

Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL



GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL
TRABAJO DE FIN DE GRADO

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA PREVENIR LAS
CONDUCTAS DE RIESGO EN ADOLESCENTES A
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN DE CALLE EN EL
MEDIO RURAL**

2024/2025

Autor: Elisabeth Deza Abdo

Tutor: Raúl López Benítez

Resumen

La adolescencia es una etapa importante para el desarrollo emocional y social. En los entornos rurales, la falta de recursos y oportunidades en los jóvenes puede fomentar aún más la aparición de conductas de riesgo.

Por otro lado, tanto la Inteligencia Emocional como la educación de calle han demostrado ser muy útiles para los individuos. Desde la Educación Social, dichos constructos y herramientas pueden ser empleados para poder abordar satisfactoriamente dichas problemáticas.

En este Trabajo de Fin de Grado se presenta, tras una revisión previa de la literatura científica, una propuesta de intervención socioeducativa centrada en la inteligencia emocional y la educación de calle para prevenir las conductas de riesgo en adolescentes que habitan en zonas rurales de Zamora. Finalmente, serán expuestas algunas limitaciones, fortalezas y orientaciones futuras sobre la misma.

Palabras clave

Inteligencia emocional, educación de calle, adolescencia, conductas de riesgo, medio rural.

Abstract

Adolescence is a crucial stage for emotional and social development. In rural areas, the lack of sources and opportunities for young people can further encourage the emergence of risk behaviours.

On the other hand, both Emotional Intelligence and street education have proven to be very valuable for individuals. From the perspective of Social Education, these constructs and tools can be very valuable for individuals. From the perspective of Social Education, these constructs of risk behaviours.

Palabras clave

Emotional intelligence, Street education, adolescence, risk behaviours, rural environment.

ÍNDICE

1.Introducción	5
2. Objetivos	6
3. Justificación	7
4. Marco teórico.....	8
4.1 Contextualización de las emociones	8
4.1.1 Clasificación de las emociones.....	11
a) Emociones primarias y secundarias	11
b) Emociones positivas y negativas	11
c) Clasificación basada en dimensiones afectivas como la valencia y el arousal	13
4.2 Inteligencia emocional. Precursores y concepto.....	15
4.2.1 Principales modelos sobre la inteligencia emocional.....	16
a) Modelo de Mayer y Salovey (1997).....	16
b) Modelo de Goleman (1995)	17
4.2.2. Instrumentos de medida de inteligencia emocional.....	19
4.3 Jóvenes en situación de vulnerabilidad	22
4.4. Factores de riesgo y protección.....	23
4.5. Beneficios de la inteligencia emocional en adolescentes.....	24
4.6. . Figura del educador social	26
4.7. Educación de calle.	27
4.8. Intervenciones para prevenir conductas de riesgo a través de la inteligencia emocional.....	28
5. Propuesta de intervención.....	31
5.1. Introducción	31
5.2. Contexto	33
5.3. Destinatarios	34
5.4. Objetivos	34
5.5. Metodología	35
5.6. Temporalización	36
5.6. Recursos	36
5.7. Sesiones	37
6. Limitaciones, fortalezas y orientaciones futuras.....	54
7. Conclusiones.....	55
8. Bibliografía.....	56
9. Anexos.....	60

1.Introducción

La adolescencia es una etapa clave en el desarrollo emocional, social y personal de los individuos. Durante este periodo, los jóvenes se enfrentan a múltiples retos que, en determinados contextos, pueden derivar a conductas de riesgo.

En las zonas rurales, estas situaciones pueden verse intensificadas por la escasez de recursos socioeducativos, lo que limita las oportunidades de apoyo y acompañamiento.

En este contexto, la inteligencia emocional se presenta como una herramienta esencial para los adolescentes, para que puedan reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones y las de los demás. Estas competencias favorecen el bienestar emocional y social actuando como factor de protección ante comportamientos de riesgo.

De forma paralela, la educación de calle se consolida como una estrategia eficaz para actuar con jóvenes en situación de vulnerabilidad, especialmente con entornos con difícil acceso. Su carácter flexible, cercano y adaptado se convierte en un enfoque útil para promover la inclusión social y el desarrollo personal.

Este Trabajo de Fin de Grado surge de la identificación de necesidades emocionales y educativas en los adolescentes de las zonas rurales de Zamora, observadas a partir de una experiencia prologada tanto como participante durante la adolescencia, como posteriormente desde la práctica profesional en ese mismo contexto. A partir de esta experiencia, se elabora una propuesta de intervención socioeducativa centrada en el desarrollo de la inteligencia emocional desde la educación de calle para prevenir conductas de riesgo en jóvenes en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social.

El presente TFG se estructura por bloques. En primer lugar, se presenta el marco teórico en el que se abordan conceptos como: la contextualización de las emociones, la inteligencia emocional y sus principales modelos teóricos, los instrumentos de medida, el concepto de adolescencia o la educación de calle y las principales intervenciones vigentes para prevenir las conductas de riesgo a través de la inteligencia emocional.

En segundo lugar, se expone la propuesta de intervención, donde se presentan los objetivos, la metodología empleada, las sesiones, los recursos necesarios y los criterios de evaluación.

Finalmente, en la tercera parte se recoge un análisis de las limitaciones, fortalezas y orientaciones futuras del proyecto, así como las conclusiones que permiten valorar su mejora, con el fin de contribuir al desarrollo de intervenciones más eficaces en entornos rurales.

2. Objetivos

El presente TFG se compone de una serie de objetivos, entre los cuáles se diferencian:

Objetivo general:

Desarrollar una propuesta de intervención socioeducativa basada en la inteligencia emocional para prevenir conductas de riesgo en adolescentes de zonas rurales a través de la educación de calle en la provincia de Zamora.

Objetivos específicos

- Analizar las características de la adolescencia y su vinculación con el desarrollo emocional.
- Definir el concepto de inteligencia emocional, su evolución y sus principales modelos teóricos.
- Describir el rol del educador de calle en promoción del bienestar emocional y la prevención de conductas de riesgo.
- Identificar iniciativas actuales relacionadas con la promoción de la inteligencia emocional y la prevención de conductas de riesgo en el ámbito nacional.
- Diseñar actividades específicas y adaptadas que fomenten el desarrollo de la inteligencia emocional en la adolescencia.
- Realizar un sistema de evaluación de la propuesta de intervención que permita valorar su impacto y viabilidad.
- Identificar las principales fortalezas, limitaciones y orientaciones futuras para la mejora de la propuesta.

3. Justificación

En la adolescencia pueden aparecer conductas de riesgo si no se dispone de las herramientas adecuadas para gestionar los cambios emocionales, sociales y conductuales. En contextos rurales, estas situaciones se agravan debido a la escasez de recursos dirigidos a la población juvenil, como espacios de ocio alternativo.

Esta propuesta nace de una revisión teórica a partir de la experiencia vivida en primera persona. Durante más de cuatro años participé como adolescente en el programa de educación de calle del área del Centro Menesiano de Zamora en Villapando y más adelante realicé las prácticas del Grado de Educación Social como educadora en este mismo centro, ampliando también a Benavente y los barrios marginales de Zamora.

Esta doble perspectiva me ha permitido observar de forma directa las potencialidades del programa, pero consecuentemente también sus carencias, entre ellas la ausencia de trabajo sobre IE. Adicionalmente, la falta de espacios adecuados, la baja visibilidad del educador de calle en los municipios rurales, la baja implicación inicial de las familias, así como la exclusión de jóvenes de municipios más pequeños por la falta de recursos o transporte son algunos de los retos que se evidencian en estos entornos.

Por ello, surge la necesidad de diseñar una intervención que pueda adaptarse a las distintas realidades de los entornos rurales y fomentar la IE como herramienta preventiva en dicho colectivo.

A continuación, se abordan las competencias que se implementan a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, las cuales constan en el Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid (ver guía docente).

Competencias generales:

G1. Capacidad de análisis y síntesis. Se ha realizado una revisión teórica de los conceptos presentes en el marco teórico, sintetizando la información clave para fundamentar la propuesta.

G2. Organización y planificación. La propuesta ha requerido una estructuración, demostrando la capacidad para organizar procesos educativos coherentes.

G6. Gestión de la información. Se han recopilado, filtrado y utilizado fuentes relevantes para sustentar el marco teórico y justificar la propuesta.

G13. Autonomía en el aprendizaje. Se demuestra iniciativa y responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la teoría a la práctica.

G18. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. Refleja compromiso ético con los adolescentes en situación de vulnerabilidad, promoviendo su bienestar.

Competencias específicas:

E1. Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.

E2. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional. Se identifican las problemáticas sobre los entornos rurales y se plantea una intervención ajustada para cubrirlas.

E4. Diagnosticar situaciones complejas que fundamentan el desarrollo de acciones socioeducativas. Se analiza la falta de recursos, la exclusión y las barreras que afectan a los adolescentes, lo cual fundamenta la propuesta de intervención.

E13. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos. La propuesta de intervención incluye un apartado de evaluación que permite valorar la eficacia del proyecto.

E27. Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa. Se diseñan actividades adaptadas, con metodología participativa, que responden a las características de los grupos destinatarios.

E32. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...). La intervención incluye una planificación concreta, desde la contextualización hasta su ejecución, integrando recursos comunitarios existentes y proponiendo nuevas actuaciones complementarias.

4. Marco teórico

4.1 Contextualización de las emociones

Las emociones son respuestas psicofisiológicas complejas ante estímulos internos o externos que provocan cambios tanto en el cuerpo como en la mente. Estas respuestas son

adaptativas, ya que permiten a los individuos enfrentarse de manera eficaz a diversas situaciones que surgen en su entorno en su experiencia diaria. (Goleman, 1995).

En este sentido, las emociones pueden entenderse como mecanismos de valoración automática que, según Bisquerra (2000), activan una respuesta emocional ante las situaciones que afectan a nuestro bienestar.

Podemos definir las emociones como procesos cerebrales básicos que alertan y motivan al individuo hacia la realización de conductas cuya finalidad es la supervivencia del individuo (Mora, 2006).

A continuación, se presentan diferentes teorías que explican el origen y las funciones de las emociones desde una perspectiva biológica y evolutiva.

En primer lugar, Darwin (1972) fue el pionero en proponer que las emociones son producto de la evolución y compartidas con otras especies y que ciertas expresiones emocionales como la ira o la alegría son universales en diferentes culturas. Su enfoque subraya que las emociones son innatas y que han sido moldeadas para facilitar la adaptación del ser humano a su entorno.

Posteriormente, Damasio (1994) afirmó que las emociones son instintivas y esenciales para la toma de decisiones rápidas y efectivas, permitiendo actuar sin necesidad de una evaluación consciente de la situación.

Más adelante, Ekman (1999) definió las emociones como patrones heredados que se activan mediante estímulos específicos. Estas emociones, al estar ligadas a respuestas fisiológicas automáticas como la dilatación pupilar o la liberación de hormonas, serían innatas e involuntarias, aunque la intensidad varíe según la persona.

De forma más actual, Aranda (2013) señala que las respuestas emocionales son instintivas y permiten actuar con rapidez. Sin embargo, con la evolución se han hecho más complejas, permitiendo una mejor adaptación a situaciones cambiantes. Además, destaca que estas emociones no solo implican cambios fisiológicos (como la respiración o la presión arterial), sino que también conductas como las expresiones faciales, esenciales para la comunicación.

En cuanto a los componentes y el funcionamiento de las emociones Bisquerra (2003) expone que la respuesta emocional incluye varios que se interrelacionan entre sí para dar lugar a las emociones. Estos componentes son:

- **Componente cognitivo**, relacionado con la evaluación de la situación
- **Componente fisiológico**, referido a las reacciones corporales automáticas
- **Componente comportamental**, que refleja las expresiones emocionales externas

Sin embargo, no todas las respuestas emocionales son iguales, cabe diferenciar entre emociones, estados de ánimo, sentimientos y disposiciones de afecto. Según Scherer (2005):

- Los **estados emocionales** se caracterizan por tener una duración breve, una intensidad elevada y un origen identificable.
- Los **estados de ánimo** tienen un inicio más difuso, una intensidad baja y pueden mantenerse durante horas o días.
- Los **sentimientos** son más duraderos, aunque sin un inicio o final claramente definidos.
- Las **disposiciones de afecto** se entienden como tendencias frecuentes sobre determinados estados emocionales.

Para concluir la contextualización de las emociones, según Scherer (2005) las emociones se componen de diversos componentes:

- **Cambios expresivos**
- **Cambios corporales periféricos**
- **Valoración (appraisal)**
- **Amígdala, hipocampo, corteza, orbifrontal**
- **Tendencias de acción**
- **Modulaciones cognitivas**

4.1.1 Clasificación de las emociones

Las emociones han sido clasificadas de diferentes formas en función de los enfoques teóricos. Esta diversidad responde a la complejidad emocional, al implicar aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Las principales clasificaciones se agrupan en tres categorías:

- **Emociones primarias y secundarias**
- **Emociones positivas y negativas**
- **Clasificación basada en dimensiones afectivas como la valencia y el arousal**

a) Emociones primarias y secundarias

Emociones primarias

Según Damasio (1994) las emociones primarias, como la felicidad, la tristeza, el asco, la ira y el miedo, generan patrones conductuales y fisiológicos específicos que son fácilmente identificables no solo en los humanos, sino también en otras especies. Estas emociones se consideran innatas y tienen una función adaptativa clara.

Emociones secundarias

Por otro lado, las emociones secundarias son más complejas y se desarrollan a partir de la interacción entre las emociones primarias, los procesos cognitivos y el contexto social. Estas incluyen, por ejemplo, la vergüenza, la culpa, el orgullo o los celos, y requieren un mayor nivel de desarrollo cognitivo.

Ekman (1999) identificó seis emociones básicas universales que corresponden a las emociones primarias según Damasio (1994). Estas emociones se entienden de manera similar en todas las culturas. En esta línea, Bisquerra (2009) amplía dicha clasificación, incluyendo emociones como el amor y la felicidad, así como las emociones sociales (culpabilidad, timidez) y las emociones estéticas, que se experimentan ante la belleza o el arte. (ANEXO I).

b) **Emociones positivas y negativas**

Emociones negativas

Según Fredrickson (2004) las emociones negativas, como la ira, el miedo o la tristeza cumplen un papel fundamental, ya que preparan al organismo para afrontar las amenazas o desafíos del entorno. Aunque puedan percibirse como desagradables, son fundamentales para la supervivencia ya que preparan al individuo para reaccionar ante amenazas o situaciones de riesgo. (Bisquerra, 2009; Ekman, 2003).

En este sentido, Ekman (2003) sostiene que las emociones tienen una base evolutiva y permiten generar respuestas rápidas que aumentan la posibilidad de supervivencia. Por ejemplo, el miedo puede desencadenar una reacción de huida ante un peligro inminente, mientras que la ira puede movilizar el cuerpo para enfrentarnos a la situación de adversidad. Asimismo, Bisquerra (2009) destaca que las emociones negativas tienen una función de adaptación, al proporcionar información sobre el entorno y ayudarnos a tomar decisiones en contextos complejos.

Emociones positivas

Por su parte, las emociones positivas se caracterizan por la valencia del placer y bienestar subjetivo (Diener et al., 2003). son capaces de promover el disfrute y la gratificación (Seligman, 2002), de desarrollar la creatividad y de aumentar la satisfacción y el compromiso (Fredrickson, 1998,2001). Fredrickson (2001) propone la teoría de la ampliación y de la construcción, según la cual las emociones positivas amplían la capacidad de pensamiento y de acción en las personas, favoreciendo la exploración, la creatividad y el aprendizaje. Además, contribuyen al fortalecimiento de habilidades sociales y el bienestar personal. estas

Desde la perspectiva de la psicología positiva, Seligman (2003) afirma que centrarse en las fortalezas humanas mejora el bienestar de las personas. Para ello, desarrolla el modelo PERMA, (ANEXO II) basado en cinco elementos básicos que contribuyen al bienestar de las personas:

- **Las emociones positivas.**
- **El compromiso**
- **Las relaciones positivas**
- **El propósito**
- **El logro**

Según este modelo, el optimismo es considerado una de fortaleza fundamental del ser humano. Seligman (2003) señala que las personas optimistas tienden a percibir un mayor control sobre las situaciones, al tener estrategias de afrontamiento más eficaces ante las adversidades. Además, el optimismo está relacionado con una socialización satisfactoria, el desarrollo de habilidades interpersonales y una mejor gestión emocional.

Según Seligman (2011) las emociones positivas no solo generan estados emocionales agradables, sino que modifican de forma beneficiosa los patrones cognitivos y conductuales, facilitando la adaptación al entorno.

c) Clasificación basada en dimensiones afectivas como la valencia y el arousal

Otra forma de clasificar las emociones se basa en las dimensiones afectivas

El ***arousal* o activación emocional** es un componente relevante en los estados emocionales, ya que modula la intensidad emocional. Tal y como señala Bisquerra (2009), “la emoción se manifiesta por un estado fisiológico de activación” (p.43), entendida como una respuesta fisiológica que aporta la energía necesaria para ejecutar una conducta” (p.44). Se manifiesta entre niveles mínimos, como el sueño hasta máximos, como los observables en los estados de pánico.

Ante una experiencia emocional suelen observarse alteraciones significativas en diversas funciones corporales como la frecuencia cardíaca, la presión arterial o la presión muscular. Se consideran indicadores de la intensidad emocional. Existen evidencias de que se puede ajustar la intensidad de nuestras vivencias afectivas a través de la respiración y la relajación muscular fomentando la autorregulación (Bisquerra, 2009).

Por otro lado, la ***valoración o appraisal*** es el que determina la cualidad emocional de lo que sentimos. El pionero de este enfoque fue Arnold (1960), quien propuso una secuencia emocional basada en cuatro fases:

- **Percepción**
- **Valoración (appraisal)**
- **Experiencia subjetiva**
- **Acción**

Según esta teoría los estímulos que percibimos son valorados automáticamente evaluando de manera instantánea si afectan o no a nuestro bienestar. (Bisquerra, 2009). Esta valoración puede generar emociones positivas o negativas en función de la percepción.

Esta idea fue ampliada por Lazarus (1991), que distinguió entre dos tipos de valoración:

- **Primaria (automática)**
- **Secundaria (cognitiva)**

En la valoración primaria se responde a “¿esto afecta a mi supervivencia o bienestar?” y en la secundaria “¿dispongo de recursos para hacer frente a esta situación?”) Bisquerra, 2009, p.54) Una respuesta afirmativa genera sensación de control, reduciendo la intensidad emocional. Por el contrario, la falta de control incrementa la respuesta emocional y fisiológica.

Según Bisquerra (2009) la forma en la que se afrontan las emociones son un producto de la personalidad y del entorno en el que se interactúa. Esta interacción determina lo que Lazarus denomina como significación relacional, es decir, la percepción personal de lo que está sucediendo a nuestro alrededor.

Por lo que, la valoración realizada puede alterar las respuestas emocionales individuales Pero la capacidad de la valoración secundaria hace que se pueda reajustar y autorregular.

Uno de los modelos más representativos que utiliza estas dos dimensiones es la **Rueda de las Emociones de Russell** (2003), la cual organiza las emociones en un espacio circular según su valencia (positiva o negativa) y su nivel de activación o arousal (alto o bajo). Este modelo permite visualizar cómo emociones como la euforia o la ira comparten una alta activación, pero, se diferencian por su valencia, mientras que la tristeza o la calma implican baja activación. (ANEXO III)

4.2 Inteligencia emocional. Precursores y concepto.

La inteligencia emocional, tal y como la entendemos hoy en día, es un concepto reciente que ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas, pero sus raíces se encuentran en teorías previas sobre diferentes tipos de inteligencia.

Uno de los primeros precursores de la inteligencia emocional deriva del concepto de inteligencia instintiva, propuesto por Binet y Simón en 1905. En su teoría, distinguieron entre los siguientes tipos de inteligencia: la ideativa, que se asemeja a la inteligencia racional y la instintiva, que guarda mayor relación con las emociones y la intuición. Esta noción sentó las bases para la comprensión de las emociones como un aspecto esencial de la inteligencia humana.

Otro precursor clave fue el concepto de inteligencia social desarrollado por Thorndike en 1920. Thorndike definió la inteligencia social como la capacidad de entender y desenvolverse adecuadamente en las relaciones con las personas, es decir, lo que se relaciona estrechamente con la gestión emocional en contextos interpersonales. Este planteamiento constituyó el fundamento teórico para desarrollar el concepto actual de inteligencia emocional.

Adicionalmente, Gardner (1983) también contribuyó al desarrollo de la inteligencia emocional con su teoría de las inteligencias múltiples, que propone que la inteligencia humana no es unitaria, sino un conjunto de capacidades que se desarrollan de manera desigual. Dentro de estas inteligencias, la inteligencia interpersonal e intrapersonal mantienen una relación directa con el concepto de inteligencia emocional. La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de comprender y manejar los estados emocionales propios de los individuos mientras que, la inteligencia interpersonal hace referencia a la capacidad de reconocer y gestionar las emociones en los demás.

Finalmente, en 1985, Robert Sternberg incluyó un concepto similar en su teoría triárquica de la inteligencia, que defiende una inteligencia que va más allá de los aspectos lógicos y cognitivos, incorporando la dimensión social y emocional.

La primera conceptualización formal de la inteligencia emocional surgió en los años 90 con los estudios de Mayer y Salovey (1990), quienes definieron la inteligencia emocional como "un tipo de inteligencia social, que engloba la habilidad de controlar las emociones propias y las ajenas, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar el pensamiento y los comportamientos" (Salovey y Mayer, 1990, p.239). Este enfoque se centró en el reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones a nivel intrapersonal e interpersonal.

Años después, el concepto de inteligencia emocional se popularizó aún más con el trabajo de Goleman en 1995. Goleman centró su enfoque en los rasgos de la personalidad y las competencias emocionales del individuo, a diferencia de Mayer y Salovey, quienes dirigieron su atención principalmente en las habilidades. Según Goleman, la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer y manejar los sentimientos, motiva a las personas y monitorea las relaciones (Goleman, 1995, 1998, 2001). La visión de Goleman contribuyó a ampliar la definición al incluir aspectos como la motivación personal y las habilidades sociales, lo que ayudó a hacer de la inteligencia emocional un concepto accesible y aplicable en diversos contextos, desde el ámbito personal hasta el profesional.

Desde algunos posicionamientos posteriores, la inteligencia emocional depende de factores clave como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades interpersonales. Este enfoque subraya la importancia de integrar la inteligencia emocional en nuestras vidas para lograr un bienestar emocional óptimo y un rendimiento efectivo en diversos contextos, como el ámbito personal, profesional y académico (Bisquerra et al., 2015).

4.2.1 Principales modelos sobre la inteligencia emocional

a) Modelo de Mayer y Salovey (1997)

En su propuesta de 1997, los autores identificaron cuatro componentes clave para estructurar la inteligencia emocional.

1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones:

Hace referencia a la habilidad para identificar y reconocer las emociones tanto en uno mismo como en los demás. Esto incluye la capacidad de interpretar las emociones a través de las expresiones faciales y el lenguaje corporal, entre otros, así como la habilidad para expresar las emociones de manera adecuada en diferentes contextos.

2. Facilitación del pensamiento

Se refiere a cómo las emociones pueden ser utilizadas para mejorar la toma de decisiones y el pensamiento cognitivo.

Las emociones juegan un papel fundamental en la priorización de información, en la generación de estados de ánimo que faciliten el juicio y en la mejora de la memoria, ya que los eventos emocionales suelen ser recordados con mayor claridad que aquellos que carecen de una carga emocional significativa.

3. La comprensión de las emociones

Se centra en la habilidad para comprender las emociones, sus transiciones y cómo pueden ser complejas. Este componente también abarca la capacidad de dar significado a las emociones dentro de las relaciones interpersonales, así como la habilidad para reconocer cómo una emoción puede transformarse en otra, lo que permite una mayor comprensión de los estados emocionales.

4. La regulación de las emociones

Este componente implica la capacidad de manejar las emociones tanto en uno mismo como en los demás. Esto incluye la habilidad para gestionar y mantener un equilibrio emocional.

b) Modelo de Goleman (1995)

Este modelo propone que la inteligencia emocional está compuesta por varias habilidades clave que nos permiten manejar y entender las emociones propias y ajenas. Goleman identifica cinco componentes fundamentales:

- **Conocer las propias emociones**, esto implica conciencia sobre las emociones. Es fundamental saber manejar las emociones, especialmente en situaciones complejas.
- **Motivarse a sí mismo**, implica usar las emociones de manera positiva para alcanzar metas y mantener la motivación, incluso frente a adversidades.

- **Reconocer las emociones de los demás**, desde la empatía y saber establecer relaciones interpersonales positivas.

También distingue entre:

- **Competencias personales**
- **Competencias sociales.**

Las competencias personales incluyen:

- La **autoconciencia**
- La **autovaloración**
- La **autoconfianza.**

Las competencias sociales se refieren a la habilidad para reconocer y manejar las emociones de los demás.

c) Modelo Bar-on (1997)

Propone que la inteligencia emocional se compone de cinco grandes componentes, cada uno con varias subdimensiones que abarcan tanto el ámbito intrapersonal como interpersonal, así como la capacidad para gestionar el estrés y adaptarse a diversas situaciones.

1. Componente intrapersonal

Hace referencia a la comprensión y manejo de uno mismo. Este incluye:

- La **autocomprensión**,
- La **capacidad de ser asertivo**
- **Tener un buen autoconcepto**
- **Buscar la autorrealización**
- **Mantener independencia emocional.**

Estas habilidades permiten a la persona ser consciente de sus emociones y comportamientos y actuar con confianza en diversas situaciones.

2. Componente interpersonal

Se refiere a la habilidad para interactuar de manera efectiva con los demás, incluyendo:

- La **empatía**
- La **habilidad para establecer relaciones interpersonales positivas**

- El **sentido de responsabilidad social**, lo que implica tener en cuenta el bienestar de los demás y contribuir al entorno social.

El componente de adaptabilidad cubre la capacidad de hacer frente a los cambios y resolver problemas de manera efectiva. Dentro de este componente se encuentra:

- La **solución de problemas**
- La **prueba de la realidad**, que implica evaluar correctamente las situaciones
- La **flexibilidad**, para poder adaptarse a nuevas circunstancias y enfoques.

3. Componente de manejo del estrés

Se refiere a la habilidad de manejar las presiones emocionales y mantener el control en situaciones de estrés. Este componente incluye:

- La **tolerancia al estrés**
- La **capacidad de soportar situaciones difíciles** sin desbordarse
- El **control de los impulsos**, que es crucial para manejar las emociones en momentos de tensión.

4. Componente de estado de ánimo

Refleja la capacidad de mantener un estado emocional positivo, lo que incluye:

- La **felicidad**
- El **optimismo**
- **Resiliencia** frente a las adversidades.

4.2.2. Instrumentos de medida de inteligencia emocional

Existen diversos instrumentos para medir la inteligencia emocional, cada uno enfocado en diferentes aspectos de la misma. A continuación, se describen algunos de los principales instrumentos:

- MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test)

Es un test diseñado para medir la inteligencia emocional como una habilidad. Este cuestionario evalúa dos grandes áreas:

- **Ámbito experiencial:** percepción y facilitación emocional
- **Ámbito estratégico:** comprensión emocional y manejo del estrés

Específicamente, se focaliza en 4 dimensiones:

- **Percepción emocional**: se evalúa mediante el reconocimiento de emociones a partir de imágenes y expresiones faciales.
- **Facilitación emocional**: se refiere al uso de las emociones para tomar decisiones o facilitar el pensamiento.
- **Comprensión emocional**: abarca la habilidad de reconocer combinaciones de emociones y sus cambios a lo largo del tiempo.
- **Manejo emocional**: evalúa la capacidad de gestionar las propias emociones y las relaciones emocionales.

- **Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional** (TMMS-24) (*Trait Meta-Mood Scale*) (Salovey, Mayer y colaboradores, 1995).

Cuestionario de inteligencia emocional basada en el modelo de Mayer y Salovey (1990), diseñada para evaluar la autopercepción de los estados emocionales.

El TMMS se centra en la conciencia de las emociones propias y consta de tres dimensiones:

- **Atención emocional**: mide el grado en que una persona presta atención a sus emociones. Esta dimensión está relacionada con la tendencia de una persona a centrarse en sus experiencias emocionales y reflexionar sobre ellas.
 - **Claridad emocional**: evalúa la capacidad para identificar y discriminar las emociones. Las personas con puntuaciones altas en esta dimensión son más precisas al reconocer sus emociones.
 - **Reparación emocional**: se refiere a la capacidad de interrumpir y regular los estados de ánimo negativos, así como prolongar los estados emocionales positivos. Las puntuaciones bajas en esta dimensión indican dificultades para regular las emociones de manera eficaz.
- Está compuesto por 24 ítems, los cuales se responden sobre una escala de Likert de 5 puntos.
 - 1= Totalmente en desacuerdo
 - 5= Totalmente de acuerdo

- **Cuestionario de IE de rasgo (TEIQue)** (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*) (Petrides, 2001; Petrides y Furnham, 2003; Petrides, Pérez y Furnham, 2003)

Este cuestionario está basado en la teoría y en el modelo de la IE de rasgo, “en cuyo marco teórico la inteligencia emocional se conceptúa como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad”. (Mestre & Berrocal, 2007, p. 88). Pérez y Sánchez (2014) destacan que el TEIQue evalúa la percepción que tienen las personas sobre su propio funcionamiento emocional.

La última versión comprende 153 ítems ofreciendo 15 subescalas, cuatro factores y una puntuación global de rasgo.

- **Los factores en los que se basa:**
- **Bienestar**
- **Habilidades de autocontrol**
- **Habilidades emocionales**
- **Habilidades sociales**

Las subescalas definen el objetivo del cuestionario, la evaluación de la inteligencia emocional de las personas.

- **Expresión emocional**
- **Empatía**
- **Automotivación**
- **Autocontrol y autorregulación emocional**
- **Felicidad y satisfacción vital**
- **Competencia social**
- **Estilo reflexivo**
- **Percepción emocional**
- **Autoestima**
- **Asertividad**

- **Dirección emocional de otros**
- **Optimismo**
- **Habilidades de mantenimiento de las relaciones**
- **Adaptabilidad**
- **Tolerancia al estrés**

Las respuestas del cuestionario se realizan mediante una numeración, siendo:

1 = Totalmente en desacuerdo

7 = Totalmente de acuerdo

4.3 Jóvenes en situación de vulnerabilidad

Según Unicef (2025) la adolescencia es un periodo que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, oscila entre los 10 y los 19 años. Se subdivide en:

- **Adolescencia temprana**, entre los 10 y los 13 años
- **Adolescencia media**, entre los 14 y los 16 años
- **Adolescencia tardía**, entre los 17 y los 21 años

Durante este periodo, los adolescentes experimentan cambios físicos, cognitivos y emocionales, por eso es importante tener las herramientas necesarias para poder adquirir diferentes habilidades para un desarrollo personal óptimo.

Por otro lado, es importante destacar que a veces sufren vulnerabilidad. Según Unicef (2021), los jóvenes vulnerables son aquellos que se enfrentan a diferentes factores que limitan su desarrollo social y emocional. Debido a su situación económica o social, no pueden acceder a los mismos recursos y oportunidades que otros, lo que aumenta el riesgo de mostrar conductas de riesgo.

La situación de vulnerabilidad afecta al desarrollo emocional y psicosocial de los adolescentes. Según Valenzuela et al. (2020), los jóvenes en situación de vulnerabilidad se enfrentan a mayores niveles de estrés, ansiedad y dificultades para gestionar sus emociones,

lo que puede llevarlos a tomar decisiones impulsivas o autodestructivas. Esto limita la capacidad de autorregulación y resiliencia (Bisquerra, 2009; Mestre et al., 2016).

Adicionalmente, Garcés-Delgado et al. (2022) destacan que los adolescentes en riesgo suelen tener rigidez en sus pensamientos, una falsa percepción de independencia e inmadurez, inseguridad para tomar decisiones, baja tolerancia a la frustración y altos niveles de estrés y ansiedad, lo que dificulta desarrollarse adecuadamente personal y socialmente.

También, los jóvenes en contextos vulnerables presentan mayores dificultades de rendimiento académico, así como mayores tasas de abandono escolar según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD, 2023). Por otro lado, la falta de apoyo familiar y comunitario puede generar sentimientos negativos para el desarrollo de la identidad y el bienestar emocional (Martínez & Alonso, 2019). Desde un punto de vista psicológico, la exposición prolongada a situaciones de pobreza, violencia o discriminación pueden provocar trastornos emocionales como depresión o ansiedad (Organización Mundial de la Salud; OMS, 2021). Así, estos jóvenes tienen un mayor riesgo de involucrarse en dinámicas de exclusión social, como el consumo de sustancias o la delincuencia (*Save the Children*, 2020). Estos entornos dificultan la adquisición de habilidades sociales fundamentales para la vida adulta.

4.4. Factores de riesgo y protección

Los adolescentes en situación de vulnerabilidad se enfrentan a factores que influyen negativamente en su desarrollo personal y social. Estos factores de riesgo incluyen la pobreza, la desestructuración familiar, la violencia en el entorno o la falta de acceso a recursos, entre otros.

Duran (2017) señala que la ausencia de redes de apoyo socioemocional, la exposición a entornos familiares disfuncionales o violentos, la presión de grupos con conductas antisociales y la falta de referentes adultos positivos aumenta la probabilidad de conductas delictivas en la adolescencia.

Martínez (2021) añade que experiencias tempranas de abandono, negligencia o maltrato, junto con déficits en habilidades emocionales básicas también configuran un perfil de alto riesgo.

Los factores de protección que pueden mitigar estos riesgos y promover el bienestar y la resiliencia en los adolescentes en esta situación según Masten y Reed (2002) son la presencia de al menos un adulto significativo que ofrezca apoyo emocional, la participación en actividades educativas o comunitarias y el desarrollo de actividades de afrontamiento emocional. En esta línea, Garcés-Delgado et al. (2022) sugieren la implementación de programas educativos de orientación socio-afectiva y la ayuda al desarrollo de habilidades sociales como forma de prevención de conductas conflictivas y la mejora de las relaciones interpersonales.

Martínez (2021) señala como elementos protectores fundamentales el acompañamiento educativo personalizado, la existencia de un entorno positivo y la promoción de competencias emocionales como la autorregulación, la autonomía emocional y la resiliencia, entre otras.

De manera importante, Extremera y Fernández (2004) señalan que una mayor competencia emocional se asocia con niveles más bajos de conductas de riesgo. Por tanto, fomentar la inteligencia emocional en adolescentes en situación de vulnerabilidad es relevante para frenar comportamientos disruptivos, siendo así un factor protector relevante.

Para reducir las conductas delictivas en la adolescencia, por tanto, es primordial realizar intervenciones con los jóvenes en las diferentes dimensiones de riesgo tanto individuales como contextuales, lo que implica un enfoque multidimensional que tenga en cuenta tanto la historia personal como el entorno familiar y los lazos sociales (Duran, 2017).

4.5. Beneficios de la inteligencia emocional en adolescentes

La IE desempeña una función clave en la adolescencia ya que permite gestionar las emociones, mejorar las relaciones interpersonales y tomar decisiones más acertadas (ver modelos previamente expuestos).

Uno de los principales beneficios de la IE es la mejora de la autorregulación emocional. La capacidad de reconocer y gestionar emociones contribuye a una menor impulsividad y una mejora en la adaptación a situaciones difíciles (Mayer et al., 2016). De hecho, se ha demostrado que los adolescentes con un adecuado desarrollo emocional muestran una mayor estabilidad psicológica. Asimismo, el desarrollo de la IE se asocia con

una menor ansiedad y depresión favoreciendo el bienestar psicológico (Extremera et al., 2005).

Las personas con altos niveles de inteligencia emocional suelen mostrar una orientación positiva hacia los problemas, percibiéndolos como desafíos en lugar de amenazas. Además, desarrollan estrategias de afrontamiento adaptativas, como la reinterpretación positiva y la planificación de acciones, en lugar de estrategias evitativas (Gohm y Clore, 2002a, 2002b). De hecho, algunas investigaciones han encontrado que los adolescentes con mayores niveles de claridad emocional presentan una mejor resolución de problemas y un menor uso de estrategias de evitación (Augusto-Landa et al., 2008). Por otro lado, poner énfasis en el fortalecimiento de las fortalezas personales favorece en el desarrollo de adolescentes con mayor resiliencia ante los contextos de vulnerabilidad. (Morán, 2022).

La IE también está vinculada con el fortalecimiento de las habilidades sociales. Bisquerra (2009) subraya que los adolescentes con mayor inteligencia emocional muestran mejores competencias comunicativas y una mayor capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Esto es fundamental para la construcción de las relaciones interpersonales sanas y el trabajo en equipo en entornos educativos y sociales. Esta afirmación ha sido respaldada por investigadores recientes que relacionan la IE directamente con la reducción del acoso escolar (Quintana et al., 2023). De hecho, algunos estudios revelan la fuerte relación entre la IE y la reducción del acoso escolar, cuando se trabaja desde programas educativos que fomentan habilidades sociales (Quintana et al., 2023)

Otro aspecto relevante es la influencia en la toma de decisiones. Fernández et al. (2008) sostienen que los adolescentes con mayor inteligencia emocional tienen a analizar las consecuencias de sus acciones, tomando decisiones más reflexivas y adaptativas. Esta orientación influye directamente en el rendimiento académico y el clima escolar, aspectos esenciales para el desarrollo integral del adolescente (Cortés et al., 2020).

Desde esta perspectiva, Cortés et al. (2023) señalan que la IE incide directamente en el rendimiento académico y en el clima escolar, aspectos importantes en el desarrollo integral.

Paralelamente, Ruíz-Aranda et al. (2013) sostiene que los adolescentes con mayor IE tienen menor probabilidad de desarrollar conductas de riesgo, como el consumo de sustancias o la violencia, al tener herramientas para manejar la presión social o sus emociones. Por tanto, se confirma que la IE actúa como factor protector frente a las diversas formas de exclusión en adolescentes (Sánchez et al., 2023).

4.6 Figura del educador social

Esta figura, tal y como la conocemos en el día de hoy, apareció a raíz de la Segunda Guerra Mundial. Fue en Francia en 1945 donde se realizaron las primeras escuelas de educadores sociales, en España no aparecieron hasta 1969. Según MasterD (Área de los Servicios Sociales, s.f.) Los fenómenos que marcaron la aparición del concepto estuvieron marcados por:

- La necesidad de **reconstrucción del tejido social** tras la Segunda Guerra Mundial (miseria, aumento de la delincuencia juvenil e infantil...)
- La necesidad de reducir el analfabetismo
- El **fracaso del modelo tradicional** escolar, poniendo en práctica la educación en el tiempo libre dando origen a la animación sociocultural
- La emigración a las ciudades consolidó **barrios marginales**, con tasas de **desintegración** cada vez más altas.

Estos fenómenos marcaron las prácticas educativas del sistema educativo no formal que conocemos.

El concepto de educador social que conocemos viene de la propuesta de Villar (1995) donde el educador social es considerado un experto en generar situaciones de aprendizaje e intercambio comunicativo en la relación cotidiana, orientadas hacia el cambio personal del educado/a.

Una de las áreas de intervención del educador social es el enfoque preventivo. Actuar mediante la prevención para reducir las conductas de riesgo en adolescentes con situaciones vulnerables puede mejorar consecutivamente la vida de estos, ya que al estar en contextos de exclusión pueden verse afectados (Bisquerra, 2000).

Aquí entra en juego la inteligencia emocional como herramienta de intervención educativa dentro del área de la prevención de conductas de riesgo. Como se expuso

anteriormente, la inteligencia emocional tiene beneficios para prevenir estas conductas. Así pues, siguiendo esta línea, el educador social también actúa como acompañante y facilitador de procesos emocionales, siendo algunas de sus funciones:

- Detectar las **necesidades emocionales** de los jóvenes mediante la observación y el vínculo, identificando las dificultades en la gestión que pueda presentar cada joven, como la baja autoestima o la falta de habilidades (Navarro, 2019).
- Crear **espacios seguros y de confianza**, donde los adolescentes puedan expresarse libremente, fomentando las relaciones basadas en el respeto y la escucha activa (Carbajal, 2005).
- **Trabajar las emociones** a través de dinámicas grupales para desarrollar la autorregulación y el reconocimiento emocional (Bisquerra, 2011).
- Promover procesos de **acompañamiento**, al enseñar a reconocer y gestionar sus emociones promoviendo la autonomía y la autoestima (Escoda et al., 2020).

4.7. Educación de calle.

La educación de calle es una modalidad de la intervención socioeducativa que se desarrolla en contextos no formales y va dirigida principalmente a jóvenes en situación de exclusión social.

Según el artículo "Educación de calle" publicado en Documentación Social (2001, n.º 124), esta práctica se caracteriza por su enfoque personalizado y su adaptación al entorno y las necesidades específicas de cada individuo. El educador de calle es un agente de cambio que se fundamenta en los principios de empatía, escucha activa y respeto de la autonomía. Su objetivo principal es facilitar la integración social de los jóvenes, promoviendo acceso a recursos educativos, laborales y fortalecer las habilidades personales y sociales (Balsera, 2000). Además, destaca que la educación de calle no solo busca atender las necesidades inmediatas de los jóvenes, sino también empoderarlos para que se conviertan en individuos activos de su propio desarrollo y transformación social (Balsera, 2000).

Asimismo, Alonso (2000) enfatiza la importancia de la intervención educativa en la calle como estrategia para prevenir situaciones de riesgo y promover la inclusión de los jóvenes. En este sentido, se reconoce el valor del educador de calle como herramienta de acompañamiento en los procesos de cambio.

Esta práctica educativa pone valor en la proximidad, la creación de vínculos significativos y el tiempo libre como un lugar educativo (Parés y Subirats, 2017). En este sentido, Feixa (2020) destaca la importancia del vínculo educativo, como una relación de confianza y corresponsabilidad que permite acompañamientos significativos en los adolescentes. Además, la educación de calle ha ampliado su ámbito de actuación, incluyendo no solo contextos urbanos sino también rurales, donde prima la escasez de recursos. La educación de calle se convierte así en una herramienta de prevención con la juventud vulnerable (Martínez et al.,2022).

Adicionalmente, la educación de calle favorece la detención temprana de situaciones de vulnerabilidad y facilita el acompañamiento emocional necesario para afrontar distintos riesgos (Tourinán, 2021). De hecho, según la UNESCO (2021), los programas que incluyen el trabajo en IE en la educación de calle muestran resultados positivos, contribuyendo al desarrollo integral del adolescente y a su inclusión social.

4.8. Intervenciones para prevenir conductas de riesgo a través de la inteligencia emocional

En España se desarrollan diferentes programas para prevenir conductas de riesgo a través de la inteligencia emocional en adolescentes; a continuación, veremos alguno de ellos.

- **Programa de inteligencia emocional para secundaria** (12-14 años)

Es una propuesta educativa desarrollada por González et al. (2008) en Gipuzkoa dirigida a adolescentes entre los 12 y los 14 años en la Educación Secundaria con el objetivo de integrar la educación emocional en el ámbito escolar. Tiene un enfoque educativo y también preventivo. El programa busca:

- Aumentar el bienestar personal
- Fomentar la responsabilidad y el compromiso
- Mejorar la calidad de vida física y emocional
- Incrementar logros académicos y profesionales

El programa es un proceso educativo continuo y permanente que se realiza a través de actividades individuales y grupales con el fin de abordar:

- La conciencia emocional
- La regulación emocional
- La autonomía
- Habilidades sociales
- Competencias para la vida y el bienestar

- **Programa INTEMO+**

Desarrollado por Cabello et al. (2016) basado en mejorar la inteligencia emocional en adolescentes de 12 a 18 años a través del modelo de Mayer y Salovey (1997). Está basado en 12 sesiones prácticas que promueven:

- Comprensión emocional
- Regulación emocional
- Percepción y expresión emocional

Tiene un enfoque educativo y preventivo, busca no solo desarrollar competencias emocionales en adolescentes, sino prevenir problemas de salud mental y comportamentales. Suele implementarse en centros escolares de Educación Secundaria.

- **Programa ULISES:**

Está creado por el Plan Nacional sobre Drogas en 2002 y se aplica a alumnos de 10 a 12 años tanto en la educación formal como no formal. Consta de más de 10 sesiones y se realizan a través de una historia, el regreso de Ulises y su viaje a Ítaca. El objetivo principal es:

- Conocer y analizar las propias emociones y las de los demás
- Analizar y entrenar la capacidad de autocontrol
- Potenciar la expresión emocional

A continuación, se comentan algunos programas que se realizan en Castilla y León dirigidos a infancia y adolescencia.

- **Programa de Apoyo y Soporte Social a la Infancia y a la Adolescencia**

Coordinado por la Federación de Salud Mental de Castilla y León y orientado a fortalecer la salud mental de menores y familias, primordialmente a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, mediante:

- Sesiones grupales de educación emocional
- Campamentos centrados en el desarrollo emocional
- Charlas de sensibilización
- Intervenciones individuales con los jóvenes y las familias

- **Programa Educan2:**

Desarrollado por la Asociación de Ayuda al Drogodependiente (ACLAD) en Palencia, financiado por la Junta de Castilla y León, el cual comenzó en 2022.

Está dirigido a menores y jóvenes en riesgo de exclusión social, para prevenir y reducir las conductas de riesgo a través de:

- Intervenciones psicoeducativas individualizadas
- Terapias familiares
- Talleres de habilidades sociales y emocionales
- Actividades de prevención del consumo de drogas

Se enmarca dentro de la educación no formal en contextos comunitarios y sociales en colaboración con Centros de Acción Social (CEAS).

- **Programa APREMOCIONAL**

Desarrollado por Soroa (2019) y disponible a través del portal de la Junta de Castilla y León con el objetivo de mejorar la inteligencia emocional en los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como en profesores y familias. Se realiza con:

- Sesiones estructuradas de convivencia y regulación emocional
- Actividades que fomentan habilidades sociales

Está dirigido para implementarse en la educación formal, específicamente en la Educación Secundaria.

Específicamente, en zonas rurales no hay programas específicos basados en la inteligencia emocional para la prevención en adolescentes, aunque sí diferentes talleres y programas sobre la inteligencia emocional enfocados en otra población. Por lo que existe una necesidad de diseñar intervenciones adaptadas a estos jóvenes en dichos contextos, especialmente a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Además, es importante destacar que la mayoría de los programas identificados se enmarcan en el marco de la educación formal, dentro del sistema escolar o bien vinculada a entidades de acción social o comunitarias. Esto supone una limitación, ya que no está disponible para todos los adolescentes, excluyendo a los jóvenes en situación de exclusión social.

Por otro lado, la mayoría de los programas están más orientados a aumentar las competencias emocionales. Aunque alguno tiene un enfoque preventivo no es su finalidad primordial.

Por todo ello, la falta de herramientas idóneas para jóvenes desde la educación no formal para prevenir conductas de riesgo queda ausente, sobre todo en las zonas rurales. Por ello, se propone emplear la educación de calle para fomentar la IE como una herramienta para trabajar con estos adolescentes, donde las oportunidades educativas y de ocio son escasas. Así mismo, se plantea la necesidad de desarrollar una propuesta de intervención educativa adaptada al contexto rural desde el área de prevención de la educación de calle.

5. Propuesta de intervención

5.1. Introducción

La adolescencia es una etapa de transformación, a lo largo de este periodo los jóvenes experimentan cambios significativos y se encuentran expuestos a influencias externas que pueden determinar su desarrollo. En este contexto, la inteligencia emocional se

convierte en una herramienta clave para acompañar a los adolescentes en la construcción de una identidad saludable, tomar decisiones adecuadas y prevenir conductas de riesgo.

Como se expuso en el marco teórico, diversos autores demuestran la importancia de la inteligencia emocional para evitar este tipo de conductas. Así, la IE funciona como agente protector frente a situaciones de vulnerabilidad.

Esta propuesta se centra en el desarrollo de la IE como herramienta preventiva ante conductas de riesgo en adolescentes en el medio rural de la provincia de Zamora. Específicamente, la situación actual de esta provincia hace que los adolescentes que viven en ella sean jóvenes vulnerables debido a distintos factores, como la falta de oportunidades o la escasez de servicios juveniles, entre otros.

La propuesta pretende fomentar la gestión emocional, la autorregulación, el desarrollo de competencias personales, así como otras dimensiones mencionadas anteriormente. La intención es actuar antes de que se hayan consolidado comportamientos y patrones que puedan derivar en conductas de riesgo. Intervenir en este momento ofrece a los adolescentes herramientas para afrontar los retos propios de la adolescencia desde una perspectiva consciente.

Por otro lado, esta propuesta se enmarca en el ámbito de la educación de calle, entendida como una estrategia socioeducativa que actúa fuera del ámbito formal y que busca reducir las desigualdades de acceso a oportunidades sociales, personales y educativas de muchos jóvenes.

Para ofrecer respuesta ante las necesidades detectadas en los adolescentes del medio rural zamorano, se desarrolla esta intervención socioeducativa que empieza con el análisis del contexto, así como la delimitación del grupo destinatario. A continuación, se desarrolla la metodología empleada, basada en los principios de la educación de calle y orientada al fortalecimiento de la IE como herramienta de prevención. Asimismo, se detallan los recursos necesarios para llevarse a cabo, la temporalización prevista y las sesiones prácticas en las que se divide. Para finalizar, se establece un sistema de evaluación para valorar el grado de consecución de los objetivos establecidos y la efectividad de la intervención, así como orientaciones futuras.

5.2. Contexto

La baja presencia juvenil se asocia con un fuerte proceso de despoblamiento rural y de falta de oportunidades laborales, educativas y sociales. Por ello, muchos jóvenes crecen con entornos donde hay una escasa oferta de actividades de ocio, pocos servicios de apoyo socioeducativo, produciendo una situación de vulnerabilidad y de riesgo.

La propuesta nace como respuesta a la necesidad de ofrecer competencias emocionales para que puedan afrontar los desafíos de su entorno, así como los cambios en la adolescencia. Por tanto, la presente propuesta de intervención sería un recurso complementario dentro de un programa de educación de calle que se realiza desde Zamora capital.

Se desarrollará desde el área de prevención, dentro de la Educación de Calle de la provincia de Zamora, vinculada con la entidad del Centro de Menesianos Joven de Zamora.

Esta entidad interviene no solo en los barrios marginales de Zamora sino también en zonas rurales como Fuentesauco, Benavente y Villalpando, ofreciendo acompañamiento socioeducativo en adolescentes para fomentar la inclusión social y prevenir las conductas de riesgo. Sin embargo, en el área de prevención actual, no se contemplan actividades específicas relacionadas con la inteligencia emocional, a pesar de su importancia en la construcción de competencias personales y sociales.

Las localidades donde se realiza el programa, aunque son consideradas rurales, cuentan con una mayor concentración de población, ya que hay otros pueblos del entorno que no llegan a los 100 habitantes. Así, son los únicos municipios que cuentan con un programa de intervención socioeducativa dirigida a jóvenes fuera del contexto formal. Esto sitúa a los municipios pequeños la ausencia de recursos preventivos y de actividades estructuradas para adolescentes, dejando a un lado la igualdad de oportunidades. Esta propuesta pretende contribuir a esta tarea, ofreciendo una propuesta que combine el trabajo de los municipios con servicios existentes y el acceso equitativo a otros jóvenes de zonas sin acceso a recursos.

5.3. Destinatarios

La intervención va dirigida a adolescentes de entre 12 y 17 años, residentes en las zonas rurales de la provincia de Zamora, con especial atención a los municipios en los que, aunque exista un programa de prevención a través de la educación de calle, no se trabaja de manera específica la inteligencia emocional, así como a los jóvenes de municipios más pequeños que no tienen acceso a ningún programa preventivo.

La edad de los participantes corresponde al inicio de la adolescencia, con la idea de intervenir antes de que se formen patrones de conductas de riesgo o dificultades emocionales. Se encuentran en un momento óptimo para desarrollar recursos personales y habilidades emocionales básicas, entre otras.

Se trabajará con grupos reducidos de un máximo de 15 participantes. Este número se considera adecuado para poder asumir una atención individualizada y facilitar el desarrollo de dinámicas grupales

Para optimizar los recursos del programa, no serán admitidos en el programa los adolescentes que presenten trastornos psicológicos graves que requieran atención especializada, las personas que no residan de forma habitual en las zonas rurales de Zamora, los jóvenes que no dispongan de un nivel básico de comprensión y expresión oral en español y los que estén participando de manera simultánea en otros programas de IE basada en la prevención.

5.4. Objetivos

El objetivo principal sería fomentar la inteligencia emocional para prevenir conductas de riesgo en adolescentes en situación de vulnerabilidad a través de la educación de calle en zonas rurales.

Los objetivos específicos serán los siguientes:

- Favorecer el conocimiento y la identificación de las emociones
- Promover la expresión emocional a través de las actividades
- Potenciar las relaciones y conexiones entre las emociones y la cognición
- Desarrollar habilidades de autorregulación emocional
- Fomentar la empatía y la comprensión de las emociones como base para prevenir conflictos
- Impulsar la reflexión sobre las propias decisiones y los comportamientos
- Potenciar la participación activa y la toma de decisiones consciente
- Reducir los factores de riesgo asociados a los adolescentes y al medio rural

5.5. Metodología

La propuesta de intervención se enmarca en una metodología socioeducativa, que busca generar procesos de aprendizaje y transformación en adolescentes a través de la educación de calle, utilizando el enfoque de IE de Mayer y Salovey, que consta de cuatro dimensiones, y basándose en la Pedagogía Menesiana.

La Pedagogía Menesiana se basa en una acción educativa centrada en la persona, acompañando al joven en su proceso personal de crecimiento, valorando su esfuerzo y promoviendo su autoestima. Su metodología se fundamenta en los lazos, entendiendo que, solo a través de los vínculos personales, cercanos, significativos, centrados en la presencia y el acompañamiento, se puede activar el proceso educativo. El educador forma parte de una figura clave, siendo el referente en un clima de confianza, libertad y responsabilidad. Todo ello se realiza mediante una pedagogía integral, que busca desarrollar al joven cuidando tanto su dimensión emocional y social como su preparación para integrarse de manera crítica y positiva en la sociedad.

Las sesiones de la propuesta están diseñadas para ser reflexivas, participativas y dinámicas, promoviendo la implicación activa de los adolescentes en su propio proceso de desarrollo personal y emocional. Las actividades están orientadas a la conciencia emocional, facilitar la expresión, fomentar la autorreflexión y desarrollar habilidades de gestión

emocional a través de dinámicas grupales, juegos, debates y técnicas de relajación, entre otras.

5.6. Temporalización

La propuesta consta de 12 sesiones presenciales, en horario presencial de 16:30 a 18:00 los viernes, una vez a la semana, durante 12 semanas. Comenzará a mediados de septiembre, con el comienzo del curso escolar, debido a que los jóvenes se encuentran más descansados y motivados.

FECHA	SESIÓN	HORARIO
12/09/25	Sesión 1. Inicial	16:30 a 18:00
19/09/25	Sesión 2. Conductas de riesgo I	16:30 a 18:00
26/09/25	Sesión 3. Conductas de riesgo II	16:30 a 18:00
03/10/25	Sesión 4. Percepción, valoración y expresión emocional I	16:30 a 18:00
10/10/25	Sesión 5. Percepción, valoración y expresión emocional II	16:30 a 18:00
17/10/25	Sesión 6. Facilitación emocional I	16:30 a 18:00
24/10/25	Sesión 7. Facilitación emocional II	16:30 a 18:00
31/10/25	Sesión 8. Comprensión de las emociones I	16:30 a 18:00
07/11/25	Sesión 9. Comprensión de las emociones II	16:30 a 18:00
14/11/25	Sesión 10. Regulación emocional I	16:30 a 18:00
21/11/25	Sesión 11. Regulación emocional II	16:30 a 18:00
28/11/25	Sesión 12. Final	16:30 a 18:00

Tabla 3. Nota. *Elaboración propia.*

5.6. Recursos

Recursos humanos

Para llevar a cabo la propuesta será necesaria la participación de un único profesional: un educador/a social con formación específica en inteligencia emocional, experiencia en la educación de calle y con conocimientos del enfoque de Pedagogía Menesiana. La utilización

de un único profesional para el programa se debe a que la intervención se realiza en el área rural, donde los recursos son limitados. Por lo que su labor es integral.

Recursos materiales

Se emplean materiales adaptados a las dinámicas entre ellos, hojas de registro emocional, diario personal, fichas de trabajo, tarjetas, imágenes, cuestionarios de evaluación, bolígrafos, herramientas digitales, etc. También, las sesiones cuentan con anexos que pueden encontrarse al final del proyecto para su realización. Los materiales necesarios se encuentran detallados específicamente en el programa de las sesiones.

Recursos espaciales

La propuesta se llevará a cabo en espacios comunitarios polivalentes de los distintos municipios rurales participantes, como por ejemplo salas municipales, centros sociales, aulas cedidas por el ayuntamiento.

Debido a que muchos municipios del entorno presentan limitaciones en infraestructuras, se contempla una planificación flexible, adaptada a los recursos de cada localidad.

Asimismo, cuando las condiciones climatológicas lo permitan, se propone realizar algunas sesiones al aire libre, en espacios como parques, plazas, frontones cercanos al núcleo urbano.

5.7. Sesiones

La propuesta se realiza a través de un itinerario de sesiones grupales. La estructura de la misma se organiza en torno al modelo de Mayer y Salovey (1997), que divide la IE en cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí, que veremos a continuación. También se tratarán las conductas de riesgo.

La planificación es semanal, ya que, al realizarse en entornos rurales, donde el acceso es limitado, se requiere desplazamiento. Cada sesión tiene una duración de 90 minutos, con una estructura flexible para poder realizarse en distintos espacios comunitarios (centro cultural, salón de festividades, parque, frontones, etc.).

Sesión 1. Sesión inicial

SESIÓN 1. INICIAL		
OBJETIVOS		
- Presentar el contenido del programa, su metodología y al grupo - Introducir la inteligencia emocional - Evaluar la IE de los adolescentes - Entregar y explicar el uso del diario emocional - Reflexionar sobre la situación emocional de los participantes		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Presentación del programa	20 minutos	El educador/a se presenta, explicando brevemente su papel como acompañante y facilitador/a. Se introduce el objetivo general del programa, se comentan los valores que marcarán el proceso (respeto, confianza, participación) y se hace una breve descripción de las sesiones, su duración y metodología. Se invita a los participantes a expresar lo que esperan del programa, si han trabajado alguna vez sus emociones y qué les gustaría aprender.
Presentación de los participantes	15 minutos	Se propone una ronda en círculo donde cada participante diga su nombre, una actividad que le gusta hacer y por qué ha decidido venir (o, si no lo ha elegido, qué siente al estar ahí). El educador/a refuerza la participación con comentarios positivos o reflexiones sobre lo que han compartido.
Introducción a la IE	20 minutos	Se presenta la idea de IE: qué es, por qué es importante, cómo nos ayuda a conocernos y relacionarnos mejor. El educador/a emplea ejemplos cotidianos para mostrar cómo las emociones influyen en lo que hacen, dicen y sienten. Se explica la importancia de expresar y gestionar las emociones de forma saludable. Se anima a los participantes a hacer preguntas y expresar opiniones.

Cuestionario TMMS-24	25 minutos	Se entrega el cuestionario y se explican las instrucciones. El educador/a presenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas y qué deben responder con sinceridad y tranquilidad. Una vez finalizado, se invita a compartir cómo se han sentido al responder. (Anexo IV)
Diario emocional	10 minutos	Se presenta el diario emocional como una herramienta que los acompañará a lo largo del programa. Se explica que se usará para realizar actividades, anotaciones y registros emocionales al finalizar las sesiones y que se puede utilizar con creatividad (posibilidad de pintar, dibujar, usar colores...). El educador/a invita a realizar en casa la primera reflexión ¿Qué me ha parecido la primera sesión? ¿Qué emoción me genera? (ANEXO V, VI, VII)
RECURSOS		
Presentación, cuestionario MSCEIT, diario emocional, bolígrafos, rotuladores		

Sesión 2. Conductas de riesgo en la adolescencia I

SESIÓN 2. CONDUCTAS DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA I		
OBJETIVOS		
- Identificar las conductas de riesgo más comunes, así como las causas y consecuencias - Desarrollar el análisis crítico sobre situaciones de riesgo desde un enfoque emocional - Fomentar la expresión de emociones y la reflexión personal		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Presentación	5 minutos	El educador/a da la bienvenida y explica la sesión del día: Las conductas de riesgo en la adolescencia. Pregunta cómo se han sentido a lo largo del día y de la semana.
Lluvia de ideas	20 minutos	El educador/a pregunta ¿Qué conductas consideráis de riesgo en los adolescentes? Y recoge las ideas en la

		pizarra agrupándolas por categorías (consumo, delincuencia, violencia, redes sociales, etc.). A continuación, se presentan preguntas como: ¿Por qué pensáis que alguien llega a eso? ¿Qué consecuencias tienen? ¿Tiene que ver con las emociones? De manera grupal se debate.
Explicación conductas de riesgo	30 minutos	El educador/a explica los tipos de conductas de riesgo más comunes (consumo de sustancias, riesgos en redes sociales, violencia, etc.), las causas (presión de grupo, búsqueda de la identidad, falta de control emocional, baja autoestima...), las consecuencias (salud física y mental, problemas familiares, exclusión social, repercusiones legales) y las emociones relacionadas con ello (miedo, soledad, euforia, tristeza, entre otras). Se plantean preguntas sobre ¿por qué pensáis que alguien hace eso? ¿tiene que ver con lo que sentimos? Se invita a los participantes a hacer preguntas y comentar.
Mapa emocional	20 minutos	El educador/a propone reflexionar sobre cómo se sienten y reflejarlo en una silueta humana (ANEXO IX). Los participantes deben reflejar en la cabeza los pensamientos habituales sobre ellos mismos o los demás, en el corazón las emociones frecuentes, en la espalda sus cargas emocionales, en las manos cómo actúan con ellos mismos y con los demás y en los pies hacia dónde quieren ir, que les motiva y cuáles son sus metas. El educador/a lo refleja en la pizarra. A continuación, se plantea de forma opcional compartirlo de manera grupal
Registro emocional	15 minutos	Se plantea completar el registro diario y semanal de manera personal y creativa, con colores, pegatinas, etc. Se invita a reflexionar en casa si reconocen alguna

		situación de riesgo cercana y pensar en qué sintieron y qué podrían haber hecho. (ANEXO VIII)
RECURSOS		
- Pizarra, tizas, pizarra digital, presentación, diario emocional, bolígrafos, rotuladores, pegatinas		

Sesión 3. Conductas de riesgo en la adolescencia II

SESIÓN 3. CONDUCTAS DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA II		
OBJETIVOS		
- Identificar las conductas de riesgo en la adolescencia - Reconocer los factores personales, sociales y emocionales que pueden influir en estas conductas - Relacionar las conductas de riesgo con la inteligencia emocional		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Presentación y recapitulación	10 minutos	El educador/a saluda al grupo, recuerda brevemente lo trabajado en la sesión anterior y presenta la sesión. Para recapitular pregunta ¿A qué llamábamos conductas de riesgo? ¿Qué consecuencias vimos?
Caso práctico	40 minutos	Se presentan situaciones breves (Anexo VII) que reflejan conductas de riesgo en adolescentes. En pequeños grupos se analizan y se responde: ¿Qué siente el personaje?, ¿Cómo actúa? ¿Por qué? ¿Qué factores influyen en su comportamiento? ¿Podría haber actuado de otra forma? ¿Qué hubieras hecho tú?, ¿Qué relación encuentras con la IE? Deben anotar las respuestas en un folio, después se comenta de forma oral por grupos. El educador facilitará el diálogo y resolverá dudas si fuera necesario.

Carta de liberación emocional	20 minutos	A partir del análisis de los casos, se propone realizar una actividad individual, en la que cada participante escribirá una carta sobre una situación difícil o incómoda que haya vivido. Deberá responder a las siguientes preguntas: ¿Qué ocurrió?, ¿Qué sentí?, ¿Cómo actué?, ¿Cómo me hubiera gustado hacerlo?, ¿Qué necesito para manejar esa situación en un futuro? Se da la opción de poner música relajante de fondo para realizar la actividad (ANEXO XI).
Registro emocional	15 minutos	Se realiza el registro diario y semanal del diario emocional, además se plantea una breve reflexión: ¿He vivido esta semana alguna situación que podría derivar en una situación de riesgo? (ANEXO XII)
RECURSOS		
- Diario emocional, fichas caso práctico, pegatinas, bolígrafos, pizarra digital, pizarra, tizas, música		

- Sesión 4. Percepción, valoración y expresión emocional I

SESIÓN 4. PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL I		
OBJETIVOS		
- Expresar estados afectivos a través de estímulos musicales - Fomentar la expresión emocional - Fomentar la autorreflexión emocional y tomar conciencia emocional		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Presentación e introducción	10 minutos	El educador/a saluda al grupo y presenta la dimensión: Percepción, valoración y expresión emocional y explica lo que van a realizar en la sesión. Se introduce la idea de identificar y expresar lo que sentimos para poder gestionarlo de forma adecuada.

Contextualización de las emociones	35 minutos	El educador/a, acompañado de una presentación, explica qué son las emociones, cómo se clasifican (positivas, negativas y primarias y secundarias). También, se introducen los modelos dimensionales (valencia y activación) y la Rueda de Russel. Se invita a preguntar y participar.
Preguntas sobre emociones	15 minutos	Los participantes deben responder a una serie de preguntas para reforzar lo aprendido sobre las emociones. Algunas como: ¿Cuál de estas es una emoción primaria? ¿Y secundaria? ¿Cuál es un ejemplo de valencia? ¿Y de activación? ¿Cuál es una manera de expresar el miedo? ¿Qué representa la Rueda Russel? Entre otras.
Nos expresamos	15 minutos	Escribir una carta sobre un conflicto con alguien, expresar cómo te has sentido, por qué, que te hubiera gustado (completar frase) (ANEXO XI).
Diario emocional	15 minutos	Se realiza el registro diario y semanal en el diario emocional. Se invita a reflexionar sobre la capacidad del lenguaje no verbal para expresar emociones (ANEXO VIII).
RECURSOS		
Diario emocional, bolígrafos y rotuladores		

- Sesión 5. Percepción, valoración y expresión emocional II

SESIÓN 5. PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL II		
OBJETIVOS		
- Desarrollar la capacidad para identificar y expresar emociones - Identificar emociones a través del lenguaje no verbal		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN

Presentación	10 minutos	El educador/a saluda a los participantes, pregunta cómo se encuentran y explica la sesión. Pregunta al grupo que recuerdan de la sesión anterior sobre las emociones y sus tipos.
Adivina la emoción	35 minutos	Se realizan pequeños grupos, cada participante elige una tarjeta al azar y representa mediante gestos, posturas y expresiones faciales la emoción que ha escogido. El resto del grupo debe adivinar de que emoción se trata. Después, de manera conjunta se expresa la dificultad o facilidad para representarlas o reconocerlas.
Dibujamos la música	30 minutos	Se escucha un fragmento instrumental. Después, se deja tiempo para que los participantes expresen lo que la música les ha transmitido. A continuación, se muestra si lo desean lo que han representado con el grupo y se comentan las emociones reflejadas. (ANEXO XIII).
Registro emocional	15 minutos	Se anima a representar las emociones vividas a lo largo de la semana.
RECURSOS		
- Fragmentos musicales, diario emocional, bolígrafos, rotuladores, tarjetas emocionales y altavoces.		

- Sesión 6 Facilitación emocional I

SESIÓN 6. FACILITACIÓN EMOCIONAL II		
OBJETIVOS		
- Comprender cómo las emociones influyen en la toma de decisiones y en el pensamiento - Aprender a utilizar las emociones como guía en las situaciones cotidianas - Reflexionar sobre el valor funcional de las emociones		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN

Presentación	10 minutos	El educador/a saluda a los participantes, pregunta qué tal la semana e indica que van a tratar la facilitación emocional. Pregunta sobre que creen qué es y si sabrían poner algún ejemplo.
Definición de facilitación emocional	25 minutos	El educador/a presenta el término la facilitación emocional. Explica cómo las emociones afectan al procesamiento de la información y la importancia de las emociones a la hora de tomar decisiones. Los participantes pueden preguntar y expresar ideas. Se invita a poner ejemplos.
Semáforo emocional	40 minutos	El educador/a presenta una serie de situaciones cotidianas que podrían ocurrir, por ejemplo: te felicitan por algo que hiciste bien, pierdes a un ser querido, alguien te ofrece su ayuda, te critican delante de tus compañeros, tienes que hablar en público, etc. Cada participante indica que emoción siente, levantando un rotulador o cartulina de color verde, amarillo o rojo. Si esa emoción le ayuda a actuar (verde), le hace reflexionar (amarillo) o le paraliza o bloquea (rojo). Después se abre el diálogo ¿Por qué has elegido ese color? ¿Qué necesitarías para convertir una roja en amarilla o verde?
Diario emocional	15 minutos	Se realiza el registro diario y semanal del diario emocional. Y se invita a reflexionar en casa sobre emociones que hayan sentido últimamente, si esa emoción influyó en su toma de decisiones y que podría hacer si se repite. (ANEXO VIII).
RECURSOS		
- Rotuladores o cartulinas verde, roja y amarilla, pizarra, tizas, diario emocional		

- Sesión 7. Facilitación emocional I

SESIÓN 7. FACILITACIÓN EMOCIONAL II		
OBJETIVOS		
- Comprender la influencia de las emociones al interpretar situaciones - Comprender cómo las emociones influyen en la toma de decisiones y en el pensamiento - Aprender a utilizar las emociones como guía en las situaciones cotidianas		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Introducción	10 minutos	El educador/a presenta lo que se va a realizar en la sesión y pregunta: ¿Qué vimos que es la facilitación emocional?, ¿Alguna vez habéis tomado decisiones estando muy enfadados? ¿Qué ha pasado?
Representando emociones	40 minutos	El educador/a divide al grupo en subgrupos y presenta diferentes historias con finales conflictivos. En grupos deben representar la misma historia, pero con emociones distintas. Por ejemplo: desde la tristeza, desde la ira, etc. Después, lo representan al resto de la clase. A continuación, se comenta ¿Cómo ha cambiado la historia según la emoción?, ¿qué emociones serían más útiles en cada situación?
Reflexionamos	25 minutos	El educador/a propone a los participantes reflexionar sobre actuaciones y decisiones de su vida cotidiana en las que no les gustó cómo reaccionaron (por ejemplo: porque estaban enfadados), deberían escribirlo en un folio en blanco a modo de borrador; pueden escribir sobre decisiones importantes, sobre decisiones significativas... (Ejemplo: Decidí irme dando un portazo, me atreví a pedir ayuda, contesté mal a mi madre). Luego se propone que piensen en las mismas situaciones desde otros estados afectivos. Se da la opción de comentarlo de forma grupal una vez finalizado.

Registro semanal	15 minutos	Realizar el registro emocional semanal y reflexionar sobre cómo nuestras emociones afectan a nuestra cognición. (ANEXO VIII).
RECURSOS		
- Historias, diario emocional, bolígrafos, folios A3 en blanco		

- Sesión 8. Comprensión de las emociones I

SESIÓN 8. COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES I		
OBJETIVOS		
- Comprender el concepto de comprensión de las emociones e interiorizarlo a través de las actividades - Potenciar la capacidad para identificar, clasificar y reflexionar sobre las emociones propias y ajenas		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Introducción	20 minutos	El educador/a saluda a los participantes, pregunta qué tal se encuentran, explica la sesión y comienza con una lluvia de ideas. ¿Qué significa comprender una emoción? ¿Qué diferencia hay entre sentir una emoción y comprenderla? ¿Por qué es importante comprender las emociones? Entre todos se debate, propone y se aportan ideas. Se anotan las ideas clave en la pizarra.
Explicación teórica	25 minutos	El educador/a expone la definición de comprensión emocional, la capacidad para entender lo que las emociones comunican, qué está causando que nos sintamos así y que consecuencias pueden tener estos estados afectivos en uno mismo y en los demás. Se Reflexiona grupalmente sobre ello.

Clasificación emocional	40 minutos	El educador/a muestra una lista de emociones, los participantes deben clasificarlas por familias emocionales. Después, deberán definir las emociones, comentar sus funciones principales y ordenarlas por intensidad. Al finalizar, el educador/a muestra la lista de la clasificación de las familias emocionales y sus palabras, entre todos de forma oral se comenta qué pusieron y se debate y completa el ejercicio (ANEXO XIV).
Registro emocional	15 minutos	Realizan el registro emocional semanal y reflexionan sobre las emociones suelen tener presente. (ANEXO VIII).
RECURSOS		
- Diario emocional, Clasificación de las emociones, bolígrafos, rotuladores, presentación, pizarra digital, folios, pizarra y tizas.		

- Sesión 9. Comprensión de las emociones II

SESIÓN 9. COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES II		
OBJETIVOS		
- Promover la comprensión emocional - Favorecer el análisis de las experiencias emocionales - -Comprender los cambios afectivos con el paso del tiempo - Reforzar la autorreflexión emocional relacionada con la comprensión emocional		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Introducción	10 minutos	El educador/a saluda a los participantes, pregunta qué tal se encuentran. Se hace una recapitulación de la sesión anterior preguntando: ¿Qué vimos la sesión anterior? ¿Qué recordáis? y se explica la del día presente.
Evolución emocional	40 minutos	El educador/a presenta situaciones emocionales en las que una emoción inicial cambia con el tiempo. Se forman

		pequeños grupos y deben analizar: ¿qué emoción surge primero? ¿Qué emociones aparecen después? ¿Qué causa estos cambios? Se facilitan las preguntas en la pizarra y se pone ejemplos de dos situaciones (Por ejemplo: Un amigo no me responde los mensajes desde hace días, en cambio ha subido fotos a Instagram) Cuando hayan finalizado se comenta.
Zapato emocional	25 minutos	Cada participante elige una situación personal en la que se sintiera mal o incomprendidos. Debe escribir en su diario emocional: ¿Qué ocurrió? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo se sintió la otra persona? El educador/a propone analizar ¿Qué razones tuvo? ¿Qué pudo llevarle a actuar así? Después se realiza una puesta en común de forma voluntaria para compartir las reflexiones. (ANEXO XIII).
Registro emocional	15 minutos	Realizan el registro emocional semanal y reflexionan: ¿Comprender las emociones me ayuda a entender las actuaciones de los demás? (ANEXO VIII).
RECURSOS		
- Diario emocional, bolígrafos, pizarra.		

- Sesión 10. Regulación emocional I

SESIÓN 10. REGULACIÓN EMOCIONAL I		
OBJETIVOS		
- Comprender qué es la regulación emocional - Identificar estrategias personales de afrontamiento emocional adecuadas e inadecuadas Identificar y practicar técnicas básicas de regulación emocional		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN

Introducción	15 minutos	Explicación participativa sobre: ¿qué significa regular una emoción? ¿Qué hacemos cuando sentimos algo intenso? Se introducen conceptos de afrontamiento, evitación y distracción. Después, se explica la sesión.
Estrategias a través de situaciones reales	30 minutos	Cada participante escribe una situación emocional que haya vivido (de forma anónima) en una tarjeta. Se reparten al azar y se leen en voz alta. Por grupos, se reflexiona: ¿qué estrategia usarías? Al finalizar se realiza una puesta en común con algunas conclusiones.
Adivina la estrategia	25 minutos	Se presentan diferentes reacciones emocionales escritas en papeles (preparadas por el docente o escritas entre todos) Por ejemplo: Después de discutir con mi madre, me encierro en mi cuarto y me pongo música triste, Estoy muy nervioso antes de un examen y me voy a dar un paseo. Se debe clasificar por grupos si es: afrontamiento, evitación o distracción. Luego se debate si es la estrategia adecuada o no.
Técnica: Respiración diafragmática	10 minutos	El educador guía a los participantes en una práctica de respiración consciente: sentados cómodamente, con una mano en el pecho y otra en el abdomen, se inspira por la nariz, llevando el aire al abdomen, se suelta lentamente por la boca, se repite durante unos minutos, con música de relajación de fondo.
Registro emocional	10 minutos	Registro emocional semanal. Se propone intentar usar en casa técnicas de relajación. (ANEXO VIII).
RECURSOS		
- Esterillas, sillas, espacio al aire libre, diario emocional, bolígrafos, altavoces.		

- Sesión 11. Regulación emocional II

SESIÓN 11. REGULACIÓN EMOCIONAL II
OBJETIVOS

- Explorar técnicas específicas de regulación emocional - Fomentar la atención plena y la autorregulación emocional - Completar una mochila con estrategias para el futuro		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Introducción	15 minutos	Se inicia una conversación sobre lo visto hasta ahora. El educador lanza preguntas como: ¿qué significa regular nuestras emociones? ¿qué estrategia recuerdas? ¿Realizaste alguna otra en casa? Después explica la sesión del día.
¿Qué hago cuando me siento mal?	15 minutos	Lluvia de ideas sobre cómo reaccionamos en situaciones difíciles. Pueden escribirlo en el diario emocional. Se debate de forma grupal.
Representar tus lugares seguros.	10 minutos	Cada participante dibuja un espacio que para él sea seguro y agradable (real o ficticio), puede ser una playa, su habitación, un campo, etc.
Técnica: Mindfulness	10 minutos	De forma guiada se realiza un ejercicio de atención plena y consciente. El educador/a guía una breve meditación. Se cierran los ojos, se observa cómo entra y cómo sale el aire. Si la mente se va, volvemos a la respiración.
Técnica: Relajación muscular	10 minutos	De manera guiada tensar y relajar diferentes partes del cuerpo. (manos, hombros, piernas...).
Mochila de estrategias	15 minutos	Se completa una mochila emocional, donde se registren las técnicas aprendidas para regularse emocionalmente. Después, en pequeños grupos se buscan y anotan otras. Después el educador ayuda a completar y ampliar estrategias si fuera necesario. (ANEXO XV).

Registro emocional	15 minutos	Registro emocional semanal. Se comenta que el objetivo es que apliquen las técnicas de relajación en su vida diaria. (ANEXO VIII).
RECURSOS		
- Esterillas, sillas, altavoces y diario emocional.		

- Sesión 12. Sesión final

SESIÓN 12. SESIÓN FINAL		
OBJETIVOS		
- Consolidar y reforzar los aprendizajes y contenidos trabajados - Evaluar la efectividad del programa de intervención - Favorecer la autorreflexión y evaluar su propio proceso de aprendizaje		
TÍTULO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Introducción y repaso	10 minutos	El educador/a da la bienvenida, explica la sesión e invita a los participantes a recordar los aspectos trabajados a lo largo del programa y los apunta en la pizarra. Después, si faltase alguno, lo añade y comenta el recorrido para hacer un breve resumen.
Registro emocional	15 minutos	Se realiza el último registro del diario emocional. Se sugiere reflexionar sobre su evolución personal y se propone seguir con el diario. (ANEXO VIII).
Cuestionario TMMS-24	30 minutos	Se entrega de nuevo el cuestionario utilizado en la primera sesión. Se explican de nuevo las instrucciones y se completa de forma individual. Posteriormente, el educador/a

		entrega los cuestionarios iniciales y los participantes los revisan para poder observar si ha habido cambios. Después, se invita a compartir la comparativa de manera grupal. (ANEXO IV).
Cuestionario de satisfacción	20 minutos	El educador/a social entrega cuestionarios para valorar el programa de manera anónima: qué ha gustado más, qué mejoras propone, qué le ha sorprendido, qué ha echado en falta, cómo se ha sentido, etc. (ANEXO XVI).
Cierre y despedida	15 minutos	El educador/a agradece la implicación y participación, reconoce el esfuerzo y los anima a seguir desarrollando su inteligencia emocional, así como a prevenir conductas de riesgo. Se propone de manera individual lanzar una frase positiva para su yo del futuro.
RECURSOS		
- Cuestionario MSCEIT, diario emocional, bolígrafos, rotuladores		

5 EVALUACION

La propuesta consta de una evaluación estructurada en: evaluación inicial, procesual, final y de seguimiento.

En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación inicial a través del cuestionario realizado en la primera sesión, para conocer el punto de partida de los adolescentes en relación con la IE.

Además, durante las sesiones se desarrolla la evaluación procesual, basada en una observación directa, el análisis de las actividades de reflexión de grupo e individuales y la participación en las actividades.

Al finalizar las sesiones, se llevará a cabo la evaluación final, donde se repetirá el cuestionario de la sesión inicial para valorar el impacto de la propuesta en los adolescentes y comparar los resultados, así como uno para valorar la satisfacción ante el programa.

Finalmente, tres meses después de la finalización del programa, se plantea realizar de nuevo el cuestionario, con el fin de analizar la permanencia de los aprendizajes adquiridos a lo largo del tiempo y poder detectar las necesidades de refuerzo o continuidad del programa.

6. Limitaciones, fortalezas y orientaciones futuras

El Proyecto de Fin de Grado presenta diversas fortalezas. En primer lugar,

parte de un modelo teórico sólido- Modelo de IE de Mayer y Salovey- que aborda de forma completa las dimensiones de la IE. Este aspecto constituye una importante fortaleza, ya que permite trabajar de manera estructurada las competencias emocionales a través de un modelo empíricamente validado.

Además, destaca su adaptabilidad al contexto rural, tanto en el diseño de las actividades como en la organización espacial y temporal, permitiendo una aplicación flexible en diferentes realidades municipales.

Otro aspecto relevante es que la intervención se integra dentro de un programa preventivo existente en la provincia de Zamora- el programa de educación de calle del área de prevención- Esta integración no solo favorece su viabilidad práctica, sino su sostenibilidad y continuidad en el tiempo, al apoyarse en una estructura previamente consolidada.

No obstante, la propuesta presenta limitaciones. La más significativa es que aún no ha sido implementada, por lo que no dispone de datos empíricos que permitan valorar su eficacia. Asimismo, mi experiencia directa ha evidenciado dificultades recurrentes: la escasa cesión de espacios municipales, incluso en municipios con locales disponibles; la baja visibilidad de la figura del educador social; la desconfianza inicial de algunas familias; y las

limitaciones horarias derivadas de los desplazamientos. Estas barreras dificultan la aplicación efectiva en municipios donde el área de prevención no se está realizando.

Como orientaciones futuras sería pertinente trabajar la sensibilización del papel del educador de calle y el valor de la intervención emocional, impulsar la ampliación del programa en municipios más pequeños, actualmente excluidos, donde la juventud no cuenta con alternativas de ocio y fomentar la utilidad de las asociaciones locales donde se facilite la cesión y adecuación de los espacios municipales. Así como, poder llevar a cabo una implementación de la propuesta para evaluar el impacto real y ajustar el diseño a las evidencias prácticas.

Como orientaciones futuras, sería pertinente trabajar en procesos de sensibilización con las familias para visibilizar el papel y los beneficios del educador de calle, poder ofertar programas de prevención también a municipios donde la población joven es muy reducida, impulsar la realización de asociaciones municipales donde los vecinos colaboren para la cesión de espacios comunitarios y su adaptación para actividades de ocio alternativo y poder implementar la propuesta para poder valorar el impacto y realizar los ajustes necesarios para futuras implementaciones.

7. Conclusiones

Este proyecto plantea una propuesta de intervención socioeducativa centrada en el desarrollo de la IE como estrategia de prevención de conductas de riesgo en adolescentes del medio rural. Partiendo de una revisión teórica y una experiencia personal y profesional en programas de educación de calle de la provincia, se detectan necesidades específicas en este contexto que justifican la elaboración de una intervención adaptada a la realidad rural.

La propuesta se apoya en un marco teórico sólido, como el modelo dimensional de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) como referencia para trabajar la IE de manera estructurada, y se articula en sesiones prácticas con un enfoque participativo y reflexivo. Su diseño busca no solo mejorar las competencias emocionales de los adolescentes, sino también favorecer el desarrollo personal y el bienestar social de los

participantes, vinculado con la prevención de las conductas de riesgo en jóvenes con vulnerabilidad.

Este trabajo pone énfasis en la importancia de implementar programas específicos destinados a la población joven en las zonas rurales, donde los recursos son limitados y donde las dificultades pueden incrementar las situaciones de exclusión. En este sentido, el diseño plantea atender a la necesidad observada, así como la reivindicación del papel del educador de calle en el medio rural como agente transformador.

Finalmente, se resalta la necesidad de ofrecer a los jóvenes rurales intervenciones socioeducativas de calidad y accesibles, para reforzar sus oportunidades de futuro.

Este proyecto en IE responde a las necesidades de las zonas rurales, donde la escasez de recursos juveniles limita las oportunidades para el desarrollo satisfactorio de los jóvenes durante su adolescencia. Se dirige la propuesta de intervención a través de un marco teórico sólido para abordar de manera eficaz las competencias emocionales, favoreciendo el desarrollo emocional de los jóvenes con el objetivo de evitar conductas de riesgo.

8. Bibliografía

Argullós, M. J. (Coord.). (2009). La educación emocional en la práctica: Cuaderno de educación. Editorial Octaedro.

Aranda, I. (2012). Emociones capacitantes: Su gestión en el desarrollo de personas: coaching, liderazgo y educación (Prólogo de O. Peñalver). Editorial A3managers.

Balsera, J. (2000). Educación de calle y proceso educativo. Documentación Social, (124), 55–72.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Psicopedagogía de las emociones. Paidós.

Bisquerra, R. (2009). 10 ideas clave: Educación emocional. Graó.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones (2.^a ed.). Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2020). Educación emocional y bienestar (5.^a ed.). Praxis.

Bisquerra, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.

Cabello González, R., Castillo Gualda, R., Rueda Gallego, P., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes: Programa INTEMO+. Pirámide.

Cabanas, E., & González, R. (2022). Psicología positiva: Una introducción. Alianza Editorial.

Carbajal, A. (2005). La educación emocional en la intervención socioeducativa. *Revista de Educación Social*, (1), 23–34.

Cortés-Denia, D., Soriano-Sánchez, J. G., & Jiménez-Vázquez, D. (2020). Benefits of emotional intelligence in school adolescents. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 83–95. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>

Costa Oliveira, A. M. (2016). La teoría de las fortalezas en trabajo social, una intervención desde la resiliencia. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós & C. Gimeno

(Coords.), *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 1–2). Universidad de La Rioja.

Documentación Social. (2001). Educación de calle. *Revista de Cáritas Española*, (124).

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 11(2), 287–293.

Feixa, C. (2020). De la marginalidad a la ciudadanía: jóvenes y políticas públicas en perspectiva. UOC.

Fernández Solís, J. D., & Castillo Sanz, A. G. (2013). La educación de calle: Trabajo socioeducativo en medio abierto. Desclée de Brouwer.

Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2013). La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia: Hallazgos recientes y desafíos para el futuro. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 435–444. <https://doi.org/10.1174/021037013808200238>

Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). La medida de la inteligencia emocional en adultos y niños: Estado actual del tema. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10).

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002^a). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition & Emotion*, 16(4), 495–518.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Kairós.

Goleman, D., & Lantieri, L. (2008). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Aguilar.

La OMS – Organización Mundial de la Salud. (2021). Adolescent mental health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

La Opinión de Zamora. (2024, 16 de febrero). Zamora gana población joven por primera vez en años. <https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2024/02/16/zamora-gana-poblacion-joven-primera-98232877.html>

La Opinión de Zamora. (2025, 23 de enero). Los jóvenes de Arcos, comprometidos con su pueblo. <https://www.laopiniondezamora.es/benavente/2025/01/23/jovenes-arcos-comprometidos-pueblo-113628562.html>

Martínez, M., & Alonso, L. (2019). Juventud, identidad y exclusión: riesgos psicosociales en adolescentes vulnerables. *Revista de Psicología Social*, 34(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1587885>

Martínez-Rodrigo, M. D., & García-Perales, R. (2022). Educación social en contextos rurales: Una oportunidad para la intervención comunitaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 405–420. <https://doi.org/10.5209/rced.74730>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mestre Navas, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.

Morán, C. (2022). *Intervención psicoeducativa desde un enfoque positivo*. Narcea.

Mora, F. (2006). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 182(721), 3–20. <https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i721.1543>

OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2023-en>

Parés, M., & Subirats, J. (2017). *Educación y acción comunitaria: Claves para la transformación social*. Graó.

Pérez-Escoda, N., Castro, C., & Pena, M. (2020). Educación emocional e inclusión social: Claves para la intervención socioeducativa. *Educación XX1*, 23(2), 159–181. <https://doi.org/10.5944/educxx1.24087>

Pérez-González, J. C., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Inteligencia emocional como rasgo: Una revisión de sus implicaciones en el ámbito escolar. *Revista de Educación*, 364, 12–38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-275>

Quintana Castrejón, M., Vásquez Barboza, C., & Perpiñà Martí, F. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9787193.pdf>

Revista Innova Educación. (2023). Beneficios del fomento de la inteligencia emocional en el currículo innovador y por qué evaluarla: Una revisión sistemática. Revista Innova Educación, 5(1), 23–37. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/download/848/781/3036>

Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., & Cabello, R. (2013). La inteligencia emocional y la prevención del consumo de sustancias. Psicología Educativa, 19(1), 59–66.

Soroa, J. C. de. (2019). APREMOCIONAL: Programa de educación emocional para ESO. Junta de Castilla y León.

Soriano-Sánchez, J. G., & Jiménez-Vázquez, D. (2023). Beneficios de la inteligencia emocional en adolescentes escolarizados: Una revisión sistemática. Revista de Psicología y Educación, 18(2), 83–95. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.237>

Tello, M. J., & Navarro, R. (2019). Intervención socioeducativa con jóvenes en riesgo: Del diagnóstico a la acción. Revista de Estudios de Juventud, (125), 45–58.

Touriñán, J. M. (2021). Educación emocional y sentido de la educación. Narcea.

UNESCO. (2021). Reimaginando juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Villar, J. (1995). El educador social como profesional del cambio. Narcea.

9. Anexos

ANEXO I:

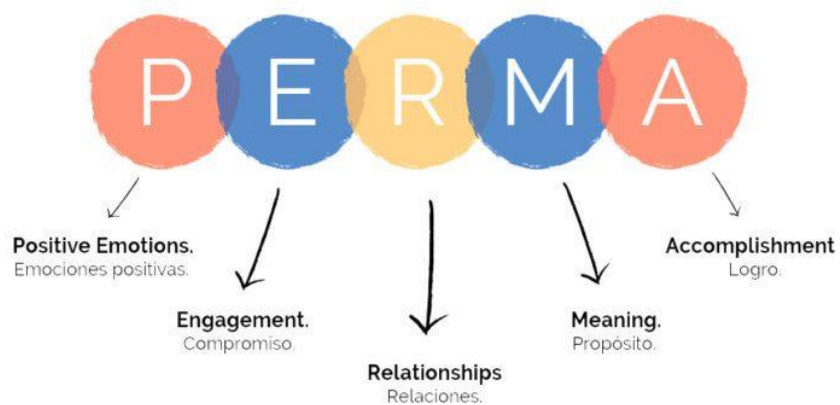
Tabla 1.

Emociones según Bisquerra (2012). Se clasifican:

EMOCIONES NEGATIVAS
Miedo. Temor, horror, pánico, terror, desasosiego, susto, fobia, etc. Ira. Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, antipatía, rechazo, recelo, etc. Tristeza. Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación. Asco. Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio. Ansiedad. Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
EMOCIONES POSITIVAS
Alegría. Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor. Amor. Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión. Felicidad. Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etc.
FAMILIAS ESPECIALES
Sorpresa. La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad, pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas. Emociones sociales. Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, rubor, sonrojo, verecundia. Emociones estéticas. Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante tanta belleza.

ANEXO II:

Modelo PERMA según Seligman (2011)



(Amizar, 2022)

ANEXO III:

Ruleta de las emociones según Russel (2003)



ANEXO IV:

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

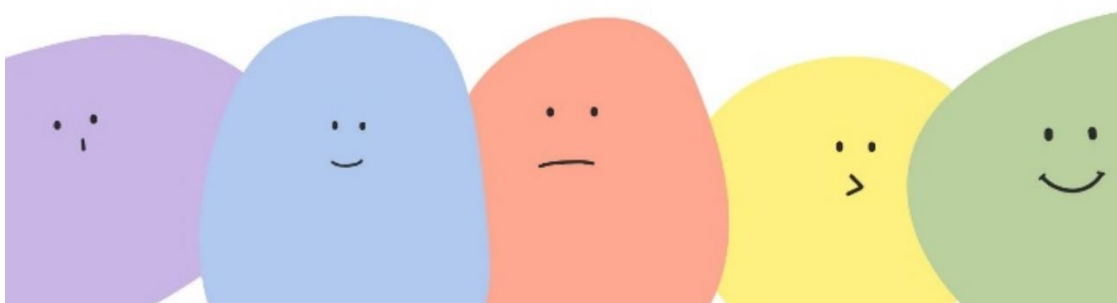
A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

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

	1	2	3	4	5
	NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE MENTE
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					

ANEXO V:

DIARIO EMOCIONAL



ANEXO VI:



INTRUCCIONES DE MI DIARIO EMOCIONAL

Este cuaderno es tuyo. Es un espacio personal donde podrás registrar cómo te sientes a lo largo de las semanas, reflexionar sobre tus emociones y aprender de ellas.

**Debes personalizarlo con pegatinas, colores,
dibujos...
¡Todo lo que quieras!**



Recuerda, todas las emociones son válidas

ANEXO VII:

MIS PRIMERAS SENSACIONES



ANEXO VIII:

REGISTRO SEMANAL



HOY ES:

HOY ME HE SENTIDO:



MI MOMENTO FAVORITO DEL DÍA HA SIDO:



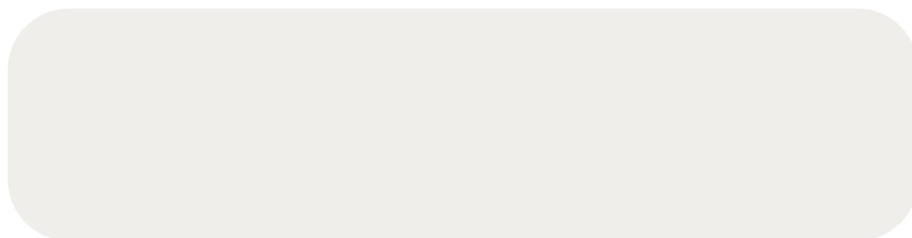
DIBUJA ALGO REFERENTE A ESTE DÍA:



REGISTRO SEMANAL



EMOCIONES REPRESENTATIVAS DE LA SEMANA:

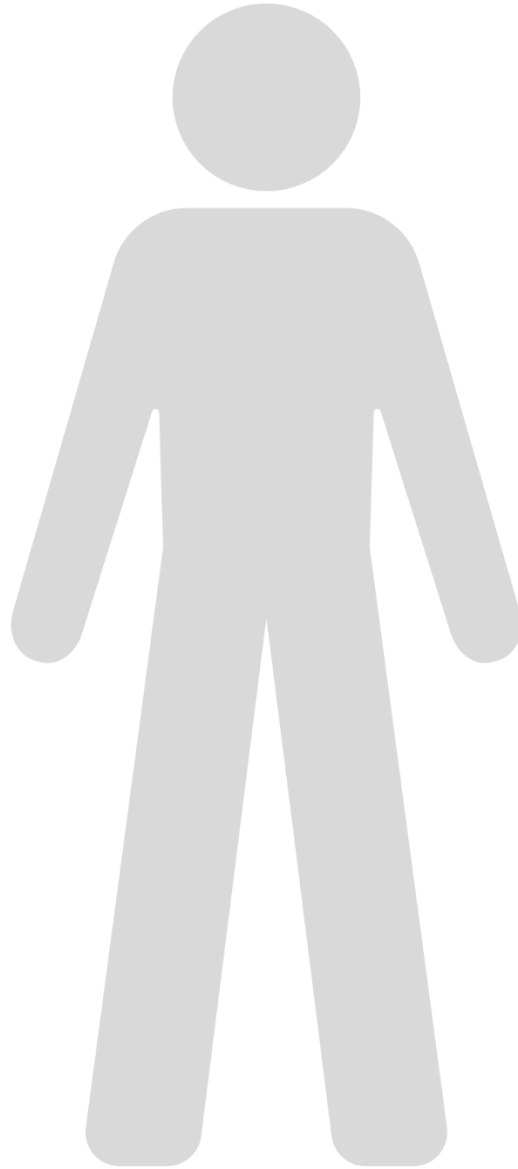


MIS MOMENTOS FAVORITOS DE LA SEMANA:



ANEXO IX:

MAPA EMOCIONAL



ANEXO X

Situaciones caso práctico:

- Laura llega tarde a casa, sus padres preguntan qué donde ha estado. Ella se enfada, grita y da un portazo metiéndose en su cuarto. Más tarde se siente mal pero no sabe cómo arreglarlo.
- Miguel de 14 años, siempre ha querido encajar con su grupo de amigos, pero

últimamente no se siente identificado con ellos. Una tarde en el parque, sus amigos estaban fumando un porro, él al principio dudaba, pero después acabó haciéndolo con ellos.

- Lucía siempre ha tenido buenas notas, desde hace un tiempo para aquí en ocasiones falta a clase, cuando le preguntan que por qué responde: es que me da igual.
- Los padres de Iker no paran de discutir, cada vez que llega a casa están hablándose mal y gritándose, poco a poco Iker está dejando de salir con sus amigos y solo quiere estar encerrado en casa, a él le encantaba salir.
- Juan sube constantemente fotos a Instragram, cuando recibe pocos *likes*, borra la publicación y pasa el resto del día sintiéndose mal. Alguno de sus amigos tiene muchos *likes* y no entiende por qué el no.

ANEXO XI

Lista de clasificación de las familias emocionales y sus palabras

<i>Felicidad:</i>	dicha, consuelo, inspiración, optimismo, gozo, bienestar, entusiasmo, disfrute, ilusión, regocijo.
<i>Tristeza:</i>	amargura, nostalgia, desánimo, melancolía, desolación, decepción, pena, apatía, desgana, aflicción.
<i>Enfado:</i>	irritación, resentimiento, enervación, frustración, hostilidad, desconsideración, cólera, ira, furia.
<i>Asco:</i>	desprecio, rechazo, repudio, aversión, repugnancia, exclusión, discriminación, intolerancia, desagrado, insensibilidad.
<i>Sorpresa:</i>	curiosidad, estupefacción, sobresalto, desconcierto, conmoción, extrañeza, consternación, admiración, perplejidad, pasmo.
<i>Miedo:</i>	amenaza, temor, intimidación, inseguridad, pavor, desasosiego, desconfianza, espanto, acobardamiento, malestar.
<i>Orgullo:</i>	realización, soberbia, engreimiento, arrogancia, satisfacción, seguridad, autosuficiencia, vanidad, dignidad, jactancia.
<i>Empatía:</i>	consideración, cercanía, proximidad, apoyo, preocupación, respaldo, atención, cariño, comprensión, ánimo.
<i>Ansiedad:</i>	estrés, hastío, impaciencia, nerviosismo, intranquilidad, tensión, irritabilidad, angustia, incertidumbre, preocupación.
<i>Vergüenza:</i>	bochorno, humillación, ofensa, deshonra, culpabilidad, remordimiento, arrepentimiento, abatimiento, compunción, aflicción.

ANEXO XIII:



ANEXO XIV:

Mi mochila de estrategias



ANEXO XV:

¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Qué es lo que menos te ha gustado? ¿Qué te ha sorprendido? ¿Qué hubieras añadido o que te hubiera gustado hacer? ¿Cómo te has sentido durante el programa? ¿Notas cambios? ¿Por qué? ¿Te ha sido útil lo aprendido? ¿Por qué? ¿Volverías a participar en un programa de inteligencia emocional? ¿Por qué? Escribe una frase que resuma tu experiencia Añade comentarios adicionales si lo deseas ¡GRACIAS POR TU TIEMPO!