



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
TRABAJO FIN DE MÁSTER

**CONCIENCIA EMOCIONAL Y
RELACIONES SENTIMENTALES
ADOLESCENTES: UN PROGRAMA
DE INTERVENCIÓN**



MÁSTER EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA

CURSO: 2016/2017

IDENTIFICADOR: MPGS17-2

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. LAS RELACIONES SENTIMENTALES EN LA ETAPA ADOLESCENTE.	6
2.2. SOCIALIZACIÓN, ROLES DE GÉNERO Y RELACIONES AMOROSAS EN LA ETAPA ADOLESCENTE.	8
2.3. LA DEPENDENCIA EMOCIONAL COMO PATRÓN RELACIONAL EN LA RELACIÓN SENTIMENTAL.	10
2.4. CÓMO FOMENTAR LA INDEPENDENCIA EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: EL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.....	12
2.4.1. LA CONCIENCIA Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	14
2.4.2. LA MEJORA DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL: EL ENFOQUE DE MINDFULNESS.....	21
2.4.3. OTRAS INTERVENCIONES.....	25
SEGUNDA PARTE: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	27
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
3.1. REQUISITOS PREVIOS AL DESARROLLO DEL PROGRAMA.....	28
3.2. BENEFICIARIOS	28
3.3. TEMPORIZACIÓN	28
3.4. OBJETIVOS.....	28
3.4.1. Objetivos específicos	29
3.5. EVALUACIÓN.....	29
3.6. SESIONES	32
3.6.1. Aspectos comunes al procedimiento de todas las sesiones	32
3.6.2. Módulos, sesiones y actividades.....	33
4. CONCLUSIONES.....	60
5. REFERENCIAS	62
6. ANEXOS	77

RESUMEN

En los últimos años, ha sido creciente la literatura existente sobre la inteligencia emocional, no ocurriendo lo mismo con el fenómeno de la dependencia emocional, a lo que se suma el abordaje de dicho fenómeno como entidad nosológica. En el presente trabajo, queda recogido el diseño de un programa de intervención que apuesta por la unificación de ambos campos, al ser el componente emocional un elemento clave en las relaciones interpersonales, más aún, en la relación sentimental. Se trata de una intervención preventiva de carácter primario, cuyo objetivo es promover la independencia emocional de los y las adolescentes a través del fortalecimiento de la conciencia emocional, con el fin último de prevenir la aparición de conductas dependientes en las relaciones sentimentales adolescentes. El programa está dirigido a población adolescente, con edades comprendidas entre los 13-14 años, que cursan Educación Secundaria Obligatoria, al ser este, el periodo evolutivo en el que comienzan a establecerse los primeros vínculos amorosos, haciéndose patente el riesgo de establecer relaciones sentimentales basadas en la inequidad, pero sobre todo por ser un periodo idóneo para potenciar aquellas competencias emocionales del adolescente, que permitan establecer los cimientos sobre los que se desarrollarán relaciones sentimentales positivas y de calidad. El programa consta de nueve módulos organizados por temáticas. Estos, a su vez, se dividen en quince sesiones, cada una de ellas con sus correspondientes actividades, sumando un total de quince actividades.

Palabras clave: adolescencia, relaciones sentimentales, dependencia emocional, inteligencia emocional, conciencia emocional.

ABSTRACT

In the last years, the existing literature on the emotional intelligence has been increasing, not happening the same thing with the phenomenon of the emotional dependence, to this is added the approach of this phenomenon as nosological entity. In this paper, the design of an intervention program that bets for the unification of both fields is depicted, to the being the emotional component an elemental key in the interpersonal relationships, even more so in the sentimental relationship. It consists in a primary preventive intervention, whose objective is to promote the emotional independence of adolescents through the strengthening of emotional awareness, with the ultimate aim of preventing the occurrence of dependent behaviors in adolescent sentimental relationships. This program is aimed at adolescents, between the ages of 13 and 14, who are enrolled in Compulsory Secondary Education, to the being the evolutionary period, in which the first love bonds, begin to

establish, and there is a risk to establish sentimental relationships based on inequality, but above all else for being an ideal period to strengthen those emotional competences of the adolescent that allow to establish the foundations on which the positive romantic relationships will develop. The program consists of nine modules organized by themes. These in turn, are divided into fifteen sessions, each of them with their corresponding activities, adding a total of fifteen activities.

Key words: Adolescence, sentimental relationships, emotional dependence, emotional intelligence, emotional awareness.

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa evolutiva que comprende numerosos cambios, así como el deseo y/o necesidad de experimentar situaciones novedosas, entre las que podemos encontrar, el establecimiento de los primeros vínculos amorosos.

El establecimiento de relaciones sentimentales en la etapa adolescente constituye un acontecimiento social de vital importancia, a la vez, determinante en el establecimiento e interiorización de los patrones relacionales que van a regir la dinámica de relaciones sentimentales posteriores. Por lo tanto, una relación sentimental inadecuada en esta etapa podría suponer el primer eslabón de una vida sentimental, cuanto menos complicada, incierta y poco saludable.

Entre las numerosas problemáticas que pueden acontecer en el seno de la relación sentimental, hay una de especial interés para este proyecto, la *dependencia emocional*. Dicho fenómeno, podría entenderse como aquel patrón relacional, instaurado en la relación de pareja, que se caracteriza por la inequidad entre sus miembros, de manera que uno de los miembros de la pareja, se adapta en su totalidad al otro en lo referente a intereses, opiniones, hobbies, sentimientos, pensamientos, etc., con el fin último de complacerlo/a. Dicho esfuerzo, podría constituir la causa, o bien, la consecuencia de una falta de conocimiento sobre uno mismo, especialmente en lo relativo a lo que uno mismo piensa, siente y sobre todo, necesita para ser feliz, lo que terminaría contribuyendo al establecimiento de relaciones poco equitativas o dependientes.

Uno de los enfoques desde los que se ha concebido hasta el momento, el fenómeno de la dependencia emocional, ha sido como entidad nosológica propiamente dicha. Incluso, se ha llegado a plantear la existencia de cierto paralelismo entre dicho fenómeno y las conductas adictivas. Bajo mi punto de vista, estas concepciones patológicas de la dependencia emocional conllevan la etiquetación de la persona, a la vez que suponen un obstáculo para el cambio. Por ello, entre los propósitos de este proyecto, se encuentra

romper con esa visión etiquetadora y patologizadora del fenómeno de la dependencia emocional, al concebir dicha problemática como un continuo con distintos niveles de gravedad y enfocar la intervención desde el punto de vista del desarrollo emocional adecuado.

Son diversos los factores que podrían jugar un papel importante en la manifestación de la dependencia emocional. Entre ellos, destacan los estereotipos de género, la socialización diferencial de chicos y chicas, las creencias disfuncionales sobre el amor, etc. Como se puede apreciar en los factores previos, la sociedad juega un papel decisivo, por lo que desde el punto de vista preventivo de la dependencia emocional, la intervención sobre dichos factores no se consideraría productiva, ya que de algún modo se estaría focalizando la responsabilidad del cambio en agentes externos al propio sujeto. Por consiguiente, si se parte de la base de que la dependencia emocional podría considerarse la manifestación de un desarrollo emocional inadecuado, este proyecto, surge con la idea de promover el desarrollo emocional de los y las adolescentes fomentando la independencia emocional a través del fortalecimiento de la conciencia emocional.

El programa está dirigido a población adolescente por dos motivos: el primero de ellos, porque la adolescencia es el periodo evolutivo en el que surgen los primeros vínculos amorosos, haciéndose patente el riesgo, aunque sea mínimo, de la aparición de conductas dependientes en el contexto de la relación sentimental. Y el segundo motivo, porque la adolescencia es un periodo de elevada plasticidad para potenciar aquellas capacidades emocionales del adolescente, como la autoconciencia emocional, que permitan contribuir al establecimiento de relaciones sentimentales sanas.

El presente trabajo, se divide en dos grandes apartados. El primero, presenta la fundamentación teórica del fenómeno objeto de estudio; caracterización de la etapa adolescente; importancia de las relaciones sentimentales en dicha etapa; influencia de la socialización; cómo fomentar la independencia emocional en adolescentes; etc.

En el segundo, se presenta el programa de intervención propiamente dicho, en el que se recogen los requisitos previos a su implementación, beneficiarios, objetivos y procedimiento de evaluación. Seguidamente, se desarrolla cada una de las sesiones, y finalmente, se exponen las conclusiones derivadas de la revisión teórica y del programa de intervención.

PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LAS RELACIONES SENTIMENTALES EN LA ETAPA ADOLESCENTE.

Un aspecto ampliamente documentado, es que la adolescencia es un periodo de múltiples transformaciones (Alonso, 2005; Muñoz-Rivas, González-Lozano, Fernández-González y Fernández, 2015; Álvarez, 2010), dado que los y las adolescentes deben hacer frente a nuevos retos, entre los que podemos encontrar, cambios físicos, construcción de la identidad personal, influencia del grupo de iguales y primeras modificaciones en los vínculos familiares, en pro de la vivencia de las primeras relaciones amorosas. Llevándose asociado este último aspecto, la experimentación de las primeras rupturas y rechazos amorosos. Este conjunto de transformaciones desencadenan en los y las adolescentes una ambivalencia conductual y emocional (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999).

En lo referente a las relaciones sentimentales en la etapa adolescente, un aspecto incuestionable, es el atractivo especial ante la iniciación de este tipo de relaciones (Penagos, Rodríguez, Carrillo y Castro, 2006; Oliva, 2011), de lo que se deduce que las primeras relaciones amorosas en este periodo evolutivo, constituyen un acontecimiento social de vital importancia (Viejo, 2012; Nussbaum, Miller- Day y Fisher, 2011; Wals, Romera y Viejo, 2015), al jugar un papel importante en el desarrollo personal y social de los y las adolescentes (Fernández, 2011; Sánchez, Ortega, Ortega-Ruiz y Viejo, 2008).

Siguiéndose el planteamiento anteriormente expuesto, han sido numerosas las investigaciones que han constatado el interés por la iniciación de relaciones sentimentales a edades tempranas. Entre ellas, destaca la realizada por Sánchez et al. (2008), quienes en su estudio con 446 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con edades comprendidas entre 14-20 años, confirman que el 90% ya había tenido una relación sentimental. Otra investigación que confirma el planteamiento previo, es la realizada por Wals et al. (2015) con 209 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, al encontrar que el 70% de los y las adolescentes, con edades comprendidas entre los 12-18 años, ya habían iniciado una relación de pareja. Otro estudio, cuyo objetivo era evaluar las actitudes de adolescentes y jóvenes españoles, con edades comprendidas entre los 15-29 años ante la violencia de género, a través de una encuesta diseñada por el Centro de Investigaciones Sociológicas a petición de la Delegación del Gobierno, revela que para un 70% de los participantes, *tener una relación de pareja*, constituía una situación deseable (De Miguel, 2015).

La estrecha vinculación entre las relaciones sentimentales iniciadas por los y las adolescentes y el mundo afectivo de estos por un lado (Martínez, 2013), y la oportunidad que este tipo de vínculos les proporciona para la construcción de los esquemas que van a regir el funcionamiento de futuras relaciones afectivas por otro (Fernández, 2011), corroboran, una vez más, el importante papel que juega la pareja en este periodo evolutivo (Muñoz-Rivas et al., 2015).

Según Straus (2004), el noviazgo es una interacción entre dos personas que implica la realización de actividades de manera conjunta, con la idea de seguir con la relación hasta que una de ambas partes decida concluir con la misma, o bien, continuar hacia el establecimiento de un vínculo más comprometedor como el matrimonio. En la misma línea, Brown, Feiring y Furman (1999), plantean que las relaciones de pareja en la etapa adolescente, se caracterizan por implicar a dos miembros entre los que existe algún vínculo, como puede ser atracción física, intereses afines, competencias, caracterizándose al mismo tiempo, por ser libres al no existir una imposición en su iniciación.

Es importante clarificar que las relaciones de pareja en la etapa adolescente, presentan características diferenciales a las relaciones de pareja en la edad adulta, no queriendo decir esto que carezcan de importancia (Vargas y Barrera, 2002), sino que durante la adolescencia, el amor se asocia con coqueteo y enamoramiento (Sanz, 1998), caracterizándose las relaciones en esta etapa por ser intrascendentes, temporales, con un compromiso escaso (Wals et al., 2015; Penagos et al., 2006) y por estar orientadas a vivenciar nuevas experiencias y sensaciones (Muñoz-Rivas et al., 2015). Podría decirse que las primeras relaciones sentimentales, generan en los y las adolescentes una ambivalencia emocional, al llevarles a experimentar por un lado, una intensa necesidad de confianza e intimidad en el contexto de la relación, y por otro, sentimientos de vulnerabilidad ante la novedad de dicha situación (Gálligo, 2009).

Otro aspecto característico de las relaciones de pareja en la etapa adolescente, es el promedio de relaciones sentimentales que tienen lugar durante la misma, así como su duración. Viejo (2012) en su estudio evaluó este aspecto: de la muestra total de adolescentes (n=3258) con edades comprendidas entre los 15-21 años, que cursaban segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y bachillerato, seleccionó una submuestra (n=2695), la cual estaba constituida por aquellos y aquellas adolescentes que habían tenido una relación sentimental. Los resultados pusieron de manifiesto, que el número medio de relaciones sentimentales en la etapa adolescente, se encontraba entre cuatro y cinco, con duraciones que oscilaban desde una semana hasta cinco años.

2.2. SOCIALIZACIÓN, ROLES DE GÉNERO Y RELACIONES AMOROSAS EN LA ETAPA ADOLESCENTE.

Según lo expuesto anteriormente, las relaciones de pareja, y como su propio nombre indica, consisten en la interacción entre dos miembros (Straus, 2004; Brown et al., 1999). Sin embargo, dicha interacción no tiene lugar de manera aislada, sino que por el contrario, se desarrolla dentro de un contexto o cultura (Leal, 2007). Se podría decir, que el amor es un sentimiento universal y que lo que realmente diferencia a unas personas de otras, a unas culturas de otras, es la forma de expresarlo y vivenciarlo, y es aquí, donde la cultura juega un papel importante al instruir afectivamente a sus miembros (Sanz, 1998).

Desde que nacemos, chicos y chicas somos educados de manera diferente debido a la socialización de género, entendida como un proceso mediante el cual, aprendemos comportamientos prototípicos de cada sexo. Este conjunto de comportamientos, denominados roles de género, terminan normalizándose, generalizándose y considerándose representativos de hombres y mujeres, constituyendo así, los denominados estereotipos de roles de género (Monjas, 2004). Los responsables de la transmisión de dichos comportamientos son los agentes socializadores (Montero, 2006), entre los que se encuentran los progenitores, quienes juegan un papel esencial en dicho proceso (Garaigordobil y Aliri, 2011).

En dicha socialización diferencial, las emociones y las creencias aprendidas socialmente adquieren un papel importante. Concretamente, la niña es educada para desarrollarse en el ámbito privado, en lo relativo a la crianza, el cuidado propio, la sumisión, se fomenta la dedicación a los demás, la dependencia, aunque ello implique renunciar a sus deseos, a su independencia y a su crecimiento personal. Sin embargo, el niño es educado para ser individualista, mostrar supremacía, recibir obediencia, desarrollarse en el ámbito público, mostrando sus capacidades, competencias y éxitos, relegando a un segundo plano lo relativo al área emocional, exceptuando la expresión de la ira (Cabral y García, 2001; Carcedo, Perlman y Guijo, 2011).

Esta desigualdad en la socialización de hombres y mujeres, se extiende a la relación de pareja, al ser las mujeres instruidas para considerar el amor como el pilar central de su vida, y más concretamente de su identidad (Sanz, 1998; Lagarde, 2005), mientras que los hombres se muestran más distantes emocionalmente (Sanz, 1998). En un estudio realizado con adolescentes y jóvenes españoles de entre 15-29 años, se encuentran diferencias en el proyecto de vida de chicos y chicas, ya que ante la pregunta *¿Cómo te gustaría que fuera tu vida en el futuro?*, fueron las chicas las que otorgaron al matrimonio un peso

fundamental (De Miguel, 2015). A este respecto, Riviere (2009) plantea que si se toma como base la educación diferencial que hombres y mujeres reciben respecto a las emociones, el resultado de ello, es el surgimiento de relaciones poco equitativas y dependientes. De manera, que al ser las mujeres las que reciben una educación orientada al mundo emocional, serán ellas las que presenten mayor vulnerabilidad ante el establecimiento de esta tipología de relación.

Según López (2009), la igualdad constituye tanto un derecho como un deber en la relación de pareja, contribuyendo a prevenir el sufrimiento de cualquiera de sus miembros. Sin embargo, los estereotipos de género, construidos socialmente, ejercen tal influencia en la relación de pareja (Lorente, 2001), que obstaculizan la consecución de dicha igualdad, a la vez que promueven el desarrollo de relaciones poco equitativas. Un estudio que confirma el planteamiento previo, es el realizado por Rodríguez, Sánchez y Alonso (2006) con 152 estudiantes, 76 de ellos se encontraban en el primer año de carrera, y los otros 76 cursaban 4ºESO, con edades comprendidas entre los 15-23 años. La mayoría eran mujeres. En dicho estudio, se encuentra que adolescentes y jóvenes tenían muy arraigados los roles tradicionalmente asociados a hombres y mujeres. Concretamente, el 70% afirmaba y normalizaba la falta de equidad en cuanto a las funciones y lugares que hombres y mujeres ocupan en la relación de pareja, desempeñando el hombre el papel de cuidador, protector, quedando la mujer protegida por este.

Llegados a este punto, es evidente que no son solo los estereotipos de género, asociados a hombres y mujeres, los que contribuyen al origen y mantenimiento de una concepción del amor romántico basado en la falta de equidad y la adopción de conductas sumisas por parte de las mujeres (Ruiz, 2009), sino que también adquieren un papel importante en dicha desigualdad las propias creencias erróneas sobre el amor. Según el informe “*La violencia de género en las mujeres jóvenes*”, las ideas disfuncionales surgidas en torno a la relación de pareja, son el resultado de una idealización excesiva del otro miembro de la diada, unida a conocimientos poco realistas acerca del amor en general, y de las relaciones de pareja en particular (Comisión para la investigación de malos tratos a mujeres, 2005). Por su parte, Ferrer, Bosch y Navarro (2010) realizaron un estudio con 1.351 personas españolas, de todas las edades, en el que se encontró una elevada tendencia a aceptar el mito del *amor todo lo puede* y el mito de *la media naranja*, entre otros. Rodríguez, Lameiras y Carrera (2015), en su estudio con 800 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad media de 16 años, revelan que las chicas poseían una percepción del amor poco realista, al considerar que cada persona tiene una pareja

asignada. En la misma línea, el proyecto de investigación *Detecta*, impulsado por el Instituto Andaluz de la Mujer (De la Peña, Ramos, Luzón y Recio, 2011), en el que se empleó una muestra constituida por 2.289 estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, constata que el 71,3% de las chicas, cree que existe una persona a la que considera su “mitad” frente al 65,7% de los chicos. Esta investigación concluye que el hecho de responsabilizar de nuestra felicidad a una persona ajena, contribuye a establecer patrones de dependencia hacia la pareja.

2.3. LA DEPENDENCIA EMOCIONAL COMO PATRÓN RELACIONAL EN LA RELACIÓN SENTIMENTAL.

Las relaciones de pareja, sobre todo en la etapa adolescente, constituyen una de las principales fuentes de apoyo social que promueven el bienestar psicológico y social, a la vez que contribuyen a un afrontamiento exitoso de situaciones con altos niveles de estrés (Muñoz-Rivas et al., 2015).

Se habla de enamoramiento en las fases iniciales de la relación, momento en el que se tiende a idealizar a la pareja como consecuencia del estado de exaltación en el que se encuentra la persona. Pero lo cierto es, que no existe la perfección, ya que toda persona tiene puntos débiles. Es por ello, que conforme va transcurriendo el tiempo esa percepción subjetiva e idealizada de la pareja, queda sustituida por una imagen cada vez más ajustada a la realidad, al aflorar las características estables de cada uno de los miembros de la diada. Si tras ese periodo inicial de enamoramiento, cada miembro de la diada adquiere la capacidad de percibirse a sí mismo y a su pareja como sujetos independientes, capaces de mantener su privacidad, sin que esto interfiera en la calidad de la relación, de tener metas profesionales, aspiraciones, vínculos sociales, etc., estarán contribuyendo al mantenimiento de una relación de pareja basada en la autonomía (López, 2009). En caso contrario, se estaría contribuyendo al establecimiento de patrones relacionales inadecuados o dependientes.

Con respecto a la conceptualización de la dependencia emocional, esta ha ido evolucionando con el paso del tiempo, incorporando así nuevos aspectos, lo que ha permitido pasar de definiciones breves, a definiciones cada vez más completas. Por un lado, Castelló (2005, p.17) la define como “la necesidad extrema de carácter afectivo que una persona siente hacia su pareja a lo largo de sus diferentes relaciones”. La definición que Castelló (2005) realiza sobre la dependencia emocional, supone una patologización de dicha problemática, al concebirla como una entidad nosológica propiamente dicha, traduciéndose esto, en una dificultad para el cambio.

Otros autores, plantean la dependencia emocional desde un punto de vista diferente al expuesto hasta el momento, al remarcar el carácter adictivo de la relación de pareja, considerándola un patrón comportamental, que obstaculiza la consecución de la independencia, a la vez que genera malestar (Cubas, Espinoza, Galli y Terrones, 2004). Por su parte, Congost (2011) concibe la dependencia emocional como una adicción hacia la pareja, traducida en una necesidad extrema de la otra persona, que lleva a relegar a un segundo plano las propias necesidades, para centrarse en satisfacer las de la pareja. En la misma línea, Mallor (2006) considera que en determinados momentos, el amor actúa como una droga generando dependencia y síntomas como preocupación, inquietud, insomnio, necesidad constante del otro, sentimiento de falta de control, tristeza, etc. Y por último, pero no menos importante, destaca la conceptualización que Moral y Sirvent (2008) realizan de las dependencias afectivas, pudiendo considerarla una definición integradora de las mencionadas anteriormente, al concebir el fenómeno de la dependencia emocional, como un trastorno en el que son evidentes tanto las conductas adictivas como los diferentes y asimétricos roles entre sus miembros. Sin embargo, esta definición presenta un aspecto diferencial respecto a las definiciones previas, al concebir la problemática de la dependencia emocional como un continuo, dada la existencia de un cierto grado de dependencia en todos los seres humanos como animales sociales que somos.

En cuanto a la prevalencia de la dependencia emocional, se constata que dicho fenómeno es más frecuente entre los 16-17 años (Urbiola y Estévez, 2015), manifestándose principalmente en chicas (Lemos y Londoño, 2006; Sanathara, Gardner, Prescott y Kendler, 2003; Alonso-Arbiol, Shaver y Yárnoz, 2002; Turner y Turner, 1999).

Cuando se da el fenómeno de la dependencia emocional, en la persona aflora un miedo desproporcionado ante la posibilidad de que la relación se dé por finalizada, llevándola a tolerar cualquier tipo de comportamiento. Además, existe una tendencia notoria a anteponer a la pareja a cualquier cosa, incluido uno mismo. De esta manera, se le confiere a la pareja un rol de superioridad, quedando reservado para la otra persona un rol de sumisión en la relación, que se traduce en una aceptación contundente e incondicional de las demandas de la pareja, sin realizar una evaluación crítica de las mismas, quedando sus intereses, opiniones, gustos, etc., relegados a un segundo plano (Aiquipa, 2015). Llegados a este punto, podría decirse que la dependencia emocional, lleva a la persona a aferrarse a un amor destructivo, ser sumisa, tolerante con la pareja y tener baja autoestima. En definitiva, es la pareja la que la llena emocionalmente, de ahí que sienta miedo a ser abandonada, lo que supondría experimentar un sentimiento de vacío intenso (Mallor,

2006). El hecho de responsabilizar a la pareja de la propia estabilidad emocional, supone otra de las manifestaciones que contribuye al establecimiento de relaciones con base dependiente (Gálligo, 2009).

Las manifestaciones de la dependencia emocional son tanto cognitivas (Lemos, Londoño y Zapata, 2007; Urbiola y Estévez, 2015; Moral y Sirvent, 2009; Riofrio y Villegas, 2016; Jaller y Lemos, 2009; Lemos, Jaller, González, Díaz y De la Osa, 2012), como emocionales. De ahí que el estado de ánimo que acompaña a las conductas dependientes, se caracterice por sentimientos de tristeza, desaliento, soledad, culpa y sensación de sentirse “huecos/as” emocionalmente (Moral y Sirvent, 2009). También, es frecuente la existencia de una identidad débil (Moral y Sirvent, 2009) y baja autoestima, lo que deriva en una necesidad constante de gustar a los demás, traducándose al mismo tiempo, en escasa asertividad al ser la persona incapaz de expresar sus opiniones, sentimientos, deseos, etc., permitiendo que los demás se aprovechen de ella (Castelló, 2005).

2.4. CÓMO FOMENTAR LA INDEPENDENCIA EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: EL MODELO DE DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE.

Durante décadas, la adolescencia ha sido concebida como una etapa negativa, problemática, hasta cierto punto patologizada, al centrarse en la detección de aquellas conductas problemáticas, a la vez que representativas de dicha etapa (Palacios y Oliva, 2000; Martí y Onrubia, 2005). Entre dichas conductas, podemos encontrar el consumo de alcohol o conductas agresivas (Acosta, Fernández y Pillon, 2011; Pons y Buelga, 2011; Arim, Dahinten, Marshall y Sahrka, 2011). Es más, cabría decir que esta visión de la adolescencia, como etapa negativa se extiende a padres, profesores, personas mayores de 60 años e incluso a los propios adolescentes, al constatar que a pesar de que la concepción que estos tienen acerca de la etapa adolescente, comprende tanto aspectos positivos como negativos, prevalecen estos últimos (Casco y Oliva, 2004).

Aunque si bien es cierto, no han sido ni el consumo de sustancias ni las conductas agresivas, el único tipo de comportamientos que han despertado el interés de los investigadores por la etapa adolescente, sino que también ha sido creciente el interés por las relaciones sentimentales aunque de nuevo desde un enfoque centrado en la dificultad, en lo problemático de dichas relaciones, al ser abundante la literatura existente sobre el maltrato (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2011; Castellano, García, Lago y Ramírez de Arellano, 1999; Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y

Lazcano, 2006; Meras, 2003; González-Ortega, Echeburúa y De Corral, 2008; Ureña, Romera, Casas, Viejo y Ortega-Ruiz, 2015), la dependencia emocional como entidad nosológica (Urbiola, Estévez e Iraurgi, 2014; Castelló, 2005; Cubas et al., 2004; Congost, 2011), y la vinculación entre ambas, entre otras (Aiquipa, 2015; Amor y Echeburúa, 2010; Deza, 2012; Villegas y Sánchez, 2013).

Un aspecto innegable en línea con el planteamiento anteriormente expuesto, es que durante décadas, se ha pretendido solventar las dificultades de la etapa adolescente desde un modelo centrado en el déficit, al tratar de subsanar las limitaciones existentes (Gutiérrez y Gonçalves, 2013), en lugar de fomentar las potencialidades de dicha población.

Ahora bien, partiendo de la premisa de que el estado de ánimo que acompaña a las conductas dependientes, se caracteriza por sentimientos de tristeza, desaliento, soledad, culpa y sensación de sentirse “huecos/as” emocionalmente (Moral y Sirvent, 2009), y entendiendo el fenómeno de la dependencia emocional como un continuo, su abordaje podría llevarse a cabo desde un enfoque opuesto al tradicionalmente utilizado, un enfoque centrado en el modelo del desarrollo positivo adolescente, desde el que se percibe a la adolescencia no como una etapa problemática sino como una etapa de desarrollo.

En los últimos años, ha sido apreciable un cambio de perspectiva en el abordaje del desarrollo adolescente, al poner el énfasis en aquellos aspectos con repercusiones positivas sobre el funcionamiento de este. De ello, se deduce que no solo la infancia constituye un periodo sensible en la vida del ser humano, sino que también la adolescencia es un periodo clave para el aprendizaje de aquellas capacidades básicas que permitirán un afrontamiento exitoso, tanto de la etapa adolescente como de la etapa adulta (Oliva, 2015).

El objetivo de los programas centrados en el desarrollo positivo adolescente, es el fomento y desarrollo de habilidades y competencias, en ambos sexos, más que la prevención de conductas problemáticas, aunque si bien es cierto, tanto los programas centrados en el desarrollo positivo adolescente como los programas preventivos, contienen actividades que se complementan (Parra, Oliva y Antolín, 2009). Según Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004), un buen programa para el desarrollo positivo adolescente, debe contener una amplia variedad de objetivos, entre los que se encuentran, aquellos relacionados con el área emocional, y más concretamente, los relacionados con la habilidad para atender y reconocer tanto las emociones propias como las de los demás.

Oliva et al. (2008) proponen un modelo de desarrollo positivo adolescente denominado <<modelo de florecimiento>> según el cual, los y las adolescentes cuentan con numerosas capacidades y elevada plasticidad. Dicho modelo, fue elaborado con la

finalidad de disponer de un marco teórico de referencia, que contemplase y operativizase las competencias que caracterizan un desarrollo óptimo y saludable en la etapa adolescente. Por ello, no se limita a considerar la ausencia de problemas como indicadores de un desarrollo positivo, sino que da un paso más, al centrarse en desarrollar las potencialidades de los y las adolescentes garantizando así un desarrollo integral de los mismos.

Este modelo parte de la premisa de que la existencia de condiciones favorables, junto con el establecimiento de vínculos sociales sanos y de calidad, no solo repercute de manera positiva en el desarrollo adolescente, sino que también contribuye positivamente a la sociedad. Este modelo se compone de cinco áreas: desarrollo personal, social, cognitiva, moral y emocional, comprendiendo esta última, las habilidades de identificación y regulación emocional.

2.4.1. LA CONCIENCIA Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Resulta innegable la estrecha relación existente entre las emociones y las relaciones interpersonales, en general, y los vínculos afectivos, en particular, debido al fuerte componente emocional de estos (López-Zafra, Rodríguez-Espartal y Jiménez, 2008; Greenberg, 2000; Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2015), al aflorar ante el establecimiento, continuación, ruptura y renovación de dichos vínculos (Bowlby, 1986), ofreciendo información acerca de cómo se encuentran los mismos (Greenberg, 2000). Según Extremera y Fernández-Berrocal (2015, p.134) la emoción es un:

Fenómeno psicofisiológico que representan modos eficaces de adaptación a ciertos cambios de las demandas ambientales que implican experiencias subjetivas específicas, activación de pensamientos relevantes, especialmente relacionadas con tomar una acción relacionado contigo o el ambiente, coordinación motora de nuestro cuerpo preparado para una reacción (por ejemplo: lucha, huida...) y evaluación de la situación actual. Etimológicamente, *emoción* significa impulso que induce hacia la acción.

Por otro lado, Bisquerra (2003, p.61) define las emociones como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. En esta línea, existen dos aspectos importantes que hay que señalar: por un lado, hay que tener en cuenta que las emociones se encuentran a la base de cualquier acontecimiento, estímulo, etc., por lo que podría decirse, que la emoción es previa al pensamiento. Y por otro lado, que las emociones no pueden clasificarse, dado que

el hecho de que sean positivas o negativas, adecuadas o inadecuadas, etc., depende de diversos factores como el contexto, momento temporal, etc., en el que se ponen de manifiesto (Gan y Triginé, 2006).

Otro aspecto importante respecto a las emociones, es los distintos niveles en los que se manifiestan. A nivel comportamental, destaca la comunicación no verbal puesto que esta al igual que la comunicación verbal, transmite una valiosa cantidad de información acerca del mundo afectivo de la persona, aunque lo hace de un modo inconsciente (Pons, 2015).

Como se ha dicho anteriormente, la comunicación no verbal cumple una función informativa en el terreno afectivo de las personas, y entre sus distintas manifestaciones, la expresión facial es la herramienta informativa más importante (Patterson, 2011), sin olvidar, el importante papel que la postura corporal juega en dicha función (Patterson, 2011), al transmitir información acerca de la intensidad del estado emocional (Rulicki y Cherny, 2011). Conviene subrayar, que las expresiones faciales junto con otras manifestaciones de la comunicación no verbal, juegan un papel importante en el desarrollo y regulación de los vínculos sociales, al poner de manifiesto los estados emocionales experimentados por otras personas. A su vez, dicha comunicación no verbal transmite información acerca de la evaluación positiva o negativa que se hace de otras personas (Rulicki y Cherny, 2011).

Disponer de información valiosa acerca de las señales no verbales que acompañan a las emociones, y realizar un uso apropiado de la misma, conlleva importantes repercusiones a nivel social, puesto que contribuye al establecimiento de relaciones interpersonales de calidad, fortalece vínculos y favorece la transmisión de opiniones e ideas de forma adecuada y convincente. Además, favorece la comprensión y la capacidad de prever la conducta de otras personas (Pons, 2015). Sin embargo, para ser capaz de identificar el estado emocional de otros, es imprescindible que la persona, primeramente, tome conciencia de su propia comunicación no verbal, para posteriormente llevar a cabo una adecuada interpretación de las señales no verbales emitidas por otras personas. No obstante, nos encontramos con una limitación al respecto, ya que las personas no son totalmente conscientes de la influencia que su propia comunicación no verbal ejerce en el establecimiento de nuevos vínculos (Pons, 2015). Lo que resulta incuestionable, es que todas las personas llevan a cabo la identificación de las señales no verbales, aunque a distintos niveles. De ahí, la necesidad de trabajar dicha habilidad para contribuir a su desarrollo y por ende, a una mejora en la calidad de las relaciones (Pons, 2015).

Además del componente comportamental, otro de los componentes que adquiere especial relevancia en el ámbito afectivo, es el componente neurofisiológico, al ser uno de los niveles, a través de los cuales, se manifiesta la emoción (Bisquerra, 2003). La presencia del componente neurofisiológico es clave para percatarse de que se está experimentando una emoción (Bisquerra, Pérez y García, 2015). La toma de conciencia de las sensaciones físicas experimentadas, permite acceder a una enorme cantidad de información, cuyo procesamiento contribuye a dotar de significado, aquello que hasta el momento, era experimentado por la persona con elevada frecuencia pero cuya naturaleza desconocía (Antoni y Zentner, 2014).

Un concepto muy vinculado al de emoción es el de inteligencia emocional, definido por Mayer y Salovey (1997, p.10) como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Peter Salovey y John Mayer (1990), fueron los primeros en conceptualizar el término de inteligencia emocional, aunque fue siete años más tarde cuando formularon su modelo teórico de gran envergadura denominado modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), en el que plantearon la existencia de cuatro habilidades básicas: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Se trata de un modelo secuencial, al ser necesaria la adquisición de las habilidades más básicas para lograr la consecución de las más complejas. A continuación, se describen las cuatro habilidades (Mayer y Salovey, 1997; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015):

- **Percepción emocional:** se refiere a la capacidad para reconocer tanto las propias emociones como las de los demás. Dicho reconocimiento, implica ser consciente de los estados fisiológicos y cognitivos que acompañan a las emociones, así como el ser capaz de identificar si dichas emociones son sinceras o no, permitiendo el etiquetaje y adecuada expresión de las mismas.
- **Facilitación emocional:** se define como la capacidad de hacer uso de las emociones para orientar la atención hacia aquellos aspectos significativos a tener en cuenta en el momento de procesar la información. Por lo tanto, los sentimientos o el recuerdo de los mismos, facilitan dicha focalización, pudiendo verse ésta afectada por los cambios en el estado de ánimo.

- **Comprensión emocional:** se aplica, no solo a la capacidad para etiquetar las emociones, sino también, a la capacidad para entender el significado de las mismas, conocer la vinculación entre pensamiento-sentimiento, así como la comprensión de la ambivalencia emocional.
- **Regulación emocional:** se denomina a la capacidad para aceptar las distintas emociones experimentadas, sean positivas o negativas, en lugar de reprimirlas. También, comprende la habilidad para analizar conscientemente cuándo y por qué experimentamos cada emoción, proporcionando información emocional acerca de cómo reaccionamos ante determinadas situaciones, y por ende, la posibilidad de buscar reacciones alternativas, lo que contribuye a mitigar las emociones negativas y a fomentar las positivas.

Al modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), se suman otros dos modelos teóricos de gran envergadura acerca del fenómeno de la inteligencia emocional (Bar-On, 1997; Goleman, 1995), que aunque discrepantes en sus planteamientos y terminología con el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997), guardan una estrecha relación entre ellos, al concebir la conciencia emocional como el primer eslabón de la inteligencia emocional y, por ende, del que depende el desarrollo del resto de competencias emocionales.

El modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995) es un modelo mixto fundamentado en competencias sociales y emocionales, en el que la inteligencia emocional comprende tanto los aspectos cognitivos como no cognitivos de la inteligencia. De acuerdo con este modelo, la inteligencia emocional se compone de cinco elementos: autoconsciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. La autoconsciencia constituye el primer componente del modelo, al ser la aptitud encargada de identificar y comprender los estados emocionales propios, así como la repercusión de estos en los demás. Por otro lado, el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997), al igual que el modelo de Goleman (1995), es un modelo mixto al estar fundamentado en habilidades emocionales y rasgos de personalidad. Sin embargo, presenta una diferencia respecto al modelo previo, al no considerar la inteligencia emocional un conjunto de competencias cognitivas. En este modelo, la inteligencia emocional se compone de cinco elementos: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Una vez más, se puede apreciar que el primer factor del modelo, la inteligencia intrapersonal, contempla la autoconsciencia emocional.

Llegados a este punto, queda evidenciado que, a pesar de las divergencias entre los tres modelos, hay un aspecto común a todos ellos, y es que conciben la conciencia emocional como el elemento más básico de la inteligencia emocional, de manera que para alcanzar un desarrollo emocional óptimo, es necesario comenzar a desarrollar las habilidades más elementales, ya que solo así se podrán desarrollar las competencias emocionales de mayor complejidad.

Son numerosos los estudios, que postulan que tanto una elevada inteligencia emocional como inteligencia emocional percibida, se asocia con mayor ajuste y estabilidad emocional, bienestar psicológico y elevada satisfacción vital (Martínez-Pons, 1997; Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015; Rey, Extremera y Pena, 2011; Jiménez y López-Zafra, 2008), lo que a su vez se traduce en menor riesgo de problemas físicos y psicológicos (Tsaoui y Nikolau, 2005). También, hay suficiente evidencia acerca de la relación entre inteligencia emocional y calidad de la relación de pareja, al constatar que aquellas parejas en las que ambos miembros presentaban una baja inteligencia emocional, se encontraban inmersos en relaciones menos satisfactorias, que aquellas parejas en las que al menos uno de los miembros presentaba altos niveles de inteligencia emocional (Brackett, Warner y Bosco, 2005). Este planteamiento confirma el importante papel que juegan las emociones en el contexto de la pareja (Wachs y Cordova, 2007).

Entre las numerosas funciones desempeñadas por las emociones, hay una de especial relevancia, la función informativa. Las emociones constituyen una rica fuente de información, al comunicar a las personas de nuestro entorno cómo nos sentimos y qué emociones estamos experimentando, pero no solo eso, sino que también proporciona información al propio sujeto acerca de cómo se siente, qué sensaciones experimenta ante una determinada situación, etc. (Bisquerra et al., 2015). Además, esa información transmitida por las emociones, constituye un recurso valioso que favorece la toma de decisiones, y predispone a la acción, a la vez que juega un papel importante en la dirección del ciclo vital (Greenberg, 2000). A este respecto, Greenberg (2000) expone que los miembros de la pareja saludable son conscientes del importante papel que juegan las emociones en su relación, llegando incluso a dirigirla. El problema surge cuando la pareja no dispone de los conocimientos ni de las habilidades necesarias para hacer frente al mundo emocional que envuelve dicha relación, por lo que podría decirse, que una falta de atención a la información proporcionada por las emociones desembocaría en una interferencia hacia la calidad de la relación, provocando el deterioro de la misma.

Esta carencia atencional hacia las emociones, podría considerarse la base de la dependencia emocional, puesto que una persona cuando depende emocionalmente de otra es capaz de adaptarse a las necesidades y demandas de la pareja sin adoptar una postura crítica ante las mismas, quedando sus propias necesidades, emociones, aspiraciones, etc., en un segundo plano (Aiquipa, 2015). Esa falta de atención a las propias necesidades, derivaría en una incapacidad para identificarlas, en primer lugar, y como afirma Castelló (2005) para expresarlas, en último término.

La carencia atencional hacia las emociones, requiere hacer hincapié en la habilidad percepción emocional propuesta por el modelo de Mayer y Salovey (1997), también conocida como conciencia emocional, al referirse a la habilidad para identificar las emociones en el mismo instante en el que ocurren, constituyendo la habilidad más básica y los cimientos sobre los que se desarrollará la inteligencia emocional (Ardila, 2007; Ruiz et al., 2013).

La conciencia emocional, además de ser una habilidad clave en la construcción y desarrollo de la inteligencia emocional, supone las dos caras de una misma moneda, dado que mientras que una falta de conocimiento acerca de las emociones supone un doble obstáculo al dificultar el autoconocimiento, por una parte, y el conocimiento de los demás, por otro (Gan y Triginé, 2006), un exceso atencional hacia las emociones, sobre todo hacia las emociones negativas, junto con bajas puntuaciones en claridad y reparación emocional, se asocia con elevada sintomatología ansioso-depresiva y bajos niveles de salud mental, funcionamiento social y emocional (Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). Otra investigación que va en la misma dirección, es la realizada por Jiménez y López-Zafra (2008) con 120 estudiantes de psicología y psicopedagogía de la universidad de Jaén, en la que se pone de manifiesto que estudiantes inestables emocionalmente, mostraban elevada atención y preocupación hacia sus emociones. Aunque si bien es cierto, a este respecto, se encuentran resultados contradictorios. Por su parte, Eastabrook, Flynn y Hollenstein (2014) constatan que una elevada conciencia emocional, implicaba un análisis más profundo del estado emocional experimentado, y por tanto, una menor represión de las emociones, lo que se asociaba con menor riesgo de sintomatología ansioso-depresiva. Sin embargo, en la investigación realizada por Kranzler et al. (2016) en la que se empleó un diseño longitudinal de un año de duración, con una muestra constituida por 204 niños y adolescentes de edades comprendidas entre 7-16 años, se encontró que bajos niveles de conciencia emocional se asociaba con la aparición de síntomas ansioso-depresivos. Según Extremera y Fernández-

Berrocal (2006), una persona presenta una elevada inteligencia emocional cuando obtiene puntuaciones moderadas en atención emocional, y altas en claridad y reparación emocional.

En cuanto a las diferencias de género, en la variable percepción emocional, han sido numerosas las investigaciones que han informado sobre ello, al revelar que son las mujeres las que muestran mayor dominio que los hombres, en la habilidad atención emocional (Carretero y Nolasco, 2016; Sánchez y Araya-Vargas, 2014; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Helge, 2003; Molero, Ortega y Moreno, 2010). Además, es importante mencionar que las mujeres no solo son más hábiles que los hombres en la habilidad de identificación emocional, sino que también cuentan con un mayor vocabulario emocional acerca del mundo afectivo que las rodea (Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000). En cambio, los hombres presentan mayores puntuaciones en reparación emocional, lo que les permite modificar con mayor facilidad las emociones negativas y continuar experimentando aquellos estados emocionales positivos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Carretero y Nolasco, 2016; Molero et al., 2010). Por el contrario, no se encuentran diferencias en claridad emocional en función del género (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Molero et al., 2010).

Se ha confirmado la vinculación entre conciencia emocional e interacciones sociales positivas. De hecho, Salmurri (2004) afirma que la capacidad para identificar y comprender tanto los propios sentimientos como los de los demás, contribuye al desarrollo de interacciones positivas. Por ello, la capacidad de los y las adolescentes para identificar emociones en otras personas, constituye una variable protectora ante alteraciones en el área psicosocial (Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda, 2012). Otro estudio que confirma el planteamiento previo, es el realizado por Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011), en el que se empleó una muestra constituida por 255 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre 12-15 años, al constatar que adolescentes capaces de identificar emociones en otras personas, mostraban una elevada confianza en sí mismos, así como relaciones sociales más positivas y de calidad.

Se puede dar un paso más, al considerar la influencia que la conciencia emocional ejerce en el contexto de la relación sentimental. A este respecto, Beirne (2014) en su estudio con 46 parejas, que en su mayoría, realizaban cursos prematrimoniales en dos organizaciones Irlandesas, encuentra que los dos aspectos que contribuían a garantizar la vinculación e intimidad en el contexto de la relación sentimental, eran tanto la capacidad

para identificar emociones en uno mismo, como la capacidad para comprender el estado emocional del otro miembro de la pareja. Por su parte, Croyle y Waltz (2002) en su investigación con 56 parejas heterosexuales, de 25 años de edad media, y al menos un año de convivencia en pareja, revela que la conciencia emocional ejercía una influencia significativa en la satisfacción de la pareja y que dicha influencia era diferente en hombres y mujeres. Concretamente, fueron las mujeres las que mostraron una mayor conciencia emocional ante situaciones que acontecían en el seno de la pareja, no ocurriendo lo mismo para aquellas situaciones que tenían lugar fuera de la misma. También, se encontró que una elevada conciencia emocional y una tendencia a responder con ira y resentimiento ante situaciones difíciles en el seno de la relación sentimental, se asociaba con una disminución de la satisfacción en la misma en el caso de las mujeres, pero no en el caso de los hombres.

La influencia diferencial que la conciencia emocional ejerce en la satisfacción percibida por hombres y mujeres acerca de la relación de pareja, podría ser explicada por la diferente operacionalización que estos realizan de la calidad de la relación. Mientras que para las mujeres, el principal aspecto que contribuye al establecimiento de una relación de pareja satisfactoria y de calidad, es la habilidad de comunicarse emocionalmente con la pareja, para los hombres es la existencia de un vínculo social con la pareja, en términos de intereses y actividades similares (Beirne, 2014).

Siguiendo el planteamiento anteriormente expuesto, es importante señalar que también se han llevado a cabo investigaciones en el contexto de la relación marital, y en contraposición a lo encontrado en investigaciones con parejas jóvenes, se pone de manifiesto que una adecuada habilidad para identificar y comunicar las emociones, se asociaba con un mejor ajuste en la relación (Cordova, Gee y Warren, 2005).

2.4.2. LA MEJORA DE LA CONCIENCIA EMOCIONAL: EL ENFOQUE DE MINDFULNESS.

Uno de los enfoques terapéuticos que contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional, en general, y la conciencia emocional, en particular, es el *mindfulness*. *Mindfulness*, es una capacidad universal y esencial en el ser humano, dirigida a prestar atención a todo aquello que tiene lugar en el momento presente, incluidos los pensamientos (Simón, 2007), aceptándolos, sin realizar un juicio valorativo de ellos (Kabat-Zinn, 1990). De ahí, que Bishop et al. (2004) distinguan dos componentes en *mindfulness*. El primero, se refiere a la autorregulación de la atención que consiste en la atención sostenida hacia el momento presente, permitiendo así la identificación de los procesos mentales que

intervienen en dicha experiencia, y el segundo componente, se refiere a la orientación experiencial, consistente en mostrar interés y aprobación hacia la experiencia presente.

El principal objetivo de *mindfulness*, es lograr la auto-observación de los propios pensamientos, comportamientos y emociones, sin juzgarlos, con la finalidad de aprender de los mismos. La importancia de tomar conciencia de las propias cogniciones y estados emocionales, radica en que estas se encuentran a la base de nuestros comportamientos (Birnbaum, 2005). Por esta razón, *mindfulness*, al igual que la inteligencia emocional es una habilidad que precisa práctica para su aprendizaje (Miró, 2006), al requerir el desarrollo de la autoconciencia (Simón, 2007; Greenland, 2013).

El primer resultado, apreciable, derivado del entrenamiento en *mindfulness* es un incremento en la capacidad para concentrarse (Simón, 2007). Cuando se empieza a identificar, y por tanto, a ser consciente de los procesos mentales que intervienen en los patrones conductuales, como pueden ser aquellos responsables de las conductas impulsivas, se está adquiriendo la oportunidad de buscar conductas alternativas a las llevadas a cabo hasta el momento, rompiendo así la automaticidad que regían los comportamientos previos (Simón, 2007; Ramos y Hernández, 2008). En caso de que la persona sea incapaz de identificar los procesos mentales intervinientes, presentará dificultades en el desarrollo de la comprensión emocional, la cual resulta básica para una evaluación objetiva de la realidad (Ramos y Hernández, 2008). Esta capacidad de auto-observación del propio funcionamiento mental se conoce como metacognición (Simón, 2007) y entra en juego en la práctica de *mindfulness*, al ser la capacidad que permite a la persona percibir sus pensamientos y estados emocionales como sucesos transitorios, y no como eventos permanentes que los definen como personas (Teasdale et al., 2002).

Existe apoyo empírico suficiente acerca de los beneficios derivados de la práctica de *mindfulness*, entre los que se encuentran un mayor bienestar corporal y mental, concretamente mayor conciencia emocional, mayor aceptación de uno mismo, mayor equilibrio emocional, escasos niveles de estrés en el ámbito académico y disminución tanto del afecto negativo como de la sintomatología depresiva (Greenland, 2013; Broderick y Metz, 2009; Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo, 2015; Chambers, Lo y Allen, 2008). Parece ser que el entrenamiento en *mindfulness*, se asocia con transformaciones en el mundo afectivo, contribuyendo al fortalecimiento emocional. Dicho de otra forma, la tendencia a rehuir los estados afectivos negativos, es reemplazada por una actitud de mayor apertura ante el afrontamiento de nuevos desafíos, permitiendo una mayor participación en nuestro mundo interno y externo (Siegel, 2010). Por ello, se ha incrementado el interés por

desarrollar estrategias interventivas basadas en la práctica de *mindfulness*, con la finalidad de fomentar tanto el bienestar como la salud psicológica (Felipe, Rovira y Martín-Asuero, 2014).

Algunas investigaciones, han tratado de comprobar cómo influye la práctica de *mindfulness* en la relación de pareja. No obstante, las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento han empleado como muestra, principalmente, a parejas casadas, siendo limitado el número de investigaciones que emplean como muestra a parejas jóvenes y adolescentes. Respecto a estas últimas, destaca la investigación realizada por Barnes, Brown, Krusemark, Campbell y Rogge (2007), en la que participaron 89 estudiantes de una universidad del sudeste de los Estados Unidos, con edades comprendidas entre los 18-23 años, los cuales, se encontraban inmersos en una relación de pareja con una duración media de la misma de 18 meses. En dicha investigación, solo participó uno de los miembros de la pareja, por lo que ninguno de los participantes eran miembros de la misma diada. Los resultados de la investigación, revelan que altos niveles de atención plena se asociaban con una elevada satisfacción en la relación de pareja.

En cuanto a los estudios llevados a cabo con parejas casadas, destaca el realizado por Lenger, Gordon y Nguyen (2016), quienes seleccionaron a 164 matrimonios con una duración media de la relación de 28 años. Los participantes eran padres y madres de estudiantes de una Universidad del sudeste de los Estados Unidos, y fueron seleccionados al azar a través de una lista, proporcionada por la Universidad, que contenía información de contacto de los padres y madres del alumnado. En dicha investigación, se constató que la práctica de atención plena resultó ser eficaz para el bienestar individual y de la pareja, tanto en las fases iniciales de la relación como en fases posteriores. Pero esta investigación dio un paso más, al revelar que era concretamente, el hecho de centrarse en el momento presente, la verbalización de los pensamientos, sentimientos y opiniones y la aceptación de los mismos, sin intención de modificarlos, lo que realmente se vinculaba con una elevada satisfacción en la relación de pareja.

Otra investigación que va en la misma línea es la realizada por Carson, Carson, Gil y Baucom (2004), en la que se empleó un diseño controlado aleatorizado en lista de espera, con el objetivo de comprobar los efectos de una intervención basada en *mindfulness* de ocho semanas de duración, orientada a mejorar la calidad de la relación. La muestra estaba constituida por 44 parejas heterosexuales, 37 de ellas estaban casadas y 7 cohabitaban, no presentando ninguna problemática en el contexto relacional. Los resultados, revelaron que la práctica de atención plena reportó beneficios tanto a nivel relacional, concretamente en

lo relativo al funcionamiento de la pareja (mayores niveles de satisfacción dentro de la misma, mayor proximidad entre los miembros y mayor aceptación de la pareja); como a nivel individual, al incrementar los niveles de bienestar psicológico. Por su parte, Wachs y Cordova (2007) en su estudio con 33 parejas casadas, con una duración media de 12 años de matrimonio, una edad media de 40 años para los hombres y 38 años para las mujeres, revelan que aquellas parejas con una elevada atención plena, disfrutaban de relaciones más estables y positivas, lo que a su vez, se asociaba con una mayor satisfacción y afecto en el contexto relacional. Otro dato de interés, fue la vinculación de la atención plena con las habilidades emocionales, concretamente, con la capacidad de identificar y comunicar las emociones, evaluadas ambas variables mediante técnicas de autoinforme.

2.4.2.1. INTEGRANDO INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MINDFULNESS.

Llegados a este punto, se podría afirmar, que *mindfulness* e inteligencia emocional tienen un aspecto en común, y es que ambas conceden importancia tanto a la experiencia emocional como al ser consciente de la misma (Gómez, Delgado y Gómez, 2015), contribuyendo así, al empoderamiento de la persona (Merino, 2015). Por ello, se plantea la inclusión de *mindfulness* en el modelo de la inteligencia emocional, como una habilidad que contribuya a potenciar la identificación emocional, lo que a su vez llevaría asociado, una mejor comprensión y regulación emocional (Ramos y Hernández, 2008).

En cuanto a la vinculación de la inteligencia emocional y *mindfulness*, hay estudios que lo demuestran. Entre ellos, destaca el realizado por De la fuente, Salvador y Franco (2010), al poner de manifiesto que la implementación de un programa de atención plena tuvo repercusiones sobre las habilidades de inteligencia emocional. Por otro lado, destaca el estudio realizado por Ramos, Hernández y Blanca (2009), en el que una muestra de estudiantes universitarios participó durante ocho semanas en un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional que incluía prácticas de *mindfulness*. Los resultados, revelan que los alumnos y alumnas que participaron en el programa, a diferencia de los del grupo control, experimentaron una reducción en sus niveles de ansiedad y autoinculpción, así como, un incremento en la organización ante los problemas surgidos en la vida cotidiana. Por lo tanto, queda demostrado que la inclusión de técnicas centradas en *mindfulness* en programas de inteligencia emocional, reportan beneficios a corto plazo en el área emocional.

La complementariedad de ambos enfoques, se hace aún más evidente con lo expuesto por Gómez et al. (2015), quienes afirman, por un lado, que la inteligencia emocional permite el reconocimiento emocional de manera consciente, y por otro lado,

mindfulness contribuye a la aceptación de las emociones de manera objetiva, sin juzgarlas, independientemente de que la experiencia sea positiva o negativa. En la misma línea, Sánchez y Araya-Vargas (2014) corroboraron la vinculación existente entre *mindfulness* e inteligencia emocional.

2.4.3. OTRAS INTERVENCIONES

Además del entrenamiento en *mindfulness*, existen terapias que de diferentes modos, contribuyen a incrementar la toma de conciencia emocional.

2.4.3.1. *Terapia cognitiva basada en mindfulness*

Este modelo de intervención surge de combinar el Programa de Reducción de Estrés basado en Conciencia Plena de Jon Kabat-Zin (1990) con técnicas de la Terapia Cognitiva. Consiste en un tratamiento de corta duración, concretamente 8 semanas, en el que inicialmente, se lleva a cabo una entrevista en formato individual, y el resto del tratamiento, se desarrolla mediante sesiones grupales. También, consta de cuatro sesiones de seguimiento que tienen lugar durante el próximo año, una vez finalizada la intervención. El objetivo de esta intervención es lograr que los sujetos, tras adoptar un rol de observador, tomen conciencia de los pensamientos y sentimientos como eventos pasajeros que no siempre tienen porqué reflejar la realidad. Dicho programa, compagina técnicas de meditación (por ejemplo entrenamiento en respiración) con técnicas de la terapia cognitiva (por ejemplo psicoeducación) (Segal, Williams y Teasdale, 2002).

Este modelo de intervención, ha demostrado ser efectivo para trastornos del estado de ánimo, dado que en un principio, fue propuesto para tratar la depresión mayor (Segal et al., 2002) y posteriormente, ha demostrado su eficacia para el trastorno bipolar, al proporcionar un mayor equilibrio emocional en pacientes con este tipo de trastorno (López-Soto y Marqués-Reyes, 2016).

Hasta ahora, tanto *mindfulness* como la terapia cognitiva basada en *mindfulness*, han sido concebidas como intervenciones dirigidas a promover la conciencia emocional. Una posible explicación podría ir en línea con lo expuesto por Coholic (2011), quien plantea, que realmente no existe tanta diferencia en cuanto a los objetivos formulados por ambos enfoques, ya que incluso podrían contribuir a la obtención de resultados similares, entre los que destacan la aceptación y comprensión de los propios sentimientos, incremento de la autoconciencia y la adquisición de estrategias de afrontamiento.

2.4.3.2. *Terapia focalizada en la emoción*

Otra de las intervenciones que contribuye a incrementar la conciencia emocional, es la Terapia Focalizada en la Emoción (Emotionally focused therapy, EFT). Esta terapia

forma parte de las terapias de tercera generación, y concibe el apoyo emocional y social como aspectos determinantes del cambio. Se fundamenta en tres principios (conciencia emocional, regulación emocional y transformación de la emoción) centrados en mejorar el procesamiento de la información emocional (Greenberg, 2004).

El principal objetivo de la terapia centrada en la emoción, es fomentar la conciencia emocional, dado que el ser consciente de los estados emocionales experimentados por una parte, y el ser capaz de etiquetarlos, de ponerle nombre, por otro, favorece el acceso a información de carácter adaptativo, al mismo tiempo que predispone a la acción. Esta terapia, persigue que el cliente se vincule con sus emociones y las acepte, convirtiéndose, por ende, la aceptación en el primer eslabón que contribuye a la conciencia emocional. Es importante recalcar, que la conciencia emocional no consiste en pensar o imaginar la emoción, sino sentirla en el momento en el que es experimentada. Una vez son conscientes de los estados emocionales experimentados y han puesto en marcha la aceptación de los mismos, se les instruye para que aprendan a identificar el objetivo, necesidad y/o preocupación que subyace a la emoción experimentada (Greenberg, 2004).

2.4.3.3. *Terapia de aceptación y compromiso*

La terapia de aceptación y compromiso (Acceptance and Commitment Therapy, ACT), forma parte de las terapias de tercera generación, y fue propuesta por Hayes, Strosahl y Wilson (1999). En ella, se distinguen seis componentes para la intervención: aceptación, defusión cognitiva, estar en contacto con el momento presente, valores, acción comprometida y la consideración del “yo” como contexto (Hayes et al., 1999).

Esta terapia ha demostrado ser efectiva en numerosos trastornos, como trastorno por uso de sustancias (Villagrà y González, 2013), problemas de conducta en adolescentes (Gómez et al., 2014), trastorno distímico y trastorno depresivo recurrente en ancianos (Ruiz, Cangas y Barbero, 2014) y en trastornos de ansiedad (TAG, TOC, Ansiedad Social, TEPT y Trastorno de pánico) (Sharp, 2012).

Además del elevado número de trastornos mencionados anteriormente, la terapia de aceptación y compromiso, podría suponer una buena alternativa para trabajar la conciencia emocional, ya que entre sus características, se encuentra la normalización del malestar y la concepción de este, como una condición necesaria en la vida del ser humano, rompiendo así con la hasta ahora, tendencia generalizada de evitar el malestar, lo que a su vez constituye el principal objetivo de la ACT. Entre las técnicas empleadas en la ACT, se encuentra la conciencia plena, metáforas y paradojas (Luciano y Valdivia, 2006). Esta terapia, persigue que los sujetos perciban los eventos privados con conciencia plena, es

decir, en el mismo momento en el que ocurren. Para que esto suceda, deben distanciarse de los mismos, discriminando el acto de tener un pensamiento del pensamiento en sí y de la persona que se está dando cuenta de ello. En este momento, entra en juego un nuevo componente de la ACT, la dimensión del yo, con el que se pretende que el paciente sea consciente de que tiene un pensamiento, pero que él, no queda reducido a dicho pensamiento (Luciano y Valdivia, 2006).

SEGUNDA PARTE: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En base a la fundamentación teórica previa, se ha diseñado un programa de intervención que consta de nueve módulos organizados en temáticas. Concretamente, el primer módulo está destinado a la presentación del programa y al proceso evaluativo. El segundo módulo está centrado en la psicoeducación. El tercer, cuarto y quinto módulo se centran en la identificación y etiquetado de las emociones, de las sensaciones físicas y de las expresiones faciales, respectivamente. En el sexto módulo se trabaja el reconocimiento emocional en otras personas. El séptimo módulo está destinado a la identificación de los sentimientos que suscitan los vínculos establecidos. En el octavo módulo se abordan diversos objetivos de manera simultánea. Y finalmente, en el noveno módulo se lleva a cabo la evaluación post-intervención. Aunque en cada módulo se trabajan aspectos diferentes, todos tienen un denominador común, la conciencia emocional. Estos nueve módulos, a su vez, se dividen en quince sesiones, cada una de ellas con sus correspondientes actividades, sumando un total de 15 actividades.

MÓDULO 1	- Presentación del programa y fase de evaluación pre-intervención	Sesión 1, 2 (inicio de la sesión)
MÓDULO 2	- Psicoeducación	Sesión 2 (La mayor parte de la sesión) y Sesión 3
MÓDULO 3	- Identificación y etiquetado emocional	Sesión 4 y 5
MÓDULO 4	- Respuestas fisiológicas	Sesión 6, 7 y 8
MÓDULO 5	- Expresión facial	Sesión 9 y 10
MÓDULO 6	- Reconocimiento emocional	Sesión 11 y 12
MÓDULO 7	- Emociones y vínculos	Sesión 13
MÓDULO 8	- Abordaje simultáneo de diversos	Sesión 14.

objetivos.**MÓDULO 9 - Fase de evaluación post-intervención****Sesión 15****3.1. REQUISITOS PREVIOS AL DESARROLLO DEL PROGRAMA**

Previamente a la implementación del programa, hay que tener en consideración una serie de aspectos:

- Para un desarrollo exitoso del programa, resulta indispensable la implicación y colaboración de los miembros del centro educativo. Por ello, se tendrá una primera toma de contacto con los mismos, con la finalidad de hacerlos conocedores del programa de intervención, sus objetivos, actividades, etc. Al mismo tiempo, esta primera toma de contacto, permitirá verificar si los objetivos del programa se adecúan a las necesidades del alumnado y si contribuyen a la satisfacción de las mismas. Es muy importante recalcar los beneficios que sobre el desarrollo positivo de los y las adolescentes, conllevaría la puesta en marcha del programa.
- Una vez que el centro educativo decide implantar el programa en sus aulas, un aspecto que no se debe olvidar, es que otra de las figuras que juega un papel importante en su implementación son los progenitores, al ser necesaria la autorización (**Véase anexo 1**) de estos para que sus hijos/as, menores de edad, sean beneficiarios/as del programa. Por esta razón, al igual que al centro educativo, se les hará conocedores del programa, de sus objetivos, actividades, etc.

3.2. BENEFICIARIOS

El programa se dirige a adolescentes con edades comprendidas entre los 13-14 años, que cursan Educación Secundaria Obligatoria, concretamente 3º ESO, al ser este el periodo evolutivo en el que tanto las relaciones sentimentales, como el mundo emocional del adolescente comienzan a adquirir especial relevancia.

3.3. TEMPORIZACIÓN

El programa se implantará al comienzo del curso académico. Consta de 15 sesiones, cada una de las cuales, será de una hora de duración y se impartirá, una vez a la semana, en el horario de tutoría, impuesto por el centro educativo a los alumnos y alumnas beneficiarios del programa.

3.4. OBJETIVOS

El programa tiene como objetivo general: **Promover la independencia emocional de los y las adolescentes, a través del fortalecimiento de la conciencia emocional, con la finalidad de prevenir la aparición de conductas dependientes en la relación sentimental.**

3.4.1. Objetivos específicos

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- *Desde el punto de vista del profesional:*
 - Conocer si existen indicios de conductas dependientes en el contexto de la relación sentimental.
- *Desde el punto de vista de los miembros participantes:*
 - Adquirir conocimiento acerca de los patrones relacionales adecuados e inadecuados en el contexto de la relación sentimental.
 - Adquirir mayor conocimiento acerca de las emociones.
 - Tomar conciencia acerca de la importancia de las emociones.
 - Aprender a ser consciente y a etiquetar las emociones básicas experimentadas.
 - Desarrollar la capacidad para identificar las sensaciones físicas que acompañan a las emociones básicas.
 - Desarrollar la capacidad para identificar las expresiones faciales de las emociones básicas.
 - Aprender a identificar y reconocer las emociones básicas en otras personas.
 - Identificar las emociones que suscitan los vínculos establecidos.

3.5. EVALUACIÓN

La evaluación del programa se llevará a cabo en tres fases: evaluación *pre* (antes de la implantación del programa), evaluación entre sesiones y evaluación *post* (una vez finalizado el programas), a lo que se suma una fase de seguimiento. El número de instrumentos a administrar, será reducido con la finalidad de evitar la fatigabilidad y desmotivación del alumnado, más aún, teniendo en cuenta la población con la que se trabaja. A continuación, se muestran los procedimientos de evaluación que se van a administrar, junto con una breve descripción de los mismos:

3.5.1. Administración previa a la implementación del programa

- Trait Meta-Mood Scale; TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) (Véase anexo 2).

Es una adaptación del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) realizada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Es una escala de metaconocimiento emocional, dado que permite evaluar la inteligencia emocional percibida en tres dimensiones: atención (capacidad para prestar atención e identificar los estados emocionales), claridad (capacidad para comprender los estados emocionales) y reparación emocional (capacidad para regular las emociones). Es un instrumento autoaplicable y consta de 24 ítems, a los que se debe responder en una escala tipo likert con cinco niveles de respuesta, que oscilan de 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Su administración puede ser individual o grupal.

Este instrumento ha sido seleccionado, no solo por ser una de las herramientas más utilizadas en la medición de la inteligencia emocional, sino también por los numerosos beneficios que conlleva su administración, entre los que podemos encontrar bajo coste, rápida cumplimentación (10 minutos aproximadamente) y elevada validez predictiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Como se especificó anteriormente, este instrumento evalúa tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional. No obstante, únicamente se considerará la puntuación obtenida por el alumnado en la habilidad atención emocional, al constituir el foco central del programa de intervención.

- Student's Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991) (**Véase anexo 3**)

Cuestionario inicialmente diseñado por Huebner (1991) y posteriormente validado, traducido y adaptado al castellano por Galindez y Casas (2010). Permite evaluar la satisfacción vital de adolescentes con edades comprendidas entre los 8-18 años. Es un instrumento autoaplicable y consta de 7 ítems, a los que se debe responder en una escala tipo likert con 6 niveles de respuesta, que oscilan de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Su administración puede ser individual o grupal. Esta escala ha sido seleccionada porque permite conocer de manera sencilla y concreta el grado de satisfacción vital de los adolescentes (Galindez y Casas, 2010).

- Cuestionario de Dependencia Emocional a la Pareja (Elaboración propia) (**Véase anexo 4**).

Este cuestionario permite evaluar la existencia de indicios de conductas dependientes en el contexto de la relación sentimental adolescente, en sujetos con edades comprendidas entre los 13-16 años. Consta de 14 ítems con dos niveles de respuesta (sí, no). Dada la escasez de cuestionarios que permitan evaluar el grado de dependencia emocional, desde una perspectiva no patologizada, se apuesta por la

administración de este cuestionario de elaboración propia, a fin de disponer de un instrumento útil y de rápida cumplimentación que proporcione información básica acerca del fenómeno de la dependencia emocional.

3.5.2. Durante el desarrollo del programa

Durante la implementación del programa, el personal responsable del mismo, cumplimentará instrumentos de naturaleza cualitativa que permitirán ir evaluando, a través de la información recogida en ellos, la consecución de los objetivos planteados. Entre dichos instrumentos se encuentra (Ezeiza, Izagirre y Lakunza, 2008):

- *El diario de sesiones.* Este diario será cumplimentado por el personal responsable del programa, al finalizar cada sesión. En él, quedarán recogidos todos aquellos aspectos de interés que proporcionen información acerca del transcurso de la sesión (contenidos abordados, reacción de los alumnos ante dichos contenidos, resultados de cada actividad, etc.).
- *Cuestionario de evaluación de la actividad (Véase anexo 5).* Este instrumento será cumplimentado por el personal responsable del programa, al finalizar cada sesión. Esta percepción subjetiva acerca del desarrollo de las actividades, proporcionará la oportunidad de mejorar y desarrollar estrategias ante las posibles dificultades surgidas y/o aquellas situaciones que resulten inadecuadas. A través de este cuestionario, se podrán valorar diferentes dimensiones, cuyo cumplimiento será evaluado en una escala de 0 a 10:
 - ✚ Grado de placer: Prestar atención a las manifestaciones verbales y no verbales del alumnado antes, durante y después del desarrollo de las actividades.
 - ✚ Grado de participación: Valorar el nivel de implicación del alumnado ante tareas individuales y grupales, prestando atención a si el trabajo en grupo diluye el nivel de responsabilidad y participación de sus miembros.
 - ✚ Clima del grupo: Valorar aspectos como cohesión, respeto, diálogo, cooperación, comportamientos agresivos, pasivos, etc.
 - ✚ Comunicación y escucha: Valorar si los alumnos prestan atención a la información proporcionada por el responsable del programa, si existe una escucha activa entre el alumnado, etc.
 - ✚ Grado de obtención de los objetivos: Valorar en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos para la sesión.

Además de los aspectos mencionados anteriormente, se registrarán los puntos fuertes y/o dificultades surgidas durante la sesión, así como, la percepción subjetiva del responsable del programa acerca del transcurso de la misma.

Es importante que dichos instrumentos sean cumplimentados al finalizar cada sesión, lo que permitirá un registro más detallado de la información, constituyendo ésta una información privilegiada, de cara a evaluar la efectividad del programa.

3.5.3. Evaluación Post

Una vez concluido el programa, se administrarán los mismos procedimientos que en la fase de evaluación inicial, lo que permitirá contrastar las respuestas y extraer las conclusiones convenientes acerca de la efectividad del programa. Junto a estos, se administrará un nuevo cuestionario con la finalidad de evaluar la satisfacción del alumnado respecto al programa (**Véase anexo 6**).

3.5.4. Seguimiento

Un año después de la implementación del programa de intervención, se llevarán a cabo entrevistas individuales con el alumnado, con el objetivo de comprobar tanto el grado de afianzamiento de las competencias adquiridas, como la repercusión de estas en la calidad de los vínculos sentimentales establecidos, al constituir este tipo de relaciones el foco central del programa de intervención.

3.6. SESIONES

3.6.1. Aspectos comunes al procedimiento de todas las sesiones

- ♣ A partir de la segunda sesión, se dedicarán los diez primeros minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado pueda expresarse libremente, si lo desea, contribuyendo al establecimiento de un ambiente de confianza y seguridad.
- ♣ Desde la sexta sesión hasta la duodécima, una vez que el alumnado ha compartido aquellas experiencias que desee con los compañeros y compañeras, se dedicarán 10 minutos a la corrección de la dinámica “La brújula de las emociones” (Wilensky, s.f), de manera que antes de finalizar el programa, todos los alumnos y alumnas hayan tenido la oportunidad de poner en práctica dicha dinámica y su puesta en común durante la sesión.
- ♣ Al finalizar cada sesión, el personal responsable del programa cumplimentará “El diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” permitiendo

un registro detallado de la información relativa al transcurso de la sesión y la consecución de los objetivos.

- ♣ En aquellas actividades en las que se requiera la formación de grupos, la constitución de los mismos tendrá lugar de forma aleatoria, favoreciendo la integración del alumnado. Para ello, se contará con una bolsa negra llena de bolas con números del 1 al 6. Cada alumno y alumna sacará una bola. Una vez extraídas todas las bolas, se les pedirá que todos los que tengan el 1 se agrupen; los que tengan el 2 igual; y así sucesivamente, hasta que se formen todos los grupos.

3.6.2. Módulos, sesiones y actividades

MÓDULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA Y FASE DE EVALUACIÓN

SESIÓN 1: PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA Y FASE DE EVALUACIÓN

La primera sesión se dedicará a la presentación del programa, en términos generales, así como del personal responsable de su implementación y de los miembros participantes. En esta primera sesión, también se iniciará el proceso evaluativo, por lo que se procederá a la administración de una serie de instrumentos de evaluación, con la finalidad de conocer los niveles iniciales del alumnado en las distintas variables objeto de estudio.

- Objetivos de la sesión 1
 - ❖ Presentación del programa, del responsable de su implementación y de los miembros participantes.
 - ❖ Iniciación del proceso evaluativo.

Duración 1 hora

Procedimiento: En primer lugar, el personal responsable de implementar el programa se presentará y explicará, en términos generales, el objetivo del mismo, ya que conforme vayan transcurriendo las sesiones irán conociéndolo con más detalle.

Seguidamente se procederá a la evaluación, pero antes, se le explicará al alumnado el objetivo y finalidad del proceso evaluativo. Con ello, se persigue que sean conscientes de que todo aquello que se va a realizar durante el programa, tiene una finalidad, por lo que es importante que entiendan la misma. Dicho esto, se procederá a la administración de los cuestionarios (**Véase anexo 2 y 3**) de la siguiente manera: los cuestionarios, serán administrados de uno en uno, de manera que no se podrá pasar al siguiente hasta que todos hayan cumplimentado el cuestionario previo. De esta forma, se garantiza que todos puedan cumplimentar su cuestionario tranquilamente y que reciban las mismas instrucciones,

evitando posibles malentendidos. Una vez cumplimentados todos los cuestionarios, se dispondrá al alumnado en círculo para llevar a cabo la dinámica de “La tela de araña”.

Actividad 1.

- ♣ **Título:** La tela de araña (Pujolás y Lago, 2011)
- ♣ **Duración:** 30 minutos aproximadamente.
- ♣ **Materiales:** Un ovillo de lana y 31 alfileres.
- ♣ **Justificación:** Un aspecto clave para el desarrollo exitoso del programa es la cohesión entre sus miembros. Por ello, antes de su implementación se apuesta por esta actividad (Pujolás y Lago, 2011) con la finalidad de que alumnos y alumnas comprendan que aunque son personas independientes, forman parte de un grupo, y que ese grupo solo va a funcionar si está cohesionado. Además, esta dinámica favorece un mayor conocimiento entre los miembros, a la vez que contribuye al establecimiento de un ambiente divertido y de confianza para romper el hielo.
- ♣ **Objetivos**
 - ❖ Romper el hielo.
 - ❖ Favorecer el conocimiento entre los miembros del grupo.
 - ❖ Concebirse como un grupo, que debe estar cohesionado para su funcionamiento.
- ♣ **Procedimiento:** Para la puesta en marcha de esta actividad, el alumnado se colocará formando un círculo. Seguidamente, cada uno de los miembros recibirá un alfiler. Será el responsable del programa, quien comience con su presentación (aunque ya lo ha hecho al comienzo de la sesión, esta vez servirá de ejemplo para que los alumnos comprendan la dinámica). En la presentación indicarán su nombre, edad, una cosa que les guste mucho y por el contrario, una cosa que no les guste. En primer lugar, el responsable del programa pillará el ovillo de lana con el alfiler. A continuación, procederá a su presentación y una vez realizada ésta, lanzará el ovillo a uno de los alumnos o alumnas, quedándose con una parte de este. La persona que reciba el ovillo, realizará el mismo procedimiento y así sucesivamente, hasta que todos hayan realizado su presentación. Una vez concluidas las presentaciones, se les pedirá que miren al centro del círculo formado por ellos/as. Allí, verán una especie de tela de araña que representará la cohesión grupal.

(Pujolás y Lago, 2011)

Antes de finalizar la sesión, es importante aclarar que la información proporcionada por los compañeros y compañeras durante las sesiones será confidencial. Podrán contar su propia experiencia fuera de sesión, si así lo desean, pero no aquella información que esté

vinculada a los compañeros y compañeras. De esta manera, se contribuye a crear un ambiente de confianza y seguridad, para que el alumnado pueda expresarse libremente durante las sesiones.

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (Véase **anexo 5**).

MÓDULO 2: PSICOEDUCACIÓN

SESIÓN 2: FASE DE EVALUACIÓN Y PSICOEDUCACIÓN ACERCA DE LOS PATRONES RELACIONALES EN EL CONTEXTO DE LA RELACIÓN SENTIMENTAL

En la segunda sesión, se continuará y finalizará con el proceso evaluativo. Seguidamente, tendrá lugar una fase psicoeducativa acerca del fenómeno amoroso en la relación de pareja, haciendo hincapié tanto en los comportamientos apropiados como inapropiados que acontecen en el contexto de la relación sentimental, pudiendo contribuir estos últimos a la aparición de conductas dependientes, ya que el fenómeno de la dependencia emocional presenta mayor prevalencia en la etapa adolescente, especialmente entre los 16-17 años (Urbiola y Estévez, 2015). A ello, se suma que la adolescencia es la etapa evolutiva en la que surge un gran interés por la iniciación de relaciones sentimentales (Penagos et al., 2006; Oliva, 2011), constituyendo estas un acontecimiento social de vital importancia (Nussbaum et al., 2011; Wals et al., 2015). De lo expuesto anteriormente, se deriva la importancia de psicoeducarlos acerca de los patrones relacionales que contribuyen al establecimiento de relaciones poco equitativas, pero sobre todo, hacerlos conocedores de aquellos comportamientos que fomentan una relación de pareja sana, satisfactoria y equitativa, puesto que una relación sentimental inadecuada en esta etapa, podría suponer el primer eslabón de una vida sentimental cuanto menos complicada, incierta y poco saludable. Su abordaje se llevará a cabo mediante una actividad.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado. De esta forma, se contribuirá a crear un clima de confianza y seguridad, en el que el alumnado podrá expresar abiertamente sus experiencias, así como los sentimientos derivados de éstas. Una vez que han compartido las experiencias con ellos, se comenzará con la sesión.

- Objetivos de la sesión 2

- ❖ Conocer si existen indicios de conductas dependientes en el contexto de la relación sentimental, desde el punto de vista del profesional.
- ❖ Adquirir conocimiento acerca de los patrones relacionales adecuados e inadecuados en el contexto de la relación sentimental.

Duración 1 hora

Procedimiento: En la sesión previa, se administraron los cuestionarios relativos a las habilidades de la inteligencia emocional y satisfacción vital. Ahora bien, partiendo de que el objetivo del programa es fomentar la independencia emocional, a través del fortalecimiento de la conciencia emocional, con la finalidad de prevenir la aparición de conductas dependientes en la relación sentimental, resulta imprescindible conocer los niveles de dependencia emocional de la población objeto de estudio, o lo que es lo mismo, conocer si existen indicios de conductas dependientes. Sin embargo, dada la escasez de cuestionarios que permitan evaluar dicha variable, desde una perspectiva no patologizada, se apuesta por la administración de un cuestionario de elaboración propia denominado “Cuestionario de dependencia emocional a la pareja” (Véase anexo 4) que será administrado en esta sesión, a fin de recabar dicha información. Una vez cumplimentado dicho cuestionario, se procederá a la fase psicoeducativa.

Actividad 2.

- ♣ **Título:** Descubriendo los cimientos de una relación de pareja satisfactoria (Elaboración propia)
- ♣ **Duración:** 40 minutos.
- ♣ **Materiales:** Preguntas para el debate y documento informativo (Véase anexo 7)
- ♣ **Justificación:** De acuerdo con López (2009), cuando se habla de enamoramiento en el contexto de la relación sentimental, se está haciendo referencia a aquellas fases iniciales de la relación en las que existe una tendencia generalizada a idealizar a la pareja, motivada por el estado de exaltación que conlleva la experiencia de sentirse enamorado. Lo normal, es que esa tendencia a la idealización, disminuya con el tiempo, dando paso a una percepción de la pareja más ajustada a la realidad y dotando a la persona de la capacidad para percibirse así misma y a su pareja como sujetos independientes. Si por el contrario, esto no ocurriese, se encontrarían ante una situación problemática que obstaculizaría la consecución de la independencia, sobre todo la independencia emocional en la relación sentimental. Partiendo de este argumento, se plantea esta actividad con la finalidad de que alumnos y alumnas tomen conciencia de

los patrones relacionales que contribuyen al establecimiento de relaciones dependientes, pero sobre todo, de hacerlos conocedores de los patrones relacionales positivos que constituyen los cimientos sobre los que se desarrollarán relaciones sentimentales sanas, de calidad y basadas en la autonomía como un primer paso para fomentar la independencia emocional.

♣ **Objetivos**

- ❖ Reflexionar acerca de los patrones relacionales que caracterizan o caracterizarían, en caso de no tener actualmente, sus relaciones de pareja.
- ❖ Adquirir conocimiento acerca de los patrones relacionales adecuados e inadecuados en el contexto de la relación sentimental.

- ♣ **Procedimiento:** Una vez cumplimentado el “Cuestionario de dependencia emocional a la pareja” (Véase anexo 4), se procederá a generar debate sobre dicho fenómeno mediante la formulación de una serie de preguntas (Tabla 1), las cuales, les harán reflexionar acerca de los patrones relacionales y emocionales que caracterizan o caracterizarían sus relaciones de pareja. En caso de no tener pareja, podrán imaginar la posibilidad de encontrarse en esa situación. Es importante recalcar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Debate 1

1. ¿Qué pensáis acerca de las preguntas que habéis cumplimentado en el cuestionario previo?
2. ¿Consideráis que estos comportamientos son normales en una relación de pareja?
3. ¿Alguna vez habéis llevado a cabo este tipo de comportamientos?
4. ¿Experimentáis estos comportamientos y sensaciones con frecuencia?
5. ¿Qué sentís o sentiríais ante esta situación?
6. ¿Cómo vivenciáis las relaciones sentimentales en esta etapa?

Tabla 1. Preguntas a debate. Fuente: elaboración propia.

Una vez concluido el debate, se les hará conscientes de que los comportamientos sobre los que se les ha preguntado previamente, contribuyen al establecimiento de relaciones dependientes. En este momento, se volverá a generar debate mediante la formulación de preguntas (Tabla 2), pero esta vez, referidas al fenómeno de la dependencia emocional. Las preguntas formuladas no son inamovibles, ya que podrían sufrir modificaciones durante el debate.

Debate 2

1. ¿Habéis escuchado hablar alguna vez sobre la dependencia emocional?
2. ¿Qué pensáis que es la dependencia emocional? ¿Qué imágenes o palabras os vienen a la cabeza?
3. ¿Cómo pensáis que es una relación dependiente?
4. ¿Qué diferencias hay entre una relación de pareja sana y una relación de pareja dependiente (comportamientos, pensamientos, actitudes, emociones, etc.)?
5. ¿En qué etapa evolutiva, pensáis que es más frecuente este fenómeno: en adolescentes, jóvenes, personas adultas o en personas mayores?

Tabla 2. Cuestiones sobre dependencia emocional. Fuente: Elaboración propia.

Una vez que el alumnado ha aportado sus ideas y percepciones acerca del fenómeno de la dependencia emocional, recibirá un documento informativo (**Véase anexo 7**), en el que se explica qué es el amor y el enamoramiento. También, se presenta un listado de comportamientos que desembocan en relaciones poco equitativas o dependientes y por el contrario, comportamientos que contribuyen al establecimiento de relaciones sanas. Una vez entregado el documento, se explicará la información contenida en él, contribuyendo a dar respuesta a las preguntas formuladas previamente en el debate. Se procederá a resolver las dudas que surjan.

Tras finalizar la actividad se recogerá, verbalmente, las impresiones del alumnado acerca de los contenidos abordados durante la sesión, generando un pequeño debate. Una vez concluido el mismo, se les pedirá que reflexionen nuevamente, pero esta vez por escrito, acerca de las conclusiones a las que han llegado una vez disponen de toda la información. Finalmente, se explicará que el objetivo de este programa, es fomentar la independencia emocional mediante el fortalecimiento de la conciencia emocional, con la finalidad de prevenir la aparición de conductas dependientes, de ahí la importancia de instruirlos afectivamente.

(Elaboración propia)

Antes de finalizar la sesión, se proporcionará a cada alumno y alumna un cuaderno tamaño cuartilla, en el que escribirán su nombre y el siguiente título: “Diario emocional”. Hay dos aspectos que deberán quedar claros respecto a este diario:

1. Es importante que entiendan que esta actividad no es obligatoria. El objetivo es que ellos expresen en su diario, siempre y cuando lo necesiten, aquellos acontecimientos que les hayan suscitado una emoción, pero sobre todo, que describan cómo se han sentido. Por lo tanto, el objetivo del diario no es obligarlos a

expresar sus sentimientos, sino que ellos mismos sientan la necesidad de hacerlo. Es una herramienta que les permitirá tomar conciencia de las emociones experimentadas, así como una descarga emocional adecuada.

2. Este diario es personal y confidencial, por lo tanto la lectura de éstos durante las sesiones será voluntaria.

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

Tareas para casa.

1. Reflexionar sobre la información abordada durante la sesión acerca del fenómeno amoroso y la dependencia emocional. Para ello, se les proporcionará un documento (**Véase anexo 8**) con una serie de preguntas, que cumplimentarán para la próxima sesión.
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.

SESIÓN 3: PSICOEDUCACIÓN ACERCA DE LAS EMOCIONES Y LA IMPORTANCIA DE EXPERIMENTARLAS

La tercera sesión, se dedicará a proporcionar información acerca del mundo emocional y la importancia de este, dada la estrecha vinculación existente entre las emociones y las relaciones interpersonales, en general, y los vínculos afectivos en particular, debido al fuerte componente emocional de éstos (López-Zafra et al., 2008; Greenberg, 2000; Blázquez et al., 2015), al aflorar ante el establecimiento, continuación, ruptura y renovación de dichos vínculos (Bowlby, 1986), ofreciendo información acerca de cómo se encuentran los mismos (Greenberg, 2000). Su abordaje se llevará a cabo mediante una actividad.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional. Una vez compartidas las experiencias (en caso de que las haya), se dedicarán unos minutos a comentar el anexo de la sesión previa (**Véase anexo 8**) y se resolverán las dudas que hayan surgido. Posteriormente, se recogerá el anexo para leerlo detenidamente fuera de sesión, lo que permitirá obtener una visión más realista y detallada de la percepción que el alumnado tiene acerca del fenómeno de la dependencia emocional.

- Objetivos de la sesión 3

- ❖ Adquirir mayor conocimiento acerca de las emociones.
- ❖ Tomar conciencia acerca de la importancia de las emociones.

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 3.

- ♣ **Título:** Psicoeducación emocional (Elaboración propia)
- ♣ **Duración:** 40-45 minutos.
- ♣ **Materiales:** Panel blanco, documento informativo sobre las emociones (**Véase anexo 9**), ordenador y proyector.
- ♣ **Justificación:** Según lo expuesto por Moral y Sirvent (2009), el estado de ánimo que acompaña a las conductas dependientes se caracteriza por sentimientos de tristeza, desaliento, soledad, culpa y vacío emocional, de ahí la continua necesidad de gustar a los demás (Castelló, 2005), llevando a la persona a relegar a un segundo plano sus intereses, opiniones, gustos, emociones, etc. (Aiquipa, 2015) en pro de las de la pareja. Partiendo de este planteamiento, se formula esta actividad que tiene por objeto instruir a los y las adolescentes en los aspectos más elementales del mundo emocional: las emociones y la importancia de experimentarlas, como un primer paso para contribuir a la independencia emocional.
- ♣ **Objetivos**
 - ❖ Adquirir mayor conocimiento acerca de las emociones.
 - ❖ Tomar conciencia acerca de la importancia de las emociones.
- ♣ **Procedimiento:** Primeramente, se generará debate mediante la formulación de una serie de preguntas (Tabla 3) con la finalidad de recabar información acerca del conocimiento que posee el alumnado sobre el mundo emocional y la importancia de este. Toda la información proporcionada por el alumnado, quedará recogida en un panel blanco que permanecerá en un lugar visible del aula hasta la finalización del programa. Con ello, se persigue que el alumnado sea consciente de la evolución de su propio aprendizaje, al comparar los conocimientos que inicialmente poseía acerca del mundo emocional con los que irá adquiriendo a lo largo del programa. De este modo, serán conscientes de los resultados que a corto plazo conlleva ser beneficiario del programa.

Debate

- ¿Qué es una emoción?
- ¿Cuántas emociones hay?
- ¿Qué emociones conocéis?
- ¿Creéis que las emociones pueden clasificarse? ¿En qué categorías?
- ¿Experimentáis emociones con frecuencia?
- ¿Creéis que son importantes las emociones? ¿Por qué?
- ¿Creéis que las emociones influyen en nuestra salud y bienestar? ¿De qué manera?

Tabla 3. Cuestiones sobre las emociones. Fuente: elaboración propia.

Una vez recogidas y anotadas todas las ideas, cada alumno y alumna recibirá un documento (**Véase anexo 9**) con información básica sobre las emociones: qué es una emoción, componentes, tipos y funciones. Para comprender mejor la función de las emociones, se procederá al visionado del corto “Unsung Hero” (Thai Life Insurance, 2014)¹ y a la escucha del audio “¿Las emociones influyen en nuestra salud y bienestar?” (UNED, 2013)². Tras la escucha y visualización de los mismos, se procederá a generar debate con el que se persigue la puesta en común de las impresiones del alumnado. Una vez concluido el mismo, se les pedirá que reflexionen nuevamente y por escrito, acerca de las conclusiones a las que han llegado.

(Elaboración propia)

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

Tareas para casa

1. Reflexionar sobre la información abordada en sesión.
2. Observarse durante la semana y comenzar a prestar atención a las propias emociones experimentadas como mero espectador, sin intervenir.
3. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.

¹ Thai Life Insurance. (Productor). (2014). *Unsung Hero* [Video]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=ndN3QieDJ-U>

² UNED. (Productor). (8 de julio de 2013). *¿Las emociones influyen en nuestra salud y bienestar?* [Audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Owtvg8s53xI>

MÓDULO 3: IDENTIFICACIÓN Y ETIQUETADO EMOCIONAL

SESIÓN 4 Y 5: IDENTIFICACIÓN Y ETIQUETADO EMOCIONAL

La cuarta y quinta sesión, se dedicarán a la toma de conciencia y etiquetado de las cuatro emociones más básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado), dado que según lo expuesto en el apartado 2.4.1, la identificación emocional constituye la habilidad más básica y los cimientos sobre los que se desarrollará la inteligencia emocional (Ardila, 2007; Ruiz et al., 2013). Su abordaje se realizará mediante una actividad, la cual, se desarrollará en la cuarta sesión. Una vez entendida la dinámica, la pondrán en práctica durante la próxima semana, dedicando la quinta sesión, en su totalidad, a la corrección de la misma.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional.

A continuación, se dedicarán unos minutos a poner en común la actividad para casa que consistía en que alumnos y alumnas se convirtieran en espectadores de sus propias emociones. En términos generales, se recogerá si es la primera vez que han prestado atención a sus emociones de manera consciente, y si les ha resultado difícil la tarea. Esta información será recogida por el responsable del programa. Por último, se resolverán las dudas que hayan surgido.

- Objetivo de la sesión 4 y 5

- ❖ Aprender a ser consciente y a etiquetar las emociones básicas experimentadas.

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 4.

- ♣ **Título:** La brújula de las emociones (Wilensky, s.f)
- ♣ **Duración:** 35-40 minutos aproximadamente.
- ♣ **Materiales:** Pizarra, tizas y folios.
- ♣ **Justificación:** De acuerdo a lo señalado por Gan y Triginé (2006), la importancia de trabajar las emociones radica en que éstas se encuentran a la base de cualquier acontecimiento, estímulo, etc., constituyendo la manifestación más básica en el ser humano. De ello, se deriva la importancia de desarrollar la habilidad de identificación emocional, no solo por constituir la habilidad más básica y los cimientos sobre los que se desarrollará la inteligencia emocional (Ardila, 2007; Ruiz et al., 2013), sino también porque una falta de conocimiento acerca de las emociones supondría un doble

obstáculo, al dificultar el autoconocimiento, por una parte, y el conocimiento de los demás, por otro (Gan y Triginé, 2006). Atendiendo a las consideraciones previas, se propone esta actividad con el objetivo de que el alumnado aprenda a identificar las cuatro emociones más básicas y sea capaz de etiquetarlas.

♣ **Objetivos**

- ❖ Identificar qué emoción básica (alegría, tristeza, miedo y enfado) se está sintiendo en el mismo momento de experimentarla.
- ❖ Trabajar el valor de cada emoción.

- ♣ **Procedimiento:** En esta actividad se trabajarán las emociones más básicas (alegría, tristeza, miedo y enfado). Para facilitar la comprensión de la información que se va a transmitir a lo largo de la sesión, se presentará la imagen de una estrella con las cuatro emociones mencionadas anteriormente. En la imagen también quedarán recogidas, aquellas emociones derivadas de la combinación de las anteriores (Figura 1).

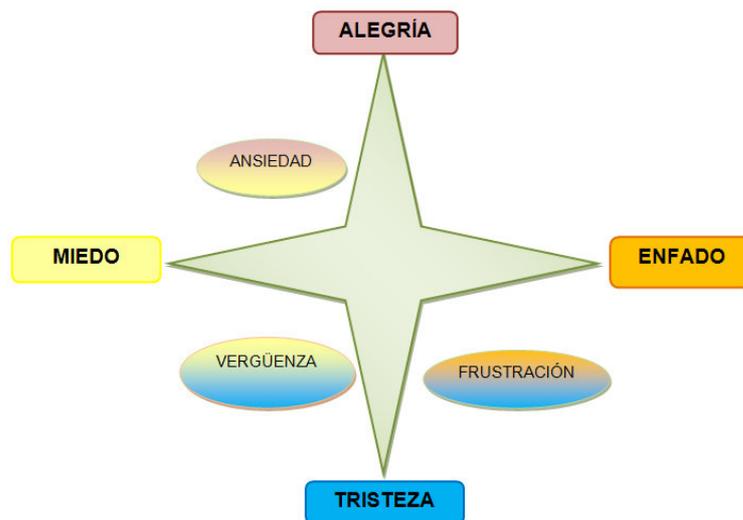


Figura 1. La brújula de las emociones. Fuente: Wilensky (s.f)

Seguidamente, cada una de las emociones se abordará de manera específica. Para ello, en primer lugar, se les preguntará qué es para ellos cada una de las emociones mencionadas (alegría, tristeza, miedo y enfado). A continuación, se les preguntará “¿Cómo nos sentimos con cada emoción?”, el objetivo es que aprendan a identificarlas y diferenciarlas. Con ello, se les hará ver que para identificar la emoción experimentada, hay que hacerse una serie de preguntas, siendo estas diferentes para cada una de las emociones.

Alegría

- *¿Qué he logrado?*, ya que dicha emoción es experimentada cuando se consigue algo, es decir, cuando se obtiene un logro.

Tristeza

- *¿Qué he perdido?*, dado que dicha emoción se pone de manifiesto cuando se experimenta una pérdida. Se les hace ver que en algunas ocasiones la tristeza viene desencadenada por el incumplimiento de expectativas establecidas.

Enfado

- *¿Qué peligro hay?, ¿Qué está en riesgo?*, dado que dicha emoción se pone de manifiesto cuando se percibe un peligro o ataque por parte de otra persona.

Miedo

- *¿Qué es más grande que yo?, ¿Qué es lo que no puedo enfrentar?*, ya que dicha emoción se pone de manifiesto cuando se percibe que el enemigo es más grande que uno mismo.

Se les hará conscientes de que en cada una de las preguntas mencionadas anteriormente, entra en juego la parte emocional y racional, es decir, aparece el sentimiento de tristeza (emocional) y seguidamente, se analiza cual ha sido el desencadenante de dicha emoción (racional). También, se remarcará que no hay emociones positivas ni negativas, sino que todas son necesarias y que una emoción se vuelve negativa cuando es reprimida. Aunque si bien es cierto, cada emoción tiene una dualidad (una parte positiva y otra negativa). El enfado proporciona valor, el miedo lleva a actuar de manera precavida, la tristeza permite aceptar y finalmente, la alegría genera despreocupación.

(Wilensky, s.f)

Una vez explicada la actividad, se expondrá un ejemplo para garantizar una adecuada comprensión de la misma. Seguidamente, se pedirá al alumnado que durante la próxima semana ponga en práctica la dinámica de “La brújula de las emociones”, con la finalidad de comenzar a trabajar la identificación emocional, dedicando la siguiente sesión (sesión 5), en su totalidad, a la corrección de la misma.

Cabe señalar que al comienzo de las siguientes sesiones (desde la sexta sesión hasta la duodécima), una vez que el alumnado ha compartido aquellas experiencias que desee con los compañeros y compañeras, se dedicarán 10 minutos a la corrección de la dinámica “La brújula de las emociones”, de manera que antes de finalizar el programa, todos hayan tenido la oportunidad de poner en práctica dicha actividad y su puesta en común durante la sesión.

Al finalizar cada una de las sesiones, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (Véase anexo 5).

Tareas para casa

1. Continuar poniendo en práctica la dinámica de “La brújula de las emociones” ante los acontecimientos de la vida cotidiana.
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.

MÓDULO 4: RESPUESTAS FISIOLÓGICAS

SESIÓN 6 Y 7: IDENTIFICACIÓN DE LAS SENSACIONES FÍSICAS

ASOCIADAS A LAS EMOCIONES

La sexta y séptima sesión, se dedicarán a la identificación de las sensaciones físicas asociadas a las seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y asco), al ser uno de los niveles a través de los cuales se manifiesta la emoción (Bisquerra, 2003). Su abordaje se realizará mediante dos actividades. La primera de ellas (actividad 5) se desarrollará en la sexta sesión, mientras que la segunda actividad (actividad 6) será incluida en términos de tareas para casa, dedicando la séptima sesión, en su totalidad, a la corrección de la misma.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional.

Seguidamente, se dedicarán 10 minutos a corregir la dinámica de “La brújula de las emociones”.

- Objetivo de la sesión 6 y 7
 - ❖ Desarrollar la capacidad para identificar las sensaciones físicas que acompañan a las emociones básicas.

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 5.

- ♣ **Título:** Mi corazón va a mil (Güel y Muñoz, 2003).
- ♣ **Duración:** 35-40 minutos aproximadamente.
- ♣ **Materiales:** Papel, lápiz y hoja de registro (**Véase anexo 10**).
- ♣ **Justificación:** Según Bisquerra et al. (2015), el componente psicofisiológico de las emociones, es clave para percatarse de que se está experimentando una emoción. Partiendo de este argumento, se plantea esta actividad con el objetivo de que el alumnado tome conciencia de las sensaciones físicas asociadas a las emociones básicas, y sea capaz de identificarlas.

♣ **Objetivos**

❖ Reflexionar, acerca de las sensaciones físicas que acompañan a las propias emociones básicas experimentadas.

- ♣ **Procedimiento:** En primer lugar, el responsable del programa recordará qué es el componente psicofisiológico de las emociones, ya que ha sido explicado previamente en la tercera sesión. Seguidamente, expondrá algunos ejemplos de respuestas fisiológicas como sudoración, taquicardia, aumento del calor corporal, etc., y pedirá al alumnado que añada algunas más, las cuales serán anotadas en la pizarra. Seguidamente, cada alumno y alumna recibirá una hoja que cumplimentará (**Véase anexo 10**). Se trata de una hoja de registro, en la que como se puede apreciar, hay tres casillas libres que serán completadas por el alumnado individualmente, indicando otras sensaciones físicas que experimente. Una vez concluida esta primera parte de trabajo individual, se procederá a formar grupos de 5 personas para su puesta en común. La finalidad es que analicen si experimentan las mismas respuestas fisiológicas y estados emocionales en las mismas circunstancias. Una vez puestas en común sus experiencias, un representante de cada grupo compartirá con el resto de grupos y en voz alta, las conclusiones a las que ha llegado su grupo.

(Güel y Muñoz, 2003)

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

Tareas para casa

1. Continuar poniendo en práctica la dinámica de “La brújula de las emociones” ante los acontecimientos de la vida cotidiana.
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.
3. Actividad 6.

Actividad 6.

♣ **Título:** Te pillé (Elaboración propia)

♣ **Duración:** Ilimitada.

♣ **Materiales:** Autorregistro (**Véase anexo 11**)

♣ **Justificación:** De acuerdo con lo señalado por Antoni y Zentner (2014), la toma de conciencia de las sensaciones físicas experimentadas, permite acceder a una enorme cantidad de información, que contribuye a dotar de significado aquello que hasta el momento era experimentado por la persona con elevada frecuencia, pero cuya naturaleza desconocía. Partiendo de este planteamiento, se formula esta actividad con

la intención de que el alumnado, ante la emoción básica experimentada, tome conciencia de los cambios que experimenta a nivel fisiológico, dedique un tiempo a la observación de los mismos, atienda a la información transmitida por estos y finalmente, sea capaz de asignar nombre a la emoción subyacente a dichas sensaciones físicas.

♣ **Objetivos**

- ❖ Tomar conciencia de las sensaciones físicas experimentadas ante las emociones básicas.
- ❖ Asignar nombre a la emoción básica subyacente, a dichas sensaciones físicas.

- ♣ **Procedimiento:** Durante la próxima semana, alumnos y alumnas prestarán atención a sus sensaciones corporales. Cuando se encuentren ante una situación, persona, circunstancia, etc., que desencadene en ellos cambios a nivel fisiológico, dedicarán unos minutos a prestar atención a las sensaciones experimentadas. Tras un periodo de toma de conciencia, anotarán en el autorregistro proporcionado (**Véase anexo 11**), las sensaciones experimentadas y el estímulo que las desencadenó. Finalmente, asignarán una emoción a dichas respuestas fisiológicas. La próxima sesión (sesión 7) se dedicará, en su totalidad, a la corrección de dicha actividad.

(Elaboración propia)

Antes de finalizar la séptima sesión, se les comentará que para la próxima sesión traigan ropa cómoda, dado que van a realizar un ejercicio de meditación.

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

Tareas para casa

1. Continuar poniendo en práctica la dinámica de “La brújula de las emociones” ante los acontecimientos de la vida cotidiana.
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.

SESIÓN 8: IDENTIFICACIÓN DE LAS SENSACIONES FÍSICAS ASOCIADAS A LAS EMOCIONES

La octava sesión, al igual que la sexta y la séptima, se dedicará a la identificación de las sensaciones físicas asociadas a las emociones básicas. Su abordaje se realizará mediante dos actividades centradas en *mindfulness*, al ser un enfoque terapéutico dirigido a incrementar la conciencia emocional (Birnbaum, 2005).

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de

compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional.

Seguidamente, se dedicarán 10 minutos a corregir la dinámica de “La brújula de las emociones”.

- Objetivo de la sesión 8

- ❖ Desarrollar la capacidad para identificar las sensaciones físicas que acompañan a las emociones básicas.

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 7.

- ♣ **Título:** Atención a la respiración (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012).
- ♣ **Duración:** 10-15 minutos.
- ♣ **Materiales:** Ropa y silla cómoda.
- ♣ **Justificación:** Birnbaum (2005) señala que *mindfulness* es un enfoque terapéutico dirigido a la auto-observación de los propios pensamientos, comportamientos y emociones, sin realizar un juicio valorativo de ello (Kabat-Zinn, 1990), que contribuye a una mayor conciencia emocional, mayor aceptación de uno mismo, mayor equilibrio emocional, y disminución tanto del afecto negativo como de la sintomatología depresiva (Broderick y Metz, 2009; Sierra et al., 2015; Chambers et al., 2008). Por su parte, Miró (2006) afirma que *mindfulness* es una habilidad que requiere práctica para su aprendizaje. Atendiendo a las consideraciones previas, se propone esta actividad básica de entrenamiento en *mindfulness*, con la finalidad de que el alumnado comience a ser consciente de aspectos tan simples como su respiración, para posteriormente profundizar en el terreno emocional a través de la meditación.
- ♣ **Objetivos:**
 - ❖ Concentrar la atención en la respiración sin intervenir en ella.
 - ❖ Reducir la automaticidad de los comportamientos.
- ♣ **Procedimiento:** El alumnado adoptará una postura erguida y relajada. Seguidamente, seguirá las instrucciones que se le irá facilitando durante la realización del ejercicio: *“Centra toda la atención en la respiración tal y como sucede, sin fijarte en nada más. No se trata de pensar en la respiración sino de sentirla tal y como sucede a cada instante. Nos dejamos llevar por nuestro propio ritmo de respiración. No hay inspiraciones o espiraciones adecuadas e inadecuadas, porque no buscamos ninguna respiración en concreto, solo observarla tal y como sucede. Como la respiración es*

“nueva” en cada momento, si hay algún pensamiento, imagen, sonido, etc, que me distrae y me saca de la práctica, sólo tengo que redirigir mi atención a la experiencia de la respiración sin más: volver a la respiración consciente”.

Una vez finalizado el ejercicio, se dejará 5 minutos para que el alumnado exprese como se ha sentido.

(Ramos et al., 2012).

Actividad 8.

- ♣ **Título:** Meditación de las emociones (Simón, 2011).
- ♣ **Duración:** 10-15 minutos.
- ♣ **Materiales:** Ropa cómoda, asiento cómodo y audio de “Meditación de las emociones” (Simón, 2011)³.
- ♣ **Justificación:** De acuerdo con Siegel (2010), el entrenamiento en *mindfulness* se asocia con transformaciones en el mundo afectivo, contribuyendo al fortalecimiento emocional, ya que la tendencia a rehuir los estados afectivos negativos es reemplazada por una actitud de mayor apertura ante el afrontamiento de nuevos desafíos, permitiendo una mayor participación en nuestro mundo interno y externo. Partiendo de este argumento, se apuesta por esta actividad con la intención de que el alumnado entre en contacto con sus estados emocionales básicos, identificándolos y aceptándolos. Esta actividad es propuesta en segundo lugar porque requiere mayor nivel de concentración.
- ♣ **Objetivos:**
 - ❖ Tomar conciencia de las emociones básicas experimentadas y las sensaciones físicas que las acompañan.
 - ❖ Aceptar los estados emocionales experimentados.
- ♣ **Procedimiento:** El alumnado adoptará una postura erguida y relajada. Seguidamente, seguirá las instrucciones indicadas en el audio.

(Simón, 2011)

Una vez concluidos ambos ejercicios, el alumnado recibirá un documento (**Véase anexo 12**) que cumplimentará, indicando su propia experiencia derivada de la práctica del *mindfulness*.

En caso de que presenten dificultades en la concentración, se normalizará la situación haciéndoles ver que es una habilidad que requiere práctica, por lo que es normal que en un principio presenten dificultades para concentrarse y mantener la atención en la

³ Simón, V. (Productor). (22 de noviembre de 2011). *Meditación de las emociones* [Audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6kylDOdRAJY>

respiración. De esta forma, se evitará el desánimo al no percibir resultados inmediatos. Al ser una habilidad que requiere entrenamiento, en las próximas sesiones, tras la corrección del ejercicio de “La brújula de las emociones”, se dedicarán 10 minutos a la práctica del ejercicio de atención a la respiración. El objetivo es que alumnos y alumnas sean capaces de realizarla solos, sin ayuda de un profesional, en aquellos momentos en los que comiencen a percibir las sensaciones físicas provocadas por las emociones.

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

Tareas para casa

1. Practicar el ejercicio de atención a la respiración 10-15 minutos cada día. Para ello, se les proporcionarán las instrucciones del ejercicio (**Véase anexo 13**).
2. Continuar poniendo en práctica la dinámica de “La brújula de las emociones” ante los acontecimientos de la vida cotidiana.
3. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.

MÓDULO 5: EXPRESIÓN FACIAL

SESIÓN 9 Y 10: IDENTIFICACIÓN DE LAS EXPRESIONES FACIALES Y CORPORALES DE LAS EMOCIONES

En la novena y décima sesión, se trabajará la identificación de las expresiones faciales y corporales que acompañan a las seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y asco), dada la capacidad de las expresiones faciales de transmitir información acerca del mundo afectivo de la persona (Pons, 2015). Su abordaje se realizará mediante tres actividades: la primera de ellas (actividad 9), se desarrollará durante la novena sesión, mientras que las dos actividades restantes, serán incluidas en términos de tareas para casa, dedicando la décima sesión, en su totalidad, a la corrección de las mismas.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional.

Seguidamente, se dedicarán 10 minutos a corregir la dinámica de “La brújula de las emociones”.

- Objetivo de la sesión 9 y 10
 - ❖ Desarrollar la capacidad para identificar las expresiones faciales de las emociones básicas.

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 9.

- ♣ **Título:** Dinámica de los recortes (Elaboración propia)
- ♣ **Duración:** 35-40 minutos aproximadamente.
- ♣ **Materiales:** Recortes de ojos, bocas y cejas y la silueta de un rostro (**Véase anexo 14**).
- ♣ **Justificación:** El lenguaje es un instrumento clave en la expresión emocional. Sin embargo, existe otra vía de comunicación que proporciona información acerca de los estados emocionales experimentados, sin necesidad de expresarlos verbalmente, la comunicación no verbal. De acuerdo con Patterson (2011), la expresión facial constituye la herramienta informativa más importante dentro de la comunicación no verbal. Partiendo de este argumento, se formula esta actividad básica con la finalidad de trabajar la identificación facial de las emociones básicas favoreciendo una primera toma de contacto con dicha habilidad, al ser los propios alumnos y alumnas, los que formarán las expresiones faciales de las emociones, ayudándose de recortes.
- ♣ **Objetivos:**
 - ❖ Construir las expresiones faciales de las seis emociones básicas.
 - ❖ Tomar conciencia de las expresiones faciales de las seis emociones básicas.
- ♣ **Procedimiento:** Cada grupo constituido a través del juego de la bolsa negra con las bolas, al que se hizo referencia al comienzo del programa, recibirá recortes de cejas, ojos y bocas y la silueta de un rostro (**Véase anexo 14**). Seguidamente, procederán a su combinación con la finalidad de formar las expresiones faciales de las seis emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, sorpresa, asco y miedo). El primer grupo que complete todas las expresiones faciales correctamente, será el ganador. Es importante dejar claro que no hay tiempo establecido y que lo importante es hacerlo bien. El grupo ganador explicará a sus compañeros y compañeras en qué se ha basado para realizar las combinaciones.

(Elaboración propia)

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

Tareas para casa

1. Continuar poniendo en práctica la dinámica de “La brújula de las emociones” ante los acontecimientos de la vida cotidiana.
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.

3. Actividad 9.
4. Actividad 10.

Actividad 10.

- ♣ **Título:** Vamos a mirarnos en el espejo (Elaboración propia).
- ♣ **Duración:** Ilimitada
- ♣ **Materiales:** Un espejo, papel y lápiz.
- ♣ **Justificación:** Según Pons (2015), la capacidad para identificar las señales no verbales que acompañan a las emociones conlleva importantes repercusiones a nivel social, puesto que contribuye al establecimiento de relaciones interpersonales de calidad y fortalece vínculos. Sin embargo, para que esto ocurra, la persona, primeramente, debe tomar conciencia de su propia comunicación no verbal, para posteriormente, llevar a cabo una adecuada interpretación de las señales no verbales emitidas por otras personas. Ahora bien, partiendo de que la identificación de las señales no verbales es una habilidad presente en todos los seres humanos, aunque a distintos niveles (Pons, 2015), se apuesta por esta actividad con la intención de contribuir al desarrollo de la misma, permitiendo al adolescente tomar conciencia de sus distintas manifestaciones no verbales.
- ♣ **Objetivos:**
 - ❖ Identificar las expresiones faciales de las seis emociones básicas en uno mismo.
- ♣ **Procedimiento:** Una vez en sus casas, alumnos y alumnas se situarán frente al espejo y reproducirán las expresiones faciales de las distintas emociones trabajadas en sesión (alegría, tristeza, enfado, sorpresa, asco y miedo), prestando atención a todos los detalles como: forma de las cejas, ojos, boca, mentón, etc. Esto, les permitirá ser conscientes de sus propias expresiones faciales ante las distintas emociones experimentadas. Tras la práctica, registrarán su experiencia indicando los siguientes aspectos: ¿Cómo te has sentido?, ¿Te ha resultado difícil la actividad?, ¿Es la primera vez que prestas atención a tus expresiones faciales de un modo intencionado?, ¿Qué emoción te ha resultado más difícil de representar?. Al final de la próxima sesión (sesión 10), se dedicarán unos minutos a poner en común las experiencias del alumnado tras la puesta en práctica de dicha habilidad.

(Elaboración propia)

Actividad 11.

- ♣ **Título:** Detective emocional (Elaboración propia)
- ♣ **Duración:** Ilimitada

- ♣ **Materiales:** Revistas, periódicos, tijeras, y hoja de registro individual (**Véase anexo 15**) y hoja de registro de acuerdos grupales (**Véase anexo 16**).
- ♣ **Justificación:** De acuerdo con Pons (2015), una adecuada identificación facial de las emociones conlleva importantes repercusiones a nivel social, puesto que favorece la comprensión y la capacidad de prever la reacción de otras personas. Partiendo del planteamiento previo, y una vez que el alumnado ha sido instruido acerca de cuáles son las expresiones faciales de cada una de las emociones básicas, a través de la “Dinámica de los recortes”, y ha tomado conciencia de sus propias señales no verbales, a través de la dinámica “Vamos a mirarnos en el espejo”, se apuesta por esta actividad con el objetivo de que el alumnado de un paso más en la identificación emocional, al tratar de reconocer estados emocionales en otras personas prestando atención a la expresión facial de las mismas.
- ♣ **Objetivos:**
 - ❖ Identificar las expresiones faciales de las seis emociones básicas en otras personas.
- ♣ **Procedimiento:** Durante la próxima semana, alumnos y alumnas buscarán en revistas, periódicos, etc., imágenes de rostros que reflejen una emoción. Seguidamente, cortarán la imagen y la pegarán en la hoja de registro proporcionada (**Véase anexo 15**). De cada imagen especificarán: la emoción expresada y en qué se han basado para decantarse por una emoción y no otra. La próxima sesión (sesión 10) se dedicará, en su totalidad, a la corrección de dicha actividad. Para ello, se formarán grupos de 5 personas mediante el juego de la bolsa negra con las bolas. Una vez constituidos los grupos, pondrán en común la actividad. Cada alumno y alumna tendrá su hoja de registro (**Véase anexo 15**), con sus correspondientes recortes que habrá traído hechos de casa. Seguidamente, en grupo anotarán en la hoja de registro que se les proporcionará (**Véase anexo 16**) el grado de acuerdo entre sus miembros acerca de las emociones identificadas. Por ejemplo, uno de los miembros del grupo, expondrá sus recortes a sus compañeros y compañeras, especificando la emoción que cree que refleja la imagen y su justificación. Los cuatro miembros restantes, indicarán su acuerdo o desacuerdo ante la emoción identificada, quedando esta información recogida en la hoja de trabajo proporcionada (**Véase anexo 16**). Seguirán el mismo procedimiento con los recortes de todos los miembros del grupo. Una vez concluida la actividad, un portavoz de cada grupo expondrá en voz alta, únicamente, aquellos recortes en los que hayan discrepado y entre todos, se clarificará cuál es la emoción que más se ajusta a dicha expresión facial.

(Elaboración propia)

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (Véase **anexo 5**).

Tareas para casa

1. Continuar poniendo en práctica la dinámica de “La brújula de las emociones” ante los acontecimientos de la vida cotidiana.
2. Recordarles que pueden hacer uso del “Diario emocional” cuando lo necesiten.

MÓDULO 6: RECONOCIMIENTO EMOCIONAL

SESIÓN 11 Y 12: RECONOCIMIENTO EMOCIONAL

En la undécima y duodécima sesión, se trabajará el reconocimiento emocional en otras personas, ya que tal y como se ha puesto de manifiesto en el apartado 2.4.1, los y las adolescentes capaces de identificar emociones en otras personas, muestran elevada confianza en sí mismos, al mismo tiempo que disfrutan de relaciones sociales positivas y de calidad (Salguero et al., 2011). Su abordaje se realizará mediante dos actividades. La primera de ellas (actividad 12), se desarrollará durante la undécima sesión, mientras que la segunda actividad (actividad 13), será incluida en términos de tareas para casa, dedicando la duodécima sesión, en su totalidad, a la corrección de la misma.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que, el alumnado tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional.

Seguidamente, se dedicarán 10 minutos a corregir la dinámica de “La brújula de las emociones” y se les informará que esta es la última sesión dedicada a trabajar esta actividad.

Una vez finalizada la corrección, se dedicarán 10 minutos a la práctica del ejercicio de atención a la respiración.

- Objetivo de la sesión 11 y 12
 - ❖ Aprender a identificar y reconocer emociones en otras personas.

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 12.

- ♣ **Título:** Busca tu par (Elaboración a partir de Ruiz et al., 2013).
- ♣ **Duración:** 20-25 minutos.
- ♣ **Materiales:** Tarjetas con una emoción escrita

Justificación: De acuerdo con lo expuesto por Palomera et al. (2012), la capacidad de los y las adolescentes para identificar emociones en otras personas constituye una variable protectora ante alteraciones en el área psicosocial. Partiendo de este argumento, se propone esta actividad con el objetivo de que el alumnado desarrolle la habilidad de identificar y reconocer estados emocionales en otros.

♣ **Objetivos:**

❖ Identificar y reconocer emociones básicas en compañeros y compañeras de clase.

- ♣ **Procedimiento:** En primer lugar, cada alumno y alumna recibirá una tarjeta. En cada tarjeta habrá escrita una emoción básica, por lo que se les pedirá que se levanten y que comiencen a caminar por toda la clase representándola verbal, facial y corporalmente. Cada alumno y alumna, tendrá que localizar a los compañeros y compañeras que tengan la misma emoción que él/ella. Una vez que se encuentren, se narrarán una situación en la que ellos mismos, o una persona de su entorno, hayan vivenciado esa emoción. Una vez concluida la actividad, se abordarán las siguientes cuestiones (Tabla 4).

CUESTIONES

1. ¿En qué te has basado para localizar a los compañeros y compañeras?
2. ¿Has tenido dificultades para encontrarlos?
3. ¿Qué emoción te ha resultado más difícil representar y por qué?
4. ¿Qué has sentido, al contarle a tus compañeros y compañeras la situación en la que tú o alguien de tu entorno había experimentado dicha emoción?

Tabla 4. Cuestiones sobre la dinámica “Busca tu par”. Fuente: Ruiz et al., 2013

Este ejercicio, se realizará varias veces con la finalidad de que cada alumno y alumna pueda representar varias emociones.

(Ruiz et al., 2013)

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase Anexo 5**).

Tareas para casa

1. Practicar el ejercicio de atención a la respiración 10-15 minutos cada día (**Véase anexo 13**).
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.
3. Actividad 13.

Actividad 13.

♣ **Título:** Identifico emociones en otros (Elaboración a partir de Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

♣ **Duración:** Ilimitada

♣ **Materiales:** Autorregistro emocional (**Véase anexo 17**)

Justificación: Según Salguero et al. (2011), el ser capaz de identificar emociones en otras personas contribuye al establecimiento de vínculos positivos. En el contexto de la relación sentimental, Greenberg (2000) expone que los miembros de una pareja sana se caracterizan por ser conscientes del importante papel que juegan las emociones en su relación, incluso se ha constatado, que la capacidad para comprender el estado emocional del otro miembro de la pareja garantiza la vinculación e intimidad en el seno de la relación sentimental (Beirne, 2014). Partiendo de los argumentos previos, se apuesta por esta actividad a fin de mejorar la habilidad de reconocimiento emocional. Esta actividad, da un paso más respecto a la anterior, al permitir al alumnado extrapolar el reconocimiento emocional a cualquier miembro de su entorno más cercano: familia, amigos, vecinos y pareja, haciendo hincapié en esta última, no quedando limitado, el reconocimiento al contexto educativo.

♣ **Objetivos:**

❖ Identificar emociones básicas en personas del entorno cercano.

♣ **Procedimiento:** Durante la próxima semana, alumnos y alumnas observarán a las personas de su entorno (padres, amigos, hermanos, pareja, compañeros de clase, etc.), haciendo hincapié en la pareja, en caso de que la tengan. Si no es el caso, podrán observar a parejas de su entorno. Cada día, identificarán 5 emociones distintas en 5 personas distintas. Esta información, quedará recogida en un autorregistro emocional que se les proporcionará (**Véase anexo 17**). Al final del día, o bien, inmediatamente después de registrar cada emoción, expresarán al final del autorregistro: qué emoción ha generado en ellos la emoción observada en la otra persona y a qué parámetros han prestado atención para llevar a cabo la identificación. También, se les animará a comentar con esas personas las emociones identificadas en ellas. De esta manera, verificarán si la emoción percibida se ajusta a la emoción real que esa persona estaba vivenciando. La siguiente sesión (sesión 12) se dedicará, en su totalidad, a la corrección de dicha actividad.

(Elaboración a partir de Extremera y Fernández-Berrocal, 2015)

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (Véase **anexo 5**).

Tareas para casa

1. Practicar el ejercicio de atención a la respiración 10-15 minutos cada día (Véase **anexo 13**).
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional” cuando lo necesiten.

MÓDULO 7: EMOCIONES Y VÍNCULOS

SESIÓN 13: IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES QUE SUSCITAN LOS VÍNCULOS

La decimotercera sesión, se dedicará a trabajar los sentimientos que los distintos vínculos establecidos generan en el adolescente, prestando atención a la información proporcionada por las emociones, ya que según Bisquerra et al. (2015), una de las funciones de las emociones es proveer al entorno de información acerca de cómo nos sentimos, pero sobre todo, proporcionar información al propio sujeto.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional.

Seguidamente, se dedicarán 10 minutos a la práctica del ejercicio de atención a la respiración.

A partir de esta sesión, dejará de trabajarse la dinámica de “La brújula de las emociones”, puesto que ha sido trabajada durante un periodo de tiempo considerable a lo largo del programa.

- Objetivo de la sesión 13
 - ❖ Identificar las emociones que suscitan los vínculos establecidos

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 14.

- ♣ **Título:** Tu jardín personal (Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005)
- ♣ **Duración:** 35-40 minutos.
- ♣ **Materiales:** Lápiz, colores y hoja de trabajo (Véase **anexo 18**).
- ♣ **Justificación:** De acuerdo con Bisquerra et al. (2015), la información proporcionada por las emociones, constituye un recurso valioso, no solo por informar al propio sujeto

acerca de lo que está experimentando, sino también por facilitar la toma de decisiones, a la vez que predispone a la acción (Greenberg, 2000). Partiendo del planteamiento previo, se apuesta por esta actividad con la finalidad de que alumnos y alumnas sean conscientes de las emociones que suscitan en ellos los distintos vínculos establecidos y que esto, les ayude a tomar las decisiones pertinentes, en caso de que fueran necesarias.

♣ **Objetivos:**

❖ Identificar las emociones que suscitan los vínculos establecidos.

- ♣ **Procedimiento:** En primer lugar, se les proporcionará el dibujo de un jardín (**Véase anexo 18**). En medio de este dibujarán una flor, planta o árbol que llevará su nombre. Seguidamente, pintarán a aquellas personas que sean importantes en sus vidas (con forma de flor, planta o árbol) dándoles el tamaño, cercanía y color que represente lo importante que es para él o ella, de manera que lo pintará grande si lo considera muy importante en su vida, o lo pondrá cerca de su flor, planta o árbol si es muy importante para él/ella. Una vez finalizado el primer dibujo, se les entregará un segundo dibujo del jardín, en el que plasmarán los cambios que les gustaría que se produjeran en sus vínculos, o dicho de otro modo, cómo les gustaría que fueran sus vínculos. Ante la decisión de mantenerlos como están, únicamente pensarán cómo hacerlo.

(Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005)

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

Tareas para casa

1. Practicar el ejercicio de atención a la respiración 10-15 minutos cada día (**Véase anexo 13**).
2. Recordarles que pueden hacer uso del “diario emocional”, cuando lo necesiten.

MÓDULO 8: ABORDAJE SIMULTÁNEO DE DIVERSOS OBJETIVOS

SESIÓN 14: ABORDAJE SIMULTÁNEO DE DIVERSOS OBJETIVOS

La decimocuarta sesión se dedicará a recopilar los contenidos abordados a lo largo del programa para trabajarlos de manera simultánea. Su abordaje se realizará a través de una dinámica de carácter lúdico. Cabe mencionar, que en la presente sesión se amplía el abanico de emociones a trabajar, no quedando restringido el abordaje a las emociones básicas.

Antes de comenzar la siguiente sesión, se dedicarán unos minutos a comentar qué tal ha transcurrido la semana, de manera que el alumnado tenga la oportunidad de

compartir con sus compañeros y compañeras, si así lo desea, aquellas experiencias novedosas que haya vivenciado, o bien, que haya registrado en su diario emocional.

Seguidamente, se dedicarán 10 minutos a la práctica del ejercicio de atención a la respiración.

- Objetivos de la sesión 14

En esta sesión se van a trabajar varios objetivos del programa de manera simultánea, como el conocimiento del mundo emocional, identificación y etiquetado de las emociones, identificación de sensaciones físicas, expresión facial y corporal, importancia de las emociones y reconocimiento emocional en otras personas.

Duración 1 hora

Procedimiento

Actividad 15.

- ♣ **Título:** Juego de las cartas de las emociones (Elaboración a partir de García-Rincón, 2015⁴; Segura y Arcas, 2003 y Bisquerra, 2003).
- ♣ **Duración:** 40 minutos.
- ♣ **Materiales:** Dado, cartas de las emociones y tarjeta que contiene las funciones del dado (Véase anexo 19).
- ♣ **Justificación:** Para finalizar el programa, se apuesta por esta actividad en la que se trabajarán varios objetivos, desde un enfoque multidisciplinar, con el objetivo de comprobar el grado de asimilación de los contenidos transmitidos y abordados durante el programa de intervención, de una manera dinámica, a la vez que divertida.
- ♣ **Objetivos:**
 - ❖ Abordar de manera simultánea varios objetivos específicos del programa (conocimiento del mundo emocional, identificación, etiquetado, identificación de sensaciones físicas, expresión facial y corporal, importancia de cada emoción y reconocimiento emocional en otras personas).
- ♣ **Procedimiento:** Se les explicará que van a jugar a las cartas, pero estas cartas son especiales, ya que no se trata del juego de cartas tradicional, sino que es el “Juego de las cartas de las emociones”. En primer lugar, se les mostrará las cartas de las distintas emociones. En cada carta, aparecerá un dibujo que representará la emoción de la que

⁴García-Rincón, C. (Productor). (2015). *Las Cartas de las Emociones: juego-dinámica para aprender inteligencia emocional* [Video]. De https://www.youtube.com/watch?v=F_CAEQmDpG0

se habla y una descripción de la misma. Posteriormente, se barajarán las cartas y se pondrán boca abajo. La persona a la que le toque participar, cogerá una carta y leerá en voz alta la descripción contenida en ella. Después, lanzará el dado en el que cada número tendrá una función.

(Elaborado a partir de García-Rincón, 2015; Segura y Arcas, 2003 y Bisquerra, 2003)

Antes de finalizar la sesión, se recogerá verbalmente las impresiones y experiencias del alumnado ante la dinámica.

Una vez finalizada la sesión, el responsable cumplimentará el “Diario de sesiones” y el “Cuestionario de evaluación de la actividad” (**Véase anexo 5**).

MÓDULO 9: FASE DE EVALUACIÓN POST

SESIÓN 15: EVALUACIÓN POST

La decimoquinta sesión, se dedicará a la evaluación post-intervención. Para ello, se procederá a administrar los mismos cuestionarios que al inicio del programa (**Véase Anexo 2, 3 y 4**), aunque con una variación respecto a la evaluación inicial, al introducir un nuevo cuestionario que los miembros participantes cumplimentarán, indicando su grado de satisfacción con el programa (**Véase Anexo 6**). Este cuestionario permitirá recabar información acerca de la efectividad del programa, puntos fuertes del mismo y puntos a mejorar. Nuevamente, el procedimiento de administración de los cuestionarios, tendrá lugar de forma secuencial, de manera que hasta que no se haya cumplimentado el cuestionario previo, no se podrá pasar al siguiente. Con ello, lo que se persigue es que todos puedan cumplimentar su cuestionario tranquilamente y que reciban las mismas instrucciones, evitando posibles malentendidos. Una vez cumplimentados los cuestionarios, se preguntará al alumnado si le gustaría aportar o añadir algo antes de finalizar. Para concluir con el programa, se realizará una breve reflexión acerca de la experiencia derivada de la implementación del programa en ese grupo específico.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo está dedicado al desarrollo de competencias emocionales positivas en las relaciones sentimentales adolescentes. Concretamente, se centra en el papel que desempeña la conciencia emocional, una de las dimensiones que desarrolla el modelo de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997), en la prevención de conductas dependientes en el contexto de la relación sentimental. En otras palabras, y desde un enfoque de desarrollo positivo, lo que se persigue es la independencia emocional en el

contexto de la relación sentimental adolescente empleando como medio, la habilidad conciencia emocional.

El proyecto ha sido elaborado con el propósito de llevar a cabo su implementación a medio/largo plazo en un contexto real, constituyendo el contexto educativo el más idóneo, al favorecer un contacto directo, cercano, individualizado, a la vez que privilegiado con el adolescente. Con su implementación, se espera comprobar que, promoviendo el desarrollo emocional de los y las adolescentes, concretamente su capacidad de identificación emocional, se está contribuyendo a establecer los cimientos sobre los que se desarrollará una relación de pareja sana, traduciéndose esto a su vez en la ausencia de conductas dependientes o poco equitativas.

Para lograrlo, se han planteado una serie de actividades orientadas a la consecución de unos objetivos específicos, entre los que se encuentran la adquisición de conocimientos acerca de los patrones relacionales adecuados e inadecuados en el contexto de la relación sentimental, así como de las emociones y la importancia de las mismas. A dichos objetivos, se suman la toma de conciencia y etiquetado de las emociones básicas experimentadas, la identificación de las sensaciones físicas y expresiones faciales que las acompañan, el reconocimiento emocional en otros y finalmente, la capacidad para identificar las emociones que suscitan los distintos vínculos establecidos.

Cabe mencionar, que tras una amplia búsqueda bibliográfica en el campo de la inteligencia emocional, se ha constatado que son numerosos los programas de intervención que han llevado a cabo un abordaje integral de las habilidades que componen la inteligencia emocional, entre las que se encuentra la conciencia emocional, para cuyo desarrollo se han empleado actividades similares a las planteadas en este proyecto, informando de repercusiones positivas sobre el desarrollo emocional del adolescente. Entre dichos programas, cabe mencionar el programa INTEMO (Ruiz et al., 2013), programa PECEMO (Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005) y el programa de actividades para educación secundaria obligatoria (Güel y Muñoz, 2003), entre otros. Por el contrario, son escasos los programas dirigidos al abordaje específico, detallado e independiente de cada una de las habilidades que comprenden la inteligencia emocional. Este, es el aspecto que diferencia al presente programa de los mencionados previamente, al centrarse en el abordaje de una única habilidad. Así por ejemplo, el abordaje especializado de la habilidad más básica, y piedra angular de la inteligencia emocional, la conciencia emocional, contribuirá a afianzar los cimientos sobre los que se desarrollarán las competencias emocionales más complejas, puesto que una adecuada identificación emocional favorecerá una correcta comprensión y

regulación emocional. En la misma línea, y en lo relativo a la relación sentimental cabe señalar que conocerse emocionalmente a uno mismo es un elemento clave, a la vez que necesario, antes de sumergirse en una relación sentimental para contribuir positivamente a la calidad de la misma.

En vista a futuras líneas de intervención, podría ser efectivo, el diseño de un programa de habilidades de comunicación como complemento al programa actual, dada la estrecha vinculación existente entre la habilidad conciencia emocional y las habilidades de comunicación en el contexto de la relación sentimental, puesto que para transmitir un mensaje a la otra persona se requiere, en primer lugar ser consciente de lo que sientes, quieres y/o necesitas y seguidamente, disponer de las habilidades necesarias que permitan una transmisión adecuada del mensaje, momento en el que entran en juego las habilidades de comunicación.

5. REFERENCIAS

- Acosta, L.D., Fernández, A.R. y Pillon, S.C. (2011). Factores sociales para el uso de alcohol en adolescentes y jóvenes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(spe), 771-781. doi: 10.1590/S0104-11692011000700015
- Aiquipa, J.J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Revista de Psicología*, 33(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n2/a07v33n2.pdf>
- Alonso, F. (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona Próxima*, 6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85300609.pdf>
- Alonso-Arbiol, I., Shaver, P.R. y Yáñez, S. (2002). Insecure attachment, gender roles, and interpersonal dependency in the basque country. *Personal Relationships*, 9(4), 479-490. doi: 10.1111/1475-6811.00030
- Alonso-Gancedo, N. y Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, J. M. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, 28. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf

- Amor, P.J. y Echeburúa, E. (2010). Claves psicosociales para la permanencia de la víctima en una relación de maltrato. *Clínica Contemporánea*, 1(2), 97-104. doi: 10.5093/cc2010v1n2a3
- Antoni, M. y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Barcelona: Herder.
- Ardila, L.M. (2007). *Adolescencia, desarrollo emocional: guía y talleres para padres y docentes*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliocordoba/reader.action?docID=10515036>
- Arim, R.G., Dahinten, V.S., Marshall, S.K. y Shapka, J.D. (2011). An examination of the reciprocal relationships between adolescents' aggressive behaviors and their perceptions of parental nurturance. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(2), 207-220. doi: 10.1007/s10964-009-9493-x
- Barnes, S., Brown, K.W., Krusemark, E., Campbell, W.K. y Rogge, R.D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500. doi: 10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ - i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Beirne, M. (2014). The role of emotional awareness in couple relationships. *Éisteach*, 14(4). Recuperado de <http://www.marybeirne.info/upload/The%20Role%20of%20Emotional%20Awaresess%20in%20Couple%20Relationships.pdf>
- Birnbaum, L. (2005). Adolescent aggression and differentiation of self: guided mindfulness meditation in the service of individuation. *The Scientific World Journal*, 5, 478-489. doi: 10.1100/tsw.2005.59
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., ...Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar* (2ª ed.rev.). Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blázquez, M., Moreno, J.M. y García-Baamonde, M.E. (2011). Desarrollo de la violencia psicológica durante el noviazgo en parejas de jóvenes universitarios/as. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 397-412.

- Blázquez, M., Moreno, J.M. y García-Baamonde, M.E. (2015). Maltrato psicológico en las relaciones de pareja. La inteligencia emocional como factor protector y diferencias de género. *Boletín de Psicología*, 113, 29-47.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Brackett, M.A., Warner, R.M. y Bosco, J.S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12(2), 197-212. doi: 10.1111/j.1350-4126.2005.00111.x
- Broderick, P.C. y Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. doi: 10.1080/1754730X.2009.9715696
- Brown, B.B., Feiring, C. y Furman, W. (1999). Missing the love boat: Why researchers have shied away from adolescent romance. En W. Furman, B. B. Brown y C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 1–16). doi: 10.1017/CBO9781316182185.002
- Cabral, B.E. y García, C.T. (2001). Deshaciendo el nudo del género y la violencia. *Otras Miradas*, 1(1). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22790/1/articulo1_6.pdf
- Carcedo, R.J., Perlman, D. y Guijo, V. (2011). El lado oscuro de las relaciones de pareja: La violencia de pareja en adolescentes y jóvenes. En R.J. Carcedo y V. Guijo (Coords.), *Violencia en las parejas adolescentes y jóvenes: cómo entenderla y prevenirla* (pp. 21-30). Salamanca: Amarú.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 445-453). Recuperado de http://www.emotivacpc.es/wp-content/uploads/2015/04/1456144006wpdm_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf
- Carson, J.W., Carson, K.M., Gil, K.M. y Baucom, D.H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80028-5
- Casco, F.J. y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 171-185.

- Castellano, I., García, M.J., Lago, M.J. y Ramírez de Arellano, L. (1999). La violencia en las parejas universitarias. *Boletín Criminológico*, 42, 1-4.
- Castelló, J. (2005). *Dependencia emocional. Características y tratamiento*. Madrid: Alianza.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Chambers, R., Lo, B.C.Y. y Allen, N.B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 303-322. doi: 10.1007/s10608-007-9119-0
- Coholic, D.A. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: aiming to improve aspects of self-awareness and resilience. *Child and Youth Care Forum*, 40(4), 303-317. doi: 10.1007/s10566-010-9139-x
- Comisión para la investigación de malos tratos a mujeres. (2005). *La violencia de género en las mujeres jóvenes*. Recuperado de http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/147_147-violen-muj-jovenes-comision-pdf-pdf.pdf
- Congost, S. (2011). *Manual de dependencia emocional afectiva*. Recuperado [de http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2014/02/GUIA-DEPENDENCIA+EMOCIONAL.pdf](http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2014/02/GUIA-DEPENDENCIA+EMOCIONAL.pdf)
- Cordova, J.V., Gee, C.B. y Warren, L.Z. (2005). Emotional skillfulness in marriage: intimacy as a mediator of the relationship between emotional skillfulness and marital satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 218-235. doi: 10.1521/jscp.24.2.218.62270
- Croyle, K.L. y Waltz, J. (2002). Emotional awareness and couples' relationship satisfaction. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(4), 435-444. doi: 10.1111/j.1752-0606.2002.tb00368.x
- Cubas, D., Espinoza, G., Galli, A. y Terrones, M. (2004). Intervención cognitivo-conductual en un grupo de pacientes mujeres con dependencia afectiva. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 5(2). Recuperado de <http://www.hhv.gob.pe/revista/2004II/6%20INTERVENCION%20COGNITIVO-CONDUCTUAL%20EN%20UN%20%20GRUPO.pdf>

- De la Fuente, M., Salvador, M. y Franco, C. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas. *Psicología Conductual*, 18(2), 297-315.
- De la Peña, E. M., Ramos, E., Luzón, J.M. y Recio, P. (2011). *Andalucía detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*. Recuperado de http://www.uca.es/recursos/doc/unidad_igualdad/47737780_1122011112236.pdf
- De Miguel, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Recuperado de <http://www.interior.gob.es/documents/642012/1626283/Percepci%C3%B3n+violencia+g%C3%A9nero+en+la+adolescencia+y+juventud+ene+2015.pdf/4921b47f-3d08-426c-af9d-ae5b9f5e1244>
- Deza, S. (2012). ¿Por qué las mujeres permanecen en relaciones de violencia? *Avances en Psicología*, 20(1). Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/avances2012/sabinadeza.pdf>
- Eastabrook, J.M., Flynn, J.J. y Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 487-496. doi: 10.1007/s10826-012-9705-y
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. doi: 10.1017/S1138741600005965
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Programa de inteligencia emocional. Educación secundaria obligatoria (12-14 años)*. Recuperado de http://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=bab135eb-9cb7-4f32-aa8d-290d7ed8f5f7&groupId=2211625
- Felipe, A., Rovira, T. y Martín-Asuero, A. (2014). Mindfulness y regulación emocional: Un estudio piloto. *Revista de Psicoterapia*, 25(98). Recuperado de <http://revistadepsicoterapia.com/ojs/index.php/rdp/article/view/9/15>
- Fernández, A.A. (2011). La agresividad física, verbal-emocional y sexual en parejas adolescentes y jóvenes. En R.J. Carcedo y V. Guijo (Coords.), *Violencia en las parejas adolescentes y jóvenes: cómo entenderla y prevenirla* (pp. 53-64). Salamanca: Amarú.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 255-259.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports* 94(3), 751-755. doi: 10.2466/PRO.94.3.751-755
- Ferrer, V.A., Bosch, E. y Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P. y Goodman, S.H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3), 233-253. doi: 10.1023/A:1007091207068
- Galindez, E. y Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' life satisfaction scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79-87. doi: 10.1174/021093910790744617
- Gálligo, F. (2009). *SOS...Mi chico me pega pero yo le quiero: cómo ayudar a una chica joven que sufre malos tratos en su pareja*. Madrid: Pirámide.
- Gan, F. y Triginé, J. (2006). *Manual de instrumentos de gestión y desarrollo de las personas en las organizaciones*. Madrid: Díaz de Santos.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.
- García-Rincón, C. (Productor). (2015). *Las Cartas de las Emociones: juego-dinámica para aprender inteligencia emocional* [Video]. De https://www.youtube.com/watch?v=F_CAEOmDpG0
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M., Delgado, M.S. y Gómez, R. (2015). Mindfulness e inteligencia emocional: aspectos comunes y diferenciales. *Revista de Psicología de la Salud*, 3(1). Recuperado de <http://revistas.innovacionumh.es/index.php?journal=psicologiasalud&page=article&op=view&path%5B%5D=678&path%5B%5D=44>
- Gómez, M. J., Luciano, C., Páez-Blarrina, M., Ruiz, F. J., Valdivia-Salas, S. y Gil-Luciano, B. (2014). Brief ACT protocol in at-risk adolescents with conduct disorder and impulsivity. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3). Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen14/num3/390.html>

- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y De Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: Una guía interna: cuáles sigo y cuáles no*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Greenberg, L.S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11(1), 3-16. doi: 10.1002/cpp.388
- Greenland, S.K. (2013). *El niño atento. Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Güel, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Cisspraxis.
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56028282006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K.D. y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. doi: 10.1177/0143034391123010
- Jaller, C. y Lemos, M. (2009). Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios con dependencia emocional. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n2/v12n2a08.pdf>
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living. Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delta Trade Paperbacks.
- Kranzler, A., Young, J.F., Hankin, B.L., Abela, J.R.Z., Elias, M.J. y Selby, E.A. (2016). Emotional awareness: a transdiagnostic risk factor for internalizing symptoms in children and adolescents?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(3), 262-269. doi: 10.1080/15374416.2014.987379
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: Horas y horas.

- Leal, A. (2007). Nuevos tiempos, viejas preguntas sobre el amor. Un estudio con adolescentes. *Posgrado y Sociedad*, 7(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662521>
- Lemos, M., Jaller, C., González, A.M., Díaz, Z.T. y De la Osa, D. (2012). Perfil cognitivo de la dependencia emocional en estudiantes universitarios en Medellín, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64723241004.pdf>
- Lemos, M. y Londoño, N.H. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2263254>
- Lemos, M., Londoño, N.H. y Zapata, J.A. (2007). Distorsiones cognitivas en personas con dependencia emocional. *Informes Psicológicos*, 9(9). Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1707>
- Lenger, K.A., Gordon, C.L. y Nguyen, S.P. (2016). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness*, 8(1), 171-180. doi: 10.1007/s12671-016-0590-0
- López, F. (2009). *Amores y desamores: procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coords.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Soto, R. y Marqués-Reyes, D. (2016). Efectividad del MBCT para el trastorno bipolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicoterapia*, 27(103). Recuperado de <http://revistadepsicoterapia.com/ojs/index.php/rdp/article/view/57>
- López-Zafra, E., Rodríguez-Espartal, N. y Jiménez, M.I. (2008). Cultura del honor e inteligencia emocional: ¿Conceptos relacionados o incompatibles? *Summa Psicológica UST*, 5(2), 17-26. doi: 10.18774/summa-vol5.num2-105
- Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal: agresión a la mujer: realidades y mitos*. Barcelona: Ares y Mares.
- Luciano, M.C. y Valdivia, M.S. (2006). La terapia de aceptación y compromiso (ACT). Fundamentos, características y evidencia. *Papeles del psicólogo*, 27(2). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1339.pdf>
- Mallor, P. (2006). Relaciones de dependencia ¿Cómo llenar un vacío existencial? *Revista de Psicoterapia*, 17(68). Recuperado de http://www.centroitaca.com/pdf/biblioteca/Dependencia%20emocional_29.pdf

- Martí, E. y Onrubia, J. (Coords). (2005). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (3ª edición). Barcelona: Ice-Horsori.
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp.71-96). Recuperado de http://www.academia.edu/25875929/El_mundo_social_del_adolescente_amistades_y_pareja
- Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17(1), 3-13. Resumen recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1997-43264-001>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Recuperado de http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MSWhatIsEI.pdf
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 62. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/art11.pdf>
- Merino, I. (2015). Una nueva “vacuna”: la del autoconocimiento. Autoconocimiento a través de la neurociencia, la inteligencia emocional y el mindfulness. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 17(68), 289-293. doi: 10.4321/S1139-76322015000500018
- Miró, M.T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67). Recuperado de <http://www.aemind.es/wp-content/uploads/2014/02/mindfulness-aliviar-sufrimiento-2006.pdf>
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167/989>
- Monjas, M.I. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Recuperado de <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0463/672.pdf>

- Montero, A. (2006). Adolescencia y violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/revista73_8.pdf
- Moral, M.V. y Sirvent, C. (2008). Dependencias sentimentales o afectivas: etiología, clasificación y evaluación. *Revista Española de Drogodependencia*, 33(2). Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/22382/v33n2_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moral, M.V. y Sirvent, C. (2009). Dependencia afectiva y género: perfil sintomático diferencial en dependientes afectivos españoles. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 230-240.
- Muñoz-Rivas, M., González-Lozano, P., Fernández-González, L. y Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo: realidad y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Nussbaum, J. F., Miller-Day, M. y Fisher, C.L. (2011). *Comunicación e Intimidad. Las relaciones íntimas a lo largo de la vida*. Barcelona: UOC-Aresta.
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65. doi: 10.5944/ap.8.2.190
- Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 3. Recuperado de <http://revista.adolescenciayjuventud.org/numeros/numero-3/item/49-los-activos-para-la-promocion-del-desarrollo>
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Recuperado de http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/Libros/La_promocion_dell_desarrollo_adolescente.pdf
- Palacios, J. y Oliva, A. (2000). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (Vol. 1, pp. 433-452). Madrid: Alianza.
- Palomera, R., Salguero, J.M. y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.

- Parra, A., Oliva, A. y Antolín, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 30(3). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1755.pdf>
- Patterson, M.L. (2011). *Más que palabras. El poder de la comunicación no verbal*. Barcelona: UOC.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64750103.pdf>
- Pons, C. (2015). *Comunicación no verbal*. Barcelona: Kairós.
- Pons, J. y Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 75-94. doi: 10.5093/in2011v20n1a7
- Pujolás, P. y Lago, J. R. (Coords.). (2011). *El Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo*. Recuperado de http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/22066605/0/aprendizaje_cooperativo.pdf
- Ramos, N.S. y Hernández, S.M. (2008). Inteligencia emocional y mindfulness; Hacia un concepto integrado de la inteligencia emocional. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*, 24(24). Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/251>
- Ramos, N. S., Hernández, S. M. y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.
- Ramos, N., Recondo, O. y Enríquez, H. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena. Mindfulness para regular nuestras emociones*. Barcelona: Kairós.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Riofrio, J.M. y Villegas, M.R. (2016). Distorsiones cognitivas según niveles de dependencia emocional en Universitarios-Pimentel. *Revista Científica “Paian”*, 7(1). Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/311/310>

- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R. y Lazcano-Ponce, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública de México*, 48(supl.2). Recuperado de <http://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/4726/4574>
- Riviere, J. (2009). *Los hombres, el amor y la pareja*. Recuperado de http://www.porlosbuenostratos.org/fileadmin/plantillas/documentos/Documentos/Los_hombres_el_amor_y_la_pareja._J._Riviere.pdf
- Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M. V. (2015). Amor y Sexismo: una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra(2)*, 11-14. doi: 10.17979/reipe.2015.0.02.234
- Rodríguez, V., Sánchez, C. y Alonso, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia*, 6(2), 189-204.
- Ruiz, C. (2009). *Abre los ojos, el amor no es ciego: 25 de noviembre día internacional contra la violencia hacia las mujeres*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2009/28777.pdf>
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz, L. J., Cangas, A. J. y Barbero, A. (2014). Intervención breve de terapia de aceptación y compromiso (ACT) en ancianos institucionalizados con sintomatología depresiva. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56032544010>
- Rulicki, S. y Cherny, M. (2011). *Comunicación no-verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152. doi: 10.1989/ejep.v4i2.84
- Salguero, J.M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34. doi: 10.1007/s10212-011-0063-8
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

- Salovey, P. y 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. y 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, and Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sanathara, V.A., Gardner, C.O., Prescott, C.A. y Kendler, K.S. (2003). Interpersonal dependence and major depression: aetiological inter-relationship and gender differences. *Psychological Medicine*, 33(5), 927-931. Resumen recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12877407>
- Sánchez, G. y Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36. doi: 10.1400/218733
- Sánchez, V., Ortega, F. J., Ortega-Ruiz, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1). Recuperado de http://www.esritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_1/escritospsicologia_v2_1_9relaciones.pdf
- Sánchez-López, D., León-Hernández, S.R. y Barragán-Velásquez, C. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 126-132. doi: 10.1016/j.riem.2015.04.002
- Sanz, F. (1998). *Los vínculos amorosos: amar desde la identidad en la terapia de reencuentro* (2ª edición). Barcelona: Kairós.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. y Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: The Guilford Press.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos: introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea, D.L.
- Sharp, K. (2012). A review of acceptance and commitment therapy with anxiety disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3). Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/335.html>

- Siegel, D.J. (2010). *Cerebro y mindfulness. La reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, O.L., Urrego, G., Montenegro, S. y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197. doi: 10.19053/0121053X.3685
- Simón, V. (Productor). (22 de noviembre de 2011). *Meditación de las emociones* [Audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6kylDOdRAJY>
- Simón, V. M. (2007). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/63f4/c5b7b5e56dc2a963bd5806dc1f5e7ff5d084.pdf>
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10(7), 790-811. doi: 10.1177/1077801204265552
- Teasdale, J.D., Moore, R.G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S. y Segal, Z.V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(2), 275-287. doi: 10.1037//0022-006X.70.2.275
- Thai Life Insurance. (Productor). (2014). *Unsung Hero* [Video]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=ndN3QieDJ-U>
- Thayer, J.F., Rossy, L.A., Ruiz-Padial, E. y Helge, B. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 349-364. doi: 10.1023/A:1023922618287
- Tsaousis, I. y Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21(2), 77-86. doi: 10.1002/smi.1042
- Turner, H.A. y Turner, R.J. (1999). Gender, social status and emotional reliance. *Journal of Health and Social Behavior*, 40(4), 360-373. doi: 10.2307/2676331
- UNED. (Productor). (8 de julio de 2013). *¿Las emociones influyen en nuestra salud y bienestar?* [Audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Owtvg8s53xI>
- Urbiola, I. y Estévez, A. (2015). Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos en el noviazgo de adolescentes y jóvenes. *Psicología Conductual*, 23(3), 571-587.

- Urbiola, I., Estévez, A. y Iraurgi, I. (2014). Dependencia emocional en el noviazgo de jóvenes y adolescentes (DEN): Desarrollo y validación de un instrumento. *Ansiedad y Estrés*, 20(2-3), 101-114.
- Ureña, J., Romera, E.M., Casas, J.A., Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Psychometrics properties of psychological dating violence questionnaire: A study with young couples. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 52-60. doi: 10.1016/j.ijchp.2014.07.002
- Vargas, E. y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: Una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11. Recuperado de <http://168.176.5.108/index.php/psicologia/article/view/1203/1753>
- Viejo, C. (2012). *Dating violence y cortejo adolescente. Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Recuperada de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7642/578.pdf?sequence=1>
- Villagrà, P. y González, A. (2013). Acceptance and commitment therapy for drug abuse in incarcerated women. *Psicothema*, 25(3), 307-312. doi: 10.7334/psicothema2012.292
- Villegas, M.J. y Sánchez, N. (2013). Dependencia emocional en un grupo de mujeres denunciantes de maltrato de pareja. *Textos y Sentidos*, 7. Recuperado de <http://www.pereiracomovamos.org/wp/dominios/pcv.pagegear.co/upload/69/Im%C3%A1genes/2014/Febrero/Documentos/1722-5886-1-PB.pdf>
- Wachs, K. y Cordova, J.V. (2007). Mindful relating: exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 464-481. doi: 10.1111/j.1752-0606.2007.00032.x
- Wals, F., Romera, E.M. y Viejo, C. (2015). Influencia de la auto-eficacia social y el apoyo social en la calidad de las relaciones de pareja adolescentes. *Psychology, Society and Education*, 7(1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10835/3883>
- Wilensky, P. (s.f). *Manual de inteligencia emocional práctica*. Recuperado de <http://online.ucv.es/resolucion/files/Manual-de-Inteligencia-Emocional-Practica.pdf>

6. ANEXOS**ANEXO 1. AUTORIZACIÓN A CUMPLIMENTAR POR LOS PADRES
(Elaboración propia).**

Estimados padres, madres o tutores:

Me dirijo a ustedes, para informales que queremos poner en práctica un programa de intervención con alumnos y alumnas de 3º ESO. El objetivo, es comprobar si la promoción de la independencia emocional de los adolescentes, a través del fortalecimiento de la conciencia emocional, previene la aparición de conductas dependientes en las relaciones sentimentales adolescentes. El programa consta de 15 sesiones de una hora de duración cada una. Cada sesión, se impartirá en el horario de tutoría establecido por el centro educativo. Por este motivo, y para que su hijo/a pueda ser beneficiario del programa, solicitamos su autorización. Me gustaría informarles que, antes de implementar el programa se llevará a cabo una sesión informativa orientada a los padres y madres de los niños y niñas que, finalmente participen en el programa con el objetivo de hacerlos conocedores del mismo, sus objetivos, actividades, etc., y se resolverán las dudas que surjan al respecto.

Les envío un cordial saludo y mi más sincero agradecimiento.

Personal responsable del programa

Centro educativo

Yo..... padre, madre o tutor de
.....con DNI, autorizo a mi
hijo/a a participar en el programa “Conciencia emocional y relaciones sentimentales
adolescentes”, pudiendo negarme a que continúe su participación en este en cualquier
momento de su implementación.

En Córdoba a ____ de _____ de 20__

Firmado

ANEXO 2. TRAIT META-MOOD SCALE; TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004).

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

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

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

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

20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXO 3. STUDENT'S LIFE SATISFACTION SCALE (Huebner, 1991. Versión adaptada al castellano).

INSTRUCCIONES:

Nos gustaría conocer que pensamientos ha tenido sobre su vida, durante las últimas semanas. Recuerde como ha estado cada día y cada noche y seguidamente, piense como ha sido su vida la mayor parte del tiempo. A continuación, encontrará algunas afirmaciones acerca de la satisfacción con su vida en general. Rodee el ítem que indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

Es importante conocer lo que realmente piensa y no lo que debería pensar. Esto no es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Mi vida me va bien					
Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
2. Mi vida no es demasiado buena					
Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3. Me gustaría cambiar muchas cosas de mi vida					
Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
4. Ojalá tuviera una vida distinta					
Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
5. Llevo una buena vida					
Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
6. Tengo lo que quiero en la vida					
Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. Mi vida es mejor que la de la mayoría de la gente de mi edad.					
Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

**ANEXO 4. CUESTIONARIO DE DEPENDENCIA EMOCIONAL A LA PAREJA
(Elaboración propia).**

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrarás algunas cuestiones acerca de las relaciones de pareja y las emociones que éstas generan. Piensa en tu vida sentimental. Seguidamente, lee atentamente cada pregunta y señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

SI	NO
De Acuerdo	En Desacuerdo

1.	¿Estás conociendo, te sientes atraído/a, has iniciado o bien finalizado una relación sentimental con otra persona?	SI	NO
2.	¿Te sientes ilusionado/a ante esta nueva situación?	SI	NO
3.	Ahora piensa en esa persona... Necesito estar constantemente con esa persona.	SI	NO
4.	Considero que esa persona es imprescindible en mi vida y si ella no estuviera mi vida no tendría sentido.	SI	NO
5.	Expreso a esa persona lo que pienso y siento acerca de nuestra relación.	SI	NO
6.	Con frecuencia le expreso a esa persona lo importante que es para mí, a través de frases como: eres lo más importante de mi vida, sin ti mi vida no tendría sentido, sin ti no soy nada, lo eres todo para mí, etc.	SI	NO
7.	Si no recibo halagos de esa persona, no me siento valioso/a.	SI	NO
8.	Siento malestar si no estoy cerca de esa persona.	SI	NO
9.	Estoy dispuesto/a a hacer cualquier cosa, incluso privarme de lo que me gusta por complacer a esa persona.	SI	NO
10.	Esa persona es la responsable de mi felicidad.	SI	NO
11.	Me siento solo/a si no estoy con esa persona.	SI	NO
12.	Suelo adaptarme a los planes de esa persona.	SI	NO
13.	Me pongo nervioso/a si no me llama con frecuencia.	SI	NO
14.	Me molesta que decida irse con sus amigos/as el fin de semana en lugar de quedar conmigo.	SI	NO

ANEXO 5. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD (Ezeiza et al., 2008).

Cuestionario de evaluación de la actividad											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de Placer											
Grado de Participación											
Clima del grupo											
Comunicación y escucha											
Grado de obtención de los objetivos											

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y FORMAS DE MEJORA

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

**ANEXO 6. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA
(Elaboración propia).**

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que permitirán evaluar tu nivel de satisfacción con el programa. El cuestionario es anónimo, por ello, ruego contestes con la mayor sinceridad posible, tu opinión es muy importante para la mejora del programa.

1. ¿Te han parecido apropiados los contenidos del programa?
2. ¿Consideras que el programa te ha ayudado a conocer mejor tu mundo emocional?
3. Si no hubieras participado en el programa, ¿Serías capaz de identificar tus estados emocionales, al mismo nivel que lo haces actualmente?
4. Indica de 1 a 10, tu capacidad para identificar estados emocionales propios a día de hoy.
5. Indica de 1 a 10, tu capacidad para identificar estados emocionales en otras personas a día de hoy.
6. ¿Consideras que el programa te ha ayudado a tomar consciencia de la importancia de establecer relaciones de pareja sanas?
7. ¿El programa ha cumplido tus expectativas? ¿Por qué?
8. Valora de 1 a 10 la utilidad que los contenidos abordados durante el programa tienen en tu vida cotidiana.
9. ¿Qué aspectos del programa valorarías como positivos?
10. ¿Qué aspectos del programa te han resultado menos atractivos?
11. ¿Qué aspectos del programa mejorarías?

Valora de 1 a 10, tu satisfacción global con el programa

ANEXO 7. DOCUMENTO INFORMATIVO ACERCA DE LOS PATRONES RELACIONALES ADECUADOS E INADECUADOS EN EL CONTEXTO DE LA RELACIÓN SENTIMENTAL (Elaboración a partir de Gállego, 2009; Segura y Arcas, 2003).

¿Qué es el amor y enamoramiento?

- **Amor:** Implica deseo, satisfacción, compromiso, sentir que la persona hacia la que experimentas esta emoción forma parte de tu vida.
- **Enamoramiento:** Sentimiento intenso y positivo hacia otra persona, que solo nos permite ser conscientes de las cualidades positivas de la misma. Se acompaña de elevado entusiasmo y excitación, atracción física y sexual, deseo de ser correspondido, etc. Estas sensaciones que acompañan al enamoramiento, se ponen de manifiesto en las fases iniciales de la relación, momento en el que se tiende a idealizar a la pareja, aunque si bien es cierto, debe ir disminuyendo con el tiempo.

Patrones comportamentales que contribuyen al establecimiento de relaciones poco equitativas...	Patrones comportamentales que contribuyen al establecimiento de relaciones positivas y de calidad...
Entrega incondicional y desmesurada de uno de los miembros de la pareja	Ayudar a la pareja a mejorar cada día como persona
Ceder a los deseos, intereses, opiniones, etc., de la otra persona para evitar conflictos mayores	Respetar el crecimiento personal de la otra persona
Buscar la valoración constante en la otra persona y no en las metas propias	Mostrarse feliz ante los logros de la otra persona y valorarla/o
(En el caso de la mujer) Adquirir el rol de cuidadora en el contexto de la relación, relegando a un segundo plano sus aspiraciones, deseos y necesidades en pro de las de la otra persona	Respetar las opiniones de la otra persona y tenerlas en cuenta en el momento de tomar decisiones
Asumir la responsabilidad completa de lo acontecido en el seno de la relación sentimental	Evitar las exigencias y las imposiciones
	Asumir que, en el desarrollo exitoso de la relación, ambos miembros adquieren la

misma responsabilidad
Asumir que cada persona es independiente, a pesar de encontrarse inmersa en una relación de pareja
Entender que el amor implica: decidir libremente estar con una persona
Aceptar que cada persona es la más importante para ella misma
Expresar las emociones que suscitan en uno mismo los acontecimientos, situaciones y/o comportamientos que acontecen en el contexto de la relación de pareja, favoreciendo una adecuada comunicación entre los miembros

ANEXO 8. PREGUNTAS DE REFLEXIÓN ACERCA DEL FENÓMENO AMOROSO Y LA DEPENDENCIA EMOCIONAL (Elaboración propia).

1. ¿Es la primera vez que escuchas hablar de la dependencia emocional? Si no es así, indica cuando y donde fue la primera vez que escuchaste hablar sobre ello.

2. ¿Actualmente tienes pareja?

3. ¿Te has visto reflejado/a en alguna de las informaciones proporcionadas durante la sesión? Especifica cuál.

4. Me gustaría, que observaras tu relación de pareja, en caso de no tener, céntrate en parejas de tu entorno, y presta atención a los comportamientos y emociones presentes en dicha relación. Anota dichos comportamientos y emociones y a continuación, explica si son adecuadas o inadecuadas bajo tu punto de vista.

5. ¿Te gustaría adquirir herramientas, durante el programa, que te permitieran establecer relaciones de pareja sanas?

ANEXO 9. INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE LAS EMOCIONES (Bisquerra, 2003; Bisquerra et al., 2015).

¿Qué son las emociones?

Las emociones son un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones, se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Componentes de la emoción

- **Componente psicofisiológico:** Son las respuestas involuntarias, automáticas, que desencadenan las emociones como por ejemplo taquicardia, sudoración, sequedad en la boca, respiración rápida, enrojecimiento, etc. La presencia de respuesta neurofisiológica es la clave de que estamos experimentando una emoción.
- **Componente conductual:** Son las expresiones faciales y corporales. Por ejemplo tono de voz, volumen, ritmo, posturas corporales, etc. Sería la forma de hacer visible lo que sentimos internamente. Este componente se puede disimular. También, permite identificar emociones en otras personas, y viceversa.
- **Componente cognitivo:** Es la vivencia subjetiva de la emoción, es decir, aquello que denominamos sentimiento. Este componente, permite asignar nombre a las emociones.

Tipos de emociones

Las emociones pueden clasificarse en emociones positivas y negativas. Es importante dejar claro que, esto no es sinónimo de emociones “buenas” y emociones “malas” sino que, cuando se habla de emociones positivas y negativas nos estamos refiriendo a la valoración que hacemos del estímulo que ha provocado dicha emoción, es decir, una emoción es considerada negativa cuando lo que sentimos es incongruente con lo esperado (por ejemplo, una emoción que lo refleja muy bien es cuando sentimos frustración), mientras que una emoción es considerada positiva cuando lo que sentimos es congruente con lo esperado (por ejemplo, cuando sentimos alegría). Otro aspecto que debe quedar claro es que, todas las emociones son necesarias al desempeñar cada una de ellas una función, por lo tanto no podemos decir que existan emociones negativas.

Otra clasificación que puede hacerse de las emociones es en básicas y complejas.

Las emociones básicas, también denominadas universales son aquellas que están presentes desde el nacimiento en todas las culturas y son 6:

 Alegría	 Enfado
 Miedo	 Asco
 Tristeza	 Sorpresa

Las emociones complejas o secundarias, son aquellas que surgen de la combinación de emociones básicas.

Funciones de las emociones

Como se ha mencionado anteriormente, todas las emociones son necesarias al cumplir diferentes funciones a lo largo de nuestro ciclo vital. Entre ellas encontramos:

-  **Función adaptativa:** Esta función, resulta evidente en el caso del miedo, de manera que ante un peligro aparece la respuesta de huida. Es importante recalcar que, en este caso una emoción considerada “negativa” está garantizando la supervivencia.
-  **Función informativa:** Por un lado, proporciona información a las personas de nuestro entorno acerca de cómo nos sentimos y qué emociones estamos experimentando, y por otro lado, proporciona información al propio sujeto acerca de sus estados emocionales, por ejemplo cómo se siente, qué sensaciones tiene ante una determinada situación, porque siente miedo en unas situaciones y tristeza en otras, etc.
-  **Función social:** Nos permite comunicar a los demás lo que sentimos, por lo tanto tiene una función socializadora. Visionado del cortometraje “Unsung Hero” (Thai Life Insurance, 2014)⁵
-  **Influye en la salud y en el bienestar emocional.** Escucha del audio “¿Las emociones influyen en nuestra salud y bienestar?” (UNED, 2013)⁶

⁵Thai Life Insurance. (Productor). (2014). *Unsung Hero* [Video]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=ndN3QieDJ-U>

⁶UNED. (Productor). (8 de julio de 2013). *¿Las emociones influyen en nuestra salud y bienestar?* [Audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Owtvg8s53xI>

ANEXO 10. HOJA DE REGISTRO DE LA DINÁMICA “MI CORAZÓN VA A MIL” (Güel y Muñoz, 2003).

SENSACIONES FÍSICAS	SITUACIONES EN LAS QUE ME PASA	EMOCIONES
Mi corazón late muy deprisa		
Se acelera mi respiración		
Me duele el estómago		
Mi temperatura corporal aumenta		
No paro de sudar		
Se me queda la boca seca		
Mis músculos se encuentran relajados		
Náuseas		

ANEXO 11. AUTORREGISTRO DE LA ACTIVIDAD “TE PILLÉ” (Elaboración propia).

<u>SITUACIÓN 1</u>
<u>Descripción del estímulo desencadenante (Qué ha ocurrido)</u>
<u>Sensaciones físicas experimentadas</u>
<u>EMOCIÓN→</u>

ANEXO 12. EXPERIENCIA DERIVADA DE LA PRÁCTICA DEL MINDFULNESS (Elaboración propia).

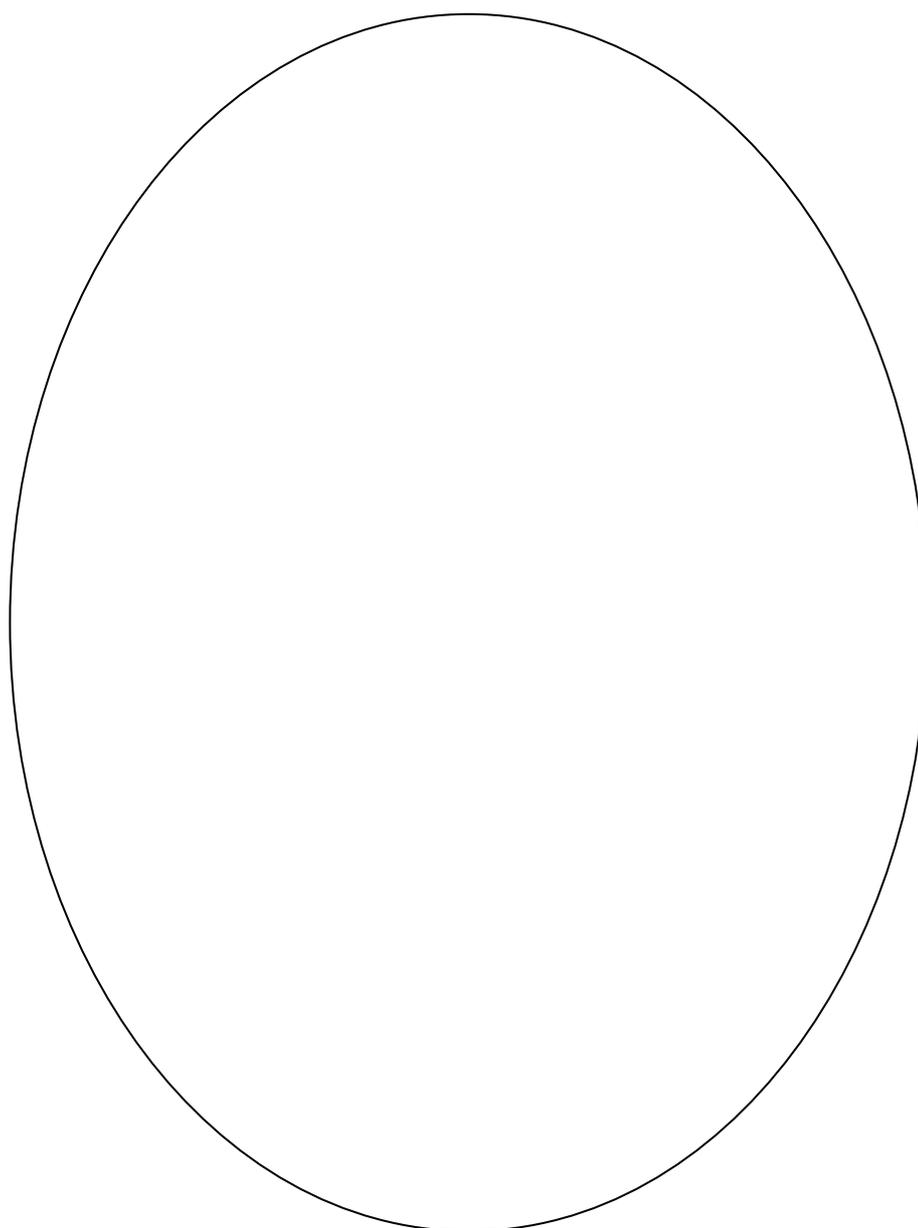
Contesta a las siguientes preguntas acerca de tu experiencia en los ejercicios de *mindfulness* realizados previamente.

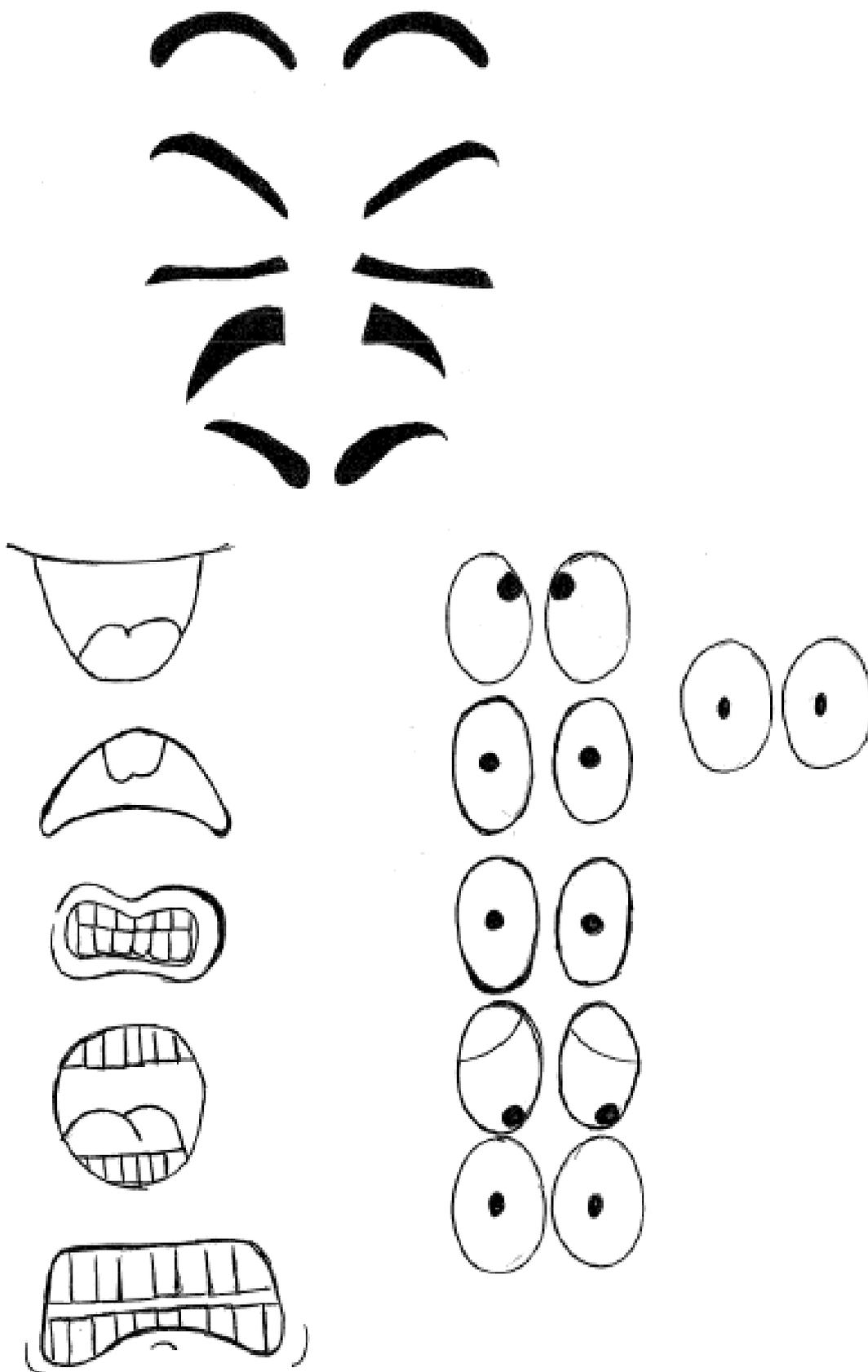
1. ¿Es la primera vez que realizas ejercicios de meditación?, Si no es la primera vez, indica cuándo y dónde lo practicaste.
2. ¿Te ha resultado difícil seguir las instrucciones?
3. ¿Has tenido dificultades para centrar tu atención en los aspectos trabajados?
4. ¿Consideras que este tipo de entrenamiento, puede resultarte útil a la hora de identificar las propias emociones y las sensaciones físicas asociadas a ellas?

ANEXO 13. INSTRUCCIONES DEL EJERCICIO “ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN” (Ramos et al., 2012)

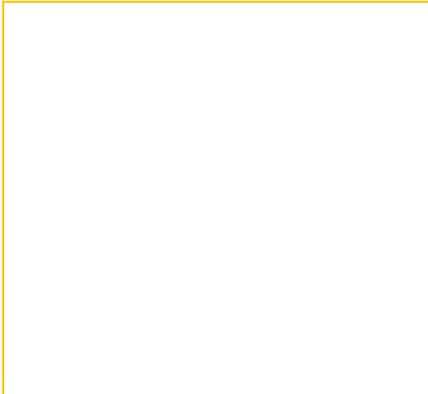
Antes de comenzar con el ejercicio debes disponer de ropa y silla cómoda, de manera que puedas adoptar una postura recta pero a la vez relajada, que te permita permanecer despierto en todo momento. Con la realización de este ejercicio, se persigue concentrar la atención en la respiración sin intervenir en ella. Para ello, puedes seguir las siguientes instrucciones: *“Centra toda la atención en la respiración tal y como sucede, sin fijarte en nada más. No se trata de pensar en la respiración sino de sentirla tal y como sucede a cada instante. Nos dejamos llevar por nuestro propio ritmo de respiración. No hay inspiraciones o espiraciones adecuadas e inadecuadas, porque no buscamos ninguna respiración en concreto, solo observarla tal y como sucede. Como la respiración es “nueva” en cada momento, si hay algún pensamiento, imagen, sonido, etc, que me distrae y me saca de la práctica, sólo tengo que redirigir mi atención a a experiencia de la respiración sin más: volver a la respiración consciente”*.

ANEXO 14. RECORTES Y SILUETA FACIAL (Elaboración propia)



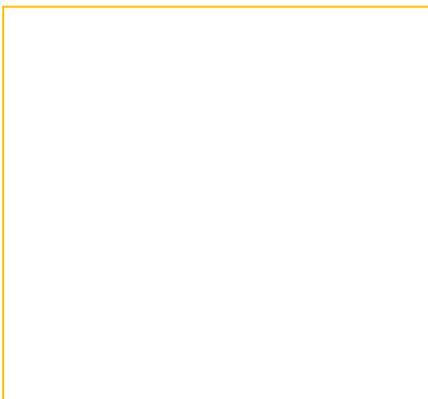


**ANEXO 15. HOJA DE REGISTRO INDIVIDUAL DE LA ACTIVIDAD
“DETECTIVE EMOCIONAL” (Elaboración propia)**



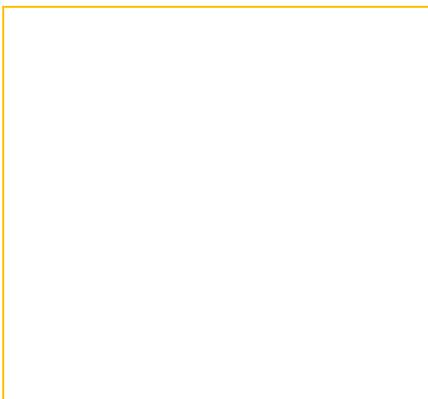
Este rostro está expresando _____

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



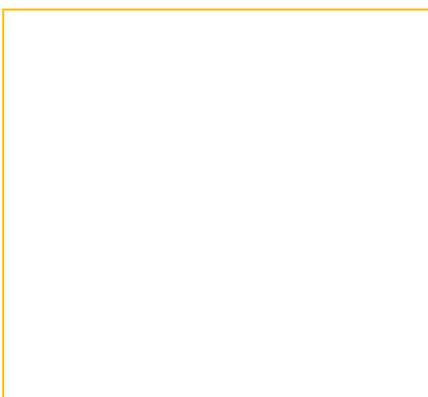
Este rostro está expresando _____

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



Este rostro está expresando _____

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



Este rostro está expresando _____

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

ANEXO 16. REGISTRO DE ACUERDOS Y DESACUERDOS GRUPALES
(Elaboración propia)

Grupo N°

Participante n° 1	Acuerdo (Anotar n° participantes que están de acuerdo con la emoción elegida por el participante)	Desacuerdo (Anotar n° participantes que están en desacuerdo con la emoción elegida por el participante)
Recorte 1		
Recorte 2		
Recorte 3		
Recorte 4		

Participante n° 2	Acuerdo	Desacuerdo
Recorte 1		
Recorte 2		
Recorte 3		
Recorte 4		

Participante n° 3	Acuerdo	Desacuerdo
Recorte 1		
Recorte 2		
Recorte 3		
Recorte 4		

Participante n° 4	Acuerdo	Desacuerdo
Recorte 1		
Recorte 2		
Recorte 3		
Recorte 4		

Participante n° 5	Acuerdo	Desacuerdo
Recorte 1		
Recorte 2		
Recorte 3		
Recorte 4		

ANEXO 17. REGISTRO EMOCIONAL (Elaboración a partir de Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Día 1:							
	Miedo	Enfado	Tristeza	Sorpresa	Asco	Alegría	Otros
1							
2							
3							
4							
5							
<p>¿Qué emociones han provocado en ti las emociones percibidas en otras personas?</p> <p>¿En qué te he fijado para llevar a cabo la identificación emocional? (Elaboración propia)</p>							

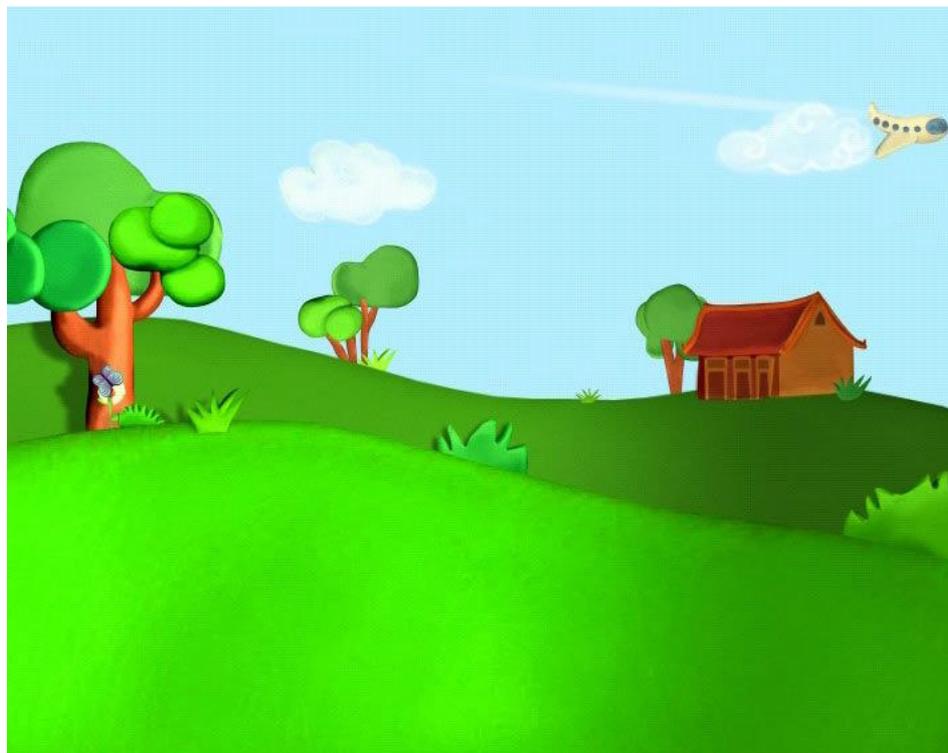
Día 2:							
	Miedo	Enfado	Tristeza	Sorpresa	Asco	Alegría	Otros
1							
2							
3							
4							
5							
<p>¿Qué emociones han provocado en ti las emociones percibidas en otras personas?</p> <p>¿En qué te he fijado para llevar a cabo la identificación emocional? (Elaboración propia)</p>							

Día 3:							
	Miedo	Enfado	Tristeza	Sorpresa	Asco	Alegría	Otros
1							
2							
3							
4							
5							
<p>¿Qué emociones han provocado en ti las emociones percibidas en otras personas?</p> <p>¿En qué te he fijado para llevar a cabo la identificación emocional? (Elaboración propia)</p>							

Día 4:							
	Miedo	Enfado	Tristeza	Sorpresa	Asco	Alegría	Otros
1							
2							
3							
4							
5							
<p>¿Qué emociones han provocado en ti las emociones percibidas en otras personas?</p> <p>¿En qué te he fijado para llevar a cabo la identificación emocional? (Elaboración propia)</p>							

Día 5:							
	Miedo	Enfado	Tristeza	Sorpresa	Asco	Alegría	Otros
1							
2							
3							
4							
5							
<p>¿Qué emociones han provocado en ti las emociones percibidas en otras personas?</p> <p>¿En qué te he fijado para llevar a cabo la identificación emocional? (Elaboración propia)</p>							

ANEXO 18. HOJA DE TRABAJO DE LA DINÁMICA “TU JARDÍN PERSONAL”
(Alonso-Gancedo e Iriarte, 2005)



ANEXO 19. CARTAS DE LAS EMOCIONES Y FUNCIONES DEL DADO
(Elaboración a partir de García-Rincón, 2015⁷; Segura y Arcas, 2003 y Bisquerra, 2003).

ALEGRÍA



Sentimiento positivo ante un logro que se acompaña de una sensación de calma y despreocupación.

ASCO



Sentimiento negativo de rechazo hacia una persona o cosa considerada desagradable con necesidad de distanciarse.

MIEDO



Sentimiento negativo ante un estímulo amenazante real e inmediato. El miedo prepara al organismo para la reacción lucha-huida dotándolo de energía. En ocasiones, un exceso de activación puede desembocar en bloqueo.

ENFADO



Sentimiento negativo que nos lleva a atacar cuando percibimos que nuestros objetivos pueden verse obstaculizados o cuando nos sentimos dañados. Se acompaña de la búsqueda de culpables.

⁷García-Rincón, C. (Productor). (2015). *Las Cartas de las Emociones: juego-dinámica para aprender inteligencia emocional* [Video]. De https://www.youtube.com/watch?v=F_CAEQmDpG0

SORPRESA

Emoción que surge ante un estímulo inesperado. Su duración es breve y puede resultar en positiva o negativa en función del estímulo que la desencadena. Esta emoción nos prepara para hacer frente a estímulos inesperados.

TRISTEZA

Sentimiento negativo ante una pérdida o suceso que ha tenido lugar en el pasado. Se manifiesta a través del llanto y se acompaña de desesperanza, disminución de la sensación de placer y del nivel de actividad. Cuando la experimentamos buscamos que no nos molesten.

VERGÜENZA

Sentimiento negativo ante una falta realizada por uno mismo. Se traduce en una reacción negativa hacia nuestra persona, con necesidad de desaparecer. Cuando la falta ha sido realizada por otras personas, hablamos de vergüenza ajena.

ABURRIMIENTO

Sentimiento negativo ante algo monótono, o bien, ante la falta de actividades u objetivos de interés. Generalmente, se acompaña de una sensación de que no pasa el tiempo.

ENAMORAMIENTO

Sentimiento intenso y positivo hacia otra persona, que solo nos permite ser conscientes de las cualidades positivas de la misma. Se acompaña de elevado entusiasmo y excitación, atracción física y sexual, deseo de ser correspondido, etc.

ANSIEDAD

Sentimiento negativo ante la anticipación de una amenaza incierta en el futuro, también conocida como preocupación. Se acompaña de una atención excesiva y selectiva a estímulos amenazantes.

IMPACIENCIA

Sentimiento negativo ante la demora de algo muy ansiado y esperado. Se acompaña de una intensa necesidad de actuar.

FUNCIONES DEL DADO

- 1 **Cómo podrías averiguar que una persona está experimentando esta emoción sin mirarle a la cara.**
- 2 **Qué sensaciones físicas experimentas tú cuando vivencias esta emoción.**
- 3 **Representa esta emoción sin decir una palabra.**
- 4 **Recuerda alguna situación en la que experimentaste esta emoción y explica porqué te sucedió.**
- 5 **¿Por qué es importante experimentar esta emoción? (Busca su lado positivo)**
- 6 **Qué harías o en qué te basarías para darte cuenta de que estas experimentando esta emoción.**