



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

Programa de educación emocional en adolescentes de secundaria en la provincia de Jaén durante el año 2020-2021

Alumno/a: López Delgado, Julia

Tutor/a: Prof. Dña. Ana Raquel Ortega Martínez
Dpto: Psicología

Junio, 2020

ÍNDICE

Resumen.....	3
1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	9
3. Metodología.....	9
3.1. Participantes.....	9
3.2. Instrumentos.....	10
3.3. Diseño y procedimiento.....	11
3.4. Análisis de datos.....	12
4. Programa y plan de trabajo.....	12
5. Beneficios esperados.....	19
6. Recursos necesarios.....	20
7. Presupuesto.....	21
8. Bibliografía.....	21
9. Anexos.....	23

Resumen.

La adolescencia es una etapa del desarrollo caracterizada por cambios producidos a nivel físico, cerebral, social y conductual generando gran reactividad emocional y una disminución del bienestar en general. Dado que los adolescentes cuentan con mayor vulnerabilidad de sufrir trastornos mentales como la depresión, este periodo de crecimiento es clave para la creación de intervenciones que sean capaces de entrenar la inteligencia emocional en el ámbito educativo con el objetivo de mejorar las habilidades de percepción, comprensión y regulación de emociones, así como el bienestar psicológico de los jóvenes. Por lo tanto, se propone la aplicación de un programa educativo con reforzamiento positivo para alumnos y alumnas de 1º y 2º de secundaria mediante un ensayo controlado no aleatorio y una medición pre y post-intervención. Como resultado se espera que los participantes consigan aumentar las habilidades emocionales, y como consecuencia, el bienestar psicológico, la autoestima y el rendimiento académico.

Palabras claves: adolescentes, inteligencia emocional, programa educativo, bienestar psicológico.

Abstract.

Adolescence is a stage of development characterized by changes produced at the physical, cerebral, social and behavioral levels generating great emotional reactivity and a decrease in overall well-being. Because teens are more vulnerable to mental disorders such as depression, this period of growth is key to the creation of interventions that are able to train emotional intelligence in the educational field with the aim of improving the perception, understanding and regulation skills of emotions, as well as the psychological well-being of young people. Therefore, it's proposed to application an educational program with positive reinforcement for students in 1st and 2nd graders through means of a non-randomized controlled test and a pre and post-intervention measurement. As a result participants are expected to increase emotional skills, and as a consequence, psychological well-being, self-esteem and academic performance.

Keywords: adolescents, emotional intelligence, educational program, psychological well-being.

1. Introducción.

Las emociones son reacciones, con diferente nivel de intensidad, provocadas como respuesta fisiológica ante una determinada situación, de modo que nos motivan a actuar de una forma u otra y de manera eficaz ante las exigencias del ambiente (Brody, 1999; Cosmides y Tobby, 2000; Nesse, 1990). Éstas se pueden dividir en dos grupos: primarias y secundarias. Las primeras parecen ser comunes para todos, puesto que son innatas (alegría o miedo); las emociones secundarias, sin embargo, vienen dadas por la cultura, como por ejemplo, la vergüenza o la nostalgia (Bericat, 2012; Kemper, 1987).

Según Lopes y cols., (2004), debemos ser competentes emocionalmente, es decir, inteligentes a la hora de procesar y manejar la información emocional. Esta capacidad es fundamental para lograr un buen ajuste en diversos ámbitos de la vida, y además, ha conseguido atraer la atención en el constructo de inteligencia emocional (Lopes y cols., 2004). Este término, conceptualizado desde el modelo de Mayer y Salovey (1997) dado que ofrece una explicación adecuada sin entrar en cuestiones referentes a rasgos de personalidad que pueden llevar a confusiones (Brackett y Mayer, 2003; Brackett y Salovey, 2006), se define 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. (Mayer y Salovey, 1997, p. 68).

Existen cuatro componentes de la inteligencia emocional organizados de modo jerárquico que requiere el control del primer nivel para poder dominar los más altos (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2013; Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Salovey, 2000; Salguero y cols., 2011). El nivel más básico corresponde a la percepción emocional, entendida como la aptitud para atender a las diversas señales emocionales verbales y no verbales (tono de voz o expresión facial) con el objetivo de poder identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás, e incluso diferenciar entre lo que se expresa y lo que se siente realmente (Berrocal y Pacheco, 2005; Mayer y Salovey, 1997). El nivel siguiente se denomina facilitación emocional y se refiere a la habilidad de atender a las emociones que se experimentan para captar información relevante, y así, poder razonar y ser hábiles en la búsqueda de soluciones (Berrocal y

Pacheco, 2005; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Mayer y Salovey, 1997; Mayer y Salovey, 2000). Posteriormente, se encuentran los niveles más complejos de la jerarquía: la comprensión emocional y la regulación de las emociones. La primera es una capacidad que nos hace competentes cuando necesitamos saber qué hecho nos hace experimentar una situación determinada para, posteriormente, poner un nombre a lo que estamos sintiendo. Además, la comprensión emocional, nos ayuda a entender cómo se producen las emociones secundarias mediante la combinación de otras más básicas, el paso de un estado emocional a otro o tener sentimientos contradictorios, así como saber por qué nos sentimos de una forma u otra y las consecuencias que podrán tener las acciones (Berrocal y Pacheco, 2005; Mayer y Salovey, 1997). Por último, la regulación de las emociones como nivel más complejo de la jerarquía consiste en la reflexión de los estados afectivos que se experimentan, ya sean positivos o negativos, con el fin de manejar eficazmente la información asociada a ellos, mediante las estrategias de regulación más adecuadas que nos ayuden a desenvolvernó en el mundo intrapersonal e interpersonal (Berrocal y Pacheco, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

Las emociones son un aspecto fundamental que forma parte de todas las etapas de la vida, sin embargo, cuando nos encontramos ante un momento del desarrollo caracterizado por una reactividad emocional y una reducción del bienestar en general como es la adolescencia (Burger y Samuel, 2017; Graber y Sontag, 2009; Strózik, Strózik y Szwarc, 2016), ser inteligentes emocionalmente se considera de vital importancia.

La adolescencia es una etapa del desarrollo comprendida entre los 10 y 19 años de edad, caracterizada por los diversos cambios que se producen a nivel físico, cerebral y social (Casey y cols., 2010; Sawyer y cols., 2012). Las variaciones más relevantes que se observan durante este complejo periodo hacen referencia a la reorganización estructural del cerebro (ver Paus, 2005, para un resumen). Básicamente se produce, por un lado, el incremento de la sustancia blanca, y por otro, la reducción de la sustancia gris, ambos cambios en la zona prefrontal. Al contrario de lo que se puede imaginar, el cerebro adolescente se caracteriza por un refinamiento, una poda sináptica o una supresión de las conexiones neuronales que no son útiles, traduciéndose en un mejor procesamiento cognitivo (Asato y cols, 2010; Blackemore, 2008; Giedd, 2008; Keating, 2004; Overton, 1990). Además, es importante destacar que se produce la mielinización de fibras nerviosas como medio de protección de las

redes neurales, así como la generación de un mayor número de fibras que facilitan la creación de más conexiones entre zonas corticales y subcorticales, como el área prefrontal y la amígdala (Eluvathingal y cols, 2007).

El desarrollo que experimenta el área prefrontal durante la adolescencia produce mayor eficacia en funciones de orden superior tan importantes como la planificación, la flexibilidad mental, la inhibición de respuestas o la regulación de impulsos (Luciana, y cols., 2009; Luna y cols., 2010; Steinberg y cols., 2008). Esta región cerebral junto a su conexión con otras áreas importantes como la amígdala, promueve una coordinación eficaz entre cognición y afecto, y por ende, de la regulación emocional (Steinberg, 2006; Steinberg, 2008). Sin embargo, no se debe olvidar que los adolescentes se encuentran en pleno desarrollo, y por lo tanto, este proceso lleva su tiempo encontrando una asincronía entre la maduración de estas zonas cerebrales (Casey y cols., 2008; Casey y Somerville, 2010; Steinberg, 2008). El desequilibrio entre diferentes sistemas neuronales hace que la adolescencia se conozca como una etapa con gran activación emocional (Baird, y cols., 1999; Killgore y Yurgulen-Todd, 2007), con tendencia a presentar conductas de riesgo como fumar o consumo abusivo de alcohol, especialmente por la influencia de los amigos, y con una menor regulación de las emociones que puede llevar a la aparición de diferentes tipos de trastornos mentales (Casey y Powers, 2015; Gardner y Steinberg, 2005; Kesek y cols., 2009; O'Brien y cols, en prensa; Steinberg y cols, 2008;).

Según la Organización Mundial de la Salud (2019), un 16% de las enfermedades mundiales en adolescentes se corresponden con trastornos mentales, especialmente la depresión, y muchos se pueden iniciar a los 14 años de edad con un coste mucho más grande que los que surgen a edades mayores (Kessler y cols., 20007; OMS, 2007). Así pues, la adolescencia es la etapa fundamental para fomentar hábitos emocionales con el objetivo de conseguir un desarrollo positivo mediante la educación emocional (OMS, 2019) que, tal y como propone Bisquerra Alzina (2003, p. 639) “respondería a las necesidades socio-emocionales que no se están abordando en la educación formal”.

Desarrollar y poner en práctica una buena intervención emocional puede llevar a la obtención de grandes resultados, dado que, según la literatura, la alta inteligencia emocional se asocia a un buen ajuste psicológico (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2013). Por ejemplo, en un estudio de Guerra-Bustamante y cols. (2019) se encuentra que las habilidades emocionales se relacionan con la felicidad o bienestar psicológico.

Concretamente, una buena claridad y reparación emocional en adolescentes conlleva sentimientos de felicidad, es decir, que ser capaces de comprender y, especialmente, regular las emociones pueden contribuir a obtener un bienestar emocional adecuado. Por otro lado, Górriz Plumed, Prado Gascó y Villanueva (2018) demostraron la existencia de relación entre el rasgo de inteligencia emocional y las dimensiones del bienestar. Precisamente, una buena claridad y reparación emocional se asoció de forma positiva con la satisfacción de la vida y de forma negativa con el estrés percibido y quejas somáticas.

En otra línea, Barreyro, Calero y Injoque-Ricle (2018) estudian la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y dos constructos fundamentales para el bienestar personal (García Pérez, Musitu Ochoa y Veiga, 2006): el autoconcepto y la autoestima. Por un lado, la claridad y reparación de los sentimientos se asocian con un buen autoconcepto ya que nos ayuda a tener mejores habilidades sociales (Barreyro, Calero y Injoque-Ricle, 2018; Jiménez y López-Zafra, 2011; Salguero y cols., 2011). Por otro lado, se encontró que estas dos dimensiones de la inteligencia emocional también se asociaron positivamente con la autoestima (Barreyro, Calero y Injoque-Ricle, 2018; Fernández-Ozcorta y cols., 2013), tal vez, porque estas capacidades ofrecen mayor eficacia para usar estrategias de afrontamiento ante sucesos aversivos que conllevan emociones negativas (Barreyro, Calero y Injoque-Ricle, 2018; Schutte y cols., 2002). Por lo tanto, ser inteligentes emocionalmente también puede reducir los pensamientos negativos, ayudando a las personas a tener menos ansiedad y síntomas depresivos (Fernández-Berrocal y cols., 2006; Limonero y cols., 2012; López y Zavala, 2012).

El efecto de la inteligencia emocional sobre la mejora en el rendimiento académico es otra de las ventajas de esta aptitud (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2013; Lopes y Salovey, 2004; Saarni, 1999; Salovey y Sluyter, 1997), de manera que proporciona a los estudiantes los recursos necesarios para tener concentración, desenvolverse bien en los momentos de estrés o controlar comportamientos impulsivos, con el objetivo de trabajar mucho mejor. Además, las habilidades emocionales facilitan el establecimiento de relaciones adecuadas con los profesores y entre compañeros aumentando la motivación (Baumeister, Heatherton y Tice, 1994; Csikszentmihalyi y Larson, 1984; Hawkins y cols., 1999; Mestre y cols, 2006).

Dado que la adolescencia es la etapa clave para aprender recursos que ayuden a la regulación emocional, es ideal la puesta en práctica de intervenciones (Ahmed, Bittencourt-Hewitt y Sebastian, 2015; Casey y cols., 2008; Steinberg, 2005). De hecho, esta necesidad se encuentra apoyada por diversas investigaciones realizadas con adolescentes en el ámbito educativo. Por ejemplo, Extremera, Pena y Rey (2011) realizan un estudio en el que demuestran una relación positiva entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción con la vida, y como consecuencia de una buena satisfacción vital también se obtuvo mejor autoestima. Por otro lado, Salguero y cols. (2011), mostraron que específicamente una buena habilidad para percibir las emociones ayuda a tener relaciones sociales más satisfactorias, así como menor estrés y tensión en ellas, además, Garaigordobil y Oñederra, (2010) demuestran que una alta inteligencia emocional se asocia negativamente con el sufrimiento de acoso escolar. Vallejo y cols. (2012) verifican la existencia de diferencias en el rendimiento académico según se cuente con una alta o baja inteligencia emocional. Por último, otro trabajo que se debe destacar es el elaborado por Cerón y cols. (2011) examinando diferencias de género en la inteligencia emocional que verifica que las niñas son más hábiles en la percepción de emociones.

Actualmente, ya existen algunos programas que se han puesto en práctica y han demostrado su eficacia, por ejemplo *Social and Emotional Learning* (SEL) iniciado por la organización CASEL, en Estados Unidos, se centra en la educación emocional con el fin de mejorar los problemas que sufren los adolescentes e incrementar las competencias curriculares mediante un trabajo en conjunto entre alumnos/as, profesores/as y familiares (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Por otro lado, el Proyecto INTEMO en Andalucía (Ruíz-Aranda y cols., 2008) es un programa fundamentado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) creado con el fin de evitar el desajuste psicosocial y la violencia en los jóvenes (Delgado y Flores, 2015; Fernández-Berrocal y Pacheco, 2013). Otro programa que se debe destacar es el de Harley, Havinhurts, y Prior (2004) basado en un role-playing de padres e hijos, el análisis de vídeos y grupos de discusión para reducir emociones y conductas negativas. Además, Fung, Kam y Wong (2011) aplicaron en un estudio el programa PATHS de Carol y cols. (1994) con el fin de aumentar la expresión y comprensión emocional, así como las conductas prosociales. Por último, no se debe olvidar mencionar el estudio de Porcel (2009) que consigue mejorar las competencias curriculares con el aumento de la inteligencia emocional, el programa de educación

emocional de primaria de Brackett y cols., (2012) que muestra que los niños y niñas presentan menos conductas problemáticas y mayor adaptación social y escolar, el programa de “Educación responsable” promovida por la Fundación Botín en Santander, e incluso, la introducción en Canarias de la asignatura “Educación emocional y para la creatividad” en Educación Primaria (Gobierno de Canarias, 2015).

Con los datos obtenidos se llega a la conclusión de que la adolescencia es un periodo complicado en el que las habilidades emocionales no son muy buenas, sin embargo, es el mejor momento para fomentarlas. Si bien es cierto que existen intervenciones que han demostrado ser eficaces para el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto educativo, mediante programas dinámicos y juegos, y además, incluidos dentro del horario escolar, también se debe mencionar que parece ser que no se ha optado por añadir un programa con reforzamiento positivo que puede favorecer a un aprendizaje más motivacional de los jóvenes. Por lo tanto, se propone el desarrollo de una investigación para poner a prueba un nuevo programa de educación emocional al inicio de la adolescencia que ayude a proporcionar buenas competencias emocionales, y como consecuencia, un buen bienestar psicológico, autoestima y mejor rendimiento académico.

2. Objetivos.

El objetivo general de este estudio es la mejora de la inteligencia emocional en niños y niñas de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria que se puede descomponer en otros más específicos:

- Mejorar la percepción, comprensión y regulación de las emociones.
- Mejorar la generalización de estas habilidades a los demás compañeros.
- Mejorar el bienestar psicológico, y como consecuencia, la autoestima y el rendimiento académico.

3. Metodología.

3.1. Participantes.

La población diana de este estudio la formarán los niños y niñas de los institutos de Jaén que coincide con la población accesible. Por otro lado, la muestra la

conformarán los niños y niñas con una edad comprendida entre los 11 y 14 años de los institutos de la provincia de Jaén. Como criterio de inclusión se tendrá en cuenta una edad mayor a los 10 años y niños y niñas que estén estudiando 1º y 2º de secundaria.

3.2. Instrumentos.

Los instrumentos de medidas que se van a utilizar para evaluar la efectividad del programa educativo propuesto son los siguientes:

- Escala Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal y cols., 1998; Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). Este autoinforme, adaptado a la población española mediante la escala TMMS-48 de Salovey y cols. (1995), está elaborado para la población adulta, sin embargo, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se puede utilizar en adolescentes. Esta escala sigue un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (1 = Nada de acuerdo, 2 = Algo de acuerdo, 3 = Bastante de acuerdo, 4 = Muy de acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), y está compuesta por 24 ítems que se dividen en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación o regulación emocional, con una consistencia interna para cada una de ella de $\alpha = 0,90$, $\alpha = 0,90$ y $\alpha = 0,86$ respectivamente, por lo que la fiabilidad para medir este constructo es buena.

- Escala de Satisfacción Vital de los Estudiantes (ESVE = SLSS adaptada por Alsinet, 1998). Este autoinforme está compuesto de 10 ítems que examinan la evaluación que cada persona hace sobre su vida siguiendo un formato de respuesta de tipo Likert de 4 puntos (1 = Casi nunca, 2 = A veces, 3 = A menudo, 4 = Casi siempre). La consistencia interna de esta escala es de $\alpha = 0,88$ mostrando una buena asociación entre los ítems, y por lo tanto, la fiabilidad para medir este constructo es adecuada

- Escala de afectos positivo y negativo (adaptada por Huebner, 1991). Este cuestionario consta de 20 ítems de los que una mitad evalúan estados afectivos positivos y la otra mitad estados afectivos negativos. La consistencia interna de esta escala es de $\alpha = 0,86$ para los ítems que miden emociones positivas y $\alpha = 0,78$ para los ítems que evalúan emociones negativas.

- Escala de autoestima de Rosenberg (RSE; Rosenberg, 1975) adaptada por Atienza Balaguer y Moreno (2000). Este cuestionario se compone de 10 ítems, la mitad escritos de forma positiva y la otra mitad de forma negativa teniendo en cuenta

que en los ítems negativos una mayor puntuación indica mayor autoestima (Ventura-León y cols., 2018). Esta escala sigue un formato de respuesta de tipo Likert de 4 puntos (1 = Muy en desacuerdo, 2 = Desacuerdo, 3 = Acuerdo, 4 = Muy de acuerdo). Según la prueba test-retest, la estabilidad temporal es buena en hombres ($r = 0,86$, $p < 0,001$) y en mujeres ($r = 0,64$, $p < 0,001$), y la consistencia interna de esta escala también, mostrando un alfa de Cronbach de 0,86.

- El rendimiento académico de los participantes se medirá obteniendo la media del primer y tercer trimestre.

3.3. Diseño y procedimiento.

La investigación que se propone es de tipo cuantitativa, siguiendo un diseño cuasi-experimental dado que la aleatorización no será posible ya que la selección de la muestra se realizará en institutos concretos mediante un muestreo no probabilístico, concretamente por conveniencia. Por lo tanto, se debe destacar que pese a la practicabilidad y viabilidad que ofrece este tipo de estudio, nos puede llevar a cometer un posible sesgo de confusión que limita la validez interna.

El diseño en el que se basa el programa de educación emocional es un ensayo controlado no aleatorio, ya que es posible tanto la manipulación, requisito de un estudio de tipo cuasi-experimental, como el control. Este último aspecto se hace posible por la existencia de dos grupos: experimental y control. El primero recibirá la variable independiente, programa de educación emocional, así como una evaluación antes y después de la intervención, mientras que en el grupo control solo se hará la medición pre y post-intervención, con el fin de analizar los cambios que se producen en las variables dependientes que se corresponden con la inteligencia emocional, el bienestar psicológico, la autoestima y el rendimiento académico.

En cuanto al procedimiento de este programa se debe mencionar que se llevará a cabo durante el año escolar 2020-2021, desde finales del primer cuatrimestre hasta finales del tercero. Antes de comenzar con la intervención y realizarla de forma adecuada se debe tener el consentimiento informado de los padres de los participantes dado que son menores de edad, así como del Comité de Bioética, haciendo una comunicación al Ministerio de Educación.

La investigación se iniciará el día 9 de diciembre, con la administración de las pruebas de autoinforme a los alumnos y alumnas de 1º y 2º de secundaria en las

semanas que aún se puede estar acabando la época de exámenes, que probablemente produzca mayor estrés y facilite la existencia de problemas emocionales. En primer lugar, se explicarán las instrucciones que hay que seguir en la administración de los cuestionarios a los tutores de cada clase que serán los encargados de llevar a cabo esta tarea en el horario normal de clase tras su consentimiento, con el objetivo de evitar el sesgo Hawthorne. La realización del cuestionario es totalmente anónima, solo se debe indicar el curso que se está realizando. Posteriormente, y solo en el grupo experimental, durante los meses de enero, febrero, marzo, abril y mayo se llevará a cabo el programa de intervención compuesto por una sesión de bienvenida, 9 actividades en la que se podrán conseguir puntos para obtener un posible premio por el esfuerzo realizado (reforzamiento positivo) y una sesión final de reflexión, todo desarrollado durante sesiones de una hora (16:00-17:00) los miércoles por la tarde. Finalmente, durante las dos primeras semanas de junio se volverán a administrar los instrumentos de medida a los participantes de la misma forma que en la evaluación pre-intervención.

3.4. Análisis de datos.

Tras la obtención de la información se realizará un análisis de tipo cuantitativo. Los datos se organizarán y se pasarán al programa estadístico IBM SPSS Statistics 25, llevando a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de las variables calculando la tendencia central y dispersión. Posteriormente, se hará una correlación de Pearson entre las variables de inteligencia emocional y el bienestar psicológico que engloba las variables de satisfacción con la vida y la emocionalidad positiva y negativa con el fin de ver si existe una asociación positiva y significativa entre ambos constructos psicológicos. Además, también se realizará una correlación de Pearson entre inteligencia emocional y la autoestima, por un lado, y rendimiento académico, por otro para analizar las posibles mejoras en estas variables.

4. Programa y plan de trabajo.

El programa de intervención que se propone llevar a cabo se compone de varias actividades:

- Presentación (duración: 1 hora). Consiste en dar la bienvenida a los participantes y en la presentación de los psicólogos/as que llevarán a cabo el

programa, así como de los alumnos y alumnas que participarán. Posteriormente, se explicará que se va a realizar un programa de educación emocional basado en varias actividades dinámicas en las cuales se podrán obtener puntos para conseguir diferentes recompensas tras su esfuerzo por aprender. El objetivo es conseguir un ambiente de motivación y en el que los participantes se sientan cómodos.

- “Del revés” (duración: 2 horas). Se pone una película conocida como “Inside Out” o “Del revés” que explica las emociones y cómo funcionan. Posteriormente, se hará una reflexión grupal para que cada participante exponga su opinión personal. Dado que la película dura una hora y media y las sesiones son de una, se dividirá en dos, una para empezarla, y otra para acabarla y hacer la discusión. El objetivo de esta sesión es que los participantes entren en contacto con las emociones de una forma más divertida y aumentar la cohesión grupal, así como el pensamiento crítico.

- Actividad 1: ¿Qué son las emociones? (duración: tres sesiones de 1 hora). Esta actividad consiste en girar una ruleta de las emociones dividida en seis: felicidad, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco. Los participantes que quieran pueden girar la ruleta y la emoción que toque se explicará profundizando en los sentimientos que pueden provocar y por qué. Además, cada participante podrá poner ejemplos de situaciones en las que hayan sentido la emoción explicada. Durante cada sesión se explicarán dos emociones con una duración de 30 minutos para cada una. El objetivo de este ejercicio es aumentar el conocimiento sobre las emociones para poder identificarlas de forma adecuada y aumentar la cohesión grupal.

- Actividad 2: ¿Quién soy? (duración: 1 hora). Los participantes se dividirán en grupos pequeños de cuatro y uno de los participantes tendrá en la frente un papelito con una emoción escrita. Los demás compañeros deben representar sin hablar y mediante gestos la emoción que lleva puesta el niño o la niña para que la adivine. Posteriormente, los demás miembros del grupo deberán hacer lo mismo. Tras media hora de la actividad, se repetirá el mismo proceso con la diferencia de que la emoción solo se podrá adivinar escribiendo características que la definan. El objetivo es que los participantes aprendan a identificar las emociones mediante señales no verbales y fomentar la cohesión grupal, así como la creatividad y expresión corporal.

- Actividad 3: Escuchar para entender (duración: 1 hora). Esta actividad está basada en otra llamada “el ovillo de lana” que intenta aumentar la capacidad de atención de los estudiantes (para mayor detalle: <https://www.youtube.com/watch?v=dKkMhYDr6hE>). Esta adaptación para el

programa que se propone consiste en formar un círculo entre todos los participantes, uno tendrá un ovillo de lana y contará como se ha sentido en alguna situación y por qué. Después, sin que nadie diga nada se lo pasará al compañero que quiera y este repetirá el procedimiento hasta que todos hayan hablado. El niño o niña que haya contado una situación en último lugar tendrá que decir que ha dicho el compañero que le pasó el ovillo de lana y pasárselo, y éste hacer exactamente igual. Posteriormente, se preguntará a los participantes cómo se han sentido y por qué. El objetivo de este ejercicio es que los niños y niñas desarrollen la escucha activa y aumenten su empatía aprendiendo que cuando una persona les cuenta algo, especialmente cuando tienen un problema, no solemos atender del todo a lo que nos dicen y nos dedicamos a dar consejo o comparar la situación con algo similar que nos haya pasado.

- Actividad 4: Sé pedir ayuda (duración: 45 minutos). En este ejercicio, basado en uno de los que la psicóloga del programa “La Báscula” realiza, los participantes se dividirán en grupos de seis y mantendrá una conversación normal. Un voluntario o voluntaria tendrá una bolsa en cada mano que representa la alegría. Después, mientras los grupos siguen hablando se irá añadiendo a la bolsa botellitas rellenas de arena que representan problemas y diferentes estados emocionales que causan malestar. A medida que los participantes sienten mayor peso les costará más trabajo mantenerse en pie y continuar la conversación si no consiguen pedir ayuda a los demás compañeros. Tras unos 15-20 minutos si los participantes no han conseguido pedir ayuda se les quitará las bolsas y se preguntará cómo se han sentido cuando tenían peso y cuando no. El objetivo es que los jóvenes aprendan que cuando tenemos problemas o nos sentimos mal pedir ayuda es una estrategia que nos hace sentir mayor alivio porque no cargamos solos con ello.

- Actividad 5: ¿Confías en mí? (duración: 15 minutos). Esta pequeña actividad consiste en la formación de parejas para que un participante delante de otro se deje caer de espaldas en los brazos del otro. El objetivo es que los niños aprendan a quitarse miedos y a confiar en los demás.

- Actividad 6: ¡No corras tanto! (duración: 1 hora minutos). Consiste en realizar un juego de actividad física que a los participantes les guste durante un rato. Seguidamente, se presentará una situación problemática para que los niños y niñas analicen la situación y ofrezcan una solución. Posteriormente, los participantes deben conseguir un estado de más calma enseñándoles a respirar e inspirar de forma profunda y relajada para después analizar la misma situación. El objetivo de esta

actividad es que los adolescentes entiendan que para regularnos necesitamos analizar una situación con tranquilidad con el fin de encontrar la mejor solución, por ello cuando nos encontramos “perdidos” por un acumulo de emociones que provocan malestar no es el momento adecuado para ello porque nos sentiremos con más ansiedad y estrés, y una solución para reducir esa activación fisiológica puede ser el manejo de la respiración.

- Actividad 7: “En los zapatos de los demás” (duración: tres sesiones de 1 hora). Esta actividad consiste en representar escenas de las series favoritas de los participantes en las que crean que hay algún tipo de problema emocional. De esta forma la representarán e intentarán cambiarla improvisando, entendiendo qué siente la persona afectada, por qué y qué solución podría ser mejor para ayudarla. Posteriormente, todos podrán aportar sus opiniones ofreciendo diferentes alternativas. El objetivo de esta actividad es que los participantes sean más competentes para identificar, comprender y regular las emociones, favoreciendo en especial la mejora de la empatía y la puesta en práctica de estrategias de afrontamiento.

- Actividad 8: Kahoot emocional (duración: 15 minutos). Los participantes deben responder a cinco preguntas con el objetivo de repasar las emociones.

- Actividad 9: Scape Room emocional (duración: 45 minutos). Este juego consiste en la lectura de una historia ficticia con una problemática emocional que los participantes deben resolver con su ingenio para poder salir de la sala en la que se llevan a cabo las actividades. El objetivo es que los niños y niñas consigan analizar una situación de forma más dinámica trabajando las habilidades emocionales y favoreciendo el desarrollo de la creatividad..

- Reflexión grupal (duración: 1 hora). Los participantes explicarán cómo se han sentido durante el programa de intervención, en qué creen que les ha podido ayudar. Además, se contarán los puntos que cada uno ha conseguido en las actividades y se repartirán los premios.

Para finalizar se comentará cómo funcionará el programa de reforzamiento positivo. Éste se basará en una economía de fichas, de modo que los participantes pueden ir consiguiendo canicas durante las diferentes actividades que representarán los puntos obtenidos, dando el valor de un punto por cada canica. Durante la actividad 1 se podrá obtener un total de 9 puntos, así, los participantes que expongan ejemplos durante las tres partes de esta sesión serán recompensados con una canica, pudiendo conseguir un máximo de tres en cada una ellas (un ejemplo, una canica). Por otro

lado, en la actividad 2, se puede obtener hasta tres puntos de modo que los niños y niñas que adivinen la emoción cuando se representa con mímica y también cuando se describe con sus características ganarán dos puntos, y si además, en el momento en el que tienen que representarla lo hace de forma original conseguirán otra canica más.

Durante la actividad 3 se puede obtener dos puntos siempre que los participantes hayan escuchado correctamente a su compañero, y en la 4 también si consiguen dar una explicación al significado del ejercicio. Por otro lado, en la actividad 5 se obtendrá una canica si los niños y niñas consiguen confiar en sus compañeros, y en la actividad 6 tres, de modo que si consiguen dar soluciones originales pueden conseguir un punto y si logran dar una explicación a la actividad, dos. En la actividad 7 se podrá obtener un total de 12 puntos, dado que en cada sesión se puede conseguir 4 canicas. Los participantes que se animen a representar una escena conseguirán dos canicas, los que sean más originales y creativos en la solución de problemas otras dos canicas y los que quieran expresar su opinión igual. Además, en la actividad 8 habrá tres posibilidades de obtener puntos, así, el participante que quede primero en el Kahoot emocional recibirá tres canicas, el segundo dos y el tercero una. En la última actividad se podrá conseguir un máximo de 4 puntos, de modo que si se adivinan las dos primeras preguntas se obtendrán dos canicas y si se acierta la tercera otras dos.

Dado que tras el programa de intervención los participantes pueden conseguir hasta 29 puntos como máximo, las recompensas se repartirán de la siguiente manera:

- Entre 29 y 19 puntos: dos entradas para cada ganador del musical o concierto que prefieran.
- Entre 18 y 10 puntos: un descuento del 20% durante dos meses en alguna actividad extraescolar de interés para los participantes.
- Por debajo de 10 puntos: un descuento del 10% en una compra del material escolar.

Cronograma

Diciembre de 2020						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6

7	8	9 Administración de test	10	11	12	13
14	15	16 Administración de test	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			
Enero de 2021						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13 Presentación	14	15	16	17
18	19	20 Primera parte de la película	21	22	23	24
25	26	27 Segunda parte de la película y reflexión	28	29	30	31
Febrero de 2021						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10 Actividad 1 primera parte	11	12	13	14
15	16	17 Actividad 1 parte 2	18	19	20	21
22	23	24 Actividad 1 parte 3	25	26	27	28

29												
Marzo de 2021												
Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes		Sábado		Domingo
1		2		3 Actividad 2		4		5		6		67
8		9		10 Actividad 3		11		12		13		14
15		16		17 Actividad 4 y 5		18		19		20		21
22		23		24 Actividad 6		25		26		27		28
29		30		31								
Abril de 2020												
Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes		Sábado		Domingo
						1		2		3		4
5		6		7 Actividad 7		8		9		10		11
12		13		16 Actividad 7		15		16		17		18
19		20		21 Actividad 7		22		23		24		25
26		27		28 Actividad 8 y 9		29		30				
Mayo de 2021												
Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes		Sábado		Domingo
										1		2
3		4		5 Sesión de reflexión y recuento de		6		7		8		9

Abril de 2020

Mayo de 2021

		puntos					
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	
24	25	26	27	28	29	30	
31							
Junio de 2021							
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo	
	1	2 Administración de test	3	4	5	6	
7	8	9 Administración de test	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30					

5. Beneficios esperados.

El programa de educación emocional que se propone aplicar durante la adolescencia temprana puede ser de gran ayuda dado que se basa en trabajar componentes de tipo psicológico que son de vital importancia durante esta etapa del desarrollo.

La intervención elaborada consta de diversas actividades dinámicas que intentan que los jóvenes se diviertan a la vez que aprenden a percibir, comprender y gestionar su mundo emocional, y por ende, a beneficiarse de un desarrollo psicológico sano. En primer lugar, se debe destacar que las actividades se llevarán a cabo en grupo de modo que los participantes aprenderán a trabajar con los demás aumentando el sentimiento de cohesión grupal. Asimismo, realizar reflexiones entre todos ayudará

a que los adolescentes tengan mayor pensamiento crítico, consigan ganar más paciencia al respetar el turno de los demás en las discusiones y mejoren la escucha activa que favorecerá sus relaciones interpersonales.

Por otro lado, la intervención emocional se compone de ejercicios que trabajan la mímica, la expresión corporal y la creatividad que pueden reducir la timidez y aumentar la confianza en sí mismo. Además, este programa se diferencia de otros en su contribución al incremento motivacional por parte de los adolescente gracias al reforzamiento positivo. Este aspecto puede ser muy beneficioso para los jóvenes ya que además de fomentar la adquisición de conocimientos, es fundamental reconocer su esfuerzo enfatizando en las cosas que hacen de forma adecuada y recompensándoles por ello. Asimismo, el refuerzo puede favorecer al desarrollo de mayor confianza y autoestima.

Finalmente, esta intervención se centra en aumentar las diferentes habilidades emocionales que ayudará a los adolescentes a identificar sus emociones y la de los demás, a entender cómo nos sentimos y a obtener estrategias que nos hagan sentir mejor y que como fin último llevará a la mejora de la gestión emocional. Como resultado, los jóvenes pueden conseguir aumentar su bienestar psicológico porque tendrán mayor capacidad de análisis emocional, aumentarán su empatía, serán más tolerantes ante la incertidumbre y más resilientes ante situaciones que pueden provocar ansiedad o estrés, lo que se verá reflejado en diversos ámbitos de la vida. Por lo tanto, nos encontraremos con jóvenes que se sentirán más satisfechos con sus vidas, con mayor autoestima y confianza en sí mismos y mejor rendimiento académico.

6. Recursos necesarios.

El programa de intervención elaborado requiere tanto de recursos humanos como materiales. El equipo de investigación se compondrá de los docentes que son los tutores de 1º y 2º curso de secundaria, encargados de pasar las pruebas de autoinforme a sus alumnos/as dos veces, que junto a la explicación que tienen que recibir de la administración de los test su tiempo de dedicación será de un total de tres horas y media que se repartirá durante cinco días. Por otro lado, las personas que aplicarán el programa de intervención serán los psicólogos de los institutos, con un tiempo dedicación bastante grande, dado que la intervención requiere de 15 horas que se distribuirán a lo largo de 5 meses para llevarlo a cabo. Por último, se debe tener en

cuenta los psicólogos que se encargarán de llevar a cabo todo el análisis de datos y la obtención de los resultados que puede llevar bastante tiempo.

En cuanto a los recursos materiales se necesitará papel para las fotocopias de los tests, canicas para el programa de reforzamiento y cartulinas de colores, bolígrafos, un ovillo de lana de color, bolsas y botellas de agua para las actividades.

7. Presupuesto

El programa de intervención también lleva implícito un coste económico. En cuanto al equipo de investigación aunque los psicólogos que llevarán a cabo el programa de intervención pertenezcan al instituto lo harán fuera del horario académico, y por lo tanto requerirá un coste de 750 euros para cada uno. Además, las personas encargadas de realizar todo el análisis recibirán 50-60 euros por cada hora.

Respecto al coste de los recursos materiales será necesario 40 euros para 800 fotocopia, 15 euros para cartulinas grandes de colores y bolígrafos, 3 euros para el ovillo de lana de color, 5 euros para las botellas de agua y 32 euros para cuatro cajas de canicas, aproximadamente. Además, para las recompensas se tendrá en cuenta que las entradas de los musicales y los descuentos dependerán del gusto de los participantes, y que no se sabrá el resultado hasta que la intervención acabe por lo que no se puede decir un coste aproximado.

8. Referencias Bibliográficas.

- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 15, 11-25.
- Balsalobre-Gómez, A. B. (2014). *Propuesta para mejorar la inteligencia emocional en 4º de Primaria* (Bachelor's thesis).
- BERicat AlastuEy, E. (2012). Emociones. *Sociopedia. isa*, 1-13.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., & Injoque-Ricle, I. (2018). Emotional intelligence and self-perception in adolescents. *Europe's journal of psychology*, 14(3), 632.

- Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K., & Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental science*, 14(2), F1-F10.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104.
- Flores, M. D. C. R., & Delgado, A. O. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(2), 345.
- García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- González, F. A., Sigüenza, Y. M., & Solá, I. B. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología*, 22, 29-42.
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1720.
- Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, J. N., Lein, E. S., Šestan, N., Weinberger, D. R., & Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health-opportunity and obligation. *Science*, 346(6209), 547-549.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Neurociencia aplicada a la Educación*. Recuperado el 19 de mayo de 2020 de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/neurociencia-educativa/recursos/recursos-iemocional-creatividad/pruebas-evaluacion.html>.

Organización Mundial de la Salud (2019). *Salud mental del adolescente*. Recuperado el 17 de mayo de 2020 de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.

Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.

Prado Gascó, V., Villanueva, L., & Górriz Plumed, A. B. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings.

Rosich, M., Aznar, F. C., & Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 31(2), 73-86.

Rubio, M. C. T. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas* (Doctoral dissertation, Universidad de León).

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & 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.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental review*, 28(1), 78-106.

Ventura-León, J., Caycho, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños.

Vicario, M. G., Martínez, L. C. V., & Hurtado, J. C. T. (2017). Proyecto de intervención sobre educación emocional en la comunidad El Milagro (Iquitos, Perú). *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (26), 111-130.

9. Anexos.

Anexo I: escala Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal y cols., 1998; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

TMMS-24.**INSTRUCCIONES:**

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

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

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

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

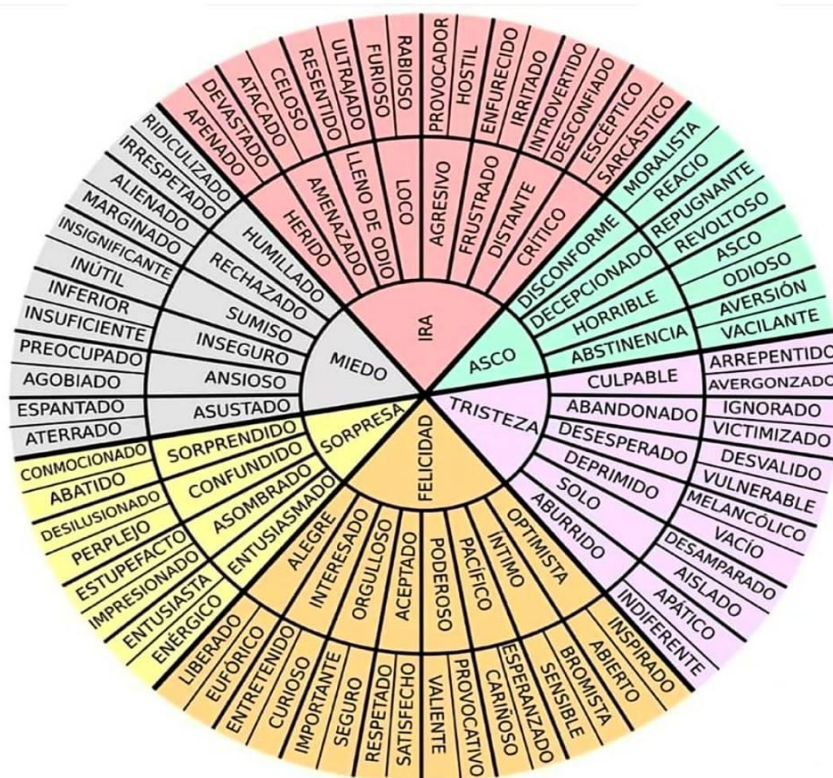
Anexo II: escala de autoestima de Rosenberg (RSE; Rosenberg, 1975)
adaptada por Atienza Balaguer y Moreno (2000).

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE)
(Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000)

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

Anexo III: ruleta de las emociones a elaborar manualmente para la actividad 1.



Anexo IV: preguntas del Kahoot emocional para la actividad 8.

1. Cuando en el rostro de una persona se aprecia la elevación de las comisuras de los labios, las mejillas y la aparición de arruguitas en la parte exterior de los ojos se siente:
 - Triste.
 - Furiosa.
 - Alegre.
 - Celosa.
2. Ana se ha peleado con una amiga de la infancia y se siente muy arrepentida por ello, ¿qué emoción crees que puede sentir en estos momentos?
 - Tristeza.
 - Alegría.
 - Miedo
3. Juan se ha puesto hoy una sudadera nueva pero a sus amigos no les ha gustado y encima se han reído de él, ¿cómo crees que se puede sentir?
 - Furioso.
 - Triste.
 - Avergonzado.
 - Sorprendido.
4. Cuando no tengo que madrugar pero me despierto temprano y no me puedo volver a dormir me siento:
 - Indiferente.
 - Alegre.
 - Enfadado.
 - Entusiasmado.
5. Cuando en un examen siento que las pulsaciones aumentan, que me quedo en blanco y no voy a poder hacerlo bien me siento:
 - Optimista.
 - Ansioso.
 - Enfadado.
 - Deprimido.

Anexo V: historia ficticia para la actividad 9.

Una chica joven de piel blanca rosada caminaba con la mirada al suelo y la sonrisa apagada, como si no tuviese ningún destino al que ir. De repente, se chocó con un estudiante que andaba apresurado, ella cayó al suelo y todas las partituras del joven también. Tras poner los pies en la tierra, la chica recogió todos los papeles, se los entregó y le pidió disculpas. El chico con una sonrisa cariñosa le dio las gracias y tras observar su triste rostro le tendió la mano con una entrada para el concierto de piano que daría al día siguiente.

La chica ilusionada asistió al concierto y esperó al protagonista de esa noche en la puerta para agradecerle su buen gesto. El joven observó que la estaba esperando y al acercarse vio que su rostro gélido había cambiado por un gran brillo en sus ojos y una sonrisa cálida. Esa noche pasearon hasta tarde, y desde ese momento los dos jóvenes sentían que “flotaban en una nube”. Los dos enamorados continuaban sus agradables paseos por la ciudad hasta que un día las familias de ambos se enteraron de su relación obligándoles a poner fin por sus diferentes status sociales. Sin embargo, los dos enamorados decidieron verse a escondidas todas las tardes en la sala de música donde el joven estudiante solía ensayar.

Los padres de la chica de piel blanca rosada comprometieron a su hija con otro chico, y el joven músico decidió dejar de verla y que fuese feliz. Pero ella iba cada tarde a esperarle en la sala de música aunque él nunca aparecía. La joven, decidió escribirle una carta expresándole todo lo que sentía y siempre la llevaba encima por si algún día el chico se presentaba en aquella sala. Un día la joven iba de camino hacia allí y entonces le pareció escuchar las dulces melodías que el chico tocaba, e ilusionada fue corriendo pero no lo encontró, y la pena hizo que cayese enferma. Desde entonces se dice que la chica vaga atormentada por todo el edificio en el que se encuentra la sala donde el chico ensayaba porque la música del piano suena cada noche.

Si respondes correctamente a las siguientes preguntas podrás obtener la carta de la chica enamorada:

- ¿Cómo se sintieron los jóvenes enamorados cuando sus padres les obligaron a poner fin a su relación? Justifícalo.

- ¿Cómo se sintió la chica cuando su pareja no aparecía en la sala de música? Justifícalo.

A continuación debes responder a la siguiente pregunta para poder salir del aula:

- ¿Qué harías ahora para que la chica pueda sentirse mejor y el edificio se libre de las habladurías de los jóvenes?