



Propuesta de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en menores en situación de riesgo y vulnerabilidad social

Intervention proposal for the development of Emotional Intelligence in children living in social risk and vulnerability

Martín Sánchez-Gómez^{1a}; Adriana Roures²; Patricia Flor-Arasil³;
Edgar Bresó⁴

Universitat Jaume I, España¹²⁴
Universidad Internacional de Valencia, España³

-  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8663-8889>¹
-  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0019-4610>²
-  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-0373>³
-  ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1332-7689>⁴

Recibido: 16 de octubre de 2020

Aceptado: 05 de enero de 2021

Resumen

Recientes investigaciones han expuesto la relación entre vivir situaciones de vulnerabilidad social y padecer consecuencias negativas, especialmente en la población más joven. No obstante, diferentes estudios afirman la existencia de factores protectores, entre ellos la inteligencia emocional (IE), los cuales pueden jugar un papel clave a la hora de reducir los efectos negativos de vivir en esta situación. El objetivo principal de este trabajo fue desarrollar un programa de intervención para mejorar las habilidades emocionales en niños y niñas de entre 6 y 12 años en situación de riesgo de exclusión y vulnerabilidad social. El programa formativo se desarrolla durante 13 sesiones de hora y media. En él se trabaja la mejora de los componentes básicos de la IE propuestos en el modelo teórico de Mayer y Salovey, es decir, percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional. Finalmente, se plantean las implicaciones prácticas que puede tener su uso y los avances necesarios para mejorar la adaptación de este grupo poblacional cuando experimentan una situación de riesgo y vulnerabilidad social.

Palabras clave: infancia, desarrollo infantil, inteligencia emocional, intervención, exclusión social.

Abstract

The influence between social vulnerability and emotional states has been researched, and results have demonstrated that it may have negative consequences especially for young

^aCorrespondencia al autor
E-mail: sanchgom@uji.es

population. In addition to this, different studies conclude that emotional intelligence may play an important part in reducing the risk factors of social vulnerability. The main objective of this paper is to create a program to develop emotional abilities in children between 6 and 12 years old, that live in risk of social exclusion and social vulnerability. This program is carried out throughout 13 sessions of 90 minutes each. The main contents that are included in the program are the key components of Emotional Intelligence proposed in the theoretical model of Mayer and Salovey: perception and expression of emotions, emotional facilitation, understanding and analyzing emotions, and regulation of emotions. Finally, a way to evaluate the impact of the program is proposed. Besides the work done, many advances are still needed to be made to improve the situation of risk and social vulnerability in this group population.

Keywords: Childhood, child development, emotional intelligence, intervention, social exclusion.

Introducción

Según García Roca (1998), existen tres dimensiones de exclusión: una estructural o económica, referida a la carencia de recursos materiales que afecta a la subsistencia, provocada por la exclusión del mercado de trabajo; una contextual o social, caracterizada por la ruptura de vínculos sociales y familiares, es decir, la falta de integración en la vida familiar y en la comunidad a la que se pertenece; y una dimensión subjetiva o personal, caracterizada por la ruptura del afecto, la comunicación y la ausencia de expectativas, lo que erosiona dinamismos vitales (confianza, autoestima, identidad, reciprocidad, etc.) generando la pérdida del sentido de la vida.

Los estudios sobre la vulnerabilidad y la exclusión señalan al grupo de jóvenes en edad escolar obligatoria, en España de los 6 a los 16 años, como uno de los colectivos más vulnerables (*Save the Children*, 2014). En 2015, al final de la crisis económica iniciada en 2007, un tercio de la población de menores en España se encontraba en riesgo de exclusión social. Años después la situación sigue sin mejorar, ya que la tasa se mantiene en el mismo nivel (*Save the Children*, 2020).

Durante la etapa formativa obligatoria tiene lugar el comienzo de la adolescencia, un momento vital crítico, ya que en él se pueden iniciar determinados comportamientos de riesgo como el consumo de sustancias o el sexo no seguro (Baltasar, 2014; Martín, del Carmen Pérez-Fuentes, Jurado, Martínez, y Linares, 2017). Se trata de un periodo caracterizado por la toma de conciencia de su imagen corporal y la creación de una identidad (Güemes-Hidalgo, Ceñal González-Fierro, e Hidalgo Vicario, 2017). En este periodo es frecuente el miedo al fracaso y un alto sentido del ridículo (Barrera y Vargas, 2005), así como altos niveles de inseguridad e insatisfacción, lo que influye a la hora de

relacionarse con los demás y en el modo de enfrentarse al mundo, pudiendo tener efectos también a nivel de rendimiento académico y escolar (Ibarra y Jacobo, 2016).

En las tres últimas décadas, la inteligencia emocional (IE) ha emergido como una variable a tener en cuenta la adaptación de los más jóvenes. El término IE, teniendo en consideración el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990), se refiere a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar bien las emociones tanto en relación a uno mismo como a los demás, y describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI (cociente intelectual). Básicamente, podría decirse que la importancia de la IE radica en aprender a administrar las emociones para que éstas trabajen a favor de la persona, por lo que la adquisición de habilidades emocionales en las primeras etapas educativas parece fundamental para un correcto desarrollo.

Recientes estudios señalan que la IE predice la adaptación psicosocial y es un factor importante en la prevención de dificultades académicas, trastornos mentales y conflictos psicosociales (Goldstein y Brooks, 2013; Resurrección-Mena, Salguero y Ruiz-Aranda, 2014; Sanchez-Gomez y Bresó, 2018). Una reducida IE en estudiantes se relaciona con el comportamiento aislado (Bridges, 2017), ansioso (Thomas, Cassady y Heller, 2017; Sánchez-Gómez, Oliver, Adelantado-Renau y Bresó, 2020), deprimido (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016), indisciplinado (Aritzeta et al., 2016), impulsivo y agresivo (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2017). Mientras tanto, alumnos con puntuaciones altas en IE tienen una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos, interacciones más positivas y menos conflictos (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Lopes, Salovey y Straus, 2003). Parece que la influencia de la IE en las relaciones sociales se debe al papel que juega en la habilitación de la empatía y la vinculación con otras personas. Aquellos estudiantes más hábiles para identificar los sentimientos de los demás pueden utilizar esta información para mostrar empatía y / o regular sus propias emociones, así como encontrar formas de adaptar mejor su comportamiento a situaciones sociales, lo que puede mejorar la aceptación social. y conducir a relaciones más satisfactorias con los compañeros (Finlon et al., 2015; Mancini et al., 2017).

El funcionamiento social y emocional adaptado no solo facilita el desarrollo óptimo en los dominios personales e interpersonales, también se extiende al dominio académico (Rivers et al., 2013). Diversas investigaciones evidencian que un bajo nivel de IE incide directamente en el rendimiento escolar (Otero-Martínez et al., 2009; Torres, Domitrovich y Bierman, 2015).

A partir de la amplia literatura que señala la importancia de la IE, han proliferado los programas formativos en entornos escolares (Extremera-Pacheco, Mérida-López y Sánchez-Gómez, 2019). El uso de estrategias a través de la educación parece ser una de las vías principales para la prevención de la exclusión de menores en riesgo (Conde, Sola-Martínez y López-Núñez, 2018). Trabajos recientes subrayan el valor de considerar las diferencias individuales cognitivas y relacionales básicas al desarrollar intervenciones destinadas a prevenir los efectos negativos de la exclusión social entre los niños (Tobia, Riva y Caprin, 2017).

Un reciente meta-análisis sobre programas sociales, emocionales y conductuales en la escuela (Sklad et al., 2012) identificó siete categorías relacionadas con el entrenamiento socio-emocional: habilidades sociales, comportamiento antisocial, abuso de sustancias, autoevaluación positiva de la imagen, rendimiento académico, salud mental y comportamiento pro-social. Las variables con en las que las formaciones tuvieron más impacto en la mayoría de estudios fueron las habilidades sociales y la disminución de comportamientos antisociales. Durlak et al. (2010) realizaron un meta-análisis a partir de programas extracurriculares orientados al desarrollo personal y social de los niños y encontraron efectos positivos en la autoevaluación, las conductas prosociales, el rendimiento académico y las conductas anti-sociales. Además, descubrieron que las formaciones secuenciadas, activas, enfocadas y explícitas (usando el acrónimo inglés SAFE), son las cuatro características que hacen que los programas de capacitación sean más efectivos.

Taylor et al., (2017) recomiendan que los programas que promueven la salud mental y la prevención de problemas comiencen en etapas educativas tempranas. Según Fernández-Martínez y Montero-García (2016), el desarrollo de la IE debe ser uno de los objetivos prioritarios a trabajar en la etapa de la Educación Primaria, ya que el niño inicia su escolarización inmerso en un momento necesidades efectivas y sin recursos para comunicar sus sentimientos y emociones. Una vez revisada la literatura sobre el tema, el objetivo principal de este proyecto es aportar un programa formativo para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en jóvenes con edades entre 6 y 12 años en riesgo de exclusión social con el fin de mejorar su adaptación a esta etapa.

Método

Participantes

El programa propuesto está enfocado a participantes (niños y niñas) de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, es decir, el grupo poblacional correspondiente a la Educación Primaria. Además, ha sido ideado específicamente para aquellos y aquellas menores pertenecientes a familias con una problemática de riesgo de exclusión y/o vulnerabilidad social.

Instrumentos de evaluación

Para evaluar los resultados de la implementación del programa, teniendo en cuenta la edad de los participantes, se recomienda el uso del instrumento de autoinforme Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), desarrollado por Salovey et al. (1995) y adaptado a la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La escala contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. La Atención emocional se define como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la Claridad de sentimientos sería la comprensión de los estados emocionales, y la Reparación emocional la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

Procedimiento

Como se puede observar en el cuadro 1, el programa consta de 13 sesiones con una duración de hora y media. Estas se pueden realizar una vez por semana durante trece semanas para tratar de adaptar el programa a un trimestre académico, o bien, dos sesiones por semana durante 7 semanas. En la primera y última sesión se recogen los datos para conocer la efectividad del programa, mientras que en las 11 sesiones intermedias se desarrollan ejercicios prácticos para mejorar las habilidades emocionales a través de la práctica, combinando las dinámicas de grupo y las sesiones individuales para trabajar los diferentes objetivos propuestos. Las 11 sesiones se dividen en cuatro módulos con diferentes temáticas. Antes de iniciar el proceso es necesario obtener el consentimiento informado del centro educativo y de los padres de los alumnos participantes. El presente estudio cuenta con la aprobación del comité ético de la Universitat Jaume I (18G002-334).

Cuadro 1*Distribución de las sesiones por módulos*

Sesión	Módulo	Objetivos del módulo
Sesión de evaluación inicial: recogida de datos		
1. Identificación de emociones	1. Percepción y expresión emocional. Autoconocimiento.	<p>Tomar conciencia de su estado emocional y ser capaz de expresarlo a través de su lenguaje verbal y no verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las propias emociones y las de los demás - Ampliar su vocabulario emocional - Tomar conciencia del propio estado emocional - Expresar sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal - Aprender a expresar emociones a través del cuerpo y de la expresión facial.
2. Expresión de emociones I		
3. Expresión de emociones II		
4. Utilizando emociones		
5. Para cada situación, una emoción		
6. Sintiendo emociones		
7. Alfabeto emocional	2. Utilización de las emociones	<p>Conocer para qué les puede servir sentirse de una determinada manera a través del desarrollo de la habilidad para facilitar el pensamiento mediante las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer cómo les afectan las emociones, focalizando en la influencia de la atención y la interpretación. - Concienciar sobre las asociaciones establecidas entre experiencias y emociones. - Interpretar las emociones como una oportunidad entre lo que pensamos y cómo actuamos.
8. Rol de emociones	3. Comprensión emocional	<p>Comprender cómo funcionan las emociones tanto en nosotros como en los demás conociendo las reglas por las que en determinadas situaciones emerge una emoción y no otra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender que todas las emociones tienen una función determinada. - Entender que las emociones nos alertan de la situación en la que nos encontramos y comprenderlas así en los demás. - Ampliar vocabulario emocional.
9. Aprendo a controlar mis impulsos	4. Regulación emocional,	<p>Aprender a controlar las emociones y la expresión de las mismas en cada situación concreta.</p>

10. Cómo me siento cuando...	autorregulación y control emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender estrategias de autocontrol emocional - Explorar técnicas de relajación como el mindfulness y la respiración - Mejorar la tolerancia a la frustración - Fomentar el pensamiento positivo
11. Cómo actuó cuando...		

Sesión de evaluación final: recogida de datos

Resultados

A continuación, se presentan las actividades aplicadas en las sesiones del programa (cuadro 2)

Cuadro 2

Resumen de las actividades, indicaciones y materiales a emplear en cada una de las sesiones del programa.

Sesión	Actividades	Indicaciones de la Actividad y materiales a emplear
1. Identificación de emociones	0. Reconocimiento de las emociones*	<p>A modo presentación, los y las participantes completarán 4 preguntas (Anexo 1. Reconocimiento de emociones), mientras colocamos el medidor emocional (mood-meter) que se puede crear usando cuatro cartulinas: una roja, una azul, una verde y una amarilla.</p> <p>Posteriormente, explicar en qué consiste y para qué sirve el mood meter, compartir las respuestas, colocando el nombre de cada participante en el color que más identifique con su emoción; centrándonos inicialmente en las emociones básicas e ir añadiendo emociones más elaboradas como la frustración, el orgullo o la vergüenza.</p> <p>*La actividad de colocar su nombre en el color que más identifique con su emoción se realizará al inicio de cada sesión, y podría repetirse al finalizar la misma.</p> <p>Materiales: Fotocopias del Anexo 1, rotuladores y/o bolígrafos, cartulina A4 roja, cartulina A4 azul, cartulina A4 verde, cartulina A4 amarilla, masilla adhesiva reutilizable (blue tack, por ejemplo), tijeras (opcional).</p>
	1. Introducción emocional	Anexo 2.1 Introducción emocional
	2. Sintiendo las emociones	Parte 1. Mostrar imágenes de las caras del Anexo 2.2 Sintiendo las emociones que expresan distintas emociones para que ellos averigüen de qué emoción se trata.

		<p>A continuación, se puede hacer en grupos, tendrán que interpretar cada una de las emociones sin hablar. Únicamente podrán transmitir la emoción que les haya tocado a través del cuerpo.</p> <p>Parte 2. Cada alumno/a deberá pintar una cara en un globo expresando la emoción que ellos/as quieran, sin mostrarlo al resto de compañeros/as. Después tratarán de poner la misma cara y el resto de compañeros/as tendrán que adivinar de que emoción se trata. Intentar describir la expresión facial de cada una de ellas.</p> <p>Materiales: un globo por participante, rotuladores permanentes, imágenes de caras mostrando emociones básicas, fotocopia del Anexo 2.2</p>
	3. Globos locos	<p>Se reparten tres globos por persona. Cada participante dibujará una emoción diferente cada globo. Después se soltarán los globos por la clase y se les pedirá que busquen los globos con los que se identifiquen con la emoción indicada por el monitor o la monitora.</p> <p>Materiales: tres globos por participante, rotuladores permanentes.</p>
	4. Registro emocional	<p>Realizar la reflexión final de la sesión (Anexo 3. Reflexión final), y explicar la tarea para casa que consistirá en iniciar un diario en el que cada día expresen cómo se han sentido durante el día. Indicar que podrán compartirlo en la próxima sesión.</p>
2. Expresión de emociones I	0. Reconocimiento de las emociones	<p>Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.</p>
	1. Teatro emocional	<p>Separar la clase por grupos reducidos. Indicar una emoción a trabajar, distinta para cada grupo. Preparar en 15 minutos una representación teatral. Posteriormente exponerla y explorar la emoción que ha sentido el o los personajes del teatro. Tratar de identificar características de la emoción que faciliten su identificación.</p>
	2. Ficha de las emociones	<p>Anexo 4. Ficha de las emociones Materiales: Fotocopias del Anexo 4, bolígrafos</p>
	3. El mural de las emociones	<p>Elaborar un mural donde quede reflejado lo aprendido sobre emociones. Se dividirá el mural en 6 partes para que en cada parte representen cada una de las emociones aprendidas, (alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y vergüenza). Se podrá expresar mediante dibujos, palabras, como se prefiera.</p> <p>Materiales: Papel continuo, dibujos, pintura de dedos, lápices de colores.</p>
3. Expresión de emociones II	0. Reconocimiento de las emociones	<p>Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.</p>

	1. El tacto de las emociones	<p>Explicar cómo nuestro cuerpo expresa emociones. Poner ejemplos. A continuación, las participantes se sientan en parejas. Una persona se tapa los ojos con un pañuelo y la otra utilizará el cuerpo y la cara para reflejar una emoción. El alumno o alumna que tenga los ojos tapados utilizará el tacto para adivinar la emoción que la otra persona compañera trata de escenificar. Después, los alumnos y alumnas se turnarán, hasta que cada alumno o alumna haya reflejado más de una emoción. Pueden repetir las emociones y reflejarlas en el orden que deseen.</p> <p>Materiales: pañuelos o vendas para vendar los ojos</p>
	2. El museo de cera	<p>Dividir a la clase en grupos. En cada grupo habrá un escultor de cera. A cada escultor se le indicará la emoción y deberá esculpir la emoción en la cara y el cuerpo de las personas de su grupo. A continuación, los demás grupos tendrán que ir adivinando de qué emoción se trata.</p>
	3. Observadores	<p>Como tarea para casa, durante la semana los y las alumnas, deberán observar a dos personas que sean importantes para ellos/as. Se trata de que describan una situación en la que estas personas hayan manifestado una emoción de forma intensa. El próximo día cuando lleguen a clase, tendrán que explicar la situación y medirla tanto en intensidad, como en agrado según el “mood meter” hecho en clase.</p>
4. Utilizando emociones	0. Reconocimiento de las emociones	<p>Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.</p> <p>Extra: Compartir la tarea para casa de la sesión anterior.</p>
	1. Emociones musicales	<p>Anexo 5. Emociones musicales Materiales: Reproductor de música, acceso a las canciones del anexo 5, notas adhesivas (post-its), bolígrafos, folios</p>
	2. Diario emocional 2.0	<p>Explicar la tarea para casa que consistirá en continuar el diario iniciado en la sesión 1, en el que cada día expresen cómo se han sentido durante el día. Escribirán las cosas que les ha pasado durante el día, la emoción que les haya podido causar, la intensidad, y especificar si ha sido agradable o desagradable. Se les puede proponer elaborar un “mood meter” para casa. Indicar que podrán compartirlo en la próxima sesión.</p>
5. Para cada situación, una emoción	0. Reconocimiento de las emociones	<p>Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.</p> <p>Extra: Compartir la tarea para casa de la sesión anterior. Reflexionar sobre la posibilidad de que pueda haber relación entre lo que sentíais cada día con las cosas positivas que apreciabais en el día. Y que moraleja nos puede dar esta reflexión. Debatir sobre la frase del Anexo 6.</p>

	1. Para cada situación, una emoción	<p>Dividir a la clase en grupos y repartir una copia del Anexo 7. Para cada situación, una emoción. Tendrán que unir las situaciones con las emociones básicas. Cuando el o los grupos hayan cumplimentado la tarea, lo pondremos en común con todo el grupo clase y se explicará las funciones que cada emoción tiene para diferentes situaciones y el por qué. Es importante reflexionar sobre cuestiones del tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué situación os ha parecido más difícil de relacionar con la emoción correspondiente? - ¿En qué argumentos os habéis apoyado para tomar la decisión? <p>Materiales: Fotocopias del anexo 7 (una por grupo), tijeras (opcional)</p>
6. Sintiendo emociones	0. Reconocimiento de las emociones	Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.
	1. Dime cómo te sientes y te diré cómo piensas	Basándonos en las emociones que hayan expresado las personas participantes en el “mood meter”, dividiremos en dos grupos la clase: personas que hayan expresado emociones de malestar y personas que hayan expresado emociones de bienestar. Seguir las instrucciones del Anexo 8. Dime cómo te sientes y te diré cómo piensas . Materiales: Fotocopias del anexo 8, lápices de colores
	2. Las emociones y los sentidos	Dividimos a los/as participantes en grupos y a cada uno/a le asignamos una emoción básica. Les explicamos la tarea para casa. Les pedimos que cuando lleguen a casa, asocien alimentos, objetos, perfumes, etc. a esa emoción y que explique el motivo por el cual creen que lo asocian. Indicar que podrán compartirlo en la próxima sesión.
7. Alfabeto emocional	0. Reconocimiento de las emociones	Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.
	1. Diccionario emocional	<p>Repartir un folio por persona. Indicar que escriban las letras del abecedario de arriba abajo. Este ejercicio se realiza de forma individual. Se dirá una letra y cada persona, en su hoja escribirá un sentimiento o una emoción que empiece por esa letra o que contenga esa letra. Así con todas las letras del abecedario. Después se hará un recuento de las palabras que han escrito, obteniendo un punto si la palabra contiene esa letra, o dos puntos si la palabra empieza con esa letra. Quien más emociones acierte, será el/la ganador/a.</p> <p>Para el/la ganador/a se le puede dar un regalo a modo simbólico, por ejemplo, un caramelo.</p> <p>Materiales: folios, bolígrafos, recompensa (por ejemplo, un caramelo).</p>

	2. Etiquetas emocionales	Se divide la clase en máximo 7 grupos. A cada grupo se le reparte un sobre con tres emociones diferentes (Anexo 9. Etiquetas emocionales). Deberán inventarse una historia en la que el personaje principal sienta esas emociones en un espacio breve de tiempo y deberán describir porque se siente de ese modo. Materiales: 7 sobres, fotocopia del Anexo 9, folios, bolígrafos
8. Rol de emociones	0. Reconocimiento de las emociones	Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.
	1. Juego de rol	Seguir las instrucciones del Anexo 10. Juego de rol . Materiales: Post-its, bolígrafo.
	2. Estatuas emocionales	Cuatro participantes escogidos por el/la monitor/a serán “los/as transformadores/as emocionales”. El resto de participantes hará de estatuas que representarán las emociones de ira, miedo, tristeza, frustración, vergüenza y sorpresa. El juego consistirá en conseguir el mayor número de estatuas alegres. Los/as cuatro compañeros/as tendrán que conseguir que las estatuas se pongan alegres. Podrán cambiar la emoción sonriendo, acariciando, abrazando, frotando los brazos o tocándoles la nariz. Al finalizar el juego, el monitor tendrá que hacer el recuento de estatuas alegres conseguidas por cada participante y ver cuál es el ganador. El juego podrá volver a empezar eligiendo otros cuatro niños e incluso se podrán ir cambiando las emociones de las estatuas. Al final de la actividad, en la reflexión final, explicaremos que, si al final conseguimos ponernos en la mente de los demás para conseguir entenderles, conseguiremos ser más empáticos.
	3. Contagiando	Todo el grupo sentado en círculo. Empieza el o la monitora. La actividad trata de ir contagiando tu emoción al compañero o compañera que tengas al lado, de uno en uno. Según las características y capacidades del grupo, se les podrá pedir que contagien varias emociones al mismo tiempo y en ambos sentidos (derecha/izquierda).
9. Aprendo a controlar mis impulsos	0. Reconocimiento de las emociones	Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.
	1. ¿Nos activamos?	PARTE 1. Para empezar a activarnos, los y las participantes tendrán que ir dando saltos y palmadas alrededor de la clase. Cuando el monitor o la monitora de la orden, se quedarán quietos y apretarán las manos fuertemente con los ojos cerrados y sin que los puedan abrir se les preguntará que

		<p>están sintiendo en ese momento. Se les explicará que esto es lo que se siente con la activación.</p> <p>PARTE 2. Ahora los y las participantes tendrán que sentarse en círculo y cerrar los ojos. El o la monitora caminará alrededor del círculo. Cuando él o ella toque el hombro de una persona, deberá salir al centro y contar un chiste. Si es una chica, lo tendrá que hacer con voz de chico y si es un chico, con voz de chica. Al finalizar se les preguntará lo que han sentido, y se les explicará que las emociones que están experimentando, al igual que las sensaciones fisiológicas, son características de un estado de activación.</p>
	2. Carrera de caracoles	<p>Se realiza una carrera de caracoles, donde el ganador o ganadores no es la que llega antes sino quien llega último/a. Además, tendrán que ir como los caracoles: por el suelo. Reflexión final antes de pasar a la siguiente actividad.</p>
	3. Relajación	<p>Sentados/as y con los ojos cerrados, se realiza una relajación guiada a través de la imaginación (Anexo 11. Relajación).</p> <p>Materiales: reproductor de música, música relajante</p>
10. Cómo me siento cuando...	0. Reconocimiento de las emociones	<p>Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.</p>
	1. ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?	<p>Antes de empezar, dividimos a la clase en grupos de 4 a 6 personas. A cada grupo se le asigna una emoción. El grupo debe pensar situaciones que les haya hecho sentir esa emoción y qué estrategias de afrontamiento utilizaron para dejar de sentirse de determinada manera, para sentirse mejor, o para mantener el estado de bienestar. Y si estas estrategias han funcionado o no.</p> <p>Una vez debatido en grupo, se pondrá en común en el grupo-clase. Se valorará la emoción y las estrategias de afrontamiento empleadas, y se debatirá entre las que pueden resultar más útiles para cada emoción y para cada situación. Un ejemplo de estrategia de afrontamiento podría ser: si estoy triste, quedo con mis amigos para ir a dar una vuelta y eso hace que cambie mi emoción.</p>
	2. Introduciendo comportamientos	<p>A todo el grupo, analizaremos si todas las estrategias de afrontamiento son efectivas. Explicar que existen tres estilos de afrontamiento (pasivo, asertivo y agresivo), y en qué consiste y cuáles son los “ingredientes” del estilo asertivo.</p> <p>Para afianzar conceptos, veremos la película “Madagascar”. Se realizará un debate sobre fragmentos de la película donde estén usando los distintos estilos, de manera que se expliquen y resalten los tres estilos de comportamiento. Además, se resaltarán la importancia de actuar asertivamente ante las situaciones que se presentan para alcanzar lo que se propongan.</p> <p>Materiales: videofórum. Anexo 12. Película Madagascar</p>

11. Cómo actuó cuando...	0. Reconocimiento de las emociones	Volver a colocar su nombre en el color que más le identifique con su emoción. Si alguna de las emociones que siente algún compañero o compañera es desagradable, haremos conscientes esa emoción al resto de compañeros y compañeras, y entre todas se intentará gestionar.
	1. ¿Cómo actuó?	Previamente, se recapitulará brevemente lo aprendido de la sesión anterior. En grupos de tres, harán role playing donde improvisarán sobre cada uno de los estilos en base a una misma situación que el grupo invente.
	2. Reflexión final, final	Parte 1. Brainstorm sobre lo aprendido durante las sesiones. Parte 2. En círculo, reflexionar sobre las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué creen que han aprendido? - ¿Qué habilidad emocional les resulta más importante para su vida en el día a día? - ¿Cuál les ha costado menos poner en práctica? - ¿Cuál piensan que tienen que trabajar más y prestarle más atención?

Discusión

Los estudios sobre la vulnerabilidad y exclusión señalan al grupo de jóvenes en edad escolar como uno de los colectivos más vulnerables, por lo que se debería prestar especial atención a sus condiciones sociales, educativas, sanitarias o económicas, especialmente si resultan frágiles y pueden conducirlos a situaciones desfavorecedoras. Es aquí donde aparece la IE, ya que, según la literatura científica reciente, las habilidades emocionales juegan un papel importante en la adaptación al entorno, ya que se asocia con menor estrés social, ansiedad, depresión y desequilibrio clínico en los jóvenes, todas ellas variables directamente relacionadas con el ajuste y el bienestar psicológico (Barraca y Fernández, 2006). Según se ha descubierto, los niños con mayor habilidad emocional tienden a ser más populares entre sus compañeros y muestran comportamientos más empáticos y prosociales, además de experimentar relaciones sociales más positivas (Finlon et al., 2015). En este sentido, se ha establecido una asociación entre el déficit en IE y desajuste social y personal, problemas escolares y agresividad (Veirman, Brouwers y Gontaine, 2011; Mancini et al., 2017).

De tal forma, parece adecuado tratar de desarrollar programas de intervención centrados en las habilidades emocionales en esta etapa evolutiva. En esta línea, es importante que, al diseñar un plan de estudios para preescolar, se tenga en consideración la inclusión de programa de desarrollo de la inteligencia emocional científicamente

contrastados. En este contexto los docentes juegan un papel fundamental y, en la medida de lo posible, deberían incorporar en sus contenidos actividades destinadas a mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes. Por último, los padres también deben ser conscientes de que el éxito en la vida de sus hijos depende no solo de la capacidad cognitiva sino también de las habilidades afectivas como la autoconciencia, el control de motivos, el trabajo colaborativo y la sensibilidad a las propias emociones y a las de los demás (Elias y Weeisberg, 2000).

Por todo ello, el presente trabajo expone un programa de inteligencia emocional cuya finalidad es dotar a los pre-adolescentes de herramientas para gestionar emociones y situaciones sociales y, en definitiva, para ayudarles en su adaptación al entorno. A lo largo de 13 sesiones, los estudiantes desarrollarán distintas habilidades como la empatía, la asertividad o la regulación emocional, siempre bajo la supervisión del responsable de la formación y promoviendo la reflexión en torno a los contenidos impartidos. Se espera que los contenidos propuestos en la formación ayuden a mejorar estas competencias, lo que a su vez debería facilitar la adaptación del pre-adolescente al medio.

Limitaciones

Cabe remarcar que el programa todavía no ha sido aplicado, por lo que nos encontramos ante una propuesta piloto y, por tanto, no se conoce su efecto sobre los estudiantes, así como tampoco aquellos aspectos habría que corregir para lograr una mayor efectividad. Pese a que varios meta-análisis (Gershon y Pellitteri, 2018; Kim, 2017) defienden que los niños que participan en estos programas SEL tienen una mayor inteligencia emocional, se requieren nuevos estudios, ya que los hallazgos en la literatura del SEL muestran resultados inconsistentes (Durlak et al. 2010; Sklad, et al. 2012; Taylor, et al. 2017). Esto puede deberse a definiciones variables del concepto SEL, diversos métodos de intervención y diferentes métodos de medición. Una debilidad frecuente tiene que ver con el tamaño del efecto, ya que tienden a ser pequeños. Otra brecha a salvar es que muchos de los currículos y estudios de investigación SEL fueron diseñados con estudiantes de primaria, lo que nos invita a estudiar los efectos específicos de las intervenciones SEL en otros grupos.

Implicaciones prácticas y líneas futuras

Para desarrollar la inteligencia emocional es necesario implicar también a los otros agentes educativos implicados en la enseñanza. Resulta indispensable la inversión de recursos económicos y humanos para el desarrollo eficaz de estas habilidades

emocionales en el profesorado (Extremera-Pacheco, Mérida-López y Sánchez-Gómez, 2019). Humphrey, Barlow y Lendrum (2017) señalan que la implementación de programas SEL en el profesorado conduce a mejores resultados tanto en estudiantes como en profesores. La investigación futura sobre programas SEL también se beneficiaría de diseños longitudinales que puedan examinar los efectos a largo plazo, así como la implementación con poblaciones particulares basadas en factores socioeconómicos, diferencias étnicas y necesidades especiales para tratar de conocer la relación existente entre inteligencia emocional y la exclusión social. Nix et al. (2013) recomiendan intervenciones sostenidas especialmente para estudiantes en condiciones socioeconómicas bajas, tanto en zonas rurales como urbanas. Por su parte, Odom y Wolery (2003) señalan la importancia de las intervenciones tempranas para los estudiantes en riesgo de problemas académicos, sociales y de comportamiento.

Conclusiones

Mejorar las habilidades emocionales en los primeros años puede proporcionar una herramienta útil para lograr el éxito durante la edad adulta (Ulutaş y Ömeroğlu, 2007). El presente trabajo aporta luz a la formación en IE mediante un programa piloto de 13 sesiones para pre-adolescentes. A lo largo del manuscrito se plantea la importancia de esta habilidad en el desarrollo de los niños y niñas, ya que se asocia con una mejor adaptación al entorno, colegio, familia, compañeros y compañeras y en general a la sociedad. Por tanto, se debe considerar seriamente la inclusión de un programa de desarrollo de inteligencia emocional la etapa educativa correspondiente.

Resulta importante tener en cuenta la edad y las necesidades socio-afectivas de los y las menores. Es por ello que, como recomendación para estudios futuros, además de llevar a cabo el programa y evaluar sus efectos previos, durante y posteriores a su implementación, resultaría de gran interés desglosar las actividades propuestas atendiendo a franjas edades o etapas escolares, y explorar en mayor detenimiento posible diferencias individuales al respecto. Podría ser interesante, además, relacionarlo con el impacto que tiene a nivel social en problemas de salud que se encuentran en el punto de mira en la actualidad, como pudiera ser el acoso escolar o la obesidad, inclusive llegando a plantear un modelo estructural de los efectos de la implementación de programas de inteligencia emocional en la instauración de hábitos saludables.

Referencias

- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8. doi:10.1016/j.ejeps.2015.11.001
- Baltasar, D. (2014). Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10662/1678>
- Barraca, J., & Fernández, A. (2006). Emotional Intelligence as predictor of psychosocial adaptation in the educational environment. Outcomes of an empirical research with students from the Community of Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12, 427-438. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=24127128&lang=es&site=eds-live>
- Barrera, F., & Vargas, E. (2005). Relaciones familiares y cogniciones románticas en la adolescencia: el papel mediador de la autoeficacia romántica. *Revista de estudios sociales*, (21), 27-35. doi:10.7440/res21.2005.02
- Bridges, K. M. B. (2017). *The social and emotional development of the pre-school child*. New York: Routledge.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31(7), 1105-1119. doi:10.1016/S0191-8869(00)00207-5
- Conde, A., Sola-Martínez, T. & López-Núñez, J.A. (2018). Investigación sobre ONGs y menores en riesgo de exclusión desde el ámbito educativo. *REIDOCREA*, 8, 106-118. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/57746>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70 (5), 186-190. doi: 10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x
- Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., & Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La Educación*, 74-97. Recuperado de: <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213>

- Fernández-Berrocal, P., Extremera N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi: [10.2466/pr0.94.3.751-755](https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755)
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. doi:10.1177/1754073916650494
- Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. doi:10.11600/1692715x.1412120415
- Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Ewing, E. S. K., & Morgan, J. K. (2015). Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and psychopathology*, 27(4 0 1), 1353. doi: 10.1017/S0954579414001461
- García Roca, J. (1998). Exclusión social y contracultura de la solidaridad. *Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: Ediciones HOAC.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(1), 43-51. doi:10.1111/sjop.12331
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197563>
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.) (2013). *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-3661-4
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244. Recuperado de: https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatría-Integral-XXI-4_WEB.pdf#page=8
- Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2017). Quality Matters: Implementation Moderates Student Outcomes in the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 19(2), 197-208. doi:10.1007/s11121-017-0802-4
- Ibarra Aguirre, E., & Jacobo García, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 45-70. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100045&lng=es&tlng=pt

- Kim, K. H. (2017). A Convergence Study about Effects of Emotional Intelligence Program-Meta analysis. *Journal of Digital Convergence*, 15(12), 25-33. doi:10.14400/JDC.2017.15.12.25
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. doi:10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- Mancini, G., Andrei, F., Mazzoni, E., Biolcati, R., Baldaro, B., & Trombini, E. (2017). Brief report: Trait emotional intelligence, peer nominations, and scholastic achievement in adolescence. *Journal of adolescence*, 59, 129-133. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.05.020
- Martín, A. B. B., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Jurado, M. D. M. M., Martínez, Á. M., & Linares, J. J. G. (2017). Identificación de las conductas problemáticas durante la adolescencia. *Salud y cuidados durante el desarrollo*, 151. doi:10.23923/rpye2018.01.154
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013) Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019. doi:10.1080/10409289.2013.825565
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A Unified theory of practice in early intervention /early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164–173. doi:10.1177/00224669030370030601
- Otero, C., Martín, E., León del Barco, B., & Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17, 275-284. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7623/1/RGP_17_art_19.pdf
- Resurrección-Mena, D., Salguero, J., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: a systematic review. *Journal of Adolescence*, 1, 461-472. doi:10.1016/j.adolescence.2014.03.012
- Rivers, S. E., Tominey, S., O' Bryon, E., & Brackett, M. (2013). Introduction to the special issue on social and emotional learning in early education. *Early Education and Development*, 24, 953-959. doi:10.1080/10409289.2013.825364
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed), *Emotion, Disclosure, & Health*. (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association. doi: [10.1037/10182-006](https://doi.org/10.1037/10182-006)

- Sanchez-Gomez, M. & Bresó, E. (2018). Inteligencia emocional para frenar el rechazo en las aulas. *Àgora de salut*, (5), 275-282. doi: 10.6035/agorasalut.2018.5.30
- Sanchez-Gomez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (91), 74-89. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/189065>
- Save the Children. (2014). Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Madrid: Save the Children. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/europa_pobreza_infantil_y_exclusion_social_en_europa.pdf
- Save the Children (2020). Familias en riesgo. Madrid: Save the Children. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/familias_en_riesgo_feb2020.pdf
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. doi:10.1002/pits.21641
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. doi:10.1111/cdev.12864
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.001
- Tobia, V., Riva, P., & Caprin, C. (2017). Who are the children most vulnerable to social exclusion? The moderating role of self-esteem, popularity, and nonverbal intelligence on cognitive performance following social exclusion. *Journal of abnormal child psychology*, 45(4), 789-801. doi:10.1007/s10802-016-0191-3
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44-52. doi:10.1016/j.appdev.2015.04.008
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1365-1372. doi:10.2224/sbp.2007.35.10.1365

Veirman, E., Brouwers, S. A., & Fontaine, J. R. (2011). The assessment of emotional awareness in children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 265-273. doi: 10.1027/1015-5759/a000073