



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Psicopedagogía

Trabajo de fin de máster

Propuesta de intervención psicopedagógica para fomentar la inteligencia emocional en menores en centros de acogida

Autor: Laura Prieto Mateos

Tutor: Dr. D. Raúl López Benítez

2023-2024

RESUMEN

Los centros de acogida para menores se enfrentan a una problemática cada vez más acuciante debido a la creciente demanda y a la complejidad de las necesidades de los adolescentes que atienden, los cuales se enfrentan a numerosas dificultades, especialmente desde un punto de vista afectivo/emocional. Por tanto, en estos entornos, un adecuado desarrollo y gestión de las emociones juega un papel crucial para esta población.

Un constructo psicológico ampliamente estudiado ha sido la inteligencia emocional, la cual implica la capacidad de identificar, comprender, expresar y regular las emociones. Estas habilidades promueven interacciones sociales positivas, la capacidad para hacer frente a situaciones frustrantes y el incremento global del bienestar psicológico, entre otros beneficios. Por tanto, puede ser considerado como un factor clave que facilite el desarrollo personal y social de estos adolescentes, debiendo fomentarse su aprendizaje desde edades tempranas a través de enfoques atractivos y lúdicos que capturen la atención de los adolescentes.

A pesar de la reconocida importancia de la inteligencia emocional, actualmente no existen suficientes intervenciones ni programas específicos que aborden de manera adecuada este constructo para paliar los déficits afectivos que surgen en los centros de acogida. Esto pone de manifiesto una brecha significativa entre la teoría y la práctica, subrayando la urgencia de desarrollar e implementar estrategias que fomenten la IE en los adolescentes, con el objetivo último de mejorar las condiciones de vida y las oportunidades de desarrollo de los jóvenes en estos entornos.

En este Trabajo de Fin de Máster, se realiza cabo una revisión teórica exhaustiva sobre la Inteligencia Emocional y los centros de acogida de menores. Posteriormente, se propone una intervención educativa para abordar y promover la Inteligencia Emocional en esta población. Finalmente, se presentan reflexiones y conclusiones sobre la viabilidad y la utilidad de esta propuesta, destacando su potencial impacto en el desarrollo social y emocional de los adolescentes de los centros de acogida.

PALABRAS CLAVES

Emociones, Inteligencia Emocional, Adolescentes, Centros de Acogida, Propuesta de intervención.

ABSTRACT

Juvenile shelters are facing an increasingly pressing problem due to the growing demand and the complexity of the needs of the adolescents they serve, who face numerous difficulties, especially from an affective/emotional point of view. Therefore, in these settings, an adequate development and management of emotions plays a crucial role for this population.

A widely studied psychological construct has been emotional intelligence, which involves the ability to identify, understand, express and regulate emotions. These skills promote positive social interactions, the ability to cope with frustrating situations, and an overall increase in psychological well-being, among other benefits. Therefore, it can be considered as a key factor that facilitates the personal and social development of these adolescents, and its learning should be encouraged from an early age through attractive and playful approaches that capture the attention of adolescents.

Despite the recognized importance of emotional intelligence, there are currently not enough interventions or specific programs that adequately address this construct to alleviate the affective deficits that arise in shelters. This highlights a significant gap between theory and practice, underscoring the urgency of developing and implementing strategies that foster EI in adolescents, with the ultimate goal of improving the living conditions and developmental opportunities of young people in these settings.

In this Master's Thesis, an exhaustive theoretical review on Emotional Intelligence and juvenile shelters is carried out. Subsequently, an educational intervention is proposed to address and promote Emotional Intelligence in this population. Finally, reflections and conclusions on the feasibility and usefulness of this proposal are presented, highlighting its potential impact on the social and emotional development of adolescents in shelters.

KEYWORDS

Emotions, Emotional Intelligence, Adolescents, Shelters, Intervention proposal.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	8
2.	OBJETIVOS.....	9
3.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA	10
4.	MARCO TEÓRICO.....	14
4.1.	CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES	14
4.1.1.	¿Qué son las emociones?	14
4.1.2.	Principales funciones de las emociones	15
4.1.3.	Clasificación y/o tipos de emociones.....	16
4.2.	INTELIGENCIA EMOCIONAL	17
4.2.1.	¿Qué es la inteligencia emocional?.....	17
4.2.2.	Principales modelos teóricos y medidas de inteligencia emocional	19
4.2.3.	Beneficios de la Inteligencia Emocional.....	22
4.3.	CENTROS DE ACOGIDA	24
4.3.1.	¿Qué son los centros de acogida?	24
4.3.2.	Normativa e ingreso en los centros de acogida	28
4.3.3.	Características/necesidades de personas residentes en centros de acogida.....	29
4.4.	Investigación y proyectos sobre Inteligencia Emocional en menores de centros de acogida.....	33
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	37
5.1.	Introducción.....	37

5.2.	Contexto/Destinatarios.....	38
5.3.	Objetivos	39
5.4.	Metodología.....	40
5.5.	Temporalización	41
5.6.	Recursos	42
5.7.	Sesiones.....	43
5.8.	Evaluación.....	65
6.	ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO, LIMITACIONES Y OPORTUNIDADES.....	66
7.	CONCLUSIONES.....	68
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
9.	ANEXOS.....	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. ‘Sesiones del mes de Febrero’.....	42
Tabla 2. ‘Sesiones del mes de Marzo’.....	42
Tabla 3. ‘Actividad 1’.....	43
Tabla 4. ‘Actividad 2’.....	44
Tabla 5. ‘Actividad 3’.....	45
Tabla 6. ‘Actividad 4’.....	45
Tabla 7. ‘Actividad 5’.....	46
Tabla 8. ‘Actividad 6’.....	47
Tabla 9. ‘Actividad 7’.....	48
Tabla 10. ‘Actividad 8’.....	49
Tabla 11. ‘Actividad 9’.....	50
Tabla 12. ‘Actividad 10’.....	51
Tabla 13. ‘Actividad 11’.....	51
Tabla 14. ‘Actividad 12’.....	52
Tabla 15. ‘Actividad 13’.....	53
Tabla 16. ‘Actividad 14’.....	54
Tabla 17. ‘Actividad 15’.....	56
Tabla 18. ‘Actividad 16’.....	56
Tabla 19. ‘Actividad 17’.....	58
Tabla 20. ‘Actividad 18’.....	59

Tabla 21. ‘Actividad 19’	60
Tabla 22. ‘Actividad 20’	61
Tabla 23. ‘Actividad 21’	63
Tabla 24. ‘Actividad 22’	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Anexo 1. ‘Presentación sobre la IE’	78
Anexo 2. ‘Infografía del Modelo de Salovey y Mayer’	83
Anexo 3. ‘TMMS-24 de Salovey y Mayer’	84
Anexo 4. ‘Imágenes’	85
Anexo 5. ‘Tarjetas de colores’	86
Anexo 6. ‘Dilema Moral’	87
Anexo 7. ‘Cartas’	88
Anexo 8. ‘Cuadros’	89
Anexo 9. ‘Cuento de las emociones’	90
Anexo 10. ‘Cartulina de las etapas’	91
Anexo 11. ‘Cuestionario del lugar seguro’	92
Anexo 12. ‘Tríptico’	93
Anexo 13. ‘Indicadores de observación’	94
Anexo 14. ‘Preguntas predefinidas’	96
Anexo 15. ‘Cuestionario de satisfacción’	97

1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional es una habilidad esencial en el manejo de nuestras propias emociones y las de los demás; es una destreza humana que trasciende las barreras de la edad. Reconocer, comunicar, comprender, controlar y modificar las emociones no solo constituye un aspecto esencial de la vida cotidiana, sino que también es una capacidad que puede ser cultivada y fortalecida a lo largo de toda la vida. En los últimos años, diversas investigaciones han puesto de manifiesto los beneficios derivados de instruir y perfeccionar la IE desde los primeros años de la vida. Este reconocimiento ha encontrado particular relevancia en entornos como los centros de acogida, donde la necesidad de ayudar a los adolescentes a enfrentar los desafíos emocionales asociados con la separación familiar y la adaptación a nuevos entornos se ha vuelto apremiante.

Los centros de acogida para menores se enfrentan a una problemática cada vez más acuciante debido a la creciente demanda y a la complejidad de las necesidades de los adolescentes que atienden. La implementación de programas de IE en estos entornos no solo se presenta como una medida esencial para el bienestar social y psicológico de los menores, sino que también se erige como un elemento crucial para su recuperación y adaptación. Esta fortalece su capacidad para regular emociones, establecer relaciones saludables y desarrollar estrategias efectivas de afrontamiento, brindándoles así herramientas fundamentales para enfrentar los desafíos de su entorno y potenciar su resiliencia.

A pesar de la reconocida importancia de la IE, actualmente no existen suficientes intervenciones ni programas específicos que aborden de manera adecuada esta necesidad en los centros de acogida. Esto evidencia una notable discrepancia entre la teoría y la práctica, destacando la necesidad de crear y aplicar estrategias que promuevan la IE, con el fin de mejorar la calidad de vida y las oportunidades de desarrollo de los adolescentes en estos entornos.

En este contexto, el presente Trabajo de Fin de Máster plantea una propuesta de intervención psicopedagógica para abordar la mejora de la Inteligencia Emocional dentro de los centros de acogida para adolescentes, a través de una intervención diseñada específicamente para este fin. El objetivo principal de esta propuesta de intervención es fomentar la inteligencia emocional en adolescentes de entre 12 a 16 años de los centros de

acogida de Valladolid que se encuentran dentro del programa de acción social de la Fundación Adsis.

Para lograr este objetivo, el trabajo se estructura en diversas secciones. En primer lugar, se establecen los objetivos generales y específicos de la intervención, delineando claramente lo que se pretende alcanzar y cómo se planea lograrlo, así como la relevancia de abordar esta temática. A continuación, se expone un marco teórico que examina tanto los principios básicos relacionados con la emoción y la Inteligencia Emocional, como los datos pertinentes sobre los centros de acogida y las necesidades particulares de los adolescentes que viven en ellos.

Posteriormente, se describe detalladamente la propuesta de intervención, que comprende una serie de actividades diseñadas para promover la inteligencia emocional en los menores, tanto a nivel individual como grupal. Estas actividades se estructuran de manera cuidadosa y se adaptan a las características y necesidades particulares de los y las adolescentes en situación de acogida, con el objetivo de maximizar su impacto y efectividad.

Finalmente, se abordan las limitaciones inherentes al estudio, se destacan los puntos fuertes de la propuesta de intervención y se plantean posibles orientaciones futuras para la investigación y aplicación práctica en este ámbito. A través de un análisis exhaustivo y una reflexión crítica, se concluye el trabajo con una visión integral y prospectiva de la importancia y el potencial de la Inteligencia Emocional en el contexto de los centros de acogida, así como de las estrategias efectivas para su promoción y desarrollo.

2. OBJETIVOS

Para el adecuado desarrollo del presente Trabajo de Fin de Máster se plantean una serie de objetivos generales y específicos.

El objetivo general del trabajo es:

- Plantear una propuesta de intervención psicopedagógica para fomentar la Inteligencia Emocional en adolescentes que se encuentran en centros de acogida.

Los objetivos específicos del trabajo son:

- Llevar a cabo un análisis teórico de los conceptos clave del presente trabajo: Inteligencia Emocional y centros de acogida.
- Reflejar el concepto de las emociones, sus funciones y clasificación de las mismas.
- Conocer el concepto de Inteligencia Emocional.
- Exponer los diversos enfoques teóricos de referencia sobre la Inteligencia Emocional.
- Indicar los beneficios que presenta la Inteligencia Emocional.
- Realizar un recorrido histórico de los centros de acogida.
- Conocer los diferentes perfiles que se encuentran en los centros de acogida.
- Mostrar las normativas que regulan los centros de acogida.
- Identificar los objetivos, funciones y programas que llevan a cabo en los centros de acogida.
- Mostrar la evidencia que respalda los beneficios que tiene el trabajo de emociones e Inteligencia Emocional desde los centros de acogida.
- Desarrollar diferentes sesiones y actividades prácticas para fomentar la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocionales en menores en centros de acogida.
- Identificar los puntos fuertes, débiles y orientaciones futuras sobre la propuesta de intervención.
- Presentar manera clara y concisa las conclusiones finales del proyecto.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Tradicionalmente, las emociones desempeñan una serie de funciones fundamentales, como destaca Buceta (2019), centradas en la adaptación, la interacción social, la motivación y los procesos cognitivos, siendo esenciales para la adaptación del individuo al entorno circundante. En este contexto, por tanto, se hace necesario fomentar y desarrollar las emociones de una manera adecuada, esto es, la Inteligencia Emocional, definida como la capacidad para percibir, valorar, y expresar adecuadamente las emociones, implicando el aprendizaje de competencias específicas relacionadas con la comprensión del origen de las emociones y su regulación (Costa et al., 2021). Cabe destacar, que la IE ha sido reconocida como un buen protector contra la aparición de trastornos psicológicos como la ansiedad o la depresión. Esto se debe a que reduce la vulnerabilidad al estrés y evita la aparición de

estos trastornos, resultando beneficioso para la salud mental de los adolescentes. (Laporta et al., 2016).

En este contexto, los centros de acogida, donde los menores ingresan tras encontrarse en situaciones de vulnerabilidad (Muñoz, 2021), enfrentan desafíos significativos para adaptarse. Estos menores presentan perfiles con desventajas sociales y numerosos problemas socioafectivos y emocionales que impactan negativamente en su reincorporación a la sociedad (Ávalos y El Homrani, 2018). Por tanto, es crucial abordar la Inteligencia Emocional como una herramienta para desarrollar habilidades de afrontamiento y mejorar su adaptación socioemocional.

La implementación de estrategias centradas en la promoción de la inteligencia emocional en entornos de centros de acogida ha sido escasamente explorada, lo cual constituye el motor impulsor del presente trabajo. Esta surge de la convergencia de dos áreas de interés y relevancia personal: la comprensión de la inteligencia emocional como un factor crucial para el crecimiento individual y la mejora del bienestar psicosocial, y la necesidad de abordar las complejas realidades emocionales experimentadas por los individuos en los entornos de los centros de acogida, donde se enfrentan a una gama diversa de emociones, como la tristeza, la ira, entre otras.

Por ello, a partir de una conceptualización teórica, se propone una propuesta de intervención para trabajar la Inteligencia Emocional en menores que se encuentran en centros de acogida.

Así mismo, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) cumple con una serie de competencias del Máster de Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid. A continuación, se exponen las diferentes competencias generales y específicas abordadas en el siguiente trabajo.

Las competencias generales son:

- *G1. Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos de forma autónoma y creativa y en contextos más amplios o multidisciplinares.*

Esta competencia es fundamental para realizar mi TFM porque me permite abordar y resolver problemas complejos de manera independiente y creativa, especialmente en entornos con poca información como son los centros de acogida.

- *G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.*

Esta competencia me permite tomar decisiones fundamentadas y reflexivas, aplicando avances y conocimientos en Psicopedagogía con una postura crítica.

- *G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.*

Esta competencia es esencial para poder transmitir de manera clara y precisa mis conclusiones y fundamentos a audiencias tanto especializadas como no especializadas.

- *G4. Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto a las diferencias individuales y sociales.*

Esta competencia es vital para poder reconocer y reflexionar sobre los propios sesgos culturales, promoviendo una actuación profesional respetuosa y equitativa hacia las diferencias individuales y sociales.

- *G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.*

Esta competencia es crucial para actuar con integridad y profesionalidad, respetando el código ético y deontológico de la profesión.

- *G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.*

Esta competencia es fundamental para estar actualizada con las tecnologías de la información y la comunicación, permitiendo su uso eficaz en el diseño y desarrollo del proyecto.

- *G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.*

Esta competencia es esencial porque promueve la autoevaluación continua y el aprendizaje autónomo, lo cual es crucial para identificar las áreas de mejora del proyecto.

Las competencias específicas son:

- *E1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.*

Esta competencia es fundamental porque requiere la habilidad en el diagnóstico y la evaluación de las necesidades individuales de cada menor, con el fin de diseñar y ajustar las actividades individuales de acuerdo a sus demandas específicas.

- *E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.*

Esta competencia es fundamental contar con la capacidad de evaluar las dinámicas realizadas en la intervención, con el propósito de verificar su eficacia y su alineación con los objetivos establecidos.

- *E6. Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos, favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.*

Esta competencia es crucial poseer habilidades para el trabajo en equipo y lograr una coordinación adecuada para asegurar el éxito de la intervención.

- *E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social, dinámico y en continua evolución.*

Se requiere habilidad para adaptar las actividades a las dinámicas cambiantes tanto del entorno del centro como de las necesidades individuales de los participantes.

- *E8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.*

Esta competencia es necesaria porque hace referencia a la capacidad de crear una propuesta de intervención fundamentada en una investigación exhaustiva sobre los conceptos clave relevantes al contexto específico.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS EMOCIONES

4.1.1. ¿Qué son las emociones?

Los individuos experimentan una amplia gama de emociones en su día a día. Como se detallará más adelante, es esencial aprender a identificar, distinguir y regular estas emociones, ya que cumplen diversas funciones que pueden facilitar la adaptación a la vida cotidiana, entre otras cosas. A continuación, se exponen algunas definiciones para ayudar a clarificarlas conceptualmente.

Como menciona Arana y colaboradores (2020, p. 22): “las emociones son sistemas biológicos de respuestas, que permiten la adecuada adaptación al medio y, como tales, dependen del sistema nervioso central y periférico para emitir tanto la respuesta fisiológica, como la motora y la cognitiva”. Por otra parte, Buceta (2019), entiende que las emociones aluden a aquellas alteraciones repentinas, rápidas e intuitivas del estado de ánimo que se experimentan casi sin darse cuenta, provocadas por ideas, recuerdos o sucesos que desencadenan sentimientos y estos hacen actuar de forma rápida y poco reflexiva.

En cualquier caso, para contextualizar adecuadamente el concepto “emociones”, es relevante tener en cuenta los diferentes componentes que están implicados: las condiciones desencadenantes, que hacen relación a los estímulos de relevancia para el individuo; las experiencias subjetivas, es decir, cuando se discute acerca de los sentimientos; el procesamiento cognitivo, donde se valora el estímulo y/o situación; los cambios fisiológicos (tasa cardíaca, sudoración, etc); los patrones expresivos y comunicativos; y el determinante motivacional (Arana et al., 2020). En suma, cuando se activa la respuesta emocional ante un acontecimiento externo o interno, se pueden distinguir tres componentes claves: los psicofisiológicos, que son las respuestas del organismo mencionadas anteriormente; los componentes comportamentales, que son la manera en la que se refleja la emoción que se siente (reír, llorar, sonreír, etc); y el componente cognitivo, que hace referencia a la toma de conciencia de la emoción que se experimenta (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Además de su contextualización, también es fundamental hacer una clara distinción entre el término “emoción” y otros términos como, por ejemplo, los “estados de ánimo”. De

acuerdo con lo expuesto por Scherer (2005), los estados de ánimo se conceptualizan como estados afectivos difusos, caracterizados por la prevalencia sostenida de determinados tipos de sentimientos que influyen en la experiencia y el comportamiento individual. Estos estados, en ocasiones, emergen sin una causa aparentemente clara atribuible a eventos específicos o valoraciones particulares. Típicamente, se manifiestan con baja intensidad y exhiben una sincronización de respuesta limitada, aunque su duración puede extenderse por horas o incluso días. En contraste, las emociones se caracterizan por ser estados afectivos de alta intensidad y corta duración, delimitados por un claro inicio y final.

4.1.2. Principales funciones de las emociones

A lo largo de las últimas décadas, algunos autores han puesto de manifiesto la relevancia de las emociones, siendo esenciales para el adecuado crecimiento del ser humano. Seguidamente, se resumen las principales funciones de las emociones:

-Función adaptativa: como destaca Buceta (2019), esta función consiste en preparar al organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizand o la energía necesaria para ello, así como dirigir la conducta hacia un objetivo determinado. En este sentido, Costa y colaboradores (2021) comentan cómo las emociones preparan al individuo para adaptarse a diversas situaciones, guiando las acciones según los principios vitales de la autoconservación y la preservación de la especie. Por ejemplo, cuando los individuos se encuentran con peligros inminentes como animales salvajes, se desencadena miedo, que actúa como un motivador para la ejecución de una respuesta adaptativa de evasión, minimizando así el riesgo de un incidente adverso.

-Función social: según Buceta (2019), esta función se centra en la comunicación social, como facilitar la interacción social, controlar el comportamiento de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos y promover la conducta prosocial. Por ejemplo, como menciona Chóliz (2005), emociones como la felicidad pueden favorecer los vínculos sociales y las relaciones interpersonales, pero otras como la ira pueden generar respuestas de evitación o de confrontación. De cualquier manera, guían la realización de comportamientos apropiados en el entorno interpersonal.

-Función motivacional: la conexión entre motivación y emoción es íntima, ya que ambas están presentes en cualquier actividad, facilitando la dirección e intensidad del comportamiento. De hecho, la emoción actúa como un impulso que energiza el comportamiento motivado. Cuando éste está “cargado” emocionalmente, se lleva a cabo con mayor vigor (Buceta, 2019). Dicho en otros términos, los individuos dirigen la conducta, facilitando el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características de la emoción (Chóliz, 2005). Por ejemplo, la ira facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etc.

-Función cognitiva: es esencial comprender que las emociones también están interconectadas con otros procesos psicológicos básicos, como la atención y la memoria, interactuando de manera constante y recíproca. Por ejemplo, las emociones desempeñan un papel fundamental al generar interés y mantener la curiosidad, factores cruciales para el almacenamiento y la recuperación efectiva de recuerdos (Salvado, 2019); permiten una mayor codificación, procesamiento, almacenamiento y recuperación de los contenidos. De hecho; se ha observado que las personas bajo estados afectivos positivos recuerdan más eventos positivos y los negativos más negativos, lo cual se denomina efecto de congruencia en memoria. A modo de ejemplo también se ha observado que las personas bajo estados afectivos positivos son más flexibles cognitivamente y tienen un procesamiento atencional más global mientras que las negativas hacen que se tenga un procesamiento más local (Carpi et al., 2012).

4.1.3. Clasificación y/o tipos de emociones

A lo largo de las últimas décadas, las emociones han sido categorizadas de diversas formas. A continuación, se comentarán algunas de las principales clasificaciones de las emociones.

Barrios y Gutiérrez (2020) abordan el concepto de las **emociones primarias**, también denominadas emociones básicas. Estas son respuestas simples de acción guiadas por mecanismos biológicos innatos. Surgen y se procesan de manera automática en respuesta a estímulos ambientales específicos, asegurando la supervivencia y adaptación al entorno. En este sentido, Castilla y colaboradores (2019), entre otros muchos, identifican la existencia de seis emociones primarias: alegría, tristeza, asco, sorpresa, miedo y enfado.

Por su parte, Bisquerra y López-Cassá (2020) mencionan las **emociones secundarias**, siendo todas aquellas emociones que no corresponden a la clasificación de las emociones primarias. Dentro de esta clasificación hacen alusión a dos clasificaciones: las emociones sociales y las emociones estéticas. Las emociones sociales son aquellas que surgen en un contexto social determinado, como respuesta a las experiencias en relación con los demás, como son los celos, la envidia, la empatía, etc. Por otro lado, las **emociones estéticas** son aquellas que se experimentan ante las obras de arte y la belleza en general. Este tipo de emociones pueden ser activadas ante estímulos como un poema, un paisaje, un baile, etc (Bisquerra y López-Cassá, 2020).

Por último, algunos autores, como Buceta (2019), han utilizado términos calificativos (emociones negativas, emociones positivas y emociones neutras), para clasificar las emociones dependiendo de la manera en la que éstas afectan a la persona que experimenta dicha emoción. Así, dentro de las **emociones positivas** encontraríamos aquellas que representan algo agradable y favorecedor para la persona, como la alegría, la felicidad, el humor, etc. Por el contrario, las **emociones negativas** hacen referencia a algo desagradable, como una pérdida y/o amenaza, experimentándose emociones como la tristeza, la ansiedad, el miedo, etc. También se determina una última categoría, las **emociones neutras**, las cuales no son ni agradables ni desagradables, si no que presentan características de ambas, como pueden ser la calma, la indiferencia, la serenidad, etc.

4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.2.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Una vez contextualizadas las emociones, se revisarán de manera concisa los antecedentes de la Inteligencia Emocional (IE), abordando tanto sus precursores como la conceptualización de la misma.

Inicialmente, las definiciones de inteligencia hacían hincapié en los aspectos cognitivos, tales como el Cociente Intelectual (CI), la memoria y la capacidad para resolver problemas. Sin embargo, Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. En 1940, Wechsler describió la influencia de factores

no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y sostuvo, además, que los test de inteligencia no serían completos hasta que no se pudieran describir adecuadamente dichos factores (Mayer y Salovey, 1990). Por tanto, estos conceptos abrieron la puerta a entender que la inteligencia no solo era el CI.

Lamentablemente, el trabajo de estos autores pasó desapercibido durante mucho tiempo hasta que, en 1983, Howard Gardner desarrolló su Teoría de Inteligencias Múltiples. Como menciona Monteros (2006), Gardner, con su teoría, propuso un enfoque de inteligencia que rechaza la unidad única. En lugar de eso, sostiene la existencia de múltiples inteligencias (capacidades), cada una como un sistema autónomo. Estas inteligencias son independientes entre sí, y las habilidades en unas no predicen las habilidades en otras. Su teoría destaca la importancia de reconocer la diversidad de inteligencias y abraza la idea de que la inteligencia es dinámica, con potencial de crecimiento, la cual mejora a lo largo del tiempo.

En resumen, Gardner redefine la inteligencia como una entidad multidimensional presente en diversos niveles del cerebro, mente y sistema corporal, argumentando que los indicadores tradicionales de inteligencia, como el CI, no capturan plenamente la capacidad cognitiva. De manera específica, Gardner (1983), describió dos inteligencias, la “inteligencia interpersonal” (comprender las intenciones, motivaciones y deseos de los otros) y la “inteligencia intrapersonal” (comprenderse a uno mismo, apreciar los propios sentimientos, temores y motivaciones), las cuales fueron consideradas como antecedentes fundamentales para el desarrollo de la IE.

Posteriormente, autores como Goleman, en 1995, definieron la IE como la capacidad para reconocer los sentimientos en uno mismo y en otros, siendo hábil para administrarlos al trabajar con otros, y planteaba que es un sentimiento que afecta a los propios pensamientos, estados psicológicos, estados biológicos y voluntad de acción (Araujo y Guerra, 2007). En un sentido similar, Mayer y Salovey (1990), considerados los padres de la IE, postularon que la IE es una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De esta manera, se puede usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento. Para ellos, pues, constaría de cuatro habilidades básicas, que son la percepción y expresión emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional.

Algunas definiciones más actuales, coherentes con la perspectiva de los autores mencionados previamente, proponen que la inteligencia emocional es entendida como la capacidad de aceptación y gestión consciente de las emociones, teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas las decisiones que se toman a lo largo de la vida (Arrabal, 2018). Por otro lado, Costa y colaboradores (2021) la definen como la habilidad para percibir, valorar y expresar adecuadamente una emoción, implicando el aprendizaje de ciertas competencias relacionadas con la habilidad para comprender el origen de la emoción y la regulación de la misma, con el fin de generar un crecimiento intelectual y emocional. Finalmente, Cabello y Fernández (2021) entienden la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en la capacidad de usar las emociones de forma adaptativa para ajustarse al medio y solucionar problemas.

4.2.2. Principales modelos teóricos y medidas de inteligencia emocional

Existen diferentes modelos teóricos e instrumentos de medida de la IE. A continuación, se analizarán los más significativos según la literatura.

a) Modelo de Goleman (1995): en una revisión del modelo de Goleman, Bueno (2019) comenta que este modelo considera la IE como una sola forma de inteligencia, la cual se manifiesta a través de la conducta, pudiendo ser regulada a través de los procesos cognitivos. Diferencia entre cinco componentes que conforman el concepto de IE:

- Conocer las propias emociones, relacionado con comprender qué se está sintiendo y por qué se experimenta esa emoción.
- Manejo de las emociones, lo que implica tener la habilidad de manejar de manera apropiada las distintas emociones en cada situación.
- Automotivación, la cual implica que cada emoción actúa como un impulso hacia una acción para alcanzar un objetivo específico.
- Reconocimiento de las emociones de los demás, vinculado con la capacidad de identificar, reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás.
- Establecer relaciones, que implica poseer las habilidades necesarias para interactuar con otros de manera efectiva en la sociedad.

Para medir la IE, Goleman (2000) desarrolló el “*Emotional Competence Inventory*” (ECI), el cual se utiliza para evaluar competencias específicas relacionadas con la IE en

contextos individuales y organizacionales, como pueden ser las necesidades de formación y desarrollo de las personas y/o grupos dentro de una organización, permitiendo comparar las propias valoraciones con las de los demás. Este instrumento de evaluación comprende 68 ítems, los cuales se completan utilizando una escala de Likert de cinco puntos, y determina 5 factores primarios: percepción de emociones, regulación de emociones de bajo poder, expresividad emocional, regulación de emociones en otras personas y regulación de emociones de alto poder (Bueno et al., 2021).

Paralelamente, el ECI proporciona la siguiente información: a) un resumen personal, que facilita una rápida comparación personal con otros, destacando también la comparación con niveles objetivo y la fórmula investigada para el rendimiento sobresaliente; b) la revisión en profundidad de competencias, la cual permite un desglose y comparación de las calificaciones por diferentes evaluadores (por ejemplo, gerentes, subordinados directos, etc.); c) información descriptiva sobre el significado real de estas calificaciones en términos de comportamiento; y d) el análisis detallado de los elementos, que suministra información detallada acerca de cada elemento del cuestionario y las respuestas de cada evaluador (Goleman y Boyatzis, 2001).

b) Modelo de Bar-On (1997): Ugarriza (2001), expresa que este modelo entiende la IE como un conjunto de habilidades individuales relacionadas con las emociones y las interacciones sociales, así como con habilidades que impactan en nuestra capacidad para ajustarnos y hacer frente a los desafíos y tensiones del entorno. Diferencia cinco componentes principales para conceptualizar la IE:

- Componente intrapersonal: se relaciona con la capacidad de ser consciente de uno mismo, así como de comprender las emociones y los sentimientos propios. Se subdivide en: comprensión emocional de uno mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- Componente interpersonal: alude a la capacidad de ser consciente y comprender los sentimientos y las emociones de los otros. Comprende: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Componente de adaptabilidad: está vinculado con la habilidad de adaptarse según las circunstancias que se enfrentan. Implica: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.

- Componente del manejo del estrés: hace referencia a la capacidad de afrontar el estrés, los actos que éste desencadena y el control del mismo a través de la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.
- Componente del estado de ánimo en general: se trata de la capacidad de mantener una actitud optimista, ver lo positivo de diversas situaciones y experimentar emociones positivas para promover el bienestar emocional. Engloba la felicidad y el optimismo.

Dichas habilidades son evaluadas mediante el “*Emotional Quotient Inventory*” (EQ-I; Bar-On, 1997). Es la primera evaluación científicamente validada de IE, utilizada globalmente. El cuestionario está basado en más de 20 años de investigación, evaluando las competencias emocionales y sociales de un individuo en 15 áreas clave. Permite identificar fortalezas y debilidades, facilitando el desarrollo personal y profesional (Bar-On, 2004). En suma, este instrumento evalúa los cinco componentes principales previamente expuestos del modelo a través de 133 ítems (Bar-On et al., 2000).

c) Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997): Como menciona Brackett y colaboradores (2007), este modelo entiende la IE como la habilidad para gestionar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno y de los demás. Diferencian cuatro componentes principales para conceptualizar la IE:

- Percepción, valoración y expresión de la emoción: discriminar expresiones apropiadas de aquellas que no lo son, identificar y expresar emociones de manera adecuada, así como reconocer emociones en otras personas y en diversas manifestaciones artísticas.
- Facilitación emocional del pensamiento: las emociones no se encuentran aisladas del pensamiento, sino que influyen en cómo procesamos la información y tomamos decisiones. Esta dimensión destaca la interconexión entre las emociones y la cognición sugiriendo, por ejemplo, que un estado emocional positivo (versus negativo) puede “mejorar” la cognición y que las emociones pueden ser recursos útiles en la toma de decisiones.
- Comprender y analizar las emociones: comprender las emociones implica reconocer y etiquetar las emociones, tanto en uno mismo como en los demás. Por otro lado, analizar las emociones va más allá del reconocimiento básico, refiriéndose a la capacidad de examinar y comprender las complejidades de las emociones, incluyendo sus causas y evolución en el tiempo.

- Regulación de las emociones: vinculado a la gestión eficientemente de las emociones tanto en uno mismo como en los demás, distanciarse de ciertas emociones según su utilidad en cada momento y estar dispuesto a experimentar tanto emociones agradables como desagradables.

Derivado de esta perspectiva conceptual, Mayer y Salovey (1995) desarrollaron el “Trait Meta Mood Scale” (TMMS-24; adaptación española de Fernández-Berrocal et al., 2004) para medir la IE. Esta escala consta de 24 ítems y se creó a partir de una revisión exhaustiva de la literatura sobre los factores cruciales para el funcionamiento emocional y social de las personas. La TMMS-24 evalúa la inteligencia emocional en tres dimensiones principales a través de una escala tipo Likert con 8 ítems por dimensión: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. La escala ha sido adaptada y utilizada en diversos idiomas, demostrando sólidos niveles de confiabilidad y validez en estudios posteriores (Espinoza et al., 2015). Fue el primer instrumento concebido para la evaluación del rasgo de la IE.

Por otro lado, también desarrollaron el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer y Salovey, 2002). En este instrumento se presenta a los participantes una serie de tareas y problemas emocionales para resolver, es decir, que mide la IE como si de una habilidad se tratara. Las respuestas correctas se determinan mediante criterios expertos o consensuados, que evalúan las cuatro habilidades emocionales básicas: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Las puntuaciones del MSCEIT se desglosan en tres niveles: una puntuación general de IE, que es la suma de todas las puntuaciones obtenidas en las distintas habilidades emocionales. Además, se presentan dos puntuaciones por áreas: el área experiencial y el área estratégica. La IE experiencial comprende las habilidades de percepción y facilitación emocional, involucrando la capacidad para reconocer emociones en uno mismo y en los demás, y para generar, utilizar y sentir emociones para comunicar sentimientos. En cambio, la IE estratégica abarca la capacidad para comprender la información emocional, entender cómo las emociones se combinan y se procesan, apreciar los significados de los sentimientos, así como la gestión emocional para promover el crecimiento personal (Extremera et al., 2013).

4.2.3. Beneficios de la Inteligencia Emocional

Diversas investigaciones han evidenciado los efectos, en diferentes ámbitos, de la IE. A continuación, se presentan los principales beneficios de las mismas:

-Ámbito educativo: Algunos estudios han puesto de manifiesto la creciente relevancia de la IE en el ámbito educativo. Por ejemplo, tras un análisis llevado a cabo por Arias y colaboradores (2023), centrado en la evaluación de estudiantes de segundo de bachillerato, se ha observado una relación positiva entre la inteligencia emocional y un mayor rendimiento académico. Además, según algunos autores, la inteligencia emocional proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender su entorno, gestionar eficazmente las emociones y desarrollar competencias que les permitan enfrentar con éxito diversas situaciones (Castro et al., 2020).

-Salud mental: En relación con los estudios que han examinado la asociación entre la IE y la salud mental, se ha observado que individuos con niveles elevados de IE están notablemente vinculados con un mejor estado de salud mental. Coherente con este hallazgo, se ha observado que niveles bajos de IE se relaciona con ciertos desajustes emocionales como la sintomatología depresiva, la alexitimia o dificultad para verbalizar sentimientos, niveles mayores de ansiedad, trastornos de personalidad, trastornos de la alimentación como la bulimia y sintomatología somática; entre otros (Laporta et al., 2016). Así pues, la IE ha sido considerada por diferentes autores como un buen protector frente a la aparición de trastornos psicológicos como la ansiedad o la depresión, ya que disminuye la vulnerabilidad al estrés y evita la aparición de estos trastornos (Laporta et al., 2016).

-Toma de decisiones y procesos cognitivos: En el contexto de la toma de decisiones y, por ende, en relación con el comportamiento de riesgo, la IE (especialmente el reconocimiento y la regulación) adquiere una relevancia especial. Ambas habilidades son clave para fomentar un análisis más adecuado de la situación y pueden ser decisivas para moderar comportamientos de riesgo. Por el contrario, la carencia de estas habilidades podría propiciar decisiones impulsivas sin evaluar las consecuencias. En este sentido, la IE podría funcionar como un "amortiguador" contra la toma de decisiones impulsivas (Fernández et al., 2018).

Adicionalmente, como mencionan Brackett y colaboradores (2007), a través del desarrollo de la IE se observa una mejora en la capacidad de dirigir la atención de manera más efectiva hacia estímulos relevantes, una optimización de la memoria mediante la vinculación emocional con la información almacenada, y una mayor flexibilidad y adaptabilidad en el pensamiento, facilitando la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

-Relaciones sociales: Según señala Bisquerra (2008), la IE se asocia positivamente con habilidades sociales, como la cooperación y la comunicación efectiva, contribuyendo a establecer relaciones interpersonales más sólidas y gratificantes. La capacidad para manejar las emociones de manera constructiva también se refleja en una mejor resolución de conflictos, lo que, en última instancia, fortalece la calidad de las interacciones sociales. Por tanto, estos planteamientos resaltan el impacto positivo de la IE en el ámbito de las relaciones sociales, subrayando cómo su desarrollo puede enriquecer y mejorar significativamente la dinámica interpersonal.

-Ámbito laboral: Los estudios empíricos han evidenciado que niveles elevados de IE están asociados con una mayor satisfacción laboral en diversos profesionales. Por ejemplo, según García (2022), en el ámbito de la enfermería, la regulación emocional emerge como un factor clave en la satisfacción laboral intrínseca y general, mientras que la atención a los sentimientos y la claridad emocional también se relacionan estrechamente con los niveles de satisfacción. Además, se ha observado que elevados niveles de IE actúan como un factor protector contra el síndrome del *burnout*, reduciendo la desmotivación y el estrés asociados a elevadas cargas de trabajo.

Asimismo, un liderazgo efectivo se asocia estrechamente a directivos con alta IE, ya que implica una mayor comprensión, empatía, sensibilidad a las necesidades y una actitud más profesional en la comunicación, particularmente en situaciones de alta carga emocional como crisis y emergencias (García, 2022). En resumen, la IE influye significativamente en la construcción de vínculos en el entorno laboral, siendo imprescindibles para el trabajo en equipo, lo cual se traduce en la facilitación de una red de trabajo óptima y un mejor rendimiento en las tareas de equipo.

4.3. CENTROS DE ACOGIDA

4.3.1. ¿Qué son los centros de acogida?

Para comprender la importancia de los centros de acogida en el cuidado y protección de menores en situación vulnerable, es necesario revisar brevemente su contextualización histórica, así como su conceptualización y funciones.

Hasta finales del siglo XVII, y especialmente desde comienzos del siglo XVIII, debido a la situación socioeconómica de la época en España, se observó una proliferación en la creación de hospicios, casas de expósitos y casas de misericordia destinadas a la acogida de niños abandonados, representando un concepto hasta entonces poco explorado o discutido. Estos hospicios, en su mayoría, funcionaban como centros de acogida y refugio para niños, caracterizados por la superpoblación y la falta de espacio (Guijarro y Sánchez, 2002).

En este siglo, destacó el establecimiento del Hospicio en Sevilla en 1723, producto de la iniciativa de Toribio de Velasco, un vendedor ambulante de libros de índole filantrópica. A pesar de sus limitados recursos, Velasco fundó una institución con el propósito de rehabilitar a jóvenes delincuentes, conocida como los Toribios, la cual perduró por muchos años. Este establecimiento marcó un hito al implementar un sistema educativo participativo para los menores, con horarios estructurados para diversas actividades, registro individualizado, y la incorporación de talleres destinados a su formación profesional (Guijarro y Sánchez, 2002).

Posteriormente, durante el reinado de Carlos III, se evidenció un avance significativo en el ámbito de la protección social de los menores. A través de una serie de disposiciones, se buscó erradicar los enfoques que justificaban la severa penalización y los castigos extremos propios de siglos anteriores. Además, las prácticas crueles fueron reemplazadas por enfoques tutelares y educativos de naturaleza completamente contemporánea (Guijarro y Sánchez, 2002).

En 1796, Carlos IV establece un Reglamento para el establecimiento de las casas de expósitos, con la finalidad de evitar el infanticidio, muy frecuente en las madres con hijos ilegítimos, facilitándole a éstas, entre otras cuestiones, su entrega anónima a la institución. Sin embargo, como afirman Guijarro y Sánchez (2002), ni las condiciones de vida de estos niños ni las expectativas de futuro eran las más favorables. Por tanto, se puede decir, que este reinado supuso un retroceso importante en la protección de la infancia, quedando casi en el olvido.

Dicho concepto fue relegado al olvido hasta la década de los 80, cuando se produjo la implementación de los Servicios Sociales en España, se prescindieron de los hospicios cristianos que brindaban protección a los menores, dando lugar a una respuesta bifurcada frente a la problemática del desamparo infantil. Esto es, la incorporación de los servicios sociales permitió el surgimiento de dos alternativas para los menores en situación de vulnerabilidad: el acogimiento residencial y el acogimiento familiar, estrategias que continúan vigentes en la actualidad (Muñoz, 2021).

El acogimiento familiar es una medida de salvaguarda centrada en el bienestar primordial del menor, destinada a promover su crecimiento dentro de un entorno familiar. Priorizando, siempre que sea viable, la reintegración con su familia biológica (Ministerio de Derechos Sociales, 2021).

Por otro lado, el acogimiento residencial, también conocido como centros de acogida, foco principal del presente Trabajo Fin de Máster, son entendidos como aquellos centros destinados a acoger a menores de edad en situación de guarda y/o tutela, prestando servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral (Rué, 2015). Por tanto, los centros de acogida son una herramienta de protección. Este enfoque se aplica cuando es considerado el mejor interés del menor, o cuando la única alternativa viable es el ingreso del menor en un centro de acogida. En otras palabras, el acogimiento familiar no resulta apropiado o posible para salvaguardar los intereses del menor en estos casos. Sin embargo, es importante destacar que esta medida se contempla como provisional y urgente, con la expectativa de ser sustituida por otra medida en el futuro (Abad, 2018).

Por tanto, y en función de la información previamente comentada, es relevante destacar que los centros de acogida, como recurso de protección, se originan a partir de la situación de desamparo. Según Rué (2015), dicha situación es aquella que se produce como consecuencia del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores. Son situaciones de desamparo según el Decreto 28/2009 las siguientes:

-La **negligencia sistemática o grave**, ya sea física, psíquica o educativa del menor por parte de tutores y/o padres. Un ejemplo de esta situación podría ser un niño cuyos padres, debido a problemas de adicción, no pueden proporcionarle comida regular ni atención médica, lo que resulta en un estado de negligencia física y psicológica grave.

-El **empleo de abuso físico o emocional** hacia el menor, con episodios graves de maltrato. Un ejemplo de esta situación podría ser un niño que sufre abuso físico y emocional por parte de uno de sus progenitores, con episodios graves de maltrato que incluyen golpes, insultos constantes y amenazas.

-**Situaciones perjudiciales** para el desarrollo físico, psíquico y emocional, de las que el menor no se puede autoproteger. Un ejemplo de esta situación podría ser un niño que vive en un hogar donde existe violencia doméstica constante, lo que resulta en un entorno perjudicial para su desarrollo.

-**Situaciones de precariedad y dificultad potencialmente perjudiciales** para el menor, sin la colaboración de los padres para su eliminación. Un ejemplo de esta situación podría ser un niño que vive en un entorno familiar donde existe pobreza extrema y donde los padres no colaboran activamente para mejorar la situación.

-Cualquier otra situación en la que se produzca un perjuicio grave al menor.

Dado que estos centros fueron establecidos con el objetivo de proporcionar un entorno familiar a los menores, teniendo en cuenta que la salida del centro de acogida implica el retorno al entorno familiar o la derivación a una familia de acogida (Muñoz, 2021). La función que cumplen, por tanto, es la de ser un lugar de convivencia, protección y educación, alternativo al hogar familiar (Alonso et al., 2008). Profundizando en las funciones de dichos centros, según Baselga y colaboradores (1994), podemos destacar las siguientes:

- **Función de acogida:** la tarea consiste en la recepción de menores que han sufrido maltrato o están en riesgo de padecerlo, lo cual demanda una planificación meticulosa y adaptable a las particularidades de cada caso.

- **Función de urgencia y temporalidad:** este proceso de acogimiento debe ser realizado de forma urgente y temporal. Se distinguen dos modalidades de ingreso: la urgencia aguda, que implica recibir al menor inmediatamente después de un incidente de maltrato, sin disponer de información previa registrada; y la urgencia cronicada, que implica contar con informes previos del menor antes de su ingreso.

- **Función educativa:** consiste en la elaboración de planes de intervención educativa personalizados destinados a fomentar la adquisición de hábitos, la modificación de actitudes, el estímulo de la autonomía y la enseñanza de normas de conducta y comportamiento social.

- **Función integradora o normalizadora:** el objetivo es lograr una comprensión por parte de los familiares sobre la situación tanto del niño como propia, capacitándolos para tomar medidas correspondientes. Esto implica facilitarles el acceso a los recursos convencionales de la sociedad y ampliar las oportunidades para mejorar las relaciones con su entorno más cercano.

- **Función diagnóstica:** se pretende obtener una evaluación precisa del caso y una propuesta de futuro óptima, lo que implica una alta precisión técnica y una planificación meticulosa con una metodología perfectamente estructurada.

4.3.2. Normativa e ingreso en los centros de acogida

Para comprender el protocolo de incorporación de menores en los centros de acogida, es imprescindible familiarizarse previamente con las normativas legales que regulan este proceso.

Desde un punto de vista legal, en el contexto de la protección de menores, es relevante destacar algunas normativas como, por ejemplo, la **Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia**, así como disposiciones constitucionales, particularmente el **Artículo 39 de la Constitución Española**. La mencionada ley establece que los organismos estatales tienen la responsabilidad de salvaguardar a los menores mediante acciones preventivas, de detección y resolución de situaciones de riesgo, garantizando la provisión de servicios y recursos idóneos y asumiendo la tutela en casos de declaración de desamparo. Por otro lado, el Artículo 39 de la Constitución Española enfatiza que los poderes públicos deben asegurar la protección integral de los menores, abarcando aspectos sociales, económicos y jurídicos.

Cuando la tutela de menores recae en los organismos estatales, es común que estos sean ubicados en centros de acogida. Estos centros están sujetos a regulaciones establecidas por la **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI)**. Esta ley aborda diversas temáticas, incluyendo la regulación de la atención a menores en centros de acogida, con el objetivo de garantizar entornos seguros donde los niños y niñas, especialmente vulnerables al carecer del respaldo familiar, puedan desarrollarse protegidos de toda forma de violencia. Asimismo, el **Decreto 329/2005, de 28 de julio**, establece normativas específicas que los centros de acogida deben cumplir, definiendo los requisitos necesarios para su funcionamiento y las prestaciones mínimas que deben ofrecer a los usuarios.

La implementación de las leyes mencionadas implica seguir un procedimiento específico regulado, especialmente cuando el Estado asume la tutela y protección del menor. Este procedimiento implica que los organismos estatales deben investigar la situación detectada o denunciada y tomar las medidas necesarias para garantizar la protección adecuada del menor (Rué, 2015).

En cuanto al ingreso/atención, el tipo de situación determinará el curso de acción. Según el Observatorio de la Infancia (2021), en su Boletín 24, se distinguen diferentes tipos de tutelas: tutelas "ex lege", que son resoluciones adoptadas por la entidad pública competente en casos

de desamparo de un menor; guardas voluntarias, solicitadas por los padres y/o tutores cuando no pueden cuidar al menor; guarda judicial, sin declaración de desamparo, que se aplica en situaciones de conflicto grave y violencia familiar, permitiendo que uno de los padres y/o tutores siga protegiendo al menor; y guarda provisional (atención inmediata), que se activa en situaciones de urgencia, ofreciendo protección temporal al menor.

Una vez confirmada la situación, se pueden solicitar informes adicionales para recopilar información y completar el expediente. Los padres y/o tutores del menor tienen derecho a ser escuchados y presentar sus alegaciones. Si el menor tiene más de 12 años o se presume que tiene suficiente juicio, se le dará la oportunidad de expresarse y se evaluará mediante informes psicosociales (Rué, 2015). No obstante, como menciona Martínez (2016), en el caso de que el menor manifieste su negativa a comparecer en la audiencia, no debe ser coaccionado para asistir, y en el supuesto de que participe y desee interrumpir su participación, debe permitírsele hacerlo en cualquier momento.

Después de recopilar toda la información, el expediente se enviará a la comisión técnica competente, que formulará una resolución determinando la declaración de desamparo y la forma de ejercer la tutela. Esta declaración se notificará a los padres y/o tutores en un plazo de 48 horas, junto con las razones de la intervención. Sin embargo, si existe un peligro inminente para la integridad física o psicológica del menor, se declarará el desamparo de forma inmediata, asumiendo la tutela del menor y tomando las medidas de protección necesarias (Rué, 2015). En estas circunstancias, junto con la información previamente detallada, se demandará la intervención de un médico forense o un especialista competente en el campo pertinente para evaluar los riesgos físicos o psicológicos mencionados (Martínez, 2016).

Respecto a los ingresos en los centros de acogida, según el informe del Observatorio de la Infancia (2021) en el Boletín 24, se evidencia una disminución en la cantidad de ingresos registrados al final de cada año desde 2019. Las cifras muestran una tendencia a la baja con 23,209 ingresos en 2019, 16,991 ingresos en 2020 y 16,177 ingresos en 2021.

4.3.3. Características/necesidades de personas residentes en centros de acogida

En los centros de acogida, se observan diferentes perfiles tanto entre los menores que residen en estas instituciones como entre los profesionales que desempeñan roles clave en su funcionamiento.

Con respecto al análisis del perfil profesional en los centros de acogida, se evidencia una marcada disparidad de género, con un predominio del 56% de personal femenino. Es importante destacar que el factor de género no solo es un elemento estadístico, sino que también influye en la manera en que se lleva a cabo la labor profesional, es decir, las mujeres tienden a ocupar roles centrados en la relación educativa y la implementación de estrategias de intervención con los menores (Tarín, 2018).

En lo que respecta a la distribución por edades, es notable que la mayor parte del personal se sitúa en el grupo de edad entre los 30 y los 39 años. Esta observación sugiere que hay una ausencia de empleados de edad avanzada en estos centros, lo cual podría ser atribuido a la falta de satisfacción en el trabajo, una percepción negativa de las condiciones laborales y, sobre todo, a la naturaleza poco gratificante de las responsabilidades desempeñadas (Tarín, 2018).

Además, un porcentaje significativo de dichos trabajadores/as, el 41,2%, son educadores/as sociales. Esta cifra refleja una preferencia por profesionales con formación específica en intervención socioeducativa, dada su estrecha relación con las herramientas y metodologías dirigidas a abordar la problemática que afecta a los menores (Tarín, 2018).

Por otra parte, se identifica la presencia de un segmento demográfico más joven, mayormente compuesto por adolescentes, dado que el 70% de los usuarios exhiben una edad de 13 años o más, aunque también podemos encontrarnos con perfiles de edad más bajos.

En relación a la tipología de menores de los centros de acogida, ésta está encuadrada en una serie de características/necesidades vitales y experienciales, presentando en todos los casos desventajas sociales y numerosos problemas socio-afectivos y emocionales que repercuten en su reincorporación a la sociedad de una manera normalizada, y sobre la que deben trabajar los distintos profesionales (Ávalos y El Homrani, 2018).

Según el informe del Observatorio de la Infancia (2021), en el Boletín número 24, se constata una serie de características recurrentes en el perfil de los menores. Mayoritariamente, estos individuos no presentan discapacidades. Su rango de edad suele oscilar entre los 11 y 17 años, abarcando tanto a individuos de nacionalidad extranjera como española, aunque se observa un predominio de los últimos. Además, se evidencia una distribución equitativa en cuanto al género, con una presencia similar de menores de ambos sexos.

Leirós (2019) hizo una clasificación sobre las necesidades que presentaban estos menores, agrupándolas en 3 grupos:

-**Necesidades de carácter físico-biológico:** se refieren a las demandas básicas que tienen los seres vivos para mantener su salud, bienestar y supervivencia. Estas necesidades están relacionadas con aspectos biológicos y físicos del organismo, como la alimentación, higiene, salud, etc.

-**Necesidades cognitivas:** se refieren a las demandas relacionadas con la actividad mental y el procesamiento de la información que los seres humanos requieren para funcionar de manera óptima en su entorno. Estas necesidades están asociadas con el pensamiento, la comprensión, el aprendizaje y la resolución de problemas, la estimulación sensorial, la exploración social y física, la comprensión de la realidad social y física, etc.

-**Necesidades emocionales y sociales:** se refieren a los requerimientos psicológicos y relacionales que los seres humanos necesitan para mantener una salud mental equilibrada y a la satisfacción en sus interacciones con los demás. Estas necesidades están relacionadas con la conexión emocional, el apoyo social y la satisfacción interpersonal, influyendo así en la autoestima, la seguridad personal y emocional, la red de relaciones sociales, etc. Debido a estas necesidades, nos encontramos con una probabilidad alta de que estos menores crezcan hasta convertirse en adultos que carecen de sensibilidad emocional, muestren poco interés en las relaciones sociales y estén desconectados emocionalmente de su entorno (Ávalos y El Homrani, 2018).

Profundizando más en algunos problemas y/o trastornos psicológicos que pueden presentar estos menores, según Leirós (2019), se destacan algunos como, por ejemplo:

-**Retrasos en el desarrollo y/o mentales,** que conllevan impedimentos en la adquisición de habilidades o el desempeño intelectual. Estos retrasos pueden manifestarse en formas tales como discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista, entre otros.

-**Trastornos externalizantes,** que son problemas de salud mental caracterizados por comportamientos que se “dirigen hacia afuera”, como agresión, desafío, delincuencia, entre otros. Algunos ejemplos incluyen el trastorno de conducta, el trastorno oposicionista desafiante, etc.

-**Trastornos internalizantes**, que son problemas de salud mental que se caracterizan por manifestarse principalmente “en el interior de la persona”, a través de emociones o pensamientos, siendo los principales la depresión y la ansiedad.

-**Trastornos psicóticos**, que son problemas de salud mental en los que la persona experimenta una desconexión de la realidad, lo que puede manifestarse en alucinaciones, delirios o pensamientos desorganizados. Un ejemplo común es la esquizofrenia.

-**Trastornos de las habilidades motoras**, que son problemas que afectan la capacidad de una persona para moverse de manera coordinada y eficiente. Pueden incluir dificultades con la coordinación motora fina (como escribir) o gruesa (como caminar o correr). Ejemplos incluyen la dispraxia y la parálisis cerebral.

-**Trastornos de tics**, que son condiciones en las que una persona experimenta movimientos o sonidos repetitivos e involuntarios, llamados tics. Pueden ser simples, como parpadeos rápidos o toser, o complejos, como movimientos corporales más elaborados o palabras inapropiadas. Algunos ejemplos son el trastorno de tic motor y el trastorno de tic vocal.

-**Trastornos de la comunicación**, que son condiciones en las que una persona tiene dificultades para expresarse o comprender el lenguaje de manera efectiva. Estos trastornos pueden afectar la capacidad de hablar, entender el lenguaje, leer o escribir. Como puede ser el trastorno fonológico, el tartamudeo, etc.

-**Trastornos generalizados del desarrollo**, que son afecciones que afectan el desarrollo global de una persona, especialmente en áreas como la comunicación, la interacción social y el comportamiento. Entre los casos comunes se encuentran el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno o síndrome de Asperger, etc.

En resumen, la mayoría presentan trastornos de conducta que derivan, en muchos casos, en fracaso escolar y otros posibles trastornos en la etapa adulta. Otra característica que pueden presentar estos menores es la denominada disociación, es decir, experimentar una sensación de incertidumbre, perplejidad o conflicto sobre la propia identidad (Gonzalo, 2014).

Por tanto, los menores que residen en estos centros necesitan un cuidado y atención que reemplace al familiar, además de una intervención socioeducativa que fomente su desarrollo personal, autoconocimiento, autonomía e independencia. Esto se realiza con el objetivo de que los menores crezcan sin carencias y tengan igualdad de oportunidades (Galán, 2013).

4.4. Investigación y proyectos sobre Inteligencia Emocional en menores de centros de acogida.

La revisión de la literatura especializada revela una escasez notable de investigaciones y proyectos específicamente enfocadas en el desarrollo de la IE en menores que residen en centros de acogida. Inicialmente, procederé a exponer hallazgos de algunas investigaciones para luego dirigir mi enfoque hacia los proyectos pertinentes.

Con respecto a las **investigaciones** que abordan la IE en menores bajo tutela de los centros de acogida, se comentan los siguientes ejemplos:

En primer lugar, se exponen algunas investigaciones de carácter internacional con enfoque en América del Sur.

Isod (2021) llevó a cabo un estudio donde se exploraron las motivaciones, comportamientos y opiniones de estos jóvenes en relación con la IE y la resiliencia. Se realizó entre jóvenes peruanos de 18 a 25 años que pasaron la mayor parte de su infancia en centros de acogida, a través de encuestas y formularios. Los resultados indicaron que fortalecer la capacidad de los jóvenes para reconocer, comprender y regular sus emociones, así como enfrentar el desafío del abandono familiar, es crucial para superar las dificultades en sus vidas. Esta investigación, además, indica que el fortalecimiento de las habilidades de reconocimiento emocional propio y ajeno, así como el desarrollo de competencias para comprender y regular las emociones, contribuye significativamente a la capacidad de los jóvenes para superar adversidades en sus vidas, siendo el abandono familiar una de las principales.

Rosales (2019), realizó un estudio con el objetivo de investigar las vivencias previas al centro de los menores y la IE de los mismos en 57 menores peruanos, de entre 7 a 18 años, con un tiempo de pertenencia, en los centros de acogida, menor a tres meses. En primer lugar, se recogieron los datos sobre el motivo de ingreso de los participantes en los centros de acogida, a través de una entrevista (mediante la cual se aplicó un cuestionario) y, en segunda instancia, se evaluó la IE de los menores mediante una prueba psicométrica. En relación con el primer objetivo, se obtuvo como resultado respuestas sobre tres factores: la situación económica (“porque mis padres no tuvieron dinero”), abuso y maltrato de los menores, violencia intrafamiliar (“peleas familiares”, “golpes”) y problemas de conducta de los menores (“me escapaba de mi casa y me pegaban”). Y, respecto a los niveles de IE, los cuales muestran deficiencias significativas, se sugiere que una considerable proporción de los menores están

expuestos a desarrollar psicopatologías y experimentar un bajo rendimiento académico, atribuido a dichos niveles subóptimos de IE.

Por último, mencionar la investigación llevada a cabo por Dahua (2023) teniendo como objetivo analizar los componentes de la IE en menores de 7 a 17 años, residentes en el centro de acogida ‘Fundación Jardín del Edén Panzaleo, Ecuador’. Para la presente investigación, se utilizaron la entrevista estructurada y la encuesta, Se pudo comprobar y contrastar que los niños exhiben un nivel más elevado de competencia en el manejo del estrés en comparación con los adolescentes. Además, observó que los adolescentes en situación de acogida muestran puntuaciones inferiores en el componente de estado de ánimo en comparación con otros grupos demográficos.

Seguidamente, se presenta un estudio de ámbito nacional con enfoque en la región noroeste de España.

Bonet (2020) abordó un estudio indagando la relación de la IE en torno a la orientación suicida, así como sus cinco dimensiones específicas: desesperanza, baja autoestima, incapacidad para afrontar emociones, soledad e ideación suicida. Este estaba conformado por 65 adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 17 años, todos ellos residentes en un centro de acogida ubicado en la provincia de Barcelona. Este análisis se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento denominado ‘*Inventory of Suicide Orientation*’, Los resultados obtenidos revelan una capacidad notable por parte de los participantes para identificar y dirigir su atención hacia sus estados emocionales. No obstante, se evidencian mayores dificultades en lo relacionado a la comprensión y manejo efectivo de dichas experiencias emocionales. Resulta esencial resaltar que la habilidad de atender a las emociones correlaciona de manera positiva con el riesgo de suicidio, reduciendo el mismo. Asimismo, se observa que el nivel de atención a las emociones por parte de los participantes parece ser influenciado por experiencias de maltrato, siendo aquellos que han sufrido abusos físicos o sexuales los que prestan más atención a las emociones, mientras que aquellos expuestos a prácticas negligentes muestran menor atención emocional.

Por otro lado, cabe mencionar algunos ejemplos de **proyectos** que fomentan la IE en menores que residen en centros de acogida:

Solomando (2015) realizó una propuesta de intervención con el objetivo de educar emocionalmente a los menores de entre 6 a 18 años de los centros de acogida de menores de la comunidad autónoma de Extremadura, Para ello, se centró en las siguientes competencias

emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Este proceso se llevaría a cabo mediante una serie de actividades estructuradas en dos fases: una informativa y otra de intervención directa con los menores. Algunas de las actividades realizadas incluyen la "Regulación Emocional", que consistió en la exposición de cinco escenarios conflictivos potenciales en la vida diaria de los participantes. Posteriormente, se les solicitó que escribieran posibles soluciones a cada uno de estos conflictos planteados, seguido por un análisis de las posibles consecuencias de cada solución propuesta. También se llevó a cabo la actividad de "Autonomía Emocional", en la cual los participantes escribieron en post-it tres aspectos de los cuales se sienten orgullosos. Luego, cada participante se ubicó en el centro del grupo, mientras que sus compañeros identificaban y escribían características positivas sobre él o ella en los post-it. Posteriormente, se fomentó la reflexión sobre las discrepancias entre la percepción propia y la percepción externa. Sin embargo, la viabilidad de esta propuesta se vio truncada por la imposibilidad de su implementación práctica, derivada de la negativa del centro deseado para la ejecución de dicho proyecto, motivada por restricciones temporales, limitaciones de recursos, entre otros factores.

Otro proyecto de intervención es el que llevó a cabo Soler (2018), con el objetivo de potenciar la autorregulación de las emociones y sentimientos en adolescentes, de entre 11 y 17 años en un centro de acogida, concretamente en Prodiversa, Málaga. Para ello, realizó una serie de actividades, que consistían en la identificación y reconocimiento de las emociones, como la realización de un "Diario de la calle" donde debían plasmar experiencias personales, teniendo que reconocer e identificar las emociones que sentían. Otra actividad relevante es el "Bazar de las emociones", la cual se fundamenta en el reconocimiento y la identificación de las emociones a través de las experiencias personales registradas en el diario emocional. Posteriormente, los participantes se desafían a expresar estas emociones verbalmente, siguiendo pautas específicas y practicando mediante representaciones de roles frente al grupo y profesionales capacitados. Además, el desarrollo de este proyecto ha generado resultados positivos en varios aspectos. En primer lugar, se observó una leve mejoría en el clima de convivencia entre los participantes, este cambio se reflejó en una atmósfera más armoniosa y colaborativa en el entorno donde se llevaron a cabo las actividades. En segundo lugar, y quizás más significativamente, se evidenció un aumento en el bienestar subjetivo de los participantes. Se percibió una mayor satisfacción personal y una mejora en la autoestima, lo que se tradujo en una mayor capacidad para entender y expresar sus emociones de manera más efectiva. Este incremento en la competencia

emocional contribuyó a un mayor autoconocimiento y a una comunicación interpersonal más fluida y auténtica entre los menores.

García (2021) también implementó un proyecto de intervención con el propósito fundamental de entender y comprender la definición de las diferentes emociones, destinado a los menores, de entre 6 y 17 años en el centro de acogida de Aldeas Infantiles SOS, ubicado en Santa Cruz de Tenerife. Para ello, diseñó una serie de actividades que abordaban las siguientes emociones: la alegría, el asco, la ira, la tristeza, el miedo y la sorpresa. Por ejemplo, en la actividad denominada “¿Qué emociones conoces?” los participantes reciben una explicación detallada sobre la naturaleza de las emociones. Para, posteriormente, realizar una investigación en internet sobre las emociones básicas reconocidas. Luego, se lleva a cabo un debate en grupo con el propósito de discernir y validar cuáles emociones son consideradas como las más correctas dentro del conjunto encontrado en la búsqueda. Asimismo, tenemos “Crea tu diccionario de emociones”, en esta actividad se explicaban las diferentes emociones para que creen su diccionario, el cual deberá tener definiciones propias, escribiendo todo lo que entienden por la emoción que explican, pudiendo contener dibujo. Sin embargo, la omisión de cualquier mención a los resultados obtenidos genera incertidumbre respecto a la realización efectiva del proyecto, quedando no definido si se ha ejecutado, está en curso de implementación o aún está pendiente de ejecución.

Por último, Álvarez (2021) implementó un programa con el fin de fomentar el desarrollo de las emociones y conductas positivas en los adolescentes de entre 12 y 18 años en los centros de acogida de Asturias. Las dinámicas que creó se centraban en el conocimiento y manejo adecuado de las emociones, así como en la regulación emocional para trabajar el control de impulsos y potenciar las emociones positivas. Una de las actividades que desarrolló para conocer las emociones fue ‘El juego de las emociones’, que consistió en la presentación de diversas emociones a los participantes, quienes debían representarlas teatralmente, desafiando al resto del grupo a adivinar la emoción expresada. Otra actividad relevante es la denominada "La música y las emociones", que implica la reproducción de una selección de canciones variadas. Durante esta actividad, los participantes registrarán en un documento las emociones que estas canciones les evocan, identificando situaciones cotidianas que les generen esa misma emoción, así como la conducta que suelen manifestar en respuesta a dicha emoción. Posteriormente, se promoverá un intercambio de ideas en un debate estructurado para explorar las sensaciones experimentadas por los participantes. Además, el desarrollo de este proyecto ha fomentado, en los menores, la adquisición de habilidades sociales básicas. Esto ha facilitado el

establecimiento de relaciones sociales satisfactorias, al mismo tiempo que les ha permitido aprender a regular y gestionar sus emociones e impulsos de manera efectiva.

Mencionar, que el fomento de la IE se presenta como un pilar fundamental en la atención a la salud mental de los jóvenes, dado su impacto relevante en este grupo etario. La IE, al favorecer la comprensión y gestión de las emociones propias y ajenas, juega un papel crucial en la reducción de trastornos mentales y la promoción del bienestar psicológico. Es esencial abordar la mejora de la IE en los jóvenes, ya que su carencia no solo afecta individualmente, sino que también incide en las relaciones interpersonales y la capacidad de afrontamiento ante situaciones estresantes. En resumen, fortalecer la IE en este segmento de la población es vital para intervenir en las dificultades emocionales subyacentes y mejorar su salud mental y bienestar en general.

Por ello, dada la escasez de proyectos e investigaciones enfocados en IE en menores de centro de acogida en la literatura actual, se hace evidente la necesidad de explorar este campo con mayor profundidad. Por lo tanto, tras una exhaustiva revisión teórica, se va a plantear una propuesta innovadora de intervención psicopedagógica diseñada específicamente para abordar y fortalecer la IE en menores que residen en centros de acogida.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Introducción

Potenciar la inteligencia emocional con los menores que residen en centros de acogida es fundamental para su desarrollo integral y su capacidad de adaptación. Como se desprende del marco teórico, estos niños y adolescentes a menudo han experimentado situaciones traumáticas que pueden afectar profundamente a su bienestar emocional. Por tanto, cultivar la inteligencia emocional fomenta un mejor conocimiento y manejo emocional, así como mejores relaciones interpersonales saludables, promueve la autoestima y la resiliencia, entre otros aspectos, y les capacita para construir un futuro más estable y satisfactorio.

En los siguientes apartados, se presenta la propuesta de intervención psicopedagógica destinada a promover la inteligencia emocional en menores en centros de acogida. Esta propuesta comprende los siguientes elementos:

En primer lugar, se realiza una contextualización de la población objetivo a la que se dirige esta propuesta. Posteriormente, se establecen los objetivos, tanto el principal como los específicos. A continuación, se desarrolla la metodología y recursos que guiarán la implementación de las actividades planificadas. Por último, se detalla la programación temporal de las sesiones, cada una compuesta por, al menos, dos actividades, la descripción de las mismas y los procesos de evaluación a llevar a cabo: inicial, procesual, final y de seguimiento.

5.2. Contexto/Destinatarios

El proyecto de intervención ha sido diseñado tomando como referencia el municipio de Valladolid, ciudad española situada en el cuadrante noroeste de la Península Ibérica, capital de la provincia de Valladolid y sede de las Cortes y el Gobierno autonómico de Castilla y León. Actualmente, este municipio cuenta con 297.459 habitantes aproximadamente.

Específicamente, este proyecto se ejecutará en colaboración con la "Fundación Adsis", situada en la Calle Mirabel 9 de Valladolid. Se trata de una entidad social sin ánimo de lucro, fundada el 16 de abril de 1996. Sin embargo, la historia de esta fundación tiene más de 50 años de recorrido. De hecho, a partir de los años sesenta, comenzó a impulsar proyectos de voluntariado en comunidades empobrecidas en distintas provincias de España, centrandose su foco en las personas jóvenes. Con el principal objetivo de mejorar la respuesta ante situaciones de injusticia, pobreza y exclusión.

Esta fundación está compuesta por un equipo de más de 400 empleados y más de 700 voluntarios que operan en varias provincias, incluyendo Araba, Asturias, Barcelona, Bizkaia, Canarias, Gipuzkoa, Madrid, Navarra, Salamanca, Valencia y Valladolid. Su labor se desarrolla a través de 3 programas principales. El programa de cooperación al desarrollo, que se encarga de promover y acompañar proyectos en Bolivia, Ecuador y Perú para mejorar las condiciones de vida en estas regiones. El programa de comercio justo, que funciona como una herramienta que ofrece acceso al mercado basado en reglas más justas y equitativas, facilitando el desarrollo sostenible. Y, por último, el programa de acción social, en el cual nos encontramos con 11 subprogramas dedicados a la acción social, incluyendo iniciativas de educación, centros de acogida y personas migrantes, entre otros.

Para los propósitos de este trabajo, se ha focalizado en el programa operativo, de acción social, en los centros de acogida de Valladolid. Dicho programa se fundamenta en el

acompañamiento a menores y jóvenes que se encuentran o han estado en el sistema de Protección a la Infancia, con el objetivo de facilitar su transición hacia una vida autónoma e independiente.

En relación con el perfil de los beneficiarios, la intervención se llevará a cabo con aproximadamente 30 participantes, quienes deberán cumplir los siguientes criterios de inclusión:

- Residir actualmente en un centro de acogida: Los participantes deben estar viviendo en un centro de acogida especializado para menores o jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- Han experimentado la separación de sus familias: Los beneficiarios deben haber pasado por la experiencia de ser separados de sus familias biológicas debido a diversas circunstancias, como negligencia, maltrato, abandono, o situaciones que ponen en riesgo su bienestar y seguridad. Esta separación puede ser temporal o permanente.
- Tienen una edad aproximada que oscila entre los 12 y 16 años: Este grupo etario se elige porque los adolescentes en este rango enfrentan desafíos particulares relacionados con su desarrollo emocional, social y educativo, y están en una etapa crucial para la transición hacia la vida adulta.
- Se distribuyen en ambos sexos: La muestra debe incluir tanto a chicos como a chicas, asegurando una representación equitativa de género en la medida de lo posible.
- La estancia mínima en el centro de acogida es de seis meses: Los participantes deben haber residido en el centro de acogida durante al menos seis meses. Este criterio garantiza que los beneficiarios han tenido suficiente tiempo para adaptarse al entorno del centro y han comenzado a participar en los programas y servicios ofrecidos.

5.3. Objetivos

La siguiente propuesta de intervención psicopedagógica presenta una serie de objetivos, tanto general como específicos, los cuales se presentan a continuación.

El objetivo general de este trabajo es fomentar la inteligencia emocional en adolescentes de entre 12 a 16 años de los centros de acogida de Valladolid que se encuentran dentro del programa de acción social de la Fundación Adsis.

Los objetivos específicos son:

- Familiarizarse con los adolescentes con los que se va a intervenir.

- Comprender el concepto de inteligencia emocional.
- Evaluar el nivel inicial y final de inteligencia emocional de los adolescentes.
- Reconocer las emociones propias y ajenas, mediante la expresión corporal, facial, gestual y/o hablada.
- Aprender a solucionar dilemas morales.
- Concienciar sobre la vinculación de las emociones con los procesos cognitivos.
- Comprender las emociones propias y ajenas.
- Proporcionar a los menores herramientas y técnicas (respiración) que les permitan gestionar adecuadamente las emociones propias.
- Proporcionar a los menores herramientas y técnicas (imaginación temática) que les permitan gestionar adecuadamente las emociones propias.
- Enseñar la técnica de la pausa reflexiva para ayudar a gestionar adecuadamente las emociones propias.
- Aprender a desarrollar un conjunto de herramientas para gestionar las emociones.
- Evaluar la eficacia de la propuesta de intervención psicopedagógica.

5.4. Metodología

La metodología que guiará esta propuesta será activa-participativa, enfocada en empoderar a los adolescentes como agentes principales en la producción y asimilación del conocimiento. Esta metodología se fundamenta en la premisa de que los propios adolescentes deben estar activamente involucrados en todas las etapas del proceso, promoviendo así la intervención igualitaria de todos los integrantes.

Esta elección metodológica se justifica por la necesidad de que los adolescentes se comprometan al máximo con la actividad, siendo ellos los principales beneficiarios y responsables de los resultados obtenidos. La implicación directa de los adolescentes en la generación de conocimiento garantiza una mayor integración de los contenidos tratados, así como una mayor responsabilidad sobre los resultados alcanzados.

Además, la metodología activa-participativa asegura que todos los participantes sean escuchados de manera igualitaria, fomentando un ambiente inclusivo y democrático en el que cada participante tenga la oportunidad de manifestar sus ideas y opiniones. A través de la práctica activa, se facilita una comprensión más profunda de las interacciones entre los diferentes elementos del estudio, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Para enriquecer esta metodología, se incorporarán varias estrategias. Por ejemplo, se plantearán situaciones problemáticas reales y relevantes para los adolescentes, quienes trabajarán en equipo para buscar soluciones creativas y prácticas. Este enfoque no solo mejora las habilidades cognitivas y críticas, sino que también fomenta el trabajo en equipo y la colaboración.

Adicionalmente, se promoverán espacios de reflexión donde los menores puedan analizar sus experiencias y aprendizajes, cuestionar sus preconcepciones y desarrollar un pensamiento crítico. Estas sesiones de reflexión ayudarán a los participantes a integrar sus conocimientos de manera más profunda y significativa.

Por otro lado, se utilizarán diversas dinámicas de grupo para fomentar la cohesión y el sentido de pertenencia entre los participantes. Estas técnicas incluirán juegos cooperativos, discusiones en grupo y actividades de construcción de equipo, que ayudarán a fortalecer las relaciones interpersonales y el espíritu colaborativo.

Implementando estas estrategias dentro de la metodología activa-participativa, se espera no solo aumentar el compromiso y la motivación de los adolescentes, sino también desarrollar habilidades fundamentales. Esto resultará en una intervención más efectiva y significativa, donde los adolescentes se sientan realmente protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

5.5. Temporalización

Esta intervención tendrá una duración de dos meses, planteada para febrero y marzo del año 2025.

Las actividades se programarán para los lunes y miércoles. En cada semana se planifica dos sesiones con su correspondiente conjunto de actividades. A excepción, de la primera y última sesión que se realizarán de manera individual, ocupando solo el miércoles de la semana correspondiente.

Se optará por este formato de dos sesiones semanales para garantizar una distribución equilibrada del trabajo a lo largo de la semana. Este enfoque permitirá una gestión más efectiva del tiempo y evitar la sobrecarga de actividades en un solo día, lo que podría ser contraproducente para el rendimiento y la concentración de los participantes. Además, tener dos sesiones por semana facilita un seguimiento continuo del progreso de las actividades y del desarrollo de habilidades y conocimientos.

La duración de estas sesiones oscila entre 1 hora y 30 minutos y 2 horas aproximadamente, aunque algunas actividades pueden requerir más tiempo que otras, adaptándose así a las necesidades y objetivos específicos de cada actividad. La estructura temporal de la propuesta puede ser consultada en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1

‘Sesiones del mes de Febrero’.

Febrero						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		Sesión 1				
Sesión 2		Sesión 3				
Sesión 4		Sesión 5				
Sesión 6		Sesión 7				

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2

‘Sesiones del mes de Marzo’.

Marzo						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Sesión 8		Sesión 9				
		Sesión 10				

Nota. Elaboración propia.

5.6. Recursos

Para llevar a cabo esta programación, se precisarán una serie de recursos, los cuales serán expuestos a continuación. Estos recursos serán personales, materiales y espaciales.

En cuanto a los recursos humanos, será necesario contar con la presencia de un psicopedagogo o psicopedagoga. Éste/a desempeña un papel crucial al ajustar los recursos materiales a las necesidades individuales de las personas participantes. Además, se encargará de llevar a cabo tanto la propuesta en sí misma como las evaluaciones para supervisar el progreso y la eficacia de la intervención.

En referencia a los recursos espaciales, la ejecución del proyecto se llevará a cabo en las instalaciones de la Fundación Adsis. Más específicamente, se utilizará un aula de grandes dimensiones diseñada para facilitar la interacción y el trabajo colaborativo. Esta aula estará equipada con sillas móviles con mesas adosadas que permiten reconfigurar el espacio según las necesidades de cada sesión. Además, cuenta con una mesa grande y una silla ergonómica destinada al dinamizador. Un proyector montado en el techo completa el equipamiento, esencial para presentaciones audiovisuales.

En relación a los recursos materiales, a lo largo de las sesiones se emplearán los detallados en cada una de las actividades, siendo estos una pelota, el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), tarjetas de colores, post-it, bolígrafos, cartulina, ordenador, proyector, imágenes, altavoz, cuento, folios, pegamento, instrumentos musicales, cartas, cuestionarios, casos de estudio y rotuladores. Además, se emplearán anexos de elaboración propia, que están relacionados con algunos de los recursos ya mencionados (ver anexos de I a XII).

5.7. Sesiones

- Actividades de la 1º sesión:

Al tratarse de la primera sesión, se establecerá el primer acercamiento con los menores, se informará acerca del proyecto y los objetivos del mismo y se realizará evaluación inicial para conocer el punto de partida de todos los participantes (para lo cual, se administrará el TMMS-24).

Tabla 3

‘Actividad 1’.

Nombre de la actividad	‘Nombre y más’
------------------------	----------------

Objetivo	- Familiarizarse con los adolescentes con los que se va a intervenir.
Desarrollo	Para comenzar, los participantes se colocarán formando un círculo. Un individuo, portando una pelota, iniciará el proceso presentándose con su nombre y proporcionando una breve información personal, como su comida o deporte favorito. Posteriormente, pasará la pelota al compañero situado a su lado, quien seguirá el mismo procedimiento. Este intercambio continuará hasta que todos los participantes hayan compartido sus nombres y detalles personales de manera similar.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: una pelota.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

'Actividad 2'

Nombre de la actividad	'Introducción a la IE'
Objetivo	- Comprender el concepto de inteligencia emocional.
Desarrollo	Se procederá a ofrecer una exposición concisa (Anexo I) para contextualizar de forma general la idea de inteligencia emocional y, de manera general, de la presenta propuesta. En esta exposición, podremos ver la definición de IE, cuáles son las emociones básicas y cómo éstas afectan en nuestra vida diaria. Seguidamente, se reservará un período designado para la resolución de dudas y aclaraciones.
Temporalización	45 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención.

	- Recursos materiales: ordenador y proyector.
--	---

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5

‘Actividad 3’.

Nombre de la actividad	‘Cuatro ramas’
Objetivo	- Comprender el concepto de inteligencia emocional.
Desarrollo	Tras la presentación inicial sobre la IE, la atención se enfocará en los cuatro componentes definidos por Salovey y Mayer, los cuales vertebran la presente propuesta psicopedagógica. Estos elementos serán explicados a través de una infografía (Anexo II) donde se verá su definición facilitada con ejemplos. Además, se resolverá cualquier duda en cualquier momento durante y tras la exposición.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	- Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: ordenador y proyector.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

‘Actividad 4’.

Nombre de la actividad	‘Aventura emocional’
Objetivo	- Evaluar el nivel inicial de inteligencia emocional de los adolescentes.
Desarrollo	Se realizará el cuestionario TMMS-24 (Anexo III) a modo de evaluación inicial, con el fin de determinar el punto de partida de los participantes. En primer lugar, se ofrecerá una breve explicación a los asistentes sobre cómo completarlo, indicándoles que marquen con una x los números que crean conveniente, siendo

	el 1 lo más en desacuerdo y el 5 lo más de acuerdo. Una vez finalizadas las instrucciones, se procederá a su realización.
Temporalización	10 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: cuestionario TMMS-24.

Nota. Elaboración propia.

- Actividades de la 2º sesión:

La segunda y tercera sesión se centrarán en trabajar la primera rama del Modelo de Salovey y Mayer, es decir, la percepción emocional, que consiste en la capacidad de reconocer sus propias emociones y las del resto, (ver Tablas 7-10).

Tabla 7

'Actividad 5'.

Nombre de la actividad	'Identificar'
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las emociones propias y ajenas.
Desarrollo	Se expone a los asistentes una serie de imágenes (Anexo IV) que representan distintas expresiones faciales asociadas a emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, asco, sorpresa). Se les pide a los participantes que identifiquen la emoción representada en cada imagen. Finalmente, cada grupo presentará su decisión y el motivo de la misma al resto de los participantes, fomentando una discusión colectiva sobre las diferentes formas de reconocer las emociones.
Temporalización	30 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: imágenes.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8*'Actividad 6'.*

Nombre de la actividad	<i>'Role-playing'</i>
Objetivo	- Reconocer las emociones propias y ajenas.
Desarrollo	<p>Se proporciona a los participantes una serie de escenarios de la vida diaria, representados a través de un <i>role-playing</i>, en los cuales las emociones son un elemento presente.</p> <p>Al inicio, se proporcionará una explicación detallada de la actividad. Específicamente, se informará que el ejercicio consiste en varias situaciones distintas, cada una diseñada para representar una emoción que los participantes deben identificar. Posteriormente, se solicitará la participación de todos los presentes para la representación de estas recreaciones.</p> <p>En algunas de las escenas que se representarán, se observará a una niña siendo abrazada por su madre y felicitada por aprobar un examen, ilustrando la emoción de alegría. En otro caso, se presentará un niño arrebatándole un juguete a otro, provocando que éste llore, lo cual evoca la tristeza. Posteriormente, tras cesar el llanto, el niño comienza a patallar y lanzar objetos en señal de enojo. En otro contexto, se presentará a una niña corriendo asustada al ser perseguida por un perro, manifestando el miedo. Otro escenario mostrará a una niña haciendo gestos de disgusto mientras come un puré que no le gusta, evidenciando la emoción de asco. En otra, se representará a un niño con los ojos vendados, cuya sorpresa se manifiesta al destapar un regalo esperado durante mucho tiempo.</p> <p>Finalmente, se abrirá un debate para reflexionar sobre cómo los participantes han identificado la emoción correspondiente en cada situación, como se han sentido representando dicha emoción y si les ha recordado alguna situación de su vida diaria.</p>
Temporalización	1 hora.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención.
----------	--

Nota. Elaboración propia.

- **Actividades de la 3ª sesión:**

Tabla 9

‘Actividad 7’.

Nombre de la actividad	<i>‘Expresión artística’</i>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las emociones propias y ajenas.
Desarrollo	<p>Comenzaremos con una breve introducción en la que explicaremos la importancia de cómo la expresión artística puede ser una herramienta poderosa para reflejar nuestras emociones. Posteriormente, presentaremos una lista de emociones, incluyendo ejemplos como alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo, tranquilidad, amor, frustración, y entusiasmo, entre otras. Los participantes deberán elegir una emoción de esta lista. Esta emoción puede ser la que actualmente estén experimentando o cualquier otra que deseen explorar. Se les proporcionará una variedad de materiales artísticos, para que plasmen la emoción seleccionada a través de su arte, sin comunicarse verbalmente. Una vez finalizado el tiempo de dibujo, dedicaremos un tiempo a compartir las obras, donde cada participante mostrará su creación y el resto intentará adivinar la emoción representada, seguido de una discusión sobre cómo el proceso creativo les ayudó a conectar con sus emociones.</p>
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención.

	- Recursos materiales: folios, cartulinas, rotuladores y bolígrafos.
--	--

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

'Actividad 8'.

Nombre de la actividad	'Situaciones Cotidianas'
Objetivo	- Reconocer las emociones propias y ajenas, mediante la expresión corporal, facial, gestual y/o hablada.
Desarrollo	En una primera fase, se les proporcionará a los participantes tarjetas de colores (ver Anexo V), cada una correspondiente a una emoción básica: alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco. Posteriormente, en círculo, se presentarán una serie de situaciones a los participantes, tales como discutir con los padres, sufrir violencia por parte de los padres, compartir detalles sobre su día con los padres, invitar a amigos a casa en presencia de los padres, entre otras. Se instruirá a los participantes a levantar la tarjeta que crean que mejor representa la emoción que experimentarían ante cada situación mencionada. Se reservará un período de tiempo después de cada situación para permitir que los participantes expresen cualquier comentario adicional que deseen compartir.
Temporalización	1 hora.
Recursos	- Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: tarjetas de colores.

Nota. Elaboración propia.

- Actividades de la 4^o sesión:

La cuarta y quinta sesión se centrarán en trabajar la segunda rama del Modelo de Salovey y Mayer, es decir, la facilitación emocional, que consiste en concienciar sobre la vinculación de las emociones con los procesos cognitivos.

Tabla 11*'Actividad 9'.*

Nombre de la actividad	'Recuerdos musicales'
Objetivo	- Concienciar sobre la vinculación de las emociones con los procesos cognitivos.
Desarrollo	En esta actividad, los participantes escucharán diferentes piezas musicales seleccionadas por su capacidad para evocar emociones específicas, como la alegría con " <i>Ode to Joy</i> " de Beethoven, la tristeza con " <i>Adagio for Strings</i> " de Samuel Barber, la calma con " <i>Clair de Lune</i> " de Debussy y la tensión con " <i>Night on Bald Mountain</i> " de Mussorgsky. Tras la finalización de cada pieza y sin emitir comentario alguno, los participantes redactarán un recuerdo personal evocado por la música. Posteriormente, compartirán estos recuerdos y analizarán cómo las diferentes emociones inducidas por la música pueden desencadenar diversos tipos de recuerdos y asociaciones personales. Para ello, se guiarán de una serie de preguntas orales, como: ¿cómo describirías las emociones que sentiste al escuchar cada una de las piezas musicales?, ¿cuál fue el recuerdo personal que más te impactó o qué sentiste más fuertemente mientras escuchabas la música?, ¿notaste alguna conexión entre la emoción que te provocó la música y el tipo de recuerdo que evocó en ti?, ¿alguna de las piezas musicales te llevó a recordar eventos específicos de tu vida? ¿Podrías compartir algún ejemplo?, entre otras.
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: altavoz y ordenador.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12*'Actividad 10'*

Nombre de la actividad	'Analizando dilemas'
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar sobre la vinculación de las emociones con los procesos cognitivos. - Aprender a solucionar dilemas morales.
Desarrollo	El grupo principal será dividido en varios subgrupos, a cada uno de los cuales se les asignará un dilema moral especificado en el Anexo VI. Los subgrupos deberán abordar y resolver estos dilemas adoptando una perspectiva emocional particular (como alegría, tristeza, asco, entre otras). Una vez completada la tarea bajo la emoción asignada, los subgrupos tendrán la oportunidad de cambiar a una emoción diferente y reconsiderar el dilema desde esta nueva perspectiva. Al finalizar el ejercicio, se llevará a cabo una sesión de reflexión para discutir y analizar las experiencias y resultados obtenidos durante la actividad.
Temporalización	1 hora y 30 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: dilemas morales.

Nota. Elaboración propia.- **Actividades de la 5º sesión:****Tabla 13***'Actividad 11'*

Nombre de la actividad	'Cartas'
------------------------	----------

Objetivo	- Concienciar sobre la vinculación de las emociones con los procesos cognitivos.
Desarrollo	Cada participante recibirá una carta (ver Anexo VII como ejemplo), que relata una experiencia personal significativa y está diseñada para evocar una emoción específica en el lector. Después de leer la carta, se les pedirá a los participantes que relacionen el contenido narrado en la carta con una experiencia personal. Posteriormente, compartirán esas experiencias personales y analizarán cómo las diferentes emociones inducidas en una situación ajena pueden desencadenar diversos tipos de asociaciones personales, con preguntas como: ¿qué emociones predominaron en ti mientras te sumergías en la experiencia narrada?, ¿puedes identificar algún aspecto de la carta que te recordó o te conectó con una experiencia personal que has vivido?, ¿qué similitudes o diferencias encontraste entre la situación descrita en la carta y tu propia experiencia?, ¿qué aspectos de la carta te hicieron reflexionar más profundamente sobre tus propias vivencias o de las personas que te rodean?, entre otras.
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: cartas

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14

'Actividad 12'.

Nombre de la actividad	'Recreando cuadros'
Objetivo	- Concienciar sobre la vinculación de las emociones con los procesos cognitivos.
Desarrollo	En esta actividad, los participantes visualizarán una serie de cuadros (Anexo VIII) seleccionados por su capacidad para

	<p>provocar respuestas emocionales variadas. Después de un tiempo para la contemplación, se les invitará a escribir en privado acerca de un recuerdo o situación que la imagen les haya evocado. Posteriormente, compartirán estos recuerdos y analizarán cómo las diferentes emociones inducidas por el arte pueden desencadenar diversos tipos de recuerdos y asociaciones personales, con preguntas como: ¿qué tipo de emociones sentiste al experimentar esta obra de arte?, ¿cómo describirías estas emociones?, ¿puedes identificar algún recuerdo personal que esta obra de arte haya evocado en ti?, ¿notaste alguna conexión entre las emociones que te provocó la obra de arte y los recuerdos o experiencias pasadas que te vinieron a la mente?, ¿cómo crees que las emociones representadas en la obra de arte afectan en la manera en que percibimos y recordamos eventos de nuestra vida?, entre otras.</p>
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: bolígrafos, cartulinas, folios y pegamento.

Nota. Elaboración propia.

- **Actividades de la 6ª sesión:**

La sexta y séptima sesión se centrarán en trabajar la tercera rama del Modelo de Salovey y Mayer, es decir, la comprensión emocional, que consiste en que comprendan y entiendan sus propias emociones y las del resto.

Tabla 15

‘Actividad 13’.

Nombre de la actividad	‘Contando cuentos’
------------------------	--------------------

Objetivo	- Comprender las emociones propias y ajenas.
Desarrollo	En esta actividad, exploraremos las seis emociones básicas a través de la lectura de un cuento (Anexo IX) que presenta una variedad de situaciones emocionales. Posteriormente, procederemos a la lectura colectiva del cuento, donde los personajes se enfrentarán a diversas experiencias que evocarán estas emociones. Tras la lectura, cada participante tomará notas individuales para identificar y explicar cómo cada emoción se manifestó en los personajes. Este análisis se realizará detalladamente, relacionando cada emoción con situaciones específicas del cuento: desde qué hizo que un personaje se sintiera alegre hasta cuál fue el evento que provocó ira o sorpresa en otro. Después, los participantes se agruparán para discutir sus observaciones y llegar a un consenso sobre las razones detrás de las emociones experimentadas por los personajes, teniendo en cuenta las funciones que cumplen dichas emociones, si las han experimentado o no, etc. Este debate se abrirá a todo el grupo, fomentando un intercambio abierto de interpretaciones y perspectivas. Finalmente, concluiremos con una reflexión grupal para destacar cómo esta exploración ha enriquecido nuestra comprensión de cómo las emociones y las situaciones están intrínsecamente entrelazadas en nuestras vidas y relaciones diarias.
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: cuento, folios y bolígrafos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 16

'Actividad 14'.

Nombre de la actividad	‘Juego de las palabras emocionales’
Objetivo	- Comprender las emociones propias y ajenas.
Desarrollo	<p>En esta actividad, los participantes se dividirán en equipos equitativos. Cada equipo seleccionará a un moderador para cada turno. El moderador tomará una tarjeta con una palabra emocional específica (como felicidad, ira, tristeza) y deberá describir la emoción sin utilizar la palabra misma ni ninguna de sus variantes directas, utilizando únicamente descripciones verbales y gestuales. Mientras el moderador describe la emoción, los otros miembros de su equipo deberán adivinar de qué emoción se trata basándose en las pistas proporcionadas.</p> <p>Cada equipo tendrá un tiempo limitado para adivinar correctamente la emoción descrita. Si logran adivinarla correctamente, ganarán puntos. Si no logran adivinarla o utilizan una palabra prohibida, el turno pasará al siguiente equipo.</p> <p>Al finalizar la actividad, se realizará un debate grupal donde los participantes compartirán sus experiencias personales al relacionar el contenido de la carta con sus propias vivencias. Se analizará cómo diferentes personas interpretan y responden emocionalmente a situaciones similares, destacando las variaciones en las respuestas emocionales y las reflexiones personales que surgieron a partir de la carta. Además, se reflexionará sobre las estrategias empleadas para describir y adivinar las emociones transmitidas tanto en la carta como en las experiencias compartidas.</p>
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: tarjetas.

Nota. Elaboración propia.

- **Actividades de la 7º sesión:**

Tabla 17

‘Actividad 15’.

Nombre de la actividad	‘Elegiendo emociones’
Objetivo	- Comprender las emociones propias y ajenas.
Desarrollo	<p>En esta actividad, cada participante elegirá una emoción específica entre una lista proporcionada (como alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa, etc.). Luego, escribirán una definición personal de lo que esa emoción significa para ellos, reflexionando sobre cómo la perciben y cómo la interpretan en su vida cotidiana. Esto incluirá explorar qué desencadena esa emoción en ellos, para qué sirve y cómo se manifiesta desde un punto de vista fisiológico, psicológico y conductual.</p> <p>Después de definir la emoción, cada participante compartirá una situación personal significativa donde haya experimentado intensamente esa emoción. Describirán detalladamente el contexto, las circunstancias y los eventos que llevaron a sentir esa emoción, así como cómo reaccionaron inicialmente y cómo se modificaron sus emociones y acciones en respuesta a esa experiencia emocional.</p>
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: lista de emociones.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 18

‘Actividad 16’.

Nombre de la actividad	‘Un viaje a través del color’
------------------------	-------------------------------

Objetivo	- Comprender las emociones propias y ajenas.
Desarrollo	<p>A cada participante se le proporcionará tres post-it de distintos colores (amarillo, verde y naranja), con la instrucción de escribir en cada uno una emoción que esté relacionada con las situaciones que serán expresadas posteriormente. Se sugiere que las emociones identificadas en la actividad previa sirvan como guía para esta tarea.</p> <p>En el primer post-it (amarillo), se les pedirá que escriban las emociones asociadas con su experiencia mientras residían con sus padres y/o tutores legales. En el segundo post-it (verde), deberán expresar la emoción que experimentaron al ingresar al centro de acogida. Finalmente, en el tercer post-it (naranja), se les solicitará que indiquen cómo se sienten en el momento presente.</p> <p>Cada participante saldrá individualmente para colocar sus post-it en una cartulina (Anexo X) grande dividida en las tres etapas mencionadas, leyendo en voz alta la emoción antes de adherirla.</p> <p>Posteriormente, se abrirá un espacio de diálogo para aquellos que deseen compartir sus experiencias emocionales con el grupo. Durante este diálogo, se animará a los participantes a discutir cómo definirían esas emociones, por qué se sintieron así en cada etapa de sus vidas, si notaron cambios en sus emociones a lo largo del tiempo qué función creen que cumplían esas emociones y si fueron útiles para ellos, entre otras cuestiones.</p>
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: post-it, bolígrafos y cartulina.

Nota. Elaboración propia.

- Actividades de la 8ª sesión:

La octava y novena sesión se centrarán en trabajar la cuarta rama del Modelo de Salovey y Mayer, es decir, la regulación emocional, que consiste en gestionar y controlar las propias emociones y las de los demás de manera efectiva.

Tabla 19*'Actividad 17'.*

Nombre de la actividad	'Respiración'
Objetivo	- Proporcionar a los menores herramientas y técnicas (respiración) que les permitan gestionar adecuadamente las emociones propias.
Desarrollo	<p>Los participantes serán instruidos en una sesión de respiración consciente, con un enfoque específico en la inhalación y exhalación controlada y profunda. Se les proporcionará una explicación detallada sobre cómo esta técnica puede influir en la regulación del sistema nervioso autónomo y en el manejo de las emociones momentáneas. Se ilustrará que, ante situaciones de excesiva alegría o miedo, entre otras, esta técnica puede servir como una herramienta efectiva para inducir la relajación y el control emocional. La técnica consistirá en los siguientes pasos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Inhalación lenta y profunda por la nariz, manteniendo la cuenta hasta tres para llenar completamente los pulmones de aire.2. Retención del aire durante tres segundos.3. Exhalación gradual y controlada por la boca, contando nuevamente hasta tres.4. Repetición del proceso de dos a tres veces para lograr un efecto óptimo en la regulación emocional. <p>Después de la explicación se hará una puesta en práctica de la misma, siguiendo las indicaciones previamente mencionadas. Se repetirá de dos a tres veces para permitir que los participantes se familiaricen con la técnica y experimenten sus efectos en la regulación emocional y la relajación.</p> <p>Después de la práctica, se invitará a los participantes a debatir sobre su experiencia personal. Se les animará a compartir cómo se sintieron física y emocionalmente durante la práctica de la</p>

	<p>respiración consciente. Esto servirá como una oportunidad para que discutan cualquier cambio percibido en su nivel de estrés, ansiedad o calma interior.</p> <p>Finalmente, se destacará la importancia de integrar la respiración consciente en la vida diaria como una herramienta efectiva para manejar situaciones de estrés y regular las emociones. Se les alentará a practicar esta técnica regularmente para optimizar sus beneficios en términos de bienestar emocional y mental.</p>
Temporalización	45 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 20

'Actividad 18'.

Nombre de la actividad	'Imaginación temática'
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a los menores herramientas y técnicas (imaginación temática) que les permitan gestionar adecuadamente las emociones propias.
Desarrollo	<p>Cada participante será guiado en la creación de su propio "lugar seguro", un espacio mental diseñado para gestionar y manejar emociones frente a situaciones abrumadoras. Primero, se les facilitará un cuestionario detallado (Anexo XI) diseñado para estimular la imaginación y ayudarles a visualizar un entorno ideal al que puedan recurrir en momentos de necesidad emocional. Este cuestionario incluirá preguntas que inviten a los participantes a pensar en detalles sensoriales, como sonidos tranquilizadores, colores reconfortantes, olores agradables y sensaciones táctiles reconfortantes, todo destinado a crear un refugio mental único y personalizado.</p>

	<p>Una vez completado el cuestionario, los participantes recibirán instrucciones sobre cómo utilizar su "lugar seguro". Se les explicará que, cuando se enfrenten a situaciones estresantes o abrumadoras, pueden cerrar los ojos y visualizarse a sí mismos en este espacio mental seguro. Se les alentará a imaginar vívidamente todos los aspectos de su lugar seguro, permitiéndoles escapar mentalmente hacia allí para recuperar el equilibrio emocional y la calma.</p> <p>Después de la creación inicial del lugar seguro, se les dará tiempo para practicar esta técnica durante la sesión. Se guiará a los participantes a través de una breve meditación guiada donde podrán experimentar el poder de su lugar seguro en un entorno de apoyo y tranquilidad. Durante esta práctica, se les animará a explorar cómo se sienten al transportarse mentalmente a su espacio seguro y a compartir cualquier percepción o sensación que experimenten.</p> <p>Al finalizar la actividad, se facilitará una discusión reflexiva donde los participantes podrán compartir sus experiencias y reflexionar sobre cómo podrían integrar esta técnica en su vida diaria.</p>
Temporalización	45 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: cuestionarios y bolígrafos.

Nota. Elaboración propia.

- **Actividades de la 9ª sesión:**

Tabla 21

'Actividad 19'.

Nombre de la actividad	'Pausa'
------------------------	---------

Objetivo	- Enseñar la técnica de la pausa reflexiva para ayudar a gestionar adecuadamente las emociones propias.
Desarrollo	<p>Se instruirá a los participantes sobre la ‘Técnica de la pausa reflexiva’, una estrategia destinada a ser empleada en momentos de elevada intensidad emocional. Se les explicará detalladamente los pasos a seguir, los cuales comprenden los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de la necesidad: Reconocer el momento en el cual las emociones están desbordándonos. 2. Toma de pausa: Detenerse y desconectarse brevemente de la situación que está ocurriendo. 3. Respiración profunda: Practicar la inhalación y exhalación profunda. 4. Formulación de preguntas clave: Reflexionar sobre las posibles consecuencias de nuestras acciones y cómo nos sentiremos respecto a ellas en el futuro. 5. Establecimiento de límite temporal: Establecer un breve periodo de tiempo para llevar a cabo esta pausa y reflexión. <p>Posteriormente, se les brindará la posibilidad de poner en práctica esta técnica de manera que adquieran experiencia en su aplicación y puedan utilizarla efectivamente en las situaciones futuras que lo requieran.</p>
Temporalización	45 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 22

‘Actividad 20’.

Nombre de la actividad	‘La Caja de Herramientas Emocionales’
Objetivo	- Aprender a desarrollar un conjunto de herramientas para gestionar las emociones.

Desarrollo	<p>Se presenta la idea de una "caja personal de herramientas emocionales" como un recurso práctico para manejar emociones y promover el bienestar personal. Cada participante recibirá una caja pequeña y diversos materiales para decorarla, permitiéndoles personalizarla según sus gustos y preferencias. Este proceso no solo servirá para hacerla atractiva visualmente, sino también para crear un sentido de propiedad y conexión emocional con su caja.</p> <p>Una vez que las cajas estén decoradas, los participantes escribirán o dibujarán diferentes herramientas emocionales en tarjetas pequeñas que luego colocarán dentro de la caja. Por ejemplo, podrían ilustrar la técnica de respiración consciente con una imagen de una persona inhalando profundamente, acompañada de la palabra "calma". Otros podrían optar por visualizaciones positivas, representando paisajes tranquilos o símbolos de paz interior. Además, se animará a incluir objetos personales que proporcionen consuelo emocional, como un peluche suave, una pulsera especial que simbolice apoyo u otros elementos que les proporcionen consuelo o alivio emocional.</p> <p>Después de completar sus cajas de herramientas emocionales, se procederá a una actividad de intercambio en grupo. Cada participante compartirá algunas de las herramientas que han elegido incluir en su caja y explicará por qué estas herramientas son importantes para ellos. Este momento no solo fomentará la reflexión personal, sino que también permitirá que los participantes aprendan de las estrategias de manejo emocional de los demás.</p> <p>Finalmente, se facilitará una reflexión grupal donde los participantes discutirán cómo y cuándo podrían utilizar sus herramientas emocionales en situaciones específicas de la vida cotidiana. Se alentará a reflexionar sobre la efectividad de estas herramientas y cómo pueden integrarlas en su rutina diaria. Además, durante esta sesión de puesta en común, se revisarán las estrategias identificadas, se ofrecerá <i>feedback</i> sobre su viabilidad</p>
------------	---

	y se podrán corregir o comentar algunas para mejorar su aplicabilidad práctica.
Temporalización	1 hora.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: cartulinas, folios, bolígrafos, rotuladores y pegamento.

Nota. Elaboración propia.

- Actividades de la 10ª sesión:

Al tratarse de la última sesión, marcando el cierre del programa, se llevará a cabo una evaluación final para medir el progreso desde el inicio, utilizando nuevamente el TMMS-24. Además, se procederá a la despedida de los participantes y profesionales que han contribuido al proyecto.

Tabla 23

‘Actividad 21’.

Nombre de la actividad	‘Finalizando la aventura emocional’
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el nivel final de inteligencia emocional de los menores. - Evaluar la eficacia de la propuesta de intervención psicopedagógica.
Desarrollo	Se realizará, de nuevo, el cuestionario TMMS-24 (Anexo III) a modo de evaluación final, para poder medir el progreso desde el inicio. En primer lugar, se explicará, de forma breve, a los asistentes cómo deben realizarlo, señalando con una x los números que crean adecuado, siendo el 1 lo más en desacuerdo y el 5 lo más de acuerdo. Una vez finalizadas las instrucciones, se procederá a su realización. Además, se les administrará un cuestionario de satisfacción (Anexo XV) con el propósito de

	evaluar el nivel de satisfacción de los participantes con respecto a la intervención realizada.
Temporalización	10 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: cuestionario TMMS-24.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 24

‘Actividad 22’.

Nombre de la actividad	‘Despedida’
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar un momento de reflexión y cierre adecuado para los menores.
Desarrollo	<p>Esta actividad comenzará con un resumen del proyecto, destacando los objetivos alcanzados y las actividades clave que hemos compartido juntos. Después, cada uno de los participantes tendrá la ocasión de reflexionar sobre su experiencia personal, explorando cómo se han sentido a lo largo del proyecto, qué han encontrado más útil y qué cambios han notado en sí mismos desde que comenzaron. Este momento nos permitirá compartir nuestras percepciones y aprender unos de otros.</p> <p>Luego, les entregaré un tríptico (Anexo XII) con consejos finales y recursos prácticos para el futuro, que incluirá estrategias para mantener el bienestar emocional, aplicar lo aprendido y seguir desarrollándose. Discutiremos juntos algunos de estos consejos y también les invitaré a agregar cualquier reflexión adicional que deseen compartir. Finalmente, cerraremos con palabras de agradecimiento por su dedicación y contribuciones al grupo, y les animaré a mantener el contacto y apoyarse mutuamente en sus próximos pasos.</p>
Temporalización	45 minutos.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: 1 psicopedagoga. - Recursos espaciales: aula del centro donde se va a realizar la intervención. - Recursos materiales: cartulina y rotuladores.
----------	---

Nota. Elaboración propia.

5.8. Evaluación

La evaluación es el método utilizado para verificar la efectividad y el desempeño de la intervención, lo cual es esencial. Este proceso será realizado por el psicopedagogo e incluirá: una evaluación inicial, una evaluación continua, una evaluación final y, finalmente, una evaluación de seguimiento.

Con respecto a la evaluación inicial, consistirá en la realización del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004, Anexo III) al comienzo de la intervención, lo cual permitirá determinar el nivel inicial de las personas que vayan a participar en la intervención.

La evaluación continua se llevará a cabo al término de cada sesión, siendo el psicopedagogo el encargado de dicha tarea. Para ello, utilizará indicadores de observación de los participantes (Anexo XIII) y una serie de preguntas predefinidas (Anexo XIV). Estas preguntas incluirán aspectos como la percepción general de la actividad, las observaciones durante su realización y posibles sugerencias de mejora. Este enfoque permitirá al psicopedagogo recabar impresiones directas de los participantes y obtener retroalimentación sobre las actividades, con el objetivo de realizar un seguimiento adecuado y mejorar la propuesta en futuras instancias.

La evaluación final tendrá lugar durante la última sesión de la intervención psicopedagógica. Aquí, los participantes serán instruidos para completar nuevamente el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004, Anexo III). El objetivo es verificar la efectividad de la intervención analizando las variaciones en la IE desde el inicio hasta el final del programa. Adicionalmente, se administrará un cuestionario de satisfacción (Anexo XV) con el propósito de evaluar el nivel de satisfacción de los participantes con respecto a la intervención realizada.

Finalmente, se llevará a cabo una evaluación de seguimiento a los tres meses para observar la efectividad de la intervención a medio plazo mediante la comparación con los datos de la

evaluación final. Para ello, los participantes completarán nuevamente el TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004, Anexo III).

6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO, LIMITACIONES Y OPORTUNIDADES

Podemos encontrarnos con una serie de dificultades en el proyecto propuesto. Para comenzar, no conocemos el alcance real de la propuesta porque aún no se ha podido llevar a la práctica. Como propuesta para el futuro, sería recomendable implementar esta propuesta para evaluar su viabilidad y efectividad en un contexto real.

Otra posible dificultad es el desinterés de los participantes. Los jóvenes pueden creer que ya conocen todo sobre sus emociones, pueden mostrarse reacios a compartir sus experiencias con los profesionales, o pueden considerar las actividades propuestas como una pérdida de tiempo. Para abordar este desafío, se podrían organizar sesiones preliminares informales con los jóvenes del centro. Estas sesiones servirían para explorar sus actitudes y percepciones sobre sus emociones, estableciendo un ambiente de confianza y apertura antes del inicio formal de la intervención.

También debemos tener en cuenta las rotaciones de residentes, es decir, la alta rotación de adolescentes en algunos centros de acogida podría dificultar la continuidad y efectividad de la intervención. Como posible solución, se podrían crear programas modulares y flexibles para adaptarse fácilmente a los nuevos residentes, para así incorporarse a la intervención con el resto de compañeros.

Otra posible dificultad está relacionada con la colaboración de los profesionales de los centros de acogida, ya que a veces puede ser compleja y presentar una sensación de neutralidad y/o pasotismo hacia la intervención, creando en los adolescentes la misma sensación. Por ello, se pueden crear reuniones después de cada sesión con los profesionales encargados del centro, manteniéndolos informados de los avances y limitaciones, haciéndolos así partícipes del proceso.

Evaluar el impacto a largo plazo puede ser otra limitación debido a la salida de los centros de acogida de estos menores, con lo cual podría perderse el contacto con los mismos.

Para ello, se sugiere en un futuro recopilar los datos y contacto de todos los participantes, pudiendo así contactar con ellos y ellas de manera personal.

Por otro lado, los puntos fuertes de esta intervención se encuentran en su respaldo por un marco teórico sólido y en investigaciones previas, lo que proporciona una base fundamentada para su ejecución y análisis. Este enfoque teórico permite una comprensión más profunda y contextualizada de los resultados obtenidos, así como una mayor coherencia en la aplicación de las estrategias propuestas.

Además, la utilización de cuestionarios validados tanto en la evaluación inicial como en la evaluación final del proceso asegura la precisión y confiabilidad de los resultados obtenidos. Este enfoque permite obtener mediciones precisas y consistentes, lo cual es fundamental para tomar decisiones bien fundamentadas.

Otro punto fuerte, es la capacidad de adaptación y la eficiencia en el uso de recursos para la implementación de la intervención propuesta. Se destaca la facilidad con la que se puede planificar y ejecutar el proyecto, dado su bajo requerimiento de recursos, lo cual optimiza su viabilidad y efectividad en el contexto específico abordado.

Otro aspecto a destacar es que se desarrolla formación y apoyo continuos, ya que la intervención se realiza de manera seguida todas las semanas, lo que nos asegura una implementación efectiva y sostenida de las estrategias de inteligencia emocional en los adolescentes. Adicionalmente, la intervención se realiza en colaboración con la Fundación 'Adsis', una fundación que lleva años trabajando con distintas organizaciones, proporcionando una red de apoyo muy amplia, ya sea con profesionales del ámbito educativo, de la salud mental, entre otros.

Paralelamente, se utilizan indicadores de observación y encuestas de satisfacción, después de cada sesión, para asegurar que los resultados que se están obteniendo sean sólidos y confiables.

También es importante resaltar la notable escasez de iniciativas referentes en este ámbito, lo que representa una propuesta innovadora y presenta una oportunidad única para el desarrollo de nuevos proyectos similares. Esto no solo permitiría una comprensión más profunda de la situación de los menores alojados en centros de acogida, sino que también podría servir como punto de partida para la generación de futuras iniciativas en el mismo campo, ampliando así el impacto y alcance de este tipo de intervenciones.

7. CONCLUSIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster se centra en explorar y abordar la creciente necesidad de promover la inteligencia emocional entre los adolescentes que residen en centros de acogida para menores. Estos entornos enfrentan desafíos significativos debido a la complejidad de las necesidades emocionales de los adolescentes y a la falta de intervenciones específicas diseñadas para fomentar su desarrollo emocional. Por ello, se propone una intervención que busca no solo enseñar habilidades prácticas de inteligencia emocional, como la identificación y regulación emocional, sino también crear un ambiente de apoyo que permita a los adolescentes desarrollar estas habilidades de manera efectiva.

En resumen, la implementación de esta intervención, enfocada en el desarrollo de la inteligencia emocional en los menores alojados en centros de acogida, promete ser una contribución significativa tanto para los participantes como para las instituciones que los albergan. Al proveer a los jóvenes con los recursos necesarios para comprender y manejar sus emociones, así como habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y fomentar el trabajo en equipo, se está abordando de manera integral sus necesidades socioemocionales, fortaleciendo su preparación para una transición exitosa hacia la sociedad.

Además, esta iniciativa no solo apunta a satisfacer las demandas inmediatas de los individuos involucrados, sino que también proyecta beneficios a largo plazo al empoderarlos con habilidades que les permitirán integrarse de manera efectiva en la comunidad y desarrollarse de manera óptima en su entorno social.

La relevancia de esta propuesta radica en su enfoque holístico, que no solo se centra en las necesidades inmediatas de los jóvenes, sino que también considera su desarrollo futuro. Al mejorar sus capacidades emocionales y sociales, se les proporciona una base sólida para enfrentar los desafíos de la vida adulta, lo que puede reducir el riesgo de problemas emocionales y conductuales a largo plazo. Esto, a su vez, tiene el potencial de reducir la carga sobre los sistemas de bienestar social y salud pública, creando un efecto positivo en toda la comunidad.

En consecuencia, este proyecto no solo se presenta como una iniciativa innovadora y necesaria en el panorama actual, sino que también se vislumbra como una oportunidad para generar un impacto transformador en la sociedad. Si recibe una respuesta positiva por parte

de los participantes y las autoridades pertinentes, este proyecto tiene el potencial de expandirse rápidamente y replicarse en otras comunidades, extendiendo así sus beneficios a un mayor número de individuos en situación de vulnerabilidad, contribuyendo de manera significativa al progreso social y al bienestar comunitario.

La posibilidad de replicar y adaptar esta intervención en diferentes contextos amplifica su impacto potencial. Al demostrar éxito en un entorno, se crea un modelo que puede ser utilizado por otras instituciones y organizaciones para abordar problemas similares. Esto no solo maximiza los recursos invertidos en el desarrollo del proyecto original, sino que también permite una distribución más equitativa de los beneficios, alcanzando a una población más amplia y diversa. La expansión de este proyecto podría incluso inspirar la creación de políticas públicas que apoyen la integración de programas de inteligencia emocional en otros servicios para jóvenes, promoviendo un cambio cultural hacia una mayor valorización de las habilidades socioemocionales.

En definitiva, esta intervención se posiciona como un esfuerzo pionero y de gran relevancia, con la capacidad de transformar vidas individuales y fortalecer el tejido social. La combinación de un enfoque teórico sólido, prácticas basadas en evidencia y una implementación adaptable garantiza que los resultados sean tanto efectivos como sostenibles, contribuyendo de manera significativa a la creación de un futuro más inclusivo y resiliente para todos los jóvenes.

Por último, tras realizar una investigación exhaustiva sobre la inteligencia emocional y la dinámica de los centros de acogida, destacar a nivel personal que, si bien existe una amplia documentación sobre la inteligencia emocional, los centros de acogida aún permanecen en gran medida desconocidos para la sociedad, y en algunos casos, son considerados tabú. Esta situación relega a los menores que residen en estos centros, excluyéndolos de la atención social y de programas educativos adecuados a sus necesidades emocionales. Por consiguiente, considero de suma importancia iniciar la implementación de proyectos que fomenten la inteligencia emocional en estos entornos, con el fin de promover su bienestar emocional y social de manera efectiva.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, E. (2018). El acogimiento residencial de menores. *Revista de l'Institut d'Estudis Superiors de la Família*. 4. 29-35.
<https://raco.cat/index.php/Quaderns/article/view/387651/487849>
- Alonso, R., Fernández, M., Martínez, A., Moro, E. y Irureta, M.J. (2008). *Modelo de Intervención de Acogimiento Residencial*. Dirección General de Políticas Sociales.
[https://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/05_Manual%20Cantabria%20\(ACOG.RESIDENCIAL\)_abr2008.pdf](https://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/05_Manual%20Cantabria%20(ACOG.RESIDENCIAL)_abr2008.pdf)
- Álvarez, C. (2021). *La importancia de la inteligencia emocional en acogimiento residencial. Propuesta de intervención socioeducativa*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo).
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60491/TFM_CarlosAlvarezDiaz.pdf?sequence=4
- Arrabal, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. Elearning S.L.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=bp18DwAAOBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=inteligencia+emocional&ots=RsB_fim1Kn&sig=6lSNbH-RTBtGjYMITWYH9-MUWx4#v=onepage&q&f=false
- Arana, J.M., Gordillo, F., Mestas, L. y Pérez, M. A. (2020). Una breve historia sobre el origen de las emociones. *Revista Electrónica de Psicología de la Fes Zaragoza-UNAM*, 10 (19). 20-27.
[breve historia sobre el origen de las emociones/links/5f44e49fa6fdcccc43fdefb5/Una-breve-historia-sobre-el-origen-de-las-emociones.pdf#page=20](https://breve-historia-sobre-el-origen-de-las-emociones/links/5f44e49fa6fdcccc43fdefb5/Una-breve-historia-sobre-el-origen-de-las-emociones.pdf#page=20)
- Araujo, M. C. y Leal, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*. 4 (2). 132-147.
[file:///C:/Users/usuario/Downloads/DialnetInteligenciaEmocionalYDesempenoLaboralEnLasInstitu-3218188%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/DialnetInteligenciaEmocionalYDesempenoLaboralEnLasInstitu-3218188%20(1).pdf)
- Arias, L. I., Reyes, M. J. y Pico, G. J. (2023). Inteligencia Emocional: Relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en población de bachillaretario. *Dominio de las Ciencias*, 9 (3). 2414-2444.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3577/7854>
- Ávalos, I. y El Homrani, M. (2018). Diagnóstico de necesidades de menores en centros de

- protección e internamiento. *Revista Praxis Pedagógica*. 18 (22). 1-17.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1620/1554>
- Brackett, A., Guil, R., Mestre, J. M. y Salovey, P. (2007). *Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey*. (Trabajo académico, Universidad de Cádiz).
http://webprueba2.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/inteligencia_emocionaldefinicionevaluacionyaplicaciones.pdf
- Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B. y Thomé, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*. 28 (6). 1107-1118.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886999001609>
- BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Red de Revista Científicas*. 4. 129-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Bar-On, R. (2004). Emotional quotient-inventory. Recuperado el 18 de Febrero de 2024, de
<https://doi.org/10.1037/t04985-000>
- Barrios, H. y Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 46 (1).
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000100363&script=sci_arttext
- Baselga, C., Fileta, J., Magaña, M., Nuel, R., Oliván, G. y Sanz, J.A. (1994). Centros de Acogida de Menores. *Anales de Pediatría*, 41 (2). 97-101.
https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo-Olivan-Gonzalvo/publication/235694378_Centros_de_acogida_de_menores/links/5aa7c841aca272f7a163dea5/Centros-de-acogida-de-menores.pdf
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En Acosta, A. (Ed.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 143-162). Ministerio de Educación, Política y Deporte.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zC_9eE8zv20C&oi=fnd&pg=PA143&dq=Bisquerra,+R.+\(2008\).+Educaci%C3%B3n+emocional+para+la+convivencia:++las+competencias+emocionales.+En+M.+S.+Jim%C3%A9nez+\(ed.\),+Educaci%C3%B3n+emocional+y+convivencia+en+el+aula.+\(pp.+143-162\).+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n,+Pol%C3%ADtica+social+y+Deporte&ots=iphi_9RxxwY&sig=9nc-28_5MkNdTdKII62mdlP-K-E8#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zC_9eE8zv20C&oi=fnd&pg=PA143&dq=Bisquerra,+R.+(2008).+Educaci%C3%B3n+emocional+para+la+convivencia:++las+competencias+emocionales.+En+M.+S.+Jim%C3%A9nez+(ed.),+Educaci%C3%B3n+emocional+y+convivencia+en+el+aula.+(pp.+143-162).+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n,+Pol%C3%ADtica+social+y+Deporte&ots=iphi_9RxxwY&sig=9nc-28_5MkNdTdKII62mdlP-K-E8#v=onepage&q&f=false)

- Bisquerra, R. y López-Cassá, E. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1JPpDwAAOBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=clasificaci%C3%B3n+de+las+emociones&ots=YD-ayOfdvW&sig=k0VUu-5RB2s9_TIoqObsybmI2UE#v=onepage&q=clasificaci%C3%B3n%20de%20las%20emociones&f=false
- Boyatzis, R. y Goleman, D. (2001). Emotional Competence Inventory (ECI). *Hay Group*.
<https://dev.veritasalliance.com.au/wp-content/uploads/2021/08/eci-brochure.pdf>
- Bonet, C., Gimeno, M. y Palma, C. (2020). Riesgo de suicidio, inteligencia emocional y necesidades psicológicas básicas en adolescentes tutelados en centros residenciales. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 7 (1). 30-37.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202405>
- Buceta, R. (2019). *Propuesta de unidad didáctica sobre las emociones en educación infantil*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla).
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/91159/BUCETA%20MARTIN%2c%20RAQUEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bueno, J, Correia, F. y Peixoto, E. (2021). Propiedades Psicométricas del Inventario de Habilidades Emocionales - Versión Corta Revisada (ICE-R). *Psico-USF*. 26 (3). 519-532. <https://www.scielo.br/j/pusf/a/jgSq6gBHCnBxYMxWD78j3MC/?lang=en>
- Bueno, A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Seres & Saberes*. 57-62. <https://core.ac.uk/download/pdf/229561623.pdf>
- Cabello, R. y Fernández, P. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. 1 (1). 31-46.
http://ri.iberomx:8080/bitstream/handle/iberomx/6043/RiEEB_01_01_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carpi, A., Carro, j., Gómez, C., Guerrero, Meilán, J.J. y C., Palmero, F. (2012). El efecto de memoria congruente con el estado afectivo: reconocimiento diferencial de palabras de tristeza y alegría. *Anales de psicología*. 28. (1). 266-273.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/140742/126822>
- Castilla, M. T., Márquez, V. y Soler, M. F. (2019). Gestión de emociones primarias a través de la arteterapia: Una propuesta de intervención psicoeducativa desde la influencia

- del arte y la música en el bienestar de las personas. En Barragán, A. B., Gázquez, J. J., Martos, A., Molero, M. M., Pérez, M. C., Simón, M. M. y Sisto, M. (Eds.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*. (pp. 267-274). ASUNIVEP. <https://formacionasunivep.com/Vcice/files/libro%20variables%20psicologicas%20y%20educativas.pdf#page=267>
- Castro, M., Chacón, R., González, G., Puerta, P., Ramírez, I. y Zurita, F. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología*. 36 (1). 84-91. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/345901/274041>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. (Trabajo académico, Universidad de Valencia). <https://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 47 (1). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100219&script=sci_arttext&tlng=p
- Díaz, A. (2020). Inteligencia emocional. En Álvarez, J. F. y López, S. R. (Eds.). *Estudios de casos de gestión*. (pp. 127-133). CIRIEC Colombia. <https://ciriec-colombia.org/wp-content/uploads/2021/04/ESTUDIO-DE-CASOS-DE-GESTION-COOMEVA-2021-V29ABR.pdf#page=127>
- DECRETO 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia. *Boletín Oficial del Estado*, 156, de 28 de julio de 2005. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2005/20050816/Anuncio1BDC6_es.html
- DECRETO 28/2009, de 20 de febrero, del Consell, por el que se modifica el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor. *Boletín Oficial del Estado*, 5961, de 24 de febrero de 2009. https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=002161/2009&L=1#:~:text=%C2%AB1.,menor%20sean%20sistem%C3%A1ticas%20o%20graves.
- Dahua, A. L. (2023). Inteligencia emocional en niños y adolescentes institucionalizados de la Fundación Jardín del Edén. (Trabajo Fin de Grado, Universidad Católica del Ecuador). <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/4277>
- Espinoza, M., Ramírez, N., Sáez, K. y Sanhueza, O. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 23 (1). 139-147.

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/Pgz4fLYHsJ4Mr6gF4dMYzkS/?format=pdf&lang=es#:~:text=La%20Escala%20de%20Inteligencia%20Emocional%20fue%20llamada%20originalmente%20de%20%E2%80%9CTrait,emocional%3B%20Comprensi%C3%B3n%20emocional%20y%20Regulaci%C3%B3n>

- Extremera, N., Fernández, P., García, M. y Sánchez, N. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): análisis de su Robustez psicométrica en muestra española. *Ansiedad y Estrés*. 19 (2). 161-171. <https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2013/anyes2013a13.pdf>
- Fernández, P., Gómez, R., Gutiérrez, M. J., Megías, A. y Sánchez, M. T. (2018). Relación entre la inteligencia emocional percibida y el comportamiento de riesgo en el ámbito de la salud. *Escritos de Psicología*. 11 (3). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S198938092018000300115&script=sci_arttext&tlng=pt
- Galán, A. (2013). Recursos residenciales para menores seriamente disruptivos: aportaciones técnicas a un debate social e institucional. *Papeles del Psicólogo*. 34 (1). 23-31. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77825706003.pdf>
- García, J. (1978). *Medidas de protección establecidas para los principios recogidos en el artículo 39. Constitución Española*. <https://www.derechoshumanos.net/constitucion/articulo39CE.htm>
- García, A. (2021). *Proyecto de Educación Emocional para los/as menores en acogimiento residencial en Aldeas Infantiles SOS, El Tablero*. (Trabajo Fin de Grado, Univerisdad de La Laguna). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24977/%C2%BFTe%20atreves.%20Proyecto%20de%20Educacion%20Emocional%20para%20losas%20menores%20en%20acogimiento%20residencial%20de%20Aldeas%20Infantiles%20SOS%2C%20El%20Tablero..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, E. (2022). ¿Qué papel tiene la Inteligencia Emocional en el contexto clínico, laboral y educativo? *Escritos de Psicología*. 15 (2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S198938092022000200006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Gardner, H. (1983). *La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Basic Books. https://utecno.files.wordpress.com/2014/07/howard_gardner_-_estructuras_de_la_mente.pdf
- Gonzalo, J. L. (2014). La disociación en niños y adolescentes traumatizados: esa gran desconocida (I). En *Buenos tratos. Apago, trauma, desarrollo, resiliencia*.

<http://www.buenostratos.com/>

Guijarro, T. y Sánchez, V. (2002). Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 1 (84).
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352002000400006

Isod, M.C. (2021). Inteligencia emocional y resiliencia en jóvenes sin cuidados parentales, usuarios de centros de acogimiento. (Trabajo Fin de Grado, Universidad César Vallejo).

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/65142/Mamani_CI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Laporta, I., López, C. y Mamajón, M. (2016). Inteligencia emocional: ¿factor protector de la Salud Mental? *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. 2597-2603.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64416/1/Psicologia-y-educacion_312.pdf

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, del 5 de junio de 2021.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, del 29 de julio de 2015.
<https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>

Leirós, E. (2019). *La realidad de los y las menores en acogimiento residencial: Carencias y necesidades*. (Trabajo académico, Universidad de Laguna).

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/16812/La%20realidad%20de%20los%20y%20las%20menores%20en%20acogimiento%20residencial%20carencias%20y%20necesidades..pdf?sequence=1>

Martínez, C. M. (2016). Circular 2/2016, sobre el ingreso de menores con problemas de conducta en centros de protección específicos. *Fiscalía General del Estado*.

https://www.fiscal.es/documents/20142/109407/Circular+2_2016%2C+de+24+de+junio%2C+sobre+el+ingreso+de+menores+con+problemas+de+conducta+en+centros+de+proteccion+especificos.pdf/bccee0de-32f8-b96f-c1b9-13d90d73c59a?version=1.1&t=1531467733131

Mayer, J. y Salovey, P. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*. 9 (3). 185-211.

https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798551_Inteligencia%20Emocional.pdf

Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. (2021). *Acogimiento Familiar*.

<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/acogimiento-familiar.htm#:~:text=El%20acogimiento%20familiar%20es%20una%20medida%20de%20protecci%C3%B3n%20que%20buscando, en%20su%20familia%20de%20origen.>

Monteros, J. M. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39 (1). 1-3.
<https://pruebas.rieoei.org/RIE/article/view/2596/3582>

Muñoz, P. (2021). *Acogida de menores en centros de protección del menor*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid).
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49444/TFGG5115.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Observatorio de la Infancia (2021). *Boletín de datos específicos de medidas de protección a la infancia* [Boletín nº. 24]. Ministerio de derechos sociales y agenda 2030.
https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Estadisticaboletineslegislacion/vers1BOLETIN_Proteccion_PROVISIONAL2021.pdf

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6 (2). 400-420.
https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/537/Art_15_244.pdf?sequen

Rosales, I., Sánchez, J., Villafuerte, M. y Yslado, R. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e inteligencia emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología*. 38 (2).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132019000200179

Rué, M. T. (2015). Acogimiento residencial de menores. Revisión de la legislación autonómica valenciana. *Revista de Educación Social*. 21. 276-299.
<https://eduso.net/res/revista/21/miscelanea/acogimiento-residencial-de-menores-revision-de-la-legislacion-autonomica-valenciana>

Salvado Ortega, J. J. (2020). Las potencialidades del uso del lenguaje positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tecnología, Ciencia y Educación*. 15. 81-103.
<https://www.tecnologia-cienciaeducacion.com/index.php/TCE/article/view/369/257>

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*. 44 (4). 695-729.

<https://static1.squarespace.com/static/55917f64e4b0cd3b4705b68c/t/5bc7c2fba4222f0b94cc8550/1539818235703/scherer+%282005%29.pdf>

- Solomando, I. M. (2015). *Inteligencia Emocional en los centros de acogida de menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diseño de una propuesta innovadora.* (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Extremadura).
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/212150/TFGUEX_2015_Solomando_Segador.pdf?sequence=1
- Soler, I. (2018). Proyecto de intervención: autorregulación de las emociones y sentimientos en adolescentes en centro residencial. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Málaga).
<https://hdl.handle.net/10630/18470>
- Tarín, M. (2018). El perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores de La Comunitat Valenciana. *Colección Infancia y Adolescencia.* 1 (5).
<https://riunet.upv.es/handle/10251/98483>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Red de Revista Científicas.* 4. 129-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

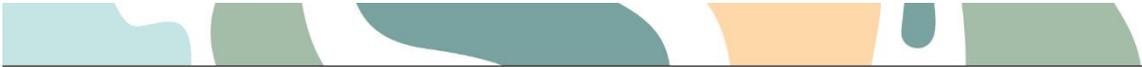
9. ANEXOS

Anexo 1

'Presentación sobre la IE'



INTELIGENCIA EMOCIONAL



Introducción

La inteligencia emocional (IE), se refiere a la capacidad de comprender, manejar y utilizar las emociones de manera efectiva tanto en uno mismo como en los demás.



Sabías que existen emociones básicas

• ALEGRÍA 

• SORPRESA 

• TRISTEZA 

• ENOJO 

• ASCO 

• MIEDO 



ALEGRÍA

La alegría es una emoción positiva que experimentamos en respuesta a situaciones que percibimos como gratificantes, satisfactorias o felices.



Algunos ejemplos, en nuestra vida diaria, que provocan alegría son:

- Reunirse con amigos.
- Recibir una buena noticia.
- Viajar o conocer sitios nuevos.

SORPRESA

La sorpresa es una emoción que experimentamos cuando nos enfrentamos a algo inesperado o desconocido.



Algunos ejemplos, en nuestra vida diaria, que provocan sorpresa son:

- Regalos inesperados.
- Encontrarse con un amigo por la calle, de manera inesperada.
- Encontrar un objeto que creías perdido.

TRISTEZA

La tristeza es una emoción compleja y universal que experimentamos como respuesta a eventos, situaciones o pensamientos que percibimos como dolorosos, desalentadores o negativos.



Algunos ejemplos, en nuestra vida diaria, que provocan tristeza son:

- Pérdida de un ser querido.
- Ruptura de una relación amorosa.
- Discusión con un amigo o amiga.

ENOJO

El enojo es una emoción que experimentamos en respuesta a situaciones percibidas como injustas, amenazantes o frustrantes.



Algunos ejemplos, en nuestra vida diaria, que provocan enojo son:

- Fallo en el internet del móvil.
- Salir tarde el colegio porque el profesor no ha terminado de explicar el tema.
- Ser tratado de manera diferente que al resto.

ASCO

El asco es una emoción básica y universal que experimentamos en respuesta a estímulos que percibimos como desagradables, repugnantes o peligrosos para nuestra salud.



Algunos ejemplos, en nuestra vida diaria, que provocan asco son:

- Alimentos en mal estado.
- Olores desagradables.
- Lugares sucios

MIEDO

El miedo es una emoción primaria que experimentamos como respuesta a una percepción de amenaza, peligro o riesgo.



Algunos ejemplos, en nuestra vida diaria, que provocan miedo son:

- Una enfermedad grave.
- Hablar en público.
- Los insectos.

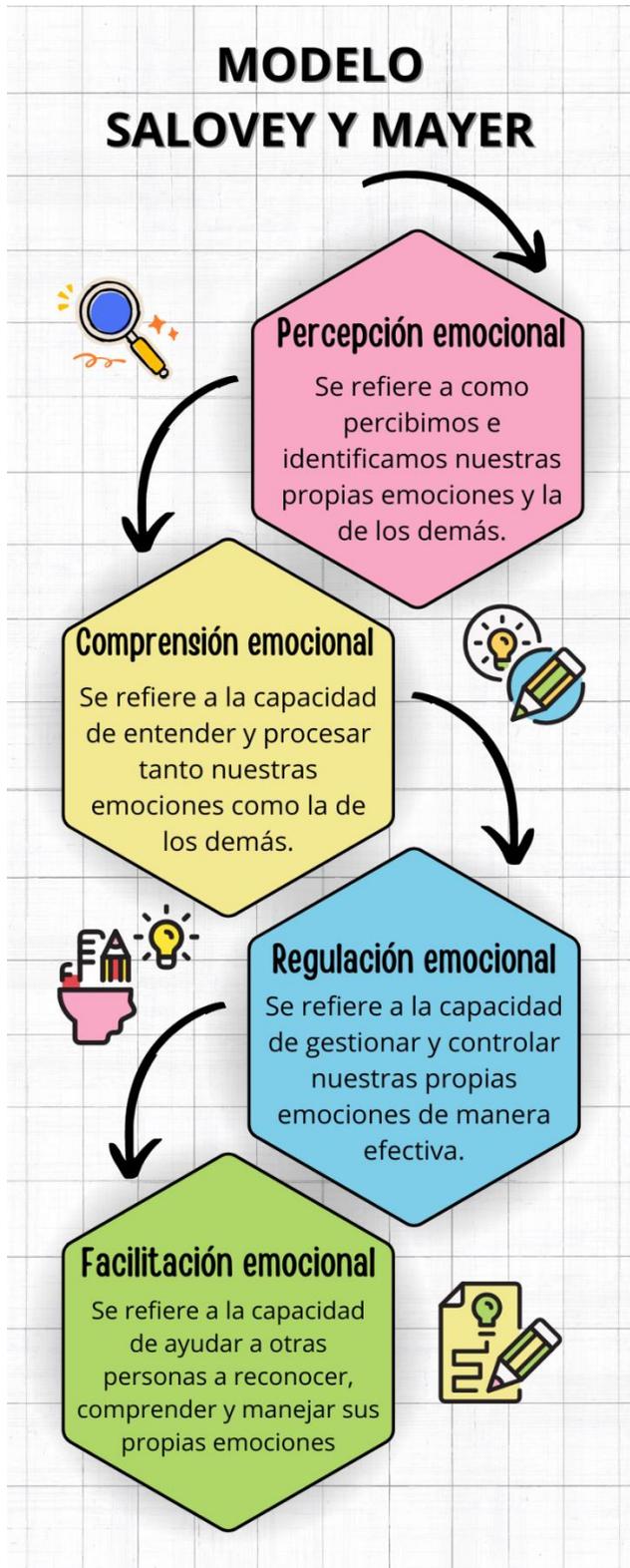
Gracias por
vuestra
atención



Nota. Elaboración propia.

Anexo 2

'Infografía del Modelo de Salovey y Mayer'



Nota. Elaboración propia.

Anexo 3

'TMMS-24 de Salovey y Mayer'

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. 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
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

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

Nota. Recogido de: https://estaticos.qdq.com/swdata/files/843/843040819/TMMS24-copia-2_lj1NJjp.pdf

Anexo 4

'Imágenes'



Nota. Elaboración propia.

Anexo 5

'Tarjetas de colores'



Nota. Elaboración propia

Anexo 6

'Dilema Moral'

Dilema Moral

La Decisión del Rescate en el Desierto

Situación:

Eres el líder de un grupo de rescate en una expedición en un desierto remoto. Durante la misión, recibes una llamada de emergencia: dos grupos de turistas están en peligro. El primer grupo está compuesto por cinco personas que se han quedado sin agua y se encuentran a varias horas de distancia. Si no reciben ayuda pronto, morirán de deshidratación. El segundo grupo está compuesto por una sola persona, un niño pequeño, que está atrapado en una cueva cercana con poco oxígeno y también necesita ser rescatado rápidamente.

Dada la limitación de tiempo y recursos, solo puedes optar por salvar a uno de los grupos antes de que sea demasiado tarde.

PREGUNTAS GUÍAS:

1. ¿Cómo podría la alegría llevar a una decisión optimista o esperanzadora?
2. ¿Cómo podría la tristeza influir en un enfoque más empático o compasivo?
3. **Asco:** ¿Cómo podría el asco generar una aversión a ciertos riesgos o situaciones?

Nota. Elaboración propia.

Anexo 7

'Cartas'

Querido Iván.

Hoy, mientras caminaba por el sendero detrás de nuestra casa, me encontré con una escena que me dejó completamente horrorizado y con una sensación que aún me persigue. Quiero compartir esta experiencia contigo, aunque me resulta difícil revivirla.

Mientras caminaba entre los árboles, mi atención fue atraída por un olor inusualmente penetrante que flotaba en el aire. Al principio, pensé que era el olor de algún animal muerto, pero a medida que me acercaba, el hedor se volvía aún más intenso y nauseabundo.

Cuando finalmente llegué al origen del olor, me encontré con una escena que me hizo retroceder con repugnancia. Había una gran pila de basura acumulada, desbordante de desechos de todo tipo: bolsas de plástico rotas, restos de comida podrida, latas oxidadas y otros desechos que no logro describir sin sentir una oleada de náuseas.

El aspecto más perturbador era la presencia de una mezcla viscosa y pestilente que se había acumulado en el fondo de la pila, emanando un olor tan fétido que era difícil permanecer cerca sin sentir la necesidad de vomitar.

La visión y el olor eran tan repugnantes que tuve que retroceder y cubrirme la nariz con la mano para evitar inhalar más de ese aire. Me sentí profundamente disgustado y perturbado por la falta de respeto hacia el medio ambiente y la naturaleza que esta acumulación de basura representaba.

Ahora, cada vez que cierro los ojos, puedo ver esa pila de basura y sentir su olor penetrante y repulsivo impregnando mis sentidos. Es una experiencia que nunca podré olvidar.

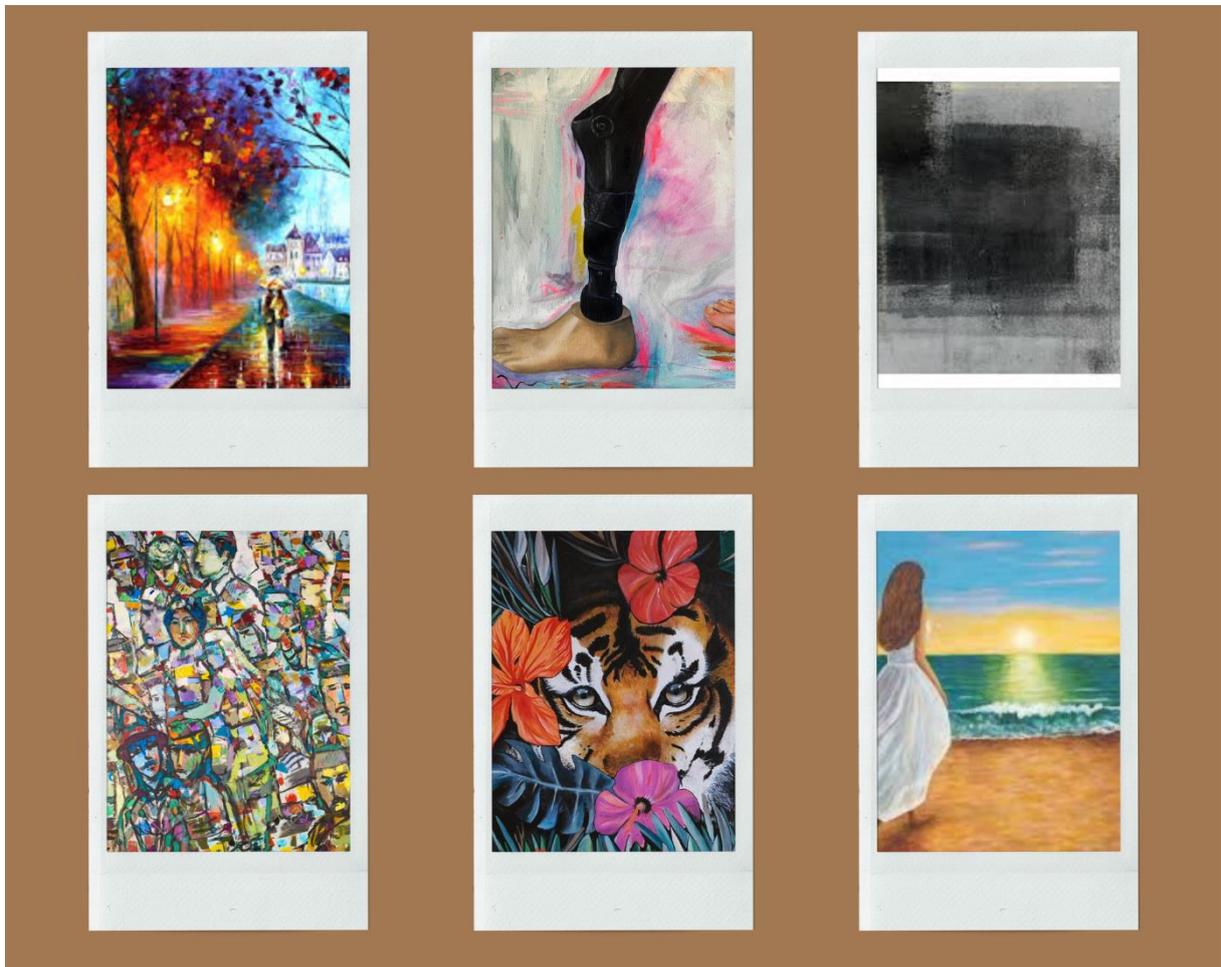
Con afecto, Natalia.



Nota. Elaboración propia.

Anexo 8

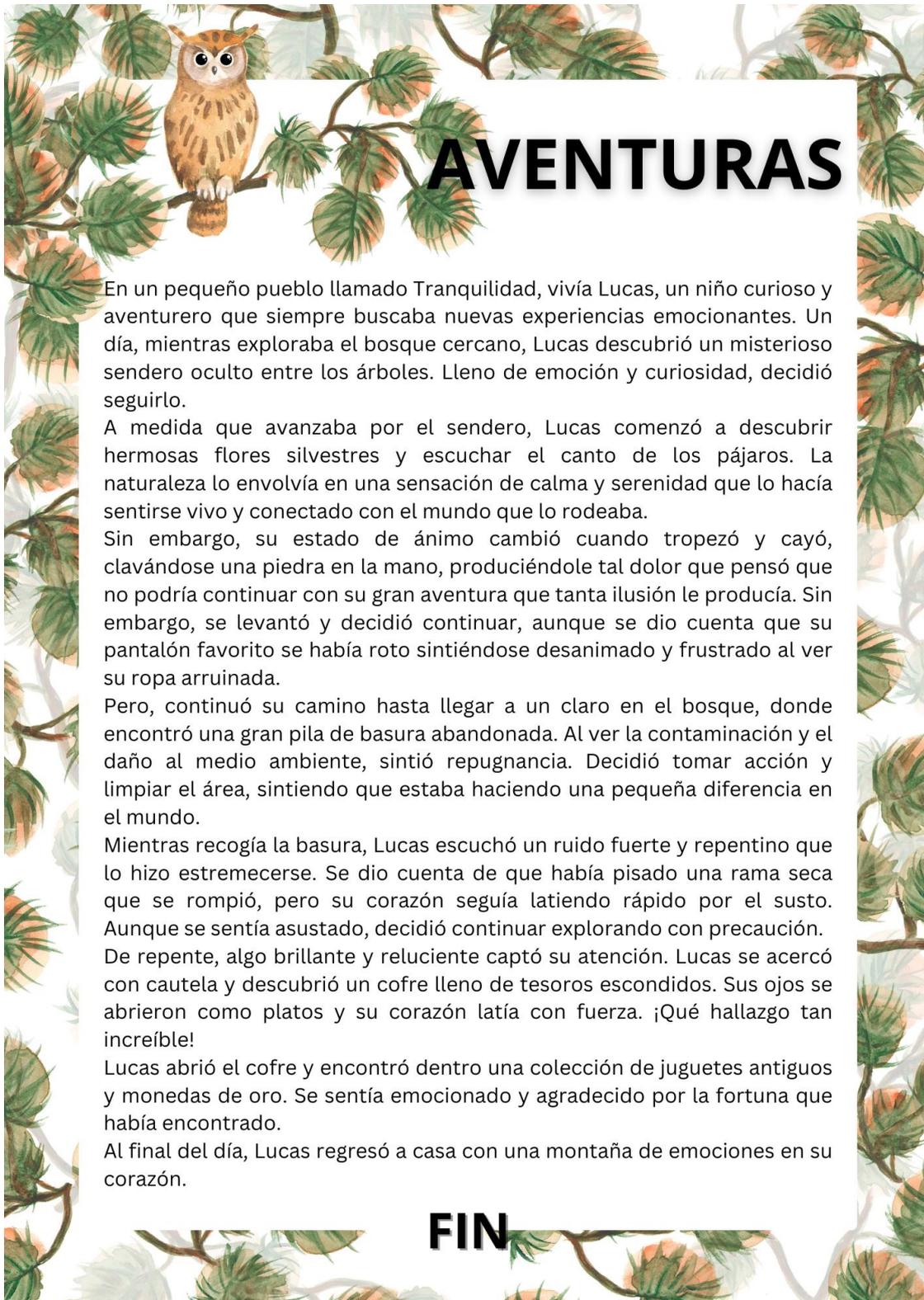
'Cuadros'



Nota. Elaboración propia

Anexo 9

'Cuento de las emociones'



Nota. Elaboración propia.

Anexo 10

'Cartulina de las etapas'



Nota. Elaboración propia.

Anexo 11

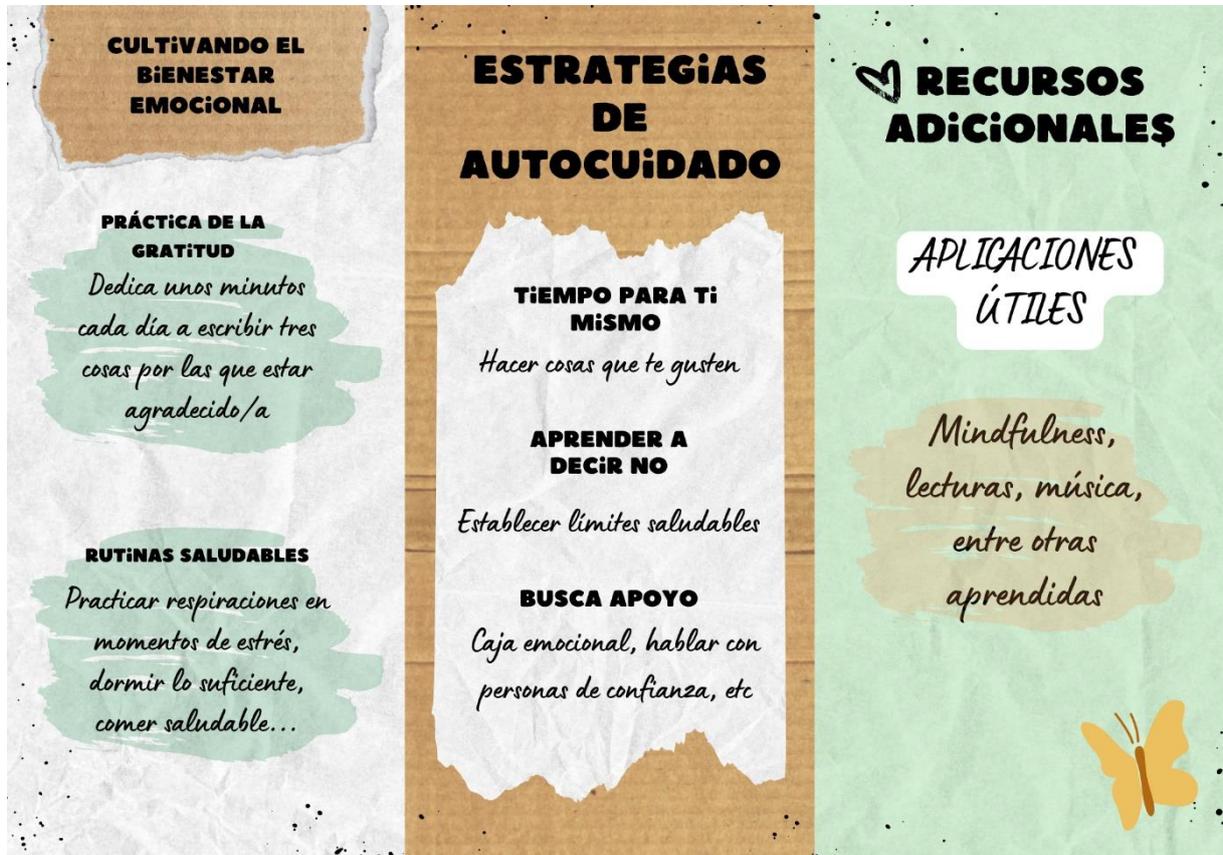
'Cuestionario del lugar seguro'

LUGAR <i>Seguro</i> 	
Lugar favorito	Sonidos o canción favorita
Luces que va a tener el lugar	Textura del lugar
Objetos favoritos	Olores favoritos relacionados con el lugar elegido
Personas que te transmitan tranquilidad	

Nota. Elaboración propia.

Anexo 12

'Triptico'



Nota. Elaboración propia

Anexo 13

'Indicadores de observación'

	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Insuficiente (1)
Trabajo en grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Colabora efectivamente todos los miembros del grupo. -Asumen roles de liderazgo cuando es necesario. -Contribuyen equitativamente al trabajo del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Colabora la mayoría de los miembros del grupo. -Asumen roles de liderazgo ocasionalmente. -Contribuyen en gran medida al trabajo del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Colabora algunos miembros del grupo. -Rara vez asumen roles de liderazgo. -Contribuyen parcialmente al trabajo del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Colabora minimamente los miembros del grupo. -Nunca asumen roles de liderazgo. -Contribuyen muy poco o nada al trabajo del grupo.
Calidad del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -El trabajo entregado es siempre de alta calidad y detallado. -Muestran comprensión profunda del tema. -Cumplen con todas las instrucciones y criterios establecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -El trabajo entregado es generalmente de buena calidad. -Muestran comprensión adecuada del tema. -Cumplen con la mayoría de las instrucciones y criterios establecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -El trabajo entregado es de calidad aceptable. -Muestran comprensión básica del tema. -Cumplen con algunas instrucciones y criterios establecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -El trabajo entregado es de baja calidad. -Muestran poca o ninguna comprensión del tema. -No cumplen con la mayoría de las instrucciones y criterios establecidos.

Habilidades de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> -Se comunican claramente y de manera efectiva. -Utilizan un lenguaje apropiado y técnico cuando es necesario. -Escuchan activamente y responden de manera adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se comunican claramente en la mayoría de las ocasiones. -Utilizan un lenguaje generalmente apropiado. -Escuchan y responden adecuadamente la mayor parte del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se comunican de manera aceptable, aunque con algunas dificultades. -Utilizan un lenguaje simple y en ocasiones inapropiado. -Escuchan y responden de manera básica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tienen dificultades significativas para comunicarse claramente. -Utilizan un lenguaje inapropiado o confuso. -Escuchan y responden de manera inadecuada.
Responsabilidad y Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> -Siempre cumplen con los plazos de entrega. -Demuestran alta responsabilidad y autonomía en su trabajo. -Muestran un alto grado de compromiso con la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> -Generalmente cumplen con los plazos de entrega. -Demuestran responsabilidad y cierta autonomía en su trabajo. -Muestran un buen grado de compromiso con la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> -A veces cumplen con los plazos de entrega. -Demuestran responsabilidad limitada y necesita supervisión. -Muestran un grado básico de compromiso con la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> -Rara vez cumplen con los plazos de entrega. -Demuestran poca responsabilidad y requiere constante supervisión. -Muestran poco o ningún compromiso con la tarea.

Participación	<ul style="list-style-type: none"> -Participan activamente en todas las discusiones. -Hacen preguntas y aportan ideas relevantes frecuentemente. -Muestran interés constante en el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participan regularmente en las discusiones. -Hacen preguntas y aportan ideas relevantes ocasionalmente. -Muestran interés en la mayoría de las veces. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participan en algunas discusiones. -Hacen preguntas o comentarios esporádicamente. -Muestran interés en algunos temas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Participan rara vez en las discusiones. -Apenas hacen preguntas o comentarios. -Muestran poco o ningún interés en el tema.
----------------------	---	--	---	---

Nota. Elaboración propia.

Anexo 14

'Preguntas predefinidas'

PREGUNTA	RESPUESTA
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo calificarías tu experiencia general con la actividad?2. ¿Qué aspectos de la actividad te parecieron más interesantes o útiles?3. ¿Hubo algún aspecto de la actividad que no te gustara o que encontraste poco útil? ¿Por qué?4. ¿Qué dificultades encontraste mientras realizabas la actividad?5. ¿Hubo algún momento en particular durante la actividad que te resultara especialmente significativo?6. ¿Cómo fue tu experiencia trabajando en grupo?7. ¿Recibiste el apoyo y los recursos necesarios para completar la actividad de manera efectiva?8. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar esta actividad en futuras ocasiones?9. ¿Hay algún recurso adicional (como materiales, herramientas, o lecturas) que crees que sería útil incluir?10. ¿Consideras que el tiempo asignado para la actividad fue adecuado?11. ¿Cómo podría el instructor facilitar mejor la actividad para apoyar tu aprendizaje?12. ¿Cómo crees que esta actividad contribuirá a tu desarrollo personal?13. ¿Hay algo que aprendiste durante la actividad que planeas aplicar en tu vida diaria?	

Nota. Elaboración propia.

Anexo 15

'Cuestionario de satisfacción'



Estimado/a,

Agradecemos tu colaboración en esta encuesta para evaluar el desempeño de la intervención. Tu opinión es muy importante para ayudarnos a mejorar la calidad de la puesta en práctica. Por favor, responde a las siguientes preguntas de manera honesta y objetiva.

¿Cómo calificarías tu experiencia general con la intervención?

- Excelente
- Buena
- Satisfactoria
- Insuficiente

¿Consideras que la intervención ha cumplido con tus expectativas?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

¿Qué tan relevante te pareció el contenido de la intervención?

- Muy relevante
- Relevante
- Algo relevante
- Poco relevante
- Nada relevante

¿El contenido fue presentado de manera clara y comprensible?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

¿Qué temas te parecieron más útiles? (Puedes seleccionar más de uno)

- Reconocimiento de emociones
- Regulación emocional
- Comprensión de las emociones de los demás
- Estrategias de afrontamiento

¿Qué tan útiles encontraste las actividades?

- Muy útiles
- Útiles
- Algo útiles
- Poco útiles
- Nada útiles

¿Consideras que las actividades te ayudaron a mejorar tu Inteligencia Emocional?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Neutral
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. ¿Qué aspectos destacarías como positivos de la intervención y qué aspectos podrían mejorar?

Nota. Elaboración propia.