



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Social

Trabajo de Fin de Grado

**LA GESTIÓN EMOCIONAL COMO
HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL
DE ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN
SOCIAL**

Autora: Sara Elices Martín

Tutora: Claudia Möller Recondo

Departamento de Filosofía (Teoría e Historia de la Educación)

Curso académico: 2024-2025

RESUMEN:

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) analiza la importancia de la gestión emocional como una herramienta para favorecer la inclusión social en los adolescentes en riesgo de exclusión social. A partir de un marco teórico donde se aborda el concepto, los tipos, las funciones y los beneficios de las emociones, así como las técnicas de gestión emocional, se reflexiona sobre cómo esta habilidad puede ayudar a los adolescentes a mejorar su autoestima, sus relaciones sociales y su capacidad de afrontamiento.

El trabajo incluye también una propuesta de intervención socioeducativa diseñada para adolescentes de entre 12 y 16 años en situación de vulnerabilidad, estructurada en seis bloques que combinan actividades grupales, técnicas de relajación, ejercicios de empatía y dinámicas de reflexión personal. A través de esta intervención se pretende fortalecer su desarrollo emocional, prevenir conductas de riesgo y promover su integración social desde la educación social.

PALABRAS CLAVE:

Gestión emocional, adolescencia, inclusión social, exclusión social, intervención socioeducativa y emociones.

ABSTRACT:

This Final Degree Project (TFG) analyzes the importance of emotional management as a tool to promote social inclusion in adolescents at risk of social exclusion. Based on a theoretical framework which addresses the concept, types, functions and benefits of emotions, as well as emotional management techniques, it reflects on how this skill can help adolescents to improve their self-esteem, social relationships and coping skills.

The work also includes a socio-educational intervention proposal designed for adolescents between 12 and 16 years of age in vulnerable situations, structured in six blocks that combine group activities, relaxation techniques, empathy exercises and personal reflection dynamics. The aim of this intervention is to strengthen their emotional development, prevent risk behaviors and promote their social integration through social education.

KEYWORDS:

Emotional management, adolescence, social inclusion, social exclusion, socio-educational intervention and emotions.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. Las emociones	10
3.1.1. Componentes de las emociones	13
3.1.2. Tipos de emociones.....	13
3.1.2.1. Emociones básicas y complejas	14
3.1.2.2. Emociones primarias o innatas y secundarias o aprendidas	15
3.1.2.3. Emociones positivas, negativas, ambiguas y estéticas	16
3.1.2.4. Emociones individuales y colectivas.....	18
3.1.3. Funciones de las emociones.....	18
3.2. Gestión emocional	20
3.2.1. Beneficios de la gestión emocional.....	20
3.2.2. Técnicas de la gestión emocional.....	22
3.2.3. Desarrollo emocional en la adolescencia	24
3.3. Adolescentes en riesgo de exclusión social	24
3.3.1. Causas de la exclusión social en adolescentes	24
3.3.2. Consecuencias de la exclusión social en adolescentes	26
3.4. Buenas prácticas con adolescentes en riesgo de exclusión social	28
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	29
4.1. Introducción	29
4.2. Personas destinatarias	29
4.3. Objetivos	30
4.4. Metodología	30
4.5. Recursos	31
4.6. Temporalización	32
4.7. Desarrollo de las actividades	33
4.8. Evaluación	48
5. CONCLUSIONES	50
6. BIBLIOGRAFÍA	51
7. ANEXOS	56
Anexo I: “Mapa emocional”	56
Anexo II: “Cuestionario de autorregulación”	56
Anexo III: “Registro de participación”	57
Anexo IV: “Ficha semáforo”	57
Anexo V: “Rúbrica de autoevaluación”	57
Anexo VI: “Ficha para complementar”	58
Anexo VII: “Plantilla SMART”	58

Anexo VIII: “Diario emocional”	59
Anexo IX: “Cuestionario de satisfacción”	59

1. INTRODUCCIÓN

Es indudable que la educación es fundamental para el desarrollo de las personas, actuando como motor de la inclusión, la participación y la transformación social. Dentro de este contexto, la educación social tiene un papel protagónico, al centrarse en acompañar procesos de colectivos en situación de vulnerabilidad, promoviendo su bienestar, su autonomía y su plena integración en la sociedad.

En este marco, la etapa de la adolescencia representa un momento importante, que incluye diferentes cambios emocionales, sociales y personales. Para muchos adolescentes, sobre todo aquellos que viven en contextos vulnerables, esta etapa puede verse agravada por dificultades en la expresión emocional, la autorregulación y las relaciones interpersonales. Estas carencias, si no se abordan de manera adecuada, pueden llevar al aislamiento, los conflictos, al bajo rendimiento académico y a otras formas de exclusión social.

En esta situación, la gestión emocional surge como una herramienta clave que permite a los adolescentes reconocer, comprender, expresar y regular sus emociones, mejorando así su autoestima, su capacidad para afrontar diferentes situaciones y su vinculación con el entorno. Trabajarla desde educación social supone ofrecer un espacio seguro en el que los adolescentes puedan explorar, desarrollar y construir nuevas experiencias, competencias y relaciones.

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se aborda la importancia de la gestión emocional en adolescentes en riesgo de exclusión social, destacando el papel del educador/a social en el diseño e implementación de intervenciones que fomenten su desarrollo emocional y social. Además, se presenta una propuesta de intervención orientada a mejorar el bienestar y la inclusión de los adolescentes.

2. JUSTIFICACIÓN

La justificación del tema elegido se fundamenta en el análisis de dos bases de datos: *Web of Science* y *Scopus* (FECYT, s.f.), seleccionadas por contener artículos de alto impacto, que informan sobre la temática de nuestro interés: la gestión emocional en adolescentes en riesgo de exclusión social enfocada desde la educación social, atendiendo sobre todo al desarrollo de estrategias que ayuden a abordarla.

En primer lugar, se analizó la base de datos de *Web of Science*, en relación con la gestión emocional: la mayor parte de los documentos encontrados se vinculan con el ámbito de la ciencia sanitaria, porque muchos de ellos están relacionados con la medicina o la enfermería; además, también hay documentos vinculados con la inteligencia emocional en la formación de padres y docentes, pero ninguno hace referencia a los menores o adolescentes.

Se procedió a trabajar con los conceptos “gestión emocional” y “educación social”. Como resultado de la búsqueda aparecen 21 documentos de los cuales ninguno de ellos aborda a los adolescentes en riesgo de exclusión social desde la perspectiva de la educación social, sino que se centran en temas de justicia y en el ámbito educativo dirigido a los docentes, los directivos de centros escolares o para alumnos universitarios. Considerando que la educación social desde el punto de vista de los adolescentes en riesgo de exclusión social ha sido poco explorada, según lo dicho, la ausencia de estos enfoques o la escasez de los mismos, justifican trabajar sobre el tema.

Al introducir los términos “gestión emocional” y “adolescentes en riesgo de exclusión social”, solo se obtuvo un documento, centrado en tratamientos psicológicos para personas con epilepsia, un tema ajeno al actual trabajo.

Tabla 1. Resultados de búsqueda en *Web of Science*

Término de búsqueda	Documentos encontrados	Última publicación
Gestión emocional	306	2024
Gestión emocional + educación social	21	2024

Gestión emocional + adolescentes en riesgo de exclusión social	1	2020
Adolescentes en riesgo de exclusión social	771	2024

Fuente: Elaboración propia

Luego se trabajó, utilizando el mismo enfoque, con la base de datos *Scopus*, y los resultados obtenidos son similares: en ambas fuentes no se encontraron documentos que relacionen el tema que se investiga.

De los 31 documentos resultantes de la búsqueda, 11 están relacionados con las ciencias sociales, abordando temas como la abogacía, menores y deporte y educación del profesorado sobre la gestión emocional y cómo aplicarlo en clase. Los 20 documentos restantes se enfocan en la medicina, la enfermería o la psicología.

No se encontraron resultados al combinar los conceptos “gestión emocional” y “educación social” o “gestión emocional” y “adolescentes en riesgo de exclusión social”.

Tabla 2. *Resultados de búsqueda en Scopus*

Término de búsqueda	Documentos encontrados	Última publicación
Gestión emocional	31	2025
Gestión emocional + educación social	0	-
Gestión emocional + adolescentes en riesgo de exclusión social	0	-
Adolescentes en riesgo de exclusión social	132	2025

Fuente: Elaboración propia

Así, lo expuesto demuestra la escasa atención dedicada a la relación entre la gestión emocional y los adolescentes en riesgo de exclusión social en el ámbito de la educación social. En resumen, del análisis de las dos bases de datos representativas de la producción de trabajos con impacto, se deriva que no hay un interés especial, en los últimos años, en estudiar estrategias, pensadas desde la educación social, que permitan a

los adolescentes en riesgo de exclusión social, gestionar sus emociones. Por ello, este TFG busca aportar conocimiento en este campo.

3. MARCO TEÓRICO

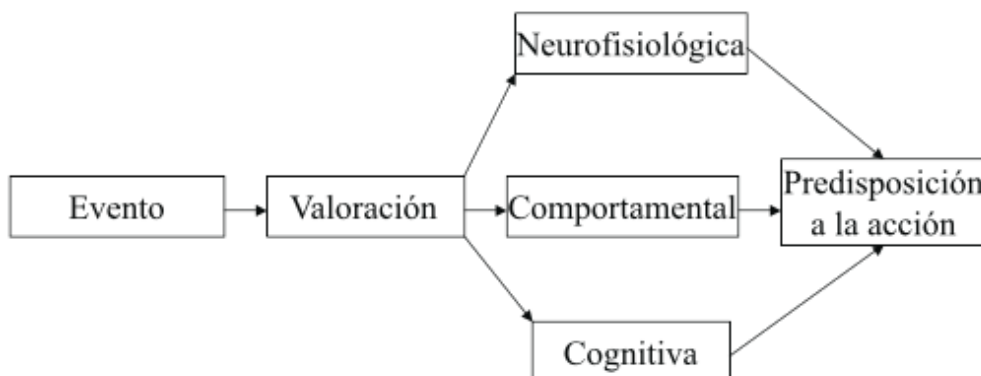
3.1. Las emociones

La etimología de la palabra emoción viene dada de la forma *emotion* que se vincula con el verbo *ēmovēre*, formado de *ex* -hacia fuera- y *mōvēre* -mover, poner en movimiento-. La denominación surgió en Francia a partir del verbo *émouvoir* -poner en movimiento, conmocionar-, procedente del latín *ēmovēre*. La voz *émotion* se formó según el antiguo francés *motion* -movimiento-, el cual viene directamente del latín *motio* -temblor, estremecimiento-. Por lo tanto, emoción, se percibe como un movimiento, una sacudida, una convulsión. Identificamos las emociones como una agitación o conmoción, que consiste en que un estado “de equilibrio” se perturba momentáneamente (Štrbáková, 2019).

El Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004) definen la emoción como una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo; así, una emoción se genera como una respuesta a acontecimientos externos unidos a los intereses de las personas.

Para Bisquerra (2003) una emoción se produce de la siguiente forma: primero unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro, segundo como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica y por último el neocórtex interpreta la información. De acuerdo con este mecanismo “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12).

Figura 1. *Concepto de emoción*



El estudio de la emoción ha sido abordado desde varias perspectivas teóricas, lo que permite comprender este concepto como un proceso complejo que abarca componentes biológicos, cognitivos y sociales. En este sentido, resulta relevante integrar diferentes definiciones que abarcan tanto los aspectos neurofisiológicos como son los procesos de adaptación y regulación afectiva en los contextos cotidianos y educativos.

A continuación, en la Tabla 3, en la cual se recopilan las diferentes definiciones de los distintos autores sobre el concepto de la emoción:

Tabla 3. *Conceptos de emoción según diferentes autores*

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>Definición</i>
Kleinginna y Kleinginna	1981	La emoción es un conjunto complejo de interacciones entre factores subjetivos y objetivos mediados por los sistemas neuronales y hormonales que puede suscitar experiencias afectivas.
LeDoux	1999	Las emociones son funciones biológicas, que permiten al organismo sobrevivir en ambientes hostiles que se ha venido resguardando durante generaciones.
Damasio	2000	La emoción se define como proceso de ordenación de la vida interpuesto entre el patrón básico de supervivencia y los procesos de razón superior.
Pintrich	2000	Las emociones son procesos autorregulados que interactúan con la motivación y la cognición en el contexto del aprendizaje.
Nussbaum	2001	Las emociones son evaluaciones cognitivas que están profundamente conectadas con juicios de valor; tienen un rol central en la ética y la justicia.
Goleman	2001	Las emociones son impulsos que al actuar se proyecta de reacciones de forma automática, sustentando que la emoción viene de los sentimientos, pensamientos, etc.

Bisquerra	2003	La emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.
Pekrun	2006	Las emociones académicas son respuestas emocionales relacionadas con la actividad o los resultados académicos que influyen en el aprendizaje.
Reeve	2010	Las emociones cumplen funciones sociales esenciales, ya que permiten al individuo adaptarse a su entorno mediante la expresión de sentimientos, lo cual influye en cómo los demás responden a él.
Mora	2013	La emoción como el motor que todos llevamos dentro, una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro que nos empuja a querer estar en una interacción constante con el mundo y con nosotros mismos.
Pinos	2019	Las emociones son componentes esenciales del aprendizaje humano, ya que intervienen en los procesos cognitivos. Las emociones deben integrarse con el pensamiento y la acción para lograr un aprendizaje significativo, centrado en el equilibrio entre el corazón, cerebro y cuerpo.

Fuente: Elaboración propia, basada en los autores anteriores.

El conjunto de estas definiciones resalta la profundidad del campo de estudio, ya que se engloba desde la activación de sistemas neuronales y hormonales para la supervivencia (Kleinginna & Kleinginna, 1981, LeDoux, 1999 y Damasio, 2000) hasta la influencia de las emociones en la adaptación social y en el aprendizaje (Pekrun, 2006, Pintrich, 2000 y Reeve, 2010). Además, también se entiende como respuestas organizadas del organismo (Goleman, 2001 y Bisquerra, 2003). Por otro lado, los autores Mora y Pinos aportan una nueva mirada al papel central que las emociones juegan en la interacción con el entorno, resaltando la importancia de los circuitos neuronales internos.

La elección de estos autores se ha basado en la relevancia histórica y en el aporte teórico de los referentes clásicos y contemporáneos, los cuales brindan una visión integral del fenómeno emocional que abarca desde su base neurofisiológica hasta su función adaptativa y social; y en ampliar el enfoque hacia áreas como la valoración de experiencias significativas y el impacto de las emociones en la motivación y la autorregulación en contextos educativos. Estos autores permiten contar con un estudio multidimensional que resulta esencial para comprender y analizar las emociones desde diferentes ángulos.

3.1.1. Componentes de las emociones

Según Bisquerra (2003, p.13) se pueden establecer tres componentes de las emociones o niveles en los cuales se manifiestan las emociones. El primero es el componente neurofisiológico que se manifiesta a través de taquicardia, sudoración, sequedad en la boca, respiración, etc. Son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar, pero se puede prevenir mediante técnicas adecuadas como la relajación.

El segundo es el componente conductual que se da cuando observamos el comportamiento de un individuo, podemos adivinar las emociones que está experimentando a través de su lenguaje verbal (el tono de voz, el volumen, el ritmo) o su lenguaje no verbal (las expresiones faciales y los movimientos corporales), etc., aunque se pueden intentar disimular o controlar, pero con dificultades.

Y, por último, el tercero es el componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo que se denomina sentimiento. Para distinguir entre este componente y el componente neurofisiológico, se emplea el término emoción, con un sentido restrictivo al estado corporal, y se establece el término sentimiento para hacer alusión a la sensación consciente. Este componente permite calificar un estado emocional, aunque esto pueda estar limitado por el lenguaje.

3.1.2. Tipos de emociones

Numerosos autores han estudiado a lo largo de la historia las emociones, tratando de clasificarlas y organizarlas. Aunque algunos modelos han tenido un mayor reconocimiento sobre otros, aún no se ha podido llegar a un acuerdo. Goleman (2001)

asegura que: “La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones se halla sobre el tapete” (p.23).

Aunque existen diferentes propuestas, por parte de los autores analizados, se pueden identificar varios elementos comunes. En la Tabla 4, se han clasificado las siguientes dimensiones:

Tabla 4. *Clasificación de las emociones*

<i>Clasificación de las emociones</i>	
Emociones básicas y complejas	Emociones positivas, negativas, ambiguas y estéticas
Emociones primarias o innatas y secundarias o aprendidas	Emociones individuales y colectivas

Fuente: Elaboración propia

3.1.2.1. Emociones básicas y complejas

Paul Ekman (1972), identificó seis emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa. Para Bisquerra (2000) las emociones básicas se caracterizan “por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Por ejemplo, la forma impulsiva de afrontar el miedo, es la huida; la de afrontar la ira es el ataque” (p.93). Estas emociones son universales y se manifiestan desde edades muy tempranas.

Las emociones complejas son aquellas que surgen por la combinación de las emociones básicas. Estas no presentan una expresión facial universal ni una tendencia innata a la acción. Según Bisquerra (2000) “los celos son una emoción compleja cuya forma de afrontamiento puede ser muy distinta según las personas y las circunstancias” (p.93).

Desde la neurociencia, se ha identificado que las emociones básicas están relacionadas con estructuras cerebrales subcorticales como la amígdala, mientras que las emociones complejas requieren la participación de áreas corticales, especialmente de la corteza prefrontal (Damasio, 2005).

3.1.2.2. Emociones primarias o innatas y secundarias o aprendidas

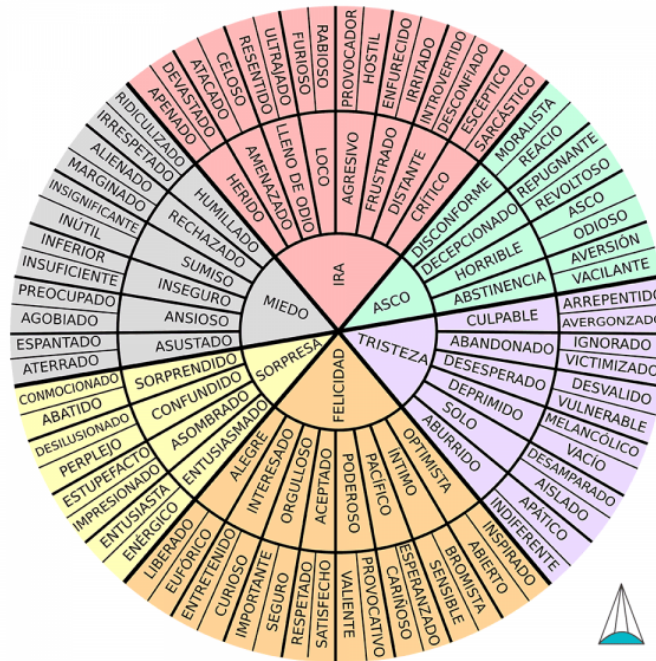
Las emociones primarias o innatas son aquellas reacciones inmediatas que se desencadenan ante estímulos del entorno. Según Damasio (2000, citado por Ibarrola, 2013) las emociones primarias son “aquellas reacciones innatas, preorganizadas, del organismo ante un estímulo del entorno” (p.36). Dentro de las emociones primarias se encuentran: la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, el asco y la sorpresa. Esta última, es debatida, ya que puede ser tanto positiva como negativa (Bisquerra, 2003).

Las emociones secundarias o aprendidas se desarrollan con la experiencia y la interacción social. Plutchik (1980) propuso un modelo en forma de rueda emocional donde las emociones primarias pueden combinarse para formar las emociones secundarias, como los celos, el orgullo, la culpa o la vergüenza.

Una diferencia importante entre emociones primarias y secundarias es su temporalidad e intensidad. Las primarias tienden a ser más intensas, pero de corta duración; por ejemplo, el miedo surge de una forma instantánea ante un peligro real y desaparece una vez superada la amenaza. En cambio, las emociones secundarias son más duraderas y menos intensas. Por ejemplo, la ansiedad se adelanta a un miedo que aún no se ha producido.

Y, por último, otra diferencia es que las emociones secundarias suelen ser una combinación de diversas emociones primarias. Por ejemplo, los celos pueden surgir de una mezcla de miedo, ira y tristeza. Esto demuestra la complejidad de las emociones humanas y cómo su desarrollo está vinculado a procesos sociales y culturales (Pérez et al., 2021).

Figura 2. La rueda de las emociones



Fuente: Elaborada por IPSIA (s.f.)

3.1.2.3. Emociones positivas, negativas, ambiguas y estéticas

Las emociones positivas son aquellas que generan bienestar, motivación y placer; por ejemplo, la alegría o el amor. Por otro lado, las emociones negativas son desagradables y suelen surgir ante una amenaza o una situación de bloqueo. Para Bisquerra (2000) las emociones negativas, “son desagradables y se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida” (p.91) y las emociones positivas, “son agradables y se experimentan cuando se logra una meta” (p.91).

Por otro lado, las emociones ambiguas, son aquellas que pueden ser tanto positivas como negativas, dependiendo del contexto. Por ejemplo, la sorpresa que puede ser positiva o negativa.

Las emociones estéticas son aquellas que surgen ante experiencias artísticas o estéticamente, como la observación de una obra de arte, la música o la literatura. Según Damasio (2005), estas emociones activan las regiones cerebrales vinculadas al juicio y la apreciación estética.

Esta clasificación es útil para comprender cómo las emociones influyen en las distintas áreas de la vida humana, desde la toma de decisiones hasta la creatividad, la ética y el bienestar subjetivo (Bisquerra, 2003).

Tabla 5. *Esquema de las emociones positivas, negativas, ambiguas y estéticas*

<i>Emociones negativas</i>	
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.
Ansiedad	Angustia, desesperación inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.
Vergüenza	Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar.
Aversión	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto.
<i>Emociones positivas</i>	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, gratificación, estremecimiento, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, felicidad, gozo, diversión.
Humor	Provoca sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.
Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.

Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
<i>Emociones ambiguas</i>	
Sorpresa, esperanza y compasión.	
<i>Emociones estéticas</i>	
Son aquellas producidas por las manifestaciones artísticas como la literatura, la pintura, la escultura, o la música.	

Fuente: Bisquerra, 2003

3.1.2.4. Emociones individuales y colectivas

Las emociones se pueden experimentar de forma individual o colectiva. Las emociones individuales hacen referencia a los estados afectivos que viven una persona a nivel interno. Por el contrario, las emociones colectivas surgen cuando un grupo de personas comparten una misma emoción frente a un hecho común. Estas emociones compartidas se intensifican por la interacción social y la influencia mutua entre los miembros del grupo (Páez et al., 1997).

Según Ovejero (1997, citado por Fernández et al., 1999), las emociones colectivas emergen especialmente en contextos de crisis, tensiones o cambios significativos, como catástrofes naturales o guerras. En estos casos, el grupo actúa como una unidad emocional, lo que puede derivar en conductas solidarias de resistencia o incluso de violencia.

Las emociones colectivas cumplen una función cohesiva, reforzando la identidad grupal y promoviendo acciones conjuntas. Bar-Tal, Halperin y De Rivera (2007) subrayan que estas emociones no solo influyen en la percepción del presente, sino también en la memoria histórica y la proyección futura del grupo.

3.1.3. Funciones de las emociones

Todas las emociones cumplen una función que les otorga una utilidad y permite al individuo reaccionar de manera eficaz ante diversas situaciones, independientemente de la sensación placentera o desagradable que provoquen.

Según Reeve (1994, citado por Chóliz, 2005), la emoción tiene tres funciones principales:

Funciones adaptativas: una de las funciones más importantes de la emoción es la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizand o la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. Plutchik (1980, citado por Chóliz, 2005) destaca seis funciones principales de las emociones con un lenguaje funcional:

Tabla 6. *Funciones de las emociones*

<i>Lenguaje subjetivo</i>	<i>Lenguaje funcional</i>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Asco	Rechazo
Sorpresa	Exploración

Fuente: Plutchik, 1980, citado por Chóliz, 2005

Funciones sociales: otra de las funciones principales es facilitar la aparición de las conductas apropiadas. La expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Por otra parte, Izard (1989, citado por Chóliz, 2005) destaca varias funciones sociales, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial.

Funciones motivacionales: la emoción energiza la conducta motivada. Una conducta “cargada” emocionalmente se realiza de forma más vigorosa. Por otro lado, dirige la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características de la emoción (Chóliz, 2005).

3.2. Gestión emocional

En los documentos académicos y en el discurso cotidiano, es frecuente ver una confusión entre los conceptos “gestión emocional” e “inteligencia emocional”. A menudo, se utilizan conjuntamente, sin embargo varios estudios los distinguen.

Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. Además, Goleman (1995) popularizó este término, destacando su influencia en la toma de decisiones y la adaptación a diversas situaciones.

En cambio, el concepto de gestión emocional destaca un enfoque procesal y funcional, entendido como un conjunto de habilidades -reconocimiento, comprensión, regulación y expresión de las emociones- que pueden desarrollarse mediante estrategias específicas como la reevaluación cognitiva y la atención plena (Gross, 2002). Este autor expresa que el uso de estas estrategias regula las respuestas afectivas en situaciones de estrés, mejorando la adaptación y el bienestar psicológico. Por otra parte, Betancourt (2023), define la gestión emocional como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones de manera consciente y efectiva.

3.2.1. Beneficios de la gestión emocional

La gestión emocional es una habilidad fundamental para el bienestar psicológico y social de los individuos, ya que implica la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones de forma adecuada (Gross, 2002). A lo largo de la vida, la gestión emocional favorece la toma de decisiones racionales, el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, la mejora del rendimiento académico y una mayor capacidad para afrontar el estrés (Salovey & Mayer, 1990).

Los beneficios generales de la gestión emocional son amplios. Una buena gestión emocional fomenta relaciones interpersonales más saludables, ya que pueden ser capaces de empatizar con los demás y comunicarse de manera más transparente y respetuosa. Además, las personas que desarrollan habilidades de gestión emocional suelen experimentar una mayor satisfacción con su vida, ya que tienen una mejor relación con sus propios sentimientos y emociones (Salovey & Mayer, 1990).

Sin embargo, estos beneficios son aún más importantes en contextos vulnerables, especialmente para los adolescentes en situación de riesgo de exclusión social, ya que se enfrenta a desafíos emocionales y sociales; como la falta de apoyo familiar, la escasez económica, la violencia y/o la discriminación, lo que puede influir negativamente en su desarrollo emocional y social. La gestión emocional puede convertirse en una herramienta esencial para promover el bienestar y la inclusión social de los adolescentes en situación de riesgo de exclusión social.

Tabla 7: *Beneficios de la gestión emocional en adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*

Beneficios de la gestión emocional en adolescentes en situación de riesgo de exclusión social	
Desarrollo de resiliencia	La resiliencia permite a los adolescentes enfrentar las adversidades de manera efectiva, aprender de sus experiencias difíciles y seguir adelante a pesar de los obstáculos (Masten, 2001).
Prevención de conductas de riesgo	Los adolescentes que son conscientes de sus emociones y aprenden a manejarlas de manera saludable tienen menos probabilidades de recurrir a conductas impulsivas para enfrentar el estrés o la frustración (Steinberg, 2008).
Mejora en el rendimiento académico	Los adolescentes que tienen control sobre sus emociones son más capaces de concentrarse en sus tareas, gestionar su tiempo y superar las dificultades que puedan surgir en el ámbito escolar (Paker et al., 2004).
Fortalecimiento de la autoestima	La autoestima es un factor crucial para los jóvenes en riesgo de exclusión social, ya que les ayuda a enfrentarse al rechazo y a

	las dificultades sociales con mayor seguridad y confianza (Harter, 1999).
Reducción de la violencia y el conflicto	La capacidad de gestionar las emociones les permite manejar la ira y la frustración, reduciendo así la probabilidad de involucrarse en peleas o situaciones de violencia (Lochman & Wells, 2002).
Fomentar relaciones sociales positivas	Los adolescentes que desarrollan habilidades son más capaces de establecer relaciones saludables y positivas. Esto es importante para su inclusión social, ya que el apoyo social es un factor determinante para prevenir la exclusión y promover la inclusión (Wentzel, 1998).

Fuentes: Elaboración propia, basada en los autores anteriores.

3.2.2. Técnicas de la gestión emocional

Las técnicas de gestión emocional son herramientas prácticas que ayudan a las personas a identificar, comprender y regular sus emociones de manera saludable (Gross, 2002). Las técnicas de gestión emocional no solo contribuyen al desarrollo personal, sino que también favorecen a la inclusión social y a la integración en la comunidad del individuo.

Las técnicas están diseñadas para enseñar a los individuos a identificar sus emociones, expresarlas de manera adecuada y regular su intensidad y duración. Las siguientes herramientas pueden ayudar a los individuos a superar desafíos emocionales y sociales que enfrentan:

- Autoobservación emocional: esta técnica permite tomar conciencia de sus emociones y empezar a comprender sus causas y efectos. Cuando los individuos logran identificar lo que sienten, se vuelven más capaces de regular esas emociones, evitando reacciones impulsivas y promoviendo una respuesta más equilibrada ante situaciones de estrés o conflicto (Goleman, 1995). La

autoobservación emocional puede ayudar a reducir la impulsividad y aumentar la reflexión sobre sus emociones.

- Regulación cognitiva: es el proceso a través del cual los individuos modifican sus pensamientos para influir en sus emociones y comportamientos. Una técnica eficaz dentro de esta categoría es la reevaluación cognitiva, que consiste en reinterpretar una situación desde una perspectiva más positiva o neutral para reducir su carga emocional (Gross, 2002). La regulación cognitiva puede ayudar a ver sus circunstancias desde un punto de vista más positivo, disminuyendo la ansiedad y el estrés.
- Reestructuración cognitiva: esta técnica viene de la terapia cognitivo-conductual que se centra en identificar y cambiar patrones de pensamiento disfuncionales. Ayuda a los individuos a cuestionar pensamientos irracionales, como "no soy capaz" o "nadie me quiere", y reemplazarlos por pensamientos más realistas y constructivos (Beck, 2011).
- *Mindfulness*: también conocido como atención plena, promueve la autorregulación emocional y mejora la concentración y el autocontrol. Esta técnica es beneficiosa para los individuos que enfrentan altos niveles de estrés o ansiedad, ya que les permite reducir la reactividad emocional y aumentar su capacidad para afrontar situaciones difíciles (Kabat-Zinn, 2003).
- Técnicas de relajación y respiración: como la respiración diafragmática o la relajación muscular progresiva permiten a los individuos reducir la activación fisiológica asociada con el estrés y las emociones intensas (Bernstein & Borkovec, 1973). Estas técnicas se utilizan en situaciones de alta tensión emocional, como conflictos familiares o interacciones sociales estresantes.
- Resolución de conflictos: esta técnica implica identificar los conflictos de manera objetiva y buscar diferentes soluciones que beneficien a todos los involucrados. Enseñar a abordar los conflictos de manera constructiva y calmada, ya que puede fortalecer su capacidad para lidiar con situaciones de estrés. La resolución de conflictos también fomenta el respeto mutuo, la empatía y la cooperación, aspectos esenciales para la inclusión social y la convivencia pacífica (Deutsch, 2006).

3.2.3. Desarrollo emocional en la adolescencia

El desarrollo emocional durante la adolescencia es una de las etapas más complejas, ya que hay una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales. Según Erikson (1968), este período está marcado por la crisis de identidad, que es crucial para el desarrollo de la personalidad.

En términos neurobiológicos, el cerebro adolescente experimenta una reorganización importante en las áreas relacionadas con la regulación emocional, como la corteza prefrontal (Steinberg, 2008). Esta reorganización es la que explica, en parte, la impulsividad y la reactividad emocional de los adolescentes frente a situaciones estresantes o complejas.

La gestión emocional en la adolescencia está influenciada por factores sociales, como las interacciones con los iguales, el contexto familiar y el apoyo social. El establecer vínculos afectivos saludables y la capacidad para regular las emociones juegan un papel crucial en la salud mental y el bienestar de los adolescentes (Steinberg, 2008).

3.3. Adolescentes en riesgo de exclusión social

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo humano, caracterizada por importantes cambios físicos, emocionales y sociales (Erikson, 1968). Sin embargo, para algunos adolescentes este período de transición puede estar marcado por condiciones de vulnerabilidad que les sitúa en riesgo de exclusión social.

Según Camacho (2014), la exclusión social hace referencia a la presencia de problemas y carencias en los diferentes ámbitos de la vida de una persona, estos limitan o impiden a dicha persona el acceso a recursos, necesidades básicas y su participación en la dinámica social. Además, también se entiende como el hecho de mantener a una persona separada física o emocionalmente de la sociedad (Mazzoni et al., 2021).

3.3.1. Causas de la exclusión social en adolescentes

El riesgo de exclusión social en los adolescentes puede atribuirse a diferentes factores que afectan a su bienestar general, uno de los principales es el contexto socioeconómico, ya que los que provienen de familias con bajos ingresos enfrentan dificultades para acceder a servicios educativos, sanitarios y recreativos de calidad, lo que

perpetúa un ciclo de pobreza y marginación (Bourdieu, 1998). Además, la falta de recursos para su desarrollo personal y social aumenta aún más su situación de vulnerabilidad.

En la actualidad, la falta de acceso a la tecnología y a la educación digital es un factor importante en la exclusión social de los adolescentes. Muchos jóvenes, provenientes de familias con bajos recursos, no tienen acceso a los dispositivos electrónicos ni a una conexión a internet, lo que limita su capacidad para obtener información, acceder a una educación vía online, etc. Este déficit digital contribuye a la desigualdad educativa y limita las oportunidades de los adolescentes para acceder a recursos que favorecen su inclusión social (Warschauer, 2004).

Por otro lado, el sistema educativo cumple un papel importante en la inclusión social de los adolescentes. Los adolescentes que experimentan dificultades académicas o que provienen de contextos de bajo rendimiento escolar a menudo son objeto de estigmatización, lo que puede generar sentimientos de inferioridad y exclusión entre sus compañeros (Díaz-Aguado, 2021). Se puede intensificar la exclusión a través de la discriminación por su raza, género, orientación sexual o discapacidad.

Además, la construcción de la identidad durante la adolescencia es un proceso crucial que influye en su integración social. Los adolescentes que experimentan inseguridad en su identidad, ya sea por su orientación sexual, cuestiones de género o a las diferentes expectativas sociales, pueden sentir que no encajan en los grupos de su entorno. Este sentimiento les puede generar un mayor aislamiento y exclusión. Asimismo, aquellos que no se ajustan a los estándares de belleza, comportamiento o éxito académico, pueden ser objeto de burlas y discriminación, lo que afecta negativamente a su autoestima (Erikson, 1968). La falta de aceptación puede llevar a su aislamiento y a su dificultad para establecer relaciones saludables.

La violencia familiar es también un factor crítico que contribuye a la exclusión social en la adolescencia. Los adolescentes que sufren abuso físico o psicológico dentro del entorno familiar suelen presentar inseguridad emocional, dificultades para regular su comportamiento. Este tipo de experiencias se asocia con un mayor riesgo de desarrollar

conductas agresivas o disruptivas, que dificultan su integración social (Cabanillas Zambrano & Torres Yajahuanca, 2016).

Los adolescentes que se encuentran en ambientes donde la violencia, tanto en la vivienda como en la comunidad, y el consumo de sustancias son comunes, pueden verse en un círculo de comportamientos destructivos. El consumo de alcohol y sustancias junto a la exposición de situaciones violentas, aumenta las probabilidades de que se involucren en conductas de riesgo. Estas conductas pueden llevarlos a experimentar un mayor aislamiento social, ya que las actitudes y comportamientos derivados de la violencia y las sustancias afectan negativamente su capacidad de interacción social y pueden ser rechazados por sus pares (Kosterman et al., 2000).

Por último, la salud mental también es un factor importante en la exclusión social. Los adolescentes con trastornos psicológicos como la depresión o el trastorno de conducta suelen experimentar dificultades en las relaciones familiares y sociales, lo que limita su integración en los entornos comunitarios y educativos. Esta situación incrementa su vulnerabilidad psicosocial y persiste el aislamiento (Leite et al., 2023).

3.3.2. Consecuencias de la exclusión social en adolescentes

En la adolescencia las consecuencias de la exclusión social pueden ser a corto plazo como a largo plazo, y afectan tanto a su desarrollo emocional, social y físico y a su capacidad para integrarse en la sociedad. Las principales consecuencias son las siguientes:

El deterioro de la salud mental y emocional, es una de las consecuencias más inmediatas de la exclusión social en los adolescentes. Los adolescentes que experimentan el rechazo social y la estigmatización suelen desarrollar trastornos emocionales como ansiedad o depresión, entre otros (OMS, 2019). La falta de aceptación por parte de sus iguales y la exclusión de las actividades sociales pueden generar sentimientos de inutilidad o aislamiento emocional. Además, puede influir negativamente en su capacidad para adaptarse a su entorno, dificultando su desarrollo social y emocional.

La exclusión social puede conducir al aislamiento de los adolescentes, quienes al no sentirse parte de un grupo, tienden a evitar las interacciones sociales. Este aislamiento

suele llevar dificultades en el desarrollo de habilidades sociales, lo que puede llevar a sentirse aislados y en soledad. Un estudio de Santana Vega, Garcés Delgado y Feliciano García (2018) insiste en que estos adolescentes presentan déficits en habilidades interpersonales asertivas, atribuibles a entornos sociales vulnerables. Estas carencias pueden afectar negativamente a su capacidad para establecer vínculos significativos y satisfactorios.

El conjunto de varias consecuencias puede llevar a los adolescentes a desarrollar conductas de riesgo. Los adolescentes en riesgo de exclusión a menudo recurren al consumo de drogas, el alcoholismo o la delincuencia juvenil como una forma de lidiar con la frustración y la desesperanza (Salas, 2018). Estas conductas se convierten en mecanismos de afrontamiento frente a la exclusión, en muchos casos, terminan agravando la situación en problemas legales, de salud y sociales. Pero, además, la búsqueda de aceptación en los grupos marginales también puede reforzar el comportamiento destructivo y prolongar la exclusión.

Por otro lado, la exclusión social tiene un impacto directo en el rendimiento académico. Según Garcés-Delgado et al. (2020), los adolescentes en riesgo de exclusión social enfrentan desafíos significativos en su adaptación escolar, lo que puede afectar de forma negativa a su rendimiento académico y limitar sus oportunidades educativas y laborales futuras, continuando así el ciclo de pobreza y marginalización.

Por último, otro de las consecuencias graves es el desarrollo de los comportamientos agresivos. Los adolescentes que se sienten marginados y rechazados pueden experimentar sentimientos de rabia y resentimiento. Montero, Rodríguez y López (2013) señalan que los jóvenes excluidos socialmente tienen más probabilidades de involucrarse en la violencia escolar y otras formas de conflicto, ya que sienten que su sufrimiento y su rechazo no son reconocidos ni validados por la sociedad. Esta frustración a menudo se traduce en actos de violencia tanto hacia ellos mismos -la autolesión- como hacia los demás -agresiones físicas o verbales-.

3.4. Buenas prácticas con adolescentes en riesgo de exclusión social

La gestión emocional en adolescentes en riesgo de exclusión social es un aspecto clave para su bienestar psicológico y su integración social. En España, se han desarrollado varias buenas prácticas dirigidas a fortalecer las competencias emocionales de los adolescentes, tanto desde el ámbito educativo como en el ámbito terapéutico.

Una de ellas es la educación emocional en el entorno escolar, que permite a los adolescentes aprender a identificar, expresar y regular sus emociones. En este ámbito, programas como Educación Responsable, llevado a cabo por la Fundación Botín, han demostrado ser eficaces en la promoción del desarrollo emocional, social y creativo de los alumnos en los centros educativos públicos, sobre todo en aquellos en contextos vulnerables (Fundación Botín, 2016).

En el ámbito terapéutico, el uso de la terapia grupal con enfoque cognitivo-conductual, también se ha mostrado eficaz. Programas como PREDEMA (Programa para el Desarrollo Emocional de Adolescentes), se han llevado a cabo en centros de protección y han contribuido a mejorar la gestión emocional, la resolución de conflictos y la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables (Montoya-Castilla, Postigo Zegarra, & González Barrón, 2016).

Por último, es fundamental promover la participación activa de los adolescentes en la toma de decisiones sobre su propio entorno. La Estrategia de Juventud 2030 del INJUVE señala la importancia de empoderar a los adolescentes y fomenta su implicación en procesos participativos, lo que fortalece su autoestima, autonomía y sentido de control sobre sus vidas (Instituto de la Juventud de España (INJUVE), 2021).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Introducción

Esta propuesta de intervención tiene como finalidad, a través de la implementación de un trabajo de gestión emocional, prevenir el riesgo de exclusión social en adolescentes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. El propósito de esta intervención es proporcionar herramientas emocionales que les permitan afrontar los desafíos personales y sociales, fortaleciendo así su autoestima, sus relaciones interpersonales y su integración en diferentes contextos.

La propuesta busca superar las barreras emocionales y sociales a través de talleres diseñados para fomentar la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Estas actividades favorecen un espacio seguro en el que los adolescentes puedan expresarse libremente, compartiendo sus experiencias, aprendiendo a identificar y canalizar sus emociones de forma adecuada y sintiéndose parte de un grupo, promoviendo la cohesión, el respeto y el desarrollo personal.

La intervención se llevará a cabo a lo largo de un periodo de seis meses, desde enero hasta junio, teniendo en cuenta que en las vacaciones escolares no habrá los talleres. Están dirigidos a adolescentes de entre 12 y 16 años en situación de riesgo de exclusión social. Las actividades propuestas incluyen dinámicas individuales y grupales centradas en vínculos positivos entre iguales, fomentando valores inclusivos como la tolerancia, la solidaridad y el respeto mutuo.

4.2. Personas destinatarias

La propuesta de intervención está diseñada para un grupo reducido de 10 adolescentes de entre los 12 y los 16 años que presenten factores de riesgo de exclusión social, como puede ser tener un entorno familiar desestructurado, escasos recursos económicos, dificultades escolares o problemas de integración social.

Se trata de jóvenes que, además de estar en contextos vulnerables, tienen carencias en la identificación, comprensión y gestión de sus emociones, lo que afecta a su bienestar y a sus relaciones interpersonales.

4.3. Objetivos

Objetivo General:

Desarrollar un programa de intervención en gestión emocional dirigido a adolescentes en riesgo de exclusión social, con el fin de potenciar sus habilidades emocionales y favorecer su inclusión social.

Objetivos Específicos:

- Fomentar la expresión emocional en los adolescentes en riesgo de exclusión social.
- Desarrollar habilidades de autorregulación emocional ante situaciones de estrés o conflicto.
- Promover la empatía y las habilidades sociales para mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales.
- Fortalecer la autoestima y el sentido de autoeficacia.
- Crear espacios grupales seguros que favorezcan el desarrollo emocional y la integración social.

4.4. Metodología

La metodología utilizada en esta propuesta de intervención se estructura en cuatro fases secuenciales a lo largo de seis meses. En primer lugar, se inicia con una fase de diagnóstico compuesta por dos sesiones en las que, mediante cuestionarios breves y dinámicas de presentación, se hace el mapa emocional y social de cada participante; además, se realizan entrevistas semiestructuradas individuales para profundizar en sus fortalezas, dificultades y expectativas.

A continuación, se desarrolla la fase formativa con doce sesiones agrupadas en cuatro bloques: el primero, orientado a la conciencia emocional, incluye actividades como la elaboración de mapas emocionales y ejercicios de reconocimiento de las emociones propias y ajenas; el segundo bloque, se centra en la autorregulación, incorporando técnicas de respiración, relajación y juegos de autocontrol; el tercero, esta orientado a la empatía y las habilidades sociales, utilizando el role-playing para practicar la comunicación asertiva y las dinámicas cooperativas para resolver los retos grupales; y por último, el cuarto bloque, esta enfocado en la autoestima y el afrontamiento, donde se

realiza la creación de un dossier de logros y las dinámicas de fijación de metas individuales. Tras realizar esta fase, tiene lugar la fase de aplicación práctica en cuatro sesiones, donde los adolescentes simulan situaciones de convivencia y participan en espacios de mentoría entre iguales.

Finalmente, la fase de evaluación y cierre contiene dos sesiones, una sesión de *feedback* grupal para compartir aprendizajes y sugerencias, y la elaboración de un informe de impacto donde se recoja los resultados y las recomendaciones para futuros programas socioeducativos. A lo largo de todo el proceso se aplican estrategias transversales de flexibilidad -ajustando los contenidos al ritmo del grupo-, participación activa mediante el co-diseño de normas y dinámicas, reflexión continua en rondas de palabra y registro individual en un registro de emociones para visibilizar el progreso personal.

4.5. Recursos

Para poder desarrollar la propuesta de intervención se hará uso de los siguientes recursos:

Recursos humanos	
Perfil profesional	Funciones principales
Educador/a social	Puesta en marcha de las sesiones y acompañamiento del proceso emocional.
Psicopedagogo/a	Orientación del proceso emocional y colaboración en el diseño de actividades.
Psicólogo/a	Asesoramiento y apoyo en casos que requieran intervención especializada.
Voluntarios/as	Apoyo en dinámicas grupales, mentoría entre iguales y refuerzo del trabajo emocional.
Recursos espaciales	
Espacio	Uso previsto
Aula polivalente	Realización de las sesiones grupales. Disposición de sillas en círculo para favorecer la interacción.

Zona de relajación	Ejercicios de respiración y practicas de <i>mindfulness</i> para trabajar la calma y el autocontrol emocional.
Recursos materiales	
Materiales fungibles	Materiales no fungibles
<ul style="list-style-type: none"> • Papelería (hojas, post-it, cartulinas, bolígrafos y lápices de colores). • Cuestionarios y fichas de trabajo (impresos/digitales). • Fotografías, láminas y tarjetas emocionales. • Fichas de entrevistas y registro individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector y ordenador. • Grabadora de audio. • Colchonetas, esterillas y cojines. • Plantillas digitales de las sesiones. • Bibliografía de apoyo (manuales, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

4.6. Temporalización

La propuesta de intervención se extenderá desde el 7 de enero hasta el 19 de junio de 2025, con un total de 20 sesiones de 90 minutos cada una y con un descanso durante las vacaciones de Semana Santa.

En la fase de diagnóstico (7 y 14 de enero) se harán las dos primeras sesiones para conocer el perfil emocional de los participantes. En la fase formativa, se llevarán a cabo semanalmente desde el 21 de enero al 8 de abril, donde se harán 12 sesiones que profundizan en la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y la autoestima - sin actividad desde el 14 hasta el 23 de abril por vacaciones de Semana Santa-. Luego, la fase de aplicación práctica tendrá lugar del 5 al 26 de mayo, con cuatro sesiones semanales de simulación y mentoría entre iguales.

Por último, la fase de evaluación y cierre consta de dos sesiones, el 2 y el 9 de junio, seguidas de la elaboración del informe final entre el 16 y el 19 de junio.

ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Martes 7	Martes 4	Martes 4	Jueves 1	Lunes 5	Lunes 2
Martes 14	Martes 11	Martes 11	Martes 8	Lunes 12	Lunes 9
Martes 21	Martes 18	Martes 18	Semana	Lunes 19	Lunes 16
Martes 28	Martes 25	Martes 25	Santa	Lunes 26	Viernes 19

FASE DE DIAGNÓSTICO
FASE FORMATIVA
SEMANA SANTA
FASE DE APLICACIÓN PRÁCTICA
FASE DE EVALUACIÓN Y CIERRE
INFORME FINAL

4.7. Desarrollo de las actividades

BLOQUE 1: DIAGNÓSTICO EMOCIONAL Y SOCIAL

Título de la actividad	
Detectives de emociones	
Fecha	Sesión
7 de enero	1
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Identificar y nombrar emociones básicas en uno mismo. Fomentar la confianza para compartir sensaciones en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario básico de emociones. Identificación de emociones propias. Registro inicial en el mapa emocional.
Descripción actividad	
<p>La sesión se iniciará con un juego de presentación. Los participantes se colocarán en círculo, una persona comienza sosteniendo un ovillo de lana, esa persona se presenta diciendo su nombre, un hobby que le guste hacer y una emoción que hayan sentido ese día. Luego sin soltar el extremo del hilo, lanza el ovillo a otra persona del círculo, que tiene que presentarse, decir un hobby y una emoción, así hasta que el ovillo haya pasado por todos los participantes.</p> <p>La sesión continua con una breve introducción al grupo para explicar el propósito del diagnóstico emocional, enfatizando la confidencialidad y el valor de la autorreflexión. A continuación, cada participante recibe una plantilla del “mapa emocional” (Ver Anexo I) donde, de manera individual, sitúa sus emociones predominantes en diferentes áreas (familia, amistades, estudios, tiempo libre...). Tras 25 minutos de trabajo personal, se forma un círculo donde cada uno comparte brevemente los puntos que desee de su mapa. Finalmente, se reparte un cuestionario anónimo de autorregulación (Ver Anexo II), que rellenan de forma individual durante 15 minutos, y se recogen para su posterior análisis.</p>	

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Ovillo de lana. • Mapas emocionales. • Cuestionarios. • Bolígrafos. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
La evaluación se llevará a cabo a través de una observación directa y un análisis de los cuestionarios.		
Fuente		
IES Santa Clara, adaptada.		

Título de la actividad		
Voces y secretos		
Fecha	Sesión	
14 de enero	2	
Objetivos	Contenidos	
Reconocer fortalezas, dificultades y expectativas de cada participante.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de expresión asertiva. • Comunicación de sentimientos. • Escucha activa entre iguales. 	
Descripción actividad		
Cada adolescente es citado individualmente en una sala anexa, donde el educador/a social y el psicopedagogo/a conducen una entrevista semiestructurada. Se parte de preguntas abiertas (“¿Cuál ha sido un momento de orgullo para ti este año?”, “¿Cómo sueles reaccionar cuando te sientes frustrado?” ...). Tras realizar la entrevista a los participantes, el entrevistador deberá anotar también detalles importantes de la entrevista, como el lenguaje no verbal.		
Espacio	Recursos	Temporalización
<ul style="list-style-type: none"> • Sala de entrevistas. • Trabajo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grabadora (solo audio). • Fichas de entrevistas. 	2 horas.
Instrumento de evaluación		
A través de una observación directa y las fichas de entrevista.		
Fuente		
Fundación Juan Soñador, adaptada.		

BLOQUE 2: IDENTIFICACIÓN Y ETIQUETADO DE EMOCIONES

Título de la actividad		
Travesía emocional		
Fecha	Sesión	
21 de enero	3	
Objetivos	Contenidos	
Desarrollar la capacidad de reconocer y nombrar las propias emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de conceptos básicos. • Construcción colectiva de un mapa emocional. 	
Descripción actividad		

La actividad empieza con una explicación de conceptos básicos (¿Qué es una emoción?; ¿Qué técnicas de relajación existen?; ¿Cómo y por qué gestionarlas? ...), una vez terminada la explicación se divide el grupo en subgrupos. Cada subgrupo recibe un conjunto de tarjetas con palabras y colores para asociarlo a diferentes emociones (alegría, ira, tristeza, miedo, asco...).

La sesión se finaliza, en círculo y cada participante expresa como se ha sentido en la sesión de hoy y que espera conseguir en las siguientes.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Folios. • Bolígrafos y rotuladores. • Tarjetas de colores. 	1 hora y 30 minutos.

Instrumento de evaluación

A través de un registro de participación (Ver Anexo III) y una observación en la parte teórica y en la actividad.

Fuente

Elaboración propia.

Título de la actividad

Emoji party

Fecha	Sesión
28 de enero	4

Objetivos	Contenidos
Entender las expresiones emocionales de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de emociones ajenas.

Objetivos	Contenidos
Entender las expresiones emocionales de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de emociones ajenas.

Descripción actividad

En parejas, los participantes trabajan con una baraja de tarjetas con imágenes o dibujos que muestran rostros de distintas edades, géneros, etnias, etc. y por la parte de atrás su historia. Durante 30 minutos, cada pareja debe ordenar las tarjetas en tres montones (“felicidad”, “tristeza” y “neutral”) y justificar porque lo ponen en ese montón. Una vez acabado el tiempo, tienen otros 30 minutos para juntarse con otra pareja y decidir si mantienen sus clasificaciones iniciales o si, a través de la historia, cambian su interpretación. Para cerrar la sesión, todos reflexionan juntos sobre cómo las expectativas, los prejuicios y las experiencias de cada uno influyen en la manera de ver las emociones ajenas.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes e historias de vida. • Folios. • Bolígrafos. 	1 hora y 30 minutos.

Instrumento de evaluación

A través de la observación directa y también con la hoja de justificaciones.

Fuente

IES Santa Clara, adaptada.

Título de la actividad

¡Alto, piensa y sigue!

Fecha		Sesión	
4 de febrero		5	
Objetivos		Contenidos	
Anticipar y gestionar reacciones emocionales.		<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de pausa. • Conocimiento de la técnica del semáforo. • Desarrollo del autocontrol. 	
Descripción actividad			
La sesión comenzará formando un círculo en el aula para compartir brevemente situaciones cotidianas en las que reaccionan de forma impulsiva, como interrumpir a un compañero o elevar la voz en casa o en el instituto. A continuación, cada participante recibirá una ficha de semáforo donde en cada cuadrado deberán escribir una situación y cómo reaccionó. Tras esta toma de contacto, se explicará la técnica de autocontrol del semáforo -detenerse al percibir una señal corporal (tensión, palpitaciones, etc.), respirar profundamente tres veces y elegir una respuesta adaptativa-, después de esta explicación se darán diferentes situaciones y los participantes tienen que explicar cómo llevarían a cabo la técnica.			
Espacio	Recursos	Temporalización	
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de semáforo (Ver Anexo IV). • Bolígrafos/rotuladores. 	1 hora y 30 minutos.	
Instrumento de evaluación			
A través de la observación directa en las dos actividades y la explicación de la técnica, además de la resolución de situaciones.			
Fuente			
Elaboración propia.			

BLOQUE 3: PRÁCTICAS DE RESPIRACIÓN, RELAJACIÓN Y AUTOCONTROL

Título de la actividad	
Respira la calma	
Fecha	Sesión
11 de febrero	6
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender y practicar técnicas de relajación y mindfulness. • Desarrollar la conciencia corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respiración diafragmática. • Escaneo corporal. • Atención plena al movimiento. • Registro personal de sensaciones.
Descripción actividad	
En círculo, el educador/a explica brevemente que es el mindfulness y por que detenerse ayuda a gestionar el estrés. Después de la explicación, se pasa a la respiración guiada donde todos los participantes deben estar sentados en colchonetas y se practicarán 3 rondas de respiración diafragmática guiada (inhala 4", retén 2" y exhala 6"), prestando atención al recorrido del aire. La siguiente parte de la sesión es el escaneo corporal, deben estar acostados o sentados, cierran los ojos y recorren mentalmente cada parte del cuerpo (de pies a cabeza), observando tensiones o relajaciones. La última parte de la sesión es por el aula hacer una caminata lenta, sintiendo como apoyan los pies y como se mueven sus piernas y brazos, sin poder hablar solo sintiendo su cuerpo.	

Una vez acabado las diferentes actividades de respiración y mindfulness, cada participante debe anotar sus sentimientos en su cuaderno. Y, como cierre, se vuelve hacer el círculo del principio y voluntariamente los participantes que quieran puede contar como se han sentido en la sesión.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Colchonetas. • Cojines. • YouTube. • Cuaderno. • Bolígrafos. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
Se llevará a través de una observación directa y las notas que han apuntado en su cuaderno.		
Fuente		
Universidad de Valladolid, adaptada.		

Título de la actividad	
Viaje sensorial	
Fecha	Sesión
18 de febrero	7
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la conciencia de las sensaciones externas e internas. • Relacionar las sensaciones corporales con las emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a estímulos visuales, auditivos, táctiles y olfativos. • Conexión entre los sentidos y el estado emocional. • Uso de estaciones sensoriales para calmarse.
Descripción actividad	
<p>La sesión se empezará con una breve explicación de lo que se va hacer y seguidamente se buscará detalles “invisibles” a simple vista, como sonidos del entorno, texturas, aromas...</p> <p>La sesión se llevará a cabo en cuatro estaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estación visual. Cada participante tiene que imaginarse una pintura, paisaje, etc. y seguidamente tienen que anotar cinco elementos o sentimientos que les hace sentir lo que se han imaginado. • Estación auditiva. Con los ojos cerrados, escuchan 5 minutos los sonidos del aula y luego durante otros 5 minutos deben escuchar sus sonidos internos. Una vez acabado estos 10 minutos deben apuntar en el cuaderno tres sonidos externos y otros 3 internos. • Estación táctil. Con los ojos vendados, los participantes deben explorar diferentes objetos con diferentes texturas (áspera, suave, rugosa). Seguidamente deben anotar que textura les ha relajado más y cual no. • Estación olfativa. Cada participante debe oler cuatro fragancias distintas (limón, menta, canela y vainilla) y después deben asociar cada aroma con una emoción y un recuerdo y anotarlos en el cuaderno. <p>Para finalizar la sesión, en círculo cada participante debe compartir que estación le ha resultado más sorprendente y cual les podría ayudar a calmarles en situaciones de tensión.</p>	

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno. • Bolígrafo. • Vendas/antifaz. • Fragancias. • Objetos con texturas. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
A través de la observación directa y de las anotaciones que hagan en sus cuadernos.		
Fuente		
Elaboración propia.		

Título de la actividad	
Desafío al impulso	
Fecha	Sesión
25 de febrero	8
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica el autocontrol en situaciones de presión. • Fortalecer la capacidad de retrasar una reacción impulsiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de distracción breve. • Ejercicios de inhibición de respuesta.
Descripción actividad	
<p>Al inicio de la sesión se hará una breve explicación de los juegos y las reglas que deben de seguir.</p> <p>1º juego “Simón dice... lento”: se juega igual que “Simón dice”, pero todas las órdenes se ejecutan muy despacio, obligando a los participantes a controlar la prisa y la reacción automática.</p> <p>2º juego “Estatuas”: se pone música y deben bailar, al parar la música deben congelarse en una pose que refleje una emoción (alegría, enfado, tristeza...) sin moverse, durante cinco segundos. Este juego lo que persigue es practicar la inhibición de movimientos y cambiar las expresiones de la cara.</p> <p>3º juego “retos personales”: cada participante elige una situación real en la que suele perder el control (por ejemplo, interrumpir en clase, discutir en casa...) y lo debe anotar en su cuaderno. A continuación, deberán diseñar un plan de autocontrol en tres pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la señal de alerta (tensión en el cuerpo, pensamientos acelerados...). • Deberán elegir una técnica de regulación inmediata realizadas en las otras sesiones (respiración profunda, contar hasta 10, cerrar los ojos y pensar en un lugar que les calme...). • Establecen un refuerzo positivo, como apuntar al final del día como les fue la puesta en marcha. <p>Para finalizar este juego, en parejas se dan feedback sobre el diseño que han creado.</p> <p>4º juego “Cartel positivo”: los participantes deben hacer conjuntamente un cartel positivo y con frases motivadoras, para ponerlo en una zona del aula.</p> <p>El cierre de la sesión, se hará en círculo y los participantes que lo deseen pueden compartir sus retos y sus diseños y recibir feedback del grupo y del educador.</p>	
Espacio	Recursos
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador. • Altavoces. • YouTube.
Temporalización	1 hora y 30 minutos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno. • Bolígrafo. • Cartulina. • Rotuladores. 	
Instrumento de evaluación		
A través de la observación directa.		
Fuente		
La escuela, adaptada.		

BLOQUE 4: ROLE-PLAY Y DINÁMICAS COOPERATIVAS PARA LA EMPATÍA

Título de la actividad		
Teatro de la emoción		
Fecha	Sesión	
4 de marzo	9	
Objetivos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la empatía cognitiva y afectiva. • Practicar la identificación de emociones ajenas en situaciones de conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de escucha activa y validación emocional. 	
Descripción actividad		
<p>Al comenzar la sesión se cuenta una historia de un malentendido que ocurrió recientemente en el aula -un alumno hace un comentario que su compañero/a interpreta como una burla y ambos acaban discutiendo-. Una vez explicada la situación y las consecuencias, se forma parejas y se decide que rol va a tener cada integrante de la pareja (persona ofensiva -quien hace el comentario-, persona ofendida -quien recibe el comentario- y testigo -quien observa-), el testigo serán las demás parejas.</p> <p>Durante 15 minutos, cada pareja ensaya su rol y se lo muestra al grupo, el cual va a estar tomando notas de gestos, posturas y tono de voz.</p> <p>Después, todo el grupo en círculo, todos los “testigos” comparten con el grupo las emociones que han identificado en ambos protagonistas, las señales no verbales..., haciendo un feedback entre todas las parejas.</p> <p>Para finalizar la sesión, se hace una lluvia de ideas sobre como solucionar la situación que se ha creado, así se trabajará la escucha activa y la validación emocional. Y, por último, a cada participante se le dará una rúbrica de autoevaluación.</p>		
Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Guiones. • Rúbrica autoevaluación. (Ver Anexo V). • Cuaderno. • Bolígrafo. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
A través de la muestra del mini-teatro, la observación directa y las rúbricas de autoevaluación que cada participante debe rellenar.		
Fuente		
IES Santa Clara, adaptada.		

Título de la actividad		
Puzzle de sentimientos		
Fecha	Sesión	
11 de marzo	10	
Objetivos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la comunicación asertiva. • Fomentar la colaboración y el apoyo mutuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas emocionales en equipo. • Técnicas de feedback constructivo. 	
Descripción actividad		
<p>Dividimos el grupo en dos subgrupos de 5 personas cada uno. A cada grupo se le entrega una ficha con frases incompletas –“me siento excluido cuando...” o “me tranquiliza saber que...”-. Durante 30 minutos, los equipos trabajan para acabar las frases de manera que todos estén de acuerdo de como deben terminar las frases. Una vez acabadas las frases, cada equipo dispone de unos minutos para exponer sus frases, el equipo oyente debe responder con un refuerzo positivo o una sugerencia de mejora.</p>		
Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha para complementar (Ver Anexo VI). • Bolígrafo. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
A través de la observación directa y en la ficha que deben completar.		
Fuente		
Fundación Juan Soñador, adaptada.		

Título de la actividad		
Caminando en tus zapatos		
Fecha	Sesión	
18 de marzo	11	
Objetivos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro. • Fortalecer la escucha activa y el respeto a diferentes puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de toma de perspectiva. • Importancia del lenguaje no verbal en la empatía. • Construcción de normas empáticas en grupo. 	
Descripción actividad		
<p>La sesión comenzará en círculo, explicando a los participantes en lo que va a constar la sesión.</p> <p>A continuación, se formarán tríos en los que cada uno se le asignara un rol (protagonista, ayudante y observador). El protagonista describe en 1ª persona la experiencia entregada en su tarjeta, el ayudante escucha sin interrumpir y le formula tres preguntas abiertas para profundizar (por ejemplo ¿Qué ocurrió justo antes de que te sintieras así? ...), luego el ayudante repite en voz alta lo que entendió, usando frases de validación (“veo que te sentiste... porque...”), además el observador debe anotar y</p>		

comentar que señales no verbales detectó (el tono de la voz, gestos...), para finalizar la actividad deben pasar los tres miembros por todos los roles.
De vuelta en el círculo, cada grupo comparte como se ha sentido y comparten algunas de las preguntas que los ayudantes han hecho, para después entre todos hacer un manuscrito con cinco normas de empatía como, por ejemplo, la norma de escuchar antes de preguntar o validar los sentimientos de los demás.
Para cerrar la sesión, cada participante elige una de las cinco normas para llevarla a cabo.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con diferentes situaciones. • Folios. • Bolígrafos. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
A través de la observación directa, de lo anotado por los observadores y por el manuscrito de las normas de empatía.		
Fuente		
IES Santa Clara, adaptada.		

BLOQUE 5: DOSSIER DE LOGROS PERSONALES Y PLAN DE ACCIÓN

Título de la actividad		
Galería de triunfos		
Fecha	Sesión	
25 de marzo	12	
Objetivos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la autoestima. • Reconocer y celebrar los logros pasados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y valoración de logros personales. • Técnica de reflexión positiva. 	
Descripción actividad		
<p>La sesión se empieza con una breve dinámica, donde cada participante comparte durante un minuto un recuerdo positivo reciente.</p> <p>A continuación, en el cuaderno escribe sus 5 mejores logros -académicos, deportivos, personales, etc.-. Con materiales que se les dan como revistas o rotuladores, deben diseñar una portada creativa para su dossier y además deben elaborar una ficha por cada logro que apuntaron en su cuaderno, donde deben poner fecha, descripción del contexto, emociones sentidas y recursos utilizados para alcanzarlo.</p> <p>Una vez acabado cada participante su dossier, se expondrá al resto de la clase y para finalizar se juntarán todos los dossiers para hacer una revista grupal.</p>		
Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno. • Revistas. • Imágenes. • Tijeras. • Pegamento. • Rotuladores y pinturas. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
A través de la observación directa y la elaboración de los dossiers.		
Fuente		

Fundación diagrama, adaptada.

Título de la actividad		
Laberinto de metas		
Fecha	Sesión	
1 de abril	13	
Objetivos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Formular objetivos SMART vinculados a la gestión emocional. • Planificar pasos concretos para alcanzar metas personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología SMART. • Planificación de pasos. 	
Descripción actividad		
<p>La sesión se inicia con todos los participantes en círculo repasando que hace que una meta funcione: que sea específica, medible, realista, relevante y con fecha límite (SMART).</p> <p>A continuación, cada participante elige en su cuaderno un área de mejora personal como, por ejemplo, no alterarme tan rápido en clase. A través de la plantilla SMART deben definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • S (Específico): ¿Qué vas a lograr exactamente? • M (Medible): ¿Cómo sabrás que lo has conseguido? • A (Alcanzable): ¿Es realista con tus recursos y tiempo? • R (Relevante): ¿Por qué te importa esta meta? • T (Temporal): ¿Cuál es tu plazo? <p>Tras el trabajo individual, formando parejas, cada uno lee su meta, se hacen preguntas de profundización y, por último, se intercambian feedback mutuamente.</p> <p>Para finalizar la sesión, se vuelve al círculo, donde cada participante habla de como se ha sentido haciendo su meta.</p>		
Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador. • Altavoces. • Cuaderno. • Plantilla SMART (Ver Anexo VII). • Bolígrafos. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
Se llevará a cabo a través de la observación directa y la plantilla SMART.		
Fuente		
Casa de Juventud Aleste, adaptada.		

Título de la actividad	
Muestra tu meta	
Fecha	Sesión
8 de abril	14
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar proyectos emocionales ante el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación ante el grupo. • Habilidades de feedback constructivo.

<ul style="list-style-type: none"> • Recibir e intercambiar un feedback constructivo. • Mejorar habilidades de comunicación y claridad. 		
Descripción actividad		
<p>La sesión comienza en un círculo y explicando la técnica del feedback sándwich (primero elogio, luego sugerencia de mejora y, por último, ánimo). Luego se hace un sorteo para saber el orden de exposición de la meta realiza en la sesión 13.</p> <p>Cada participante durante 10 minutos refresca su meta y como lo va a transmitir a sus compañeros.</p> <p>Una vez acabado el tiempo, llega la ronda de presentaciones que durante 50 minutos cada participante expondrá su meta. Cada presentación será de 5 minutos, donde se expone la meta elegida, porque se eligió, como la medirá y el tiempo que tardará. El resto de participantes irán anotando notas en el cuaderno para el feedback.</p> <p>Al terminar las exposiciones, se vuelve a formar el círculo y cada participante dará el feedback sándwich a uno de sus compañeros.</p> <p>Para finalizar la sesión, se acaba con un breve resumen y como se han sentido los participantes durante la exposición.</p>		
Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • App de sorteo. • Ordenador. • Cuaderno. • Bolígrafo. • Post-it. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
A través de la presentación de la meta se observará la claridad de la exposición y también en el momento feedback se observará la manera de expresarse constructivamente.		
Fuente		
IES Santa Clara, adaptada.		

BLOQUE 6: SIMULACIÓN DE CONFLICTOS Y MENTORÍA ENTRE PARES

Título de la actividad	
Mentoría en juego	
Fecha	Sesión
5 de mayo	15
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la responsabilidad y el apoyo mutuo. • Asumir el rol de mentor y guiar a un compañero. • Trasladar técnicas de regulación aprendidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Role-playing de mentor. • Técnicas de acompañamiento.
Descripción actividad	
La sesión empieza formando un círculo donde se explica brevemente que es ser un mentor, que implica escucha activa, validar lo que siente el otro y ofrecer estrategias para regular sus emociones. Además, el/la educador/a social aporta ejemplos de frases	

de apoyo (“Entiendo que te sientas así...”) y preguntas abiertas (“¿Qué crees que podrías hacer para calmarte?”) para asentar bien las bases de la información.

A continuación, se realizará una demostración con un voluntario, donde el participante explicará una situación que le generó enfado o frustración, el/la educador/a social hace de “mentor” donde parafrasea (“Veo que te sientes frustrado porque...”), valida (“tiene sentido que te enfades cuando pasa eso”) y propone una técnica de regulación (“¿te gustaría probar tres respiraciones profundas antes de responder?”).

Después se pasa a la práctica en pareja durante 50 minutos. Cada pareja recibe unas tarjetas con retos como, por ejemplo, me frustra cuando no me entienden cuando hablo. Cuando ya saben su primera tarjeta, hacen un role-playing, donde el participante expone su caso en 3-4 minutos y el “mentor” escucha sin interrumpir, reformula para validar y ofrece estrategias vistas en otras sesiones. Una vez acabado ese role-playing, intercambian los roles y repiten el proceso, deben anotar en el cuaderno como el mentor ha validado y que técnicas ha ofrecido.

Al finalizar la actividad, se regresa al círculo para una reflexión grupal, donde cada pareja comparte las prácticas que han utilizado. Para cerrar la sesión, cada participante escribirá un post-it donde ponga la practica más útil para él y lo pegarán en el mural del aula.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con retos. • Cuaderno. • Bolígrafos. • Post-it. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
Se llevará a cabo a través de la observación directa, los cuadernos de los participantes y de los post-it.		
Fuente		
IES Santa Clara, adaptada.		

Título de la actividad	
Duelo de debate	
Fecha	Sesión
12 de mayo	16
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Practicar estrategias de afrontamiento en un conflicto. • Fomentar el control emocional. • Desarrollar la escucha activa y la validación de los argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de un argumento. • Técnicas de réplica y contrarréplica. • Escucha activa.
Descripción actividad	
La sesión empieza formando un semicírculo donde el/la educador/a social recuerda las normas de un debate: hablar por turnos, usar un lenguaje respetuoso, no interrumpir al compañero/a y expresarse siempre en primera persona (Yo opino...). A continuación, se dividen en dos equipos de 5 personas, donde un equipo defenderá la frase “El uso de los teléfonos móviles debería permitirse en clase” y el otro equipo irá en contra. Cada equipo deberá escoger a tres oradores y a dos asesores encargados de tomar notas. Durante quince minutos los equipos preparan tres argumentos. En la primera ronda, el primer orador dispone de 2 minutos para exponer su argumento y el equipo contrario	

tiene un minuto para responder, luego el primer orador del equipo contrario habla 2 minutos y recibe un minuto de respuesta del otro equipo. Se repite el mismo proceso en la segunda ronda, pero con los siguientes oradores. Y, en la tercera ronda, los últimos oradores cierran con una conclusión de un minuto y el equipo contrario responde con una contra-conclusión de un minuto. Durante todo el debate, los asesores deben anotar todas las normas que se han llevado a cabo del otro equipo. Para cerrar la sesión, se vuelve hacer un semicírculo para que cada asesor comparta las observaciones positivas y una observación de mejora.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno. • Bolígrafos. • Cronómetro. 	1 hora y 30 minutos.

Instrumento de evaluación

Se llevará a cabo a través de la planificación de la argumentación y de las notas de los asesores.

Fuente

Tania Paniagua de la Iglesia, Universidad de Valladolid, adaptada.

Título de la actividad	
<i>Rol-playing</i> familiar	

Fecha	Sesión
19 de mayo	17

Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la empatía al ponerse en el lugar de un miembro de su familia. • Generar estrategias de descalada y comunicación asertiva en el entorno familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de desencadenantes emocionales típicos en casa. • Técnicas de rol-playing. • Estrategias de descalada.

Descripción actividad

Se empieza haciendo un círculo para hacer una lluvia de ideas sobre diferentes conflictos familiares que los participantes viven (tareas del hogar, horarios, uso de móviles...). A continuación, se forman tríos y se les asigna tres roles (hijo/a, padre/madre y observador/a). cada hijo/a recibe una tarjeta con una problemática, y durante 10 minutos ensayan la situación, el hijo/a expresa su frustración, los padres responden según su rol y el observador/a apunta los desencadenantes y las respuestas emocionales.

Tras la primera puesta en escena, los integrantes del equipo deben cambiar los roles y la situación. Después, el equipo se debe reunir y elegir dos estrategias de descalada que creen que funcionaron (por ejemplo, ofrecer una alternativa en lugar de una orden).

Para cerrar, cada participante debe escribir o decir lo que ha aprendido en esta sesión.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas. • Cuaderno. • Bolígrafos. 	1 hora y 30 minutos.

Instrumento de evaluación

Se llevará a cabo a través de la observación directa y las notas en los cuadernos.

Fuente

Margarita del Hoyo Rodríguez, Universidad de Valladolid, adaptada.

Título de la actividad		
Diario de emociones		
Fecha	Sesión	
26 de mayo	18	
Objetivos	Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la autorreflexión sobre experiencias emocionales. • Registrar desencadenantes y respuestas emocionales. • Analizar patrones personales de afrontamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de desencadenantes. • Estrategias de afrontamiento. 	
Descripción actividad		
<p>La sesión se comienza presentando al grupo la utilidad de usar un diario emocional, se les mostrará la plantilla donde se incluye la fecha, la situación vivida, emoción sentida, reacción física, estrategia aplicada y el resultado.</p> <p>A continuación, cada participante tendrá un diario emocional donde repasará la última semana para elegir dos momentos que el participante decida.</p> <p>Después, de que cada uno lo haya escrito se hacen parejas para que compartan dicha información, el oyente describe lo que percibió y plantea preguntas de profundización con el fin de enriquecer la comprensión mutua.</p> <p>Una vez, acabado esa parte se vuelve a poner en círculo el grupo donde entre todos/as en el cuaderno apuntan los tres desencadenantes más frecuentes y las estrategias de afrontamiento más usadas por el grupo. Al acabar este ejercicio, cada participante de manera individual debe de hacer un plan de mejora personal a través de una estrategia en tres pasos (“si noto enfado al escuchar una crítica, primero..., luego... y por último...”).</p> <p>Para cerrar la sesión, cada persona lee su estrategia y una de ellas las apunta en un post-it y lo pega en el mural del aula.</p>		
Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Diario emocional. (Ver Anexo VIII). • Cuaderno. • Bolígrafos. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
Se llevará a través de los diarios personales y los cuadernos con las tres estrategias.		
Fuente		
IES Santa Clara, adaptada.		

BLOQUE 7: EVALUACIÓN FINAL, *FEEDBACK* Y PLAN DE SEGUIMIENTO

Título de la actividad	
Re-mapeo emocional	
Fecha	Sesión
2 de junio	19
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la autoevaluación comparando el antes y el ahora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de autoevaluación post. • Interpretación de cambios.

<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar el conocimiento de cambio, reconociendo avances y áreas aún por trabajar. • Fomentar la colaboración entre iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoafirmación de logros y detección de áreas pendientes. 	
Descripción actividad		
<p>La primera parte de la sesión se realizará en círculo, recordando como elaboraron su primer mapa emocional en la sesión 1 y porque es importante medir el progreso. Cada participante recibe la misma plantilla de mapa emocional que realizó al inicio del proyecto. Durante 20 minutos, rellenan de nuevo las emociones en las diferentes áreas de la vida. En los siguientes 10 minutos, los participantes deben comparar el “mapa pre” y el “mapa post”, apuntando en el cuaderno las diferencias de uno y otro (cuales han aumentado, disminuido o cambiado de lugar).</p> <p>Se forman parejas, donde cada uno tiene unos minutos para explicar a su compañero dos avances que ha puesto en su “mapa post” y una emoción que quiera seguir mejorando y trabajando. Una vez hecha esta parte, ambos aportan preguntas de profundización y refuerzos positivos (“veo que has ganado confianza en...”).</p> <p>Al acabar este ejercicio, el grupo se vuelve a poner en círculo y entre todos en sus cuadernos deben poner tres emociones que el grupo ha gestionado mejor y dos áreas en las que quiere seguir creciendo.</p> <p>Para finalizar la sesión, cada participante en un post-it escribe un logro o un aprendizaje que ha aprendido y lo pone en el mural del aula.</p>		
Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa emocional. • Cuaderno. • Bolígrafos. • Post-it. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
La evaluación se llevará a través de la observación directa, la comparación de los mapas emocionales- pre y post-, y los post-it del mural.		
Fuente		
IES Santa Clara, adaptada.		

Título de la actividad	
Círculo de cierre y brindis	
Fecha	Sesión
9 de junio	20
Objetivos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Celebrar los aprendizajes emocionales del proyecto. • Reforzar los sentimientos de pertenencia y el apoyo mutuo. • Elaborar un plan de acción personal para mantener y ampliar lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de revisión colectiva. • Dinámicas de refuerzo positivo en grupo. • Diseño de compromisos a futuro.
Descripción actividad	
Se empieza con una bienvenida “festiva”, donde cada participante recibe una pegatina con una palabra positiva que algún compañero haya usado para describirle en las anteriores sesiones.	

Una vez tengan sus pegatinas puestas en el pecho, pasamos a la rueda de agradecimientos, se lleva a cabo en círculo y cada participante menciona a un compañero y le agradece una o varias cosas que le han unido a esa persona en el tiempo que ha durado el proyecto.

A continuación, desarrollamos la revisión de diferentes aprendizajes y entre todos los participantes comentan cómo las han aplicado fuera del grupo, en sus vidas.

Seguidamente, se lleva a cabo la planificación del futuro emocional, cada participante escribe en una plantilla SMART un objetivo que va a mantener o mejorar, lo leen en voz alta y lo pegan en el mural, y por último rellenar un cuestionario de satisfacción.

Para cerrar el proyecto con los participantes, se hace una pequeña fiesta con música, merienda... y reciben el diploma por haber realizado el proyecto.

Espacio	Recursos	Temporalización
Aula polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Pegatinas. • Plantilla SMART (Ver Anexo VII). • Bolígrafos. • Cartulina. • Cuestionario de satisfacción (Ver Anexo IX). • Altavoces. • Ordenador. • YouTube. • Merienda. • Diploma. 	1 hora y 30 minutos.
Instrumento de evaluación		
Se llevará a cabo con la observación directa y el cuestionario de satisfacción.		
Fuente		
Fundación diagrama, adaptada.		

4.8. Evaluación

La evaluación de la propuesta de intervención se ha planteado como un proceso continuo, formativo y participativo, que permite valorar el desarrollo como los resultados de las sesiones. Esta evaluación se divide en tres momentos: inicial, continua y final.

En primer lugar, la evaluación inicial se lleva a cabo durante la fase de diagnóstico, donde se permite conocer el inicio de cada participante respecto a sus competencias emocionales. Para ello se utilizaron instrumentos (Ver Anexo I y II), que permiten obtener información sobre los participantes. Esta evaluación se complementa con una entrevista individual que aporta información sobre sus experiencias personales y sus expectativas frente al proyecto.

En segundo lugar, la evaluación continua se realiza a lo largo de todas las sesiones a través de la observación directa, los cuadernos personales y los Anexos III-VI. Lo que se pretende es supervisar el progreso individual y grupal. Además, se añade la coevaluación entre iguales y reflexiones grupales al cierre de cada sesión, para fomentar una actitud crítica y participativa en el aprendizaje.

Por último, la evaluación final tiene como objetivo valorar los aprendizajes adquiridos y la satisfacción de los adolescentes sobre el proyecto. Se utilizarán herramientas (Ver Anexos VII-IX), que permiten obtener información sobre los logros personales y de la utilidad de las técnicas empleadas. Además, el equipo profesional elaborará un informe de cierre en el que se recogen las conclusiones, el impacto de la intervención, las diferentes dificultades encontradas y las propuestas de mejora para futuros proyectos.

En conclusión, esta evaluación permite no solo valorar los resultados obtenidos, sino también revisar y mejorar la práctica, garantizando que las acciones llevadas a cabo respondan a las necesidades de los adolescentes en riesgo de exclusión social.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se ha señalado la importancia de la gestión emocional como una herramienta en el acompañamiento socioeducativo de los adolescentes en riesgo de exclusión social. La adolescencia al ser una etapa especialmente marcada por cambios emocionales, sociales y personales, requiere de un acompañamiento específico que permita a los adolescentes a desarrollar habilidades emocionales para su bienestar y su inclusión en la sociedad.

Desde la perspectiva de la educación social, se demuestra una necesidad de intervenciones que promuevan el reconocimiento, la comprensión, la expresión y la regulación emocional, principalmente en contextos donde los factores de riesgo son elevados. Los escasos estudios sobre este tema hacen que sea más necesario seguir investigando y crear diseños con propuestas innovadoras.

La propuesta de intervención de este TFG aporta una herramienta práctica y adaptable a las diferentes necesidades que tiene como objetivo fomentar las competencias emocionales en adolescentes en riesgo de exclusión social. A través de las actividades, el proyecto no solo busca fortalecer la autoestima y las habilidades emocionales de los adolescentes, sino que también pretende crear espacios seguros donde puedan expresarse emocionalmente y desarrollarse personalmente.

En conclusión, este TFG pone en valor el papel del educador/a social como agente transformador que a través de la gestión emocional puede contribuir al empoderamiento, la resiliencia y la integración de los adolescentes que se enfrentan a diferentes desafíos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alzina R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa* 21(1), 7-43.
- Angrino, D. A. Q. (2011). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro Humano. Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology, 5(2), 173-178.
- Bar-Tal, D., Halperin, E., y De Rivera, J. (2007). *Collective emotions in conflict situations: Societal implications*. Journal of Social Issues, 63(2), 441–460.
- Beck, J. S., Beck, A. T. y Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: basics and beyond*. ed. New York.
- Bernstein, D. A. y Borkovec, T. D. (1973). *Progressive relaxation training: A manual for the helping professions*. Research Press.
- Betancourt, V. (2023). Gestión de emociones. DADE. Universidad Metropolitana. <https://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2023/10/Gestion-de-emociones-DADE.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Corporación Laudelina Araneda. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cabanillas Zambrano, C. y Torres Yajahuanca, O. (2016). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico en adolescentes. *ACC CIETNA: Revista de la Escuela de Enfermería*, 3(2), 68–79. <https://doi.org/10.35383/cietna.v3i2.47>
- Camacho, J. (2014). Exclusión social. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (7), 208-214. Disponible en <https://bit.ly/35CMVsq>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Deutsch, M., Coleman, P. T. y Marcus, E. C. (Eds.). (2006). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (2nd ed.). Jossey-Bass. <https://inclassreadings.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/handbook-of-conflict-resolution.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2021). *Equality and violence against women in adolescence in Spain*. The role of the school. Ministerio de Educación y Formación Profesional,

- Secretaría de Estado de Educación, Unidad de Igualdad.
<https://solidaridadintergeneracional.es/files/biblioteca/documentos/faaaa.pdf>
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. En *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 19* (pp. 207–226). University of Nebraska Press.
- Erikson, E. H. (1980 [1968]). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Fernández, I., Beristain, C. M. y Páez, D. (1999). Emociones y conductas colectivas en catástrofes: ansiedad y rumor, miedo y conductas de pánico. *La anticipación de la sociedad. Psicología social en los movimientos sociales*, 1-58.
- Fundación Botín. (2016). *Educación Responsable. Informe de resultados 2004–2016*.
<https://www.fundacionbotin.org/>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). (s.f.). *Recursos Científicos*. Recuperado el 16 de mayo de 2024, de <https://www.recursoscientificos.fecyt.es/>
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149–165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- Goleman, D. (2001). *La Inteligencia Emocional*. Instituto Universitario YMCA. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Goleman, D. (2003 [1995]). *Inteligencia emocional*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Ibarrola, B. (2022). Aprendizaje emocionante: *Neurociencia para el aula*. CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2022/08/APRENDIZAJE-EMOCIONANTE-Ibarrola.pdf>
- Instituto de la Juventud de España [INJUVE]. (2021). *Estrategia de Juventud 2030*. <https://www.injuve.es/>

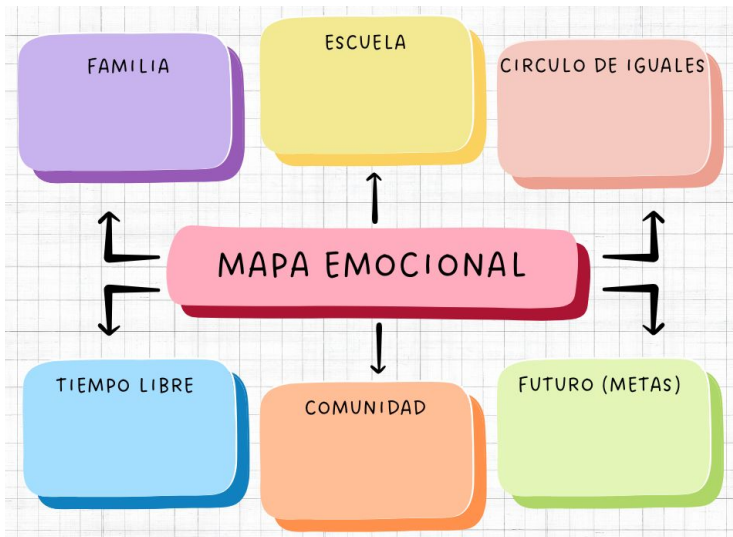
- IPSIA Psicología. (s. f.). La Rueda de las Emociones - IPSIA Psicología. Recuperado de <https://www.psicologosmadrid-ipsia.com/la-rueda-de-las-emociones/>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the human sciences*, 8(2), 73.
- Kleinginna Jr, P. R. y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Kosterman, R., Hawkins, J. D., Guo, J., Catalano, R. F. y Abbott, R. D. (2000). The dynamics of alcohol and marijuana initiation: Patterns and predictors of first use in adolescents. *American Journal of Public Health*, 90(3), 360.
- LeDoux, J. y Bernal, I. M. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Leite, R. C., Saidel, M. G. B., Oliveira, D. L., Jamarim, M. F. M., Campos, C. J. G. y Lima, G. M. P. A. (2023). Repercusiones psicosociales del trastorno mental en adolescentes en las relaciones familiares: revisión de alcance. *Cogitare Enferm*, 29, e97024. <https://doi.org/10.5380/ce.v29i0.97024>
- Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2004). The coping power program for preadolescent aggressive boys and their parents: outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(4), 571.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227.
- Mazzoni, D., Marinucci, M., Monzani, D., Pravettoni, G. (2021). The Social Exclusion Bench Tool (SEBT): A visual way of assessing interpersonal social exclusion. *MethodsX*, 8, 101495.
- Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Universidad de Valencia, 3.
- Montoya-Castilla, I., Postigo Zegarra, S. y González Barrón, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes: De la emoción al sentido*. Ediciones Pirámide. <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Programa-PREDEMA.-Programa-de-educaci%C3%B3n-emocional-para-adolescentes.pdf>
- Mora Teruel, F. y Sanguinetti, A. M. (2004). *Diccionario de neurociencia*. Alianza.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- OMS. (2019). Informe Mundial de la Salud Mental: Un camino hacia la cobertura universal de la salud mental. Organización Mundial de la Salud.
- Paez, D., Basabe, N. y Gonzalez, J. L. (1997). Social processes and collective memory: A cross-cultural approach to remembering political events. In J. W. Pennebaker, D. Paez y B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 147–174). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pérez, C. T. S., Girón, E. M. T., Rico, J. A. y Barrera-Gálvez, R. (2021). El papel de la amígdala y su relación con las emociones. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 10(19), 88-90.
- Pinos, M. (2019). *Con corazón y cerebro: Net learning: Aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. Caligrama.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*.
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción (5a ed.). McGraw-Hill. Reseña del libro en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110015>
- Salas, F. G. (2018). Characterization of factors involved in risk behaviors in adolescents. *Revista ABRA*, 38(56), 1–16. <https://doi.org/10.15359/abra.38-56.3>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Santana Vega, L. E., Garcés Delgado, Y. y Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de

- exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 7-22.
<https://doi.org/10.17561/reid.n20.1>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Štrbáková. (2019). *New Results of Research on the Origins and History of the Spanish Word Emoción*. *Philologia XXIX* (1-2). Recuperado de https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickyh_studii/Philologia/Philologia_2019/PHILOLOGIA_XXIX_1_-_2_Strbakova.pdf
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.

7. ANEXOS

Anexo I: “Mapa emocional”



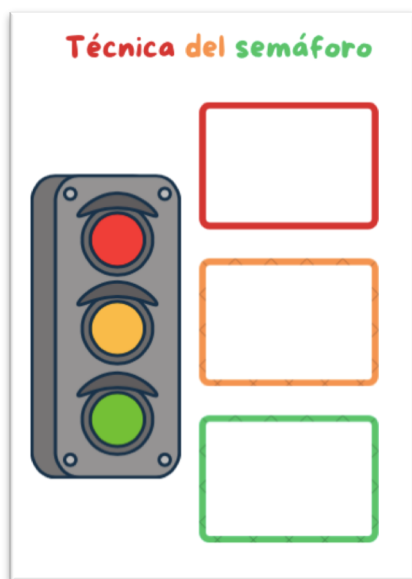
Anexo II: “Cuestionario de autorregulación”

Nº	Pregunta	1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre
1	Cuando siento enfado o frustración, respiro hondo y cuento hasta 10 antes de reaccionar.					
2	Identifico con claridad qué emoción estoy sintiendo en cada momento.					
3	Si algo me preocupa, busco primero calmarme antes de hablar con otras personas.					
4	Cuando me siento triste o nervioso, practico alguna técnica (Respiración, detenerme y pensar...).					
5	Pido ayuda o hablo con alguien de confianza si no sé como manejar una emoción intensa.					
6	Después de una situación estresante, reflexiono sobre lo ocurrido.					

Anexo III: “Registro de participación”

Fecha:					
Hora:					
Nº	Nombre	Asistencia	Nivel de implicación (Alta/Media/Baja)	Emoción predominante	Observación
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
Alta: Participa activamente con preguntas, propuestas o comparte experiencias. Media: Interviene de forma puntual o responde cuando se le pide. Baja: Escucha sin intervenir o muestra desinterés.					

Anexo IV: “Ficha semáforo”



Anexo V: “Rúbrica de autoevaluación”

Criterio	1	2	3	4	Comentario
Interpretación del rol					
Expresión no verbal (gestos/postura)					
Tono de voz y volumen					

Observación de señales no verbales					
Empatía y validación en el feedback					
1. Necesita mejorar. 2. Aceptable. 3. Bueno. 4. Excelente.					

Anexo VI: “Ficha para complementar”

CONTINUA LA FRASE...

ME SIENTO EXCLUIDO CUANDO...	ME FRUSTO SI...	ME ENTRISTEZCO AL RECORDAR...
ME ENFADO CUANDO...	ME TRANQUILIZA SABER QUE...	ME MOTIVA RECIBIR...
ME RELAJA HABLAR CON...	ME DA SEGURIDAD CUANDO...	ME PREOCUPA...
ME SIENTO VALORADO...	ME AYUDA...	ME ANIMA COMPARTIR MIS IDEAS PORQUE...

Anexo VII: “Plantilla SMART”



Anexo VIII: “Diario emocional”

Fecha	Situación	Emoción	Reacción física	Estrategia aplicada	Resultado

Anexo IX: “Cuestionario de satisfacción”

Nº	Ítem	1 Nada útil	2 Poco útil	3 Neutral	4 Útil	5 Muy útil
1	Identificar y nombrar mis propias emociones.					
2	Aplicar técnicas de autorregulación.					
3	Mostrar empatía y comprender las emociones de mis compañeros.					
4	Reconocer y valorar mis propios logros para fortalecer la autoestima.					
5	Desempeñar el rol de mentor y ofrecer apoyo efectivo en diversas dinámicas.					
6	Comunicarme de forma asertiva y gestionar constructivamente los desacuerdos o los enfrentamientos.					
7	Reflexionar y registrar mis experiencias emocionales en el diario emocional.					
8	Evaluar objetivamente mi progreso emocional comparando mapas emocionales pre y post.					
9	La estructura y el ritmo de las sesiones facilitaron el aprendizaje					
10	Aplicar de manera práctica las estrategias aprendidas a mi vida diaria.					