren la montaña.

**5** Escribe dos maneras de manifestar **hostilidad**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

© Palabras Aladas, S. L., 2013 2 Material fotocopiable.

Fichas de actividades  **emocionario**

**6** Escribe tres oraciones que lleven la contraria a estas tres.

- El pescado es una comida deliciosa.  
\_\_\_\_\_
- Cuando mejor se está en la playa es por la tarde.  
\_\_\_\_\_
- Andar en bicicleta es un deporte sano y divertido.  
\_\_\_\_\_

**7** Relaciona cada palabra con su significado.

rechazar	Ofender a alguien con palabras agresivas.
incomodar	Hacer algo para molestar a alguien.
atacar	Mostrar oposición o desprecio a alguien.
insultar	Combatir, contradecir a una persona.

**8** Escribe dos situaciones en las que te hayas comportado de manera hostil.

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

- ¿Por qué lo hiciste?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

© Palabras Aladas, S. L., 2013 3 Material fotocopiable.

Fichas de actividades  **emocionario**

**11** Escribe tres frases que el gato de la ilustración de las páginas 52-53 del EMOCIONARIO podría decir para mostrar su **hostilidad**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


**12** ¿Qué crees que podría suceder a continuación entre el gato y los abejorros? Explica y dibuja.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



© Palabras Aladas, S. L., 2013 5 Material fotocopiable.

## ANEXO 5: TMMS-24.

### Ilustración 13: TMMS-24

#### TMMS-24

##### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE MENTE

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## ANEXO 6: Valoración emitida por el Centro acerca del objetivo relativo a las competencias y destrezas a desarrollar para el ejercicio del proyecto.

---

Ilustración 14: Valoración del Centro

