



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**INTELIGENCIA EMOCIONAL:
PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN CON
MENORES DE PALESTINA
REFUGIADAS/OS**

Alumno/a: García Martín, Carmen María

Tutor/a: Augusto Landa, José María
Dpto.: Psicología Social

Junio, 2020

Índice

I. RESUMEN	3
A. Abstract:	3
II. INTRODUCCIÓN	4
A. Recorrido histórico en la inteligencia emocional	4
1. Modelo de Habilidades	4
2. Modelos mixtos	5
B. Relevancia de la educación emocional.	6
C. Migraciones	8
III. JUSTIFICACIÓN	12
A. Revisión de programas de intervención	13
IV. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	14
A. Objetivos.	14
B. Metodología.	14
1. Participantes	14
2. Instrumentos	15
3. Procedimiento	16
■ Diseño	16
C. Programa de intervención	17
D. Cronograma	33
V. CONCLUSIONES Y RESULTADOS ESPERADOS.	34
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
VII. ANEXOS	39

I. RESUMEN

Las personas que viven en un clima constante de hostilidad cargan con una serie de experiencias de fuerte intensidad emocional, que posibilita un déficit en el desarrollo de las competencias emocionales. La importancia de la inteligencia emocional en la población general, y más en casos de población en conflictos sociopolíticos, significa una realidad que implica el hecho de ofrecer la capacidad de mejorar y optimizar la manera de interrelacionarse entre los individuos y a su vez, permite gestionar de una manera más adaptativa las situaciones de estrés. Siguiendo el modelo de Inteligencia Emocional de habilidad de Mayer y Salovey (1997) se propone realizar una intervención basada en una adaptación del programa INTEMO. Su finalidad es mejorar la percepción, expresión, comprensión y regulación emocional, bienestar psicológico y salud mental en aulas de menores entre 14 y 16 años en escuelas pertenecientes a la UNRWA, localizados en campamentos la Franja de Gaza, Palestina.

Palabras clave:

Inteligencia emocional (IE), refugiados, bienestar psicológico, salud mental.

A. Abstract:

The people who live in hostile milieu feel some hard emotional experience cause of the experiences. It could be a poor development with emotional skills. Emotional intelligence are important between population, about all people that are living in socio political conflict. It is known that the knowledge in emotional intelligence it is mean to be able to improve and maximize the choice to interact with other. The trainament in emotional intelligence also allows management the most adaptive way in stress situation. In this project will be worked with the INTEMO program for teenegers following the Mayer y Salovey Skill Model (1997). The program is focused on improving de perception, expression, understanding and emotional regulation in spite of well-being and mental health in students of UNRWA, in refugee camp in Gaza's street, Palestine.

Keywords:

Emotional Intelligence (EI), refugees, psychological well-being and mental health.

II. INTRODUCCIÓN

A. Recorrido histórico en la inteligencia emocional

Tras beber de fuentes donde ya atisba que la inteligencia no es un constructo de una sola característica, sino que son diversos ámbitos los que se engloban de manera holística para definir inteligencia, surge el concepto, de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997) tras previamente aparecer en la tesis doctoral de Wayne Payne en 1985 *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional*. (Samuel, 2016)

No fue hasta la llegada de Gardner, 1983 (Mekler, 1975) que comenzó a incluir varios conceptos específicos para definir las diversas capacidades que definían a un ser humano como inteligente, y se eliminó el concepto de inteligencia única e independiente y pasó a definir una variedad de inteligencias que podrían categorizar al ser humano como individuo inteligente. Su teoría se denominó “Teoría de las inteligencias múltiples”, diferenciaba los siguientes tipos de inteligencias: Int. Lingüística, Int. Musical, Int. lógico-matemática, Int. Espacial, Int. Cinestesicocorporal e Int. Personales. En esta categorización cabe destacar su última categoría, inteligencias personales, donde ubicaba dos inteligencias relacionadas con la inteligencia social que ya mencionaba Thorndike (1920) (López, 2007). Las inteligencias personales a las que se refería Gardner (1983) fueron denominadas inteligencia intrapersonal e interpersonal.

A raíz de este recorrido histórico de inteligencia que culminó con integrar un componente emocional, cabe destacar que Gardner, en su teoría de inteligencias múltiples incluye en 1995 la inteligencia naturalista y posteriormente, en el 1998 incluye una más de índole social, que es la existencial.

A su vez, el conocimiento y estudio de las emociones en el mundo laboral iba ganando impulso, lo cual benefició a la propagación del término y la atribución de su importancia merecida. El mérito se atribuye especialmente a Goleman, (1995) quien emprendió con esta idea en el campo de la psicología de las organizaciones, con la publicación de su libro “Inteligencia emocional” el cual resultó ser un best-seller y benefició a la difusión del término de a nivel mundial .

Actualmente existe un consenso en cuanto a la existencia de dos modelos básicos que definen y describen la inteligencia emocional: modelo de habilidades y modelo mixto.

1. Modelo de Habilidades

a) Modelo de Habilidades (Mayer y Salovey, 1997)

Cuenta con una fuerte evidencia empírica y base teórica, supone una medida diferente a lo establecido en otros enfoques y la evaluación se produce de manera sistemática y respaldada por

resultados objetivos. Pone el foco de atención en el procesamiento de la información a través de las capacidades cognitivas.

Según Mayer y Salovey (1997) (Salovey et al., 2004) en su modelo definen inteligencia emocional como la capacidad de percibir, evaluar y expresar las emociones de manera exacta, capacidad de acceso y/o producción de sentimientos que permiten facilitar el pensamiento, la capacidad de la comprensión y conocimiento de las emociones y la capacidad para regularlas generando un desarrollo positivo en una/o misma/o de manera emocional e intelectual.

Este modelo cuenta con cuatro habilidades emocionales:

- Percepción: Capacidad de identificación de las emociones de forma óptima y apropiada y su contenido. Identificar los sentimientos y emociones propias y de los demás, nombrarlos y experimentarlos, con el objetivo de poder controlarlos y moderar, para no dejarse llevar por los impulsos.
- Facilitación: Capacidad de distinción sobre las diferentes emociones que se sienten y la posibilidad de generar sentimientos que den lugar al pensamiento más apropiado en el momento.
- Comprensión: Capacidad para clasificar de forma correcta las emociones que experimentamos y comprender emociones complejas (conjunto de emociones simultáneas que reflejan dos o más estados emocionales simultáneamente)
- Regulación: Capacidad para gestionar de manera consciente las emociones en los demás y en uno mismo, para así fomentar el crecimiento personal (emocional e intelectual).

Las habilidades están interconectadas, de manera que si una de ellas su desarrollo no se produce de manera adecuada, no es posible desarrollar las demás. Percepción, comprensión y regulación, están relacionadas con el acto de razonar las emociones, sin embargo, la facilitación emocional conlleva el uso de las emociones en beneficio del razonamiento.

2. Modelos mixtos

En estos modelos se compaginan dimensiones de la personalidad y capacidades de automotivación con habilidades de regulación emocional.

a) Modelo de Inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997, 2000)

Este modelo toma como premisas la definición de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) pero instaure un enfoque teórico basándose en las capacidades no- cognitivas, competencias y habilidades para que influyen en la capacidad para afrontar con éxito las presiones y demandas ambientales. Esta capacidad se basa principalmente en la destreza de cada

individuo de tomar conciencia, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva. (Caruso et al., 1999; Mayer y Salovey 1995).

Supone una red de competencias emocionales y sociales que se interrelacionan y facilitan entre sí y definen la manera de comprender y expresar de forma óptima, entendernos con los demás y relacionarlos con ellos y hacer frente a las demandas diarias.

El concepto socio-emocional, no cognitivo, que define Bar-On (Fernández Berrocal et al., 2001) conducen al individuo a mejorar psicológicamente. Bar-On diferencia en 5 factores en la competencia socio-emocional que a su vez están compuestos por otros 15 subfactores. Los 5 componentes principales son el intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo general, que a su vez, cuentan con capacidades básicas y capacidades facilitadoras.

b) Modelo basado en rasgos de Petrides y Furnham (Petrides et al., 2012)

Continúa la perspectiva de Bar-On, de hecho se asemejan bastante y pretende evaluar la inteligencia emocional del mismo modo que Bar-On, realizando la misma clasificación y por consiguiente, las mismas 15 subescalas.

Evalúa estas competencias con el instrumento llamado “Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) mediante un cuestionario que se compone de 144 ítems de escala tipo likert con 7 opciones de respuesta.

c) Modelo de competencia de Goleman (1999, 2001)

Goleman fue el encargado de popularizar el término a través de su Best-Seller titulado: Inteligencia emocional. Se encuadra en el modelo mixto y define inteligencia emocional como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones (Goleman, 1995) (Cantero, 2012). Está basado en los resultados empíricos de las investigaciones en organismos y concretamente, su objetivo es predecir la eficacia, resultados personales en el puesto de trabajo y en las organizaciones.

Para Goleman, la inteligencia emocional se compone de 4 dimensiones, que definió en su segundo libro *La práctica de la inteligencia emocional*: Autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de las relaciones.

B. Relevancia de la educación emocional.

La motivación de incluir el concepto de inteligencia emocional en un factor clave en la educación está basado en la evidencia de la evolución en las instituciones del siglo XXI que ponen de manifiesto la necesidad de educar a los individuos en los nuevos conocimientos técnicos y teóricos oportunos para obtener un mayor beneficio y poder adaptarse a la sociedad de

la información y el conocimiento en la que nos situamos, que coexiste a su vez, con la llamada sociedad del riesgo, que fue desarrollada a lo largo del siglo XX por los cambios socioeconómicos y que influyen de manera directa en los niños y adolescentes (Pacheco, Extremera, 2001)

Al asumir que la educación emocional en niños es fundamental, se asume que se puede cambiar la neuroquímica de los cerebros, permitiendo que ellos mismo puedan controlar de diversas formas su funcionamiento, ya que las emociones, como se ha explicado anteriormente, se registran en forma de elementos bioquímicos de una manera determinada y ante ellos, el cuerpo reacciona.

Entre los neurotransmisores implicados en las emociones, se encuentra la serotonina, la cual puede ser de las más importantes para el componente emocional de un niño, pues influye en diversos sistemas corporales como la presión sanguínea, digestión, sueño, etc. Altos niveles de serotonina están relacionados con una reducción del comportamiento agresivo e impulsivo. Esto puede depender en muchas ocasiones de un simple gesto, como es sonreír, pues se produce la contracción de los músculos faciales, que a su vez reducen el flujo de sangre en los vasos próximos, y esto, a su vez, hace que la sangre se enfríe, lo cual la temperatura se disminuye de la corteza cerebral, produciendo serotonina.

Estudios recientes, muestran que de manera paradójica, cada generación de niños parece desarrollarse de una manera más inteligente, las capacidades emocionales y sociales, por el contrario parecen disminuir a pasos agigantados. Datos como los que se muestran en el estudio de Isabel Cuéllar-Flores, Amaia Izquierdo y Diego Padilla (2019)(Flores et al., 2019) de la población española un 89'9% de los pacientes infanto-juveniles atendidos por psicólogos clínicos, muestran trastornos de ansiedad, un 89'9% trastornos de la conducta y un 87'7% trastornos depresivos. Se destaca la prevalencia en estos trastornos por la importancia que tienen para la justificación de esta propuesta de intervención.

El psicólogo Martin Seligman (2007), en su libro *The Optimistic Child* (El niño optimista) (Martin & Lynn, 1952) destaca el creciente aumento de trastornos del estado de ánimo, como la depresión en niños y adolescentes en los últimos 50 años, habiendo aumentado aproximadamente 10 veces más y con un comienzo más temprano. Cómo reflejo de la imperiosa necesidad de un cambio de paradigma en la educación de los más pequeños, cabe destacar que la educación en inteligencia emocional debe estar presente en su docencia.

Por otro lado, destaca la figura de Speancer Kagan (Kagan et al., 2001) , realizó diversos estudios donde se muestra que los niños nacen con predisposiciones emocionales específicas, pero sus sistemas de circuitos cerebrales tienen cierto grado de plasticidad para poder modelarse.

Las capacidades emocionales y sociales pueden ser aprendidas y se crearán nuevas vías nerviosas y pautas bioquímicas más adaptables.

C. Migraciones

La definición de migrante implica ser una persona que se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de su situación jurídica, el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento, las causas del desplazamiento o la duración de la estancia (Organización Internacional para las Migraciones et al., 2011).

El tránsito de personas entre un mismo territorio o de manera internacional a ocurrido a lo largo de la historia de la humanidad. Actualmente, un gran número de personas vive en un país en el que no nació.

Las migraciones suponen un proceso complejo que implica fases como los preparativos previos, el movimiento, la llegada y el retorno. En cuanto a los preparativos previos, en casos de migraciones voluntarias, están bastante más preparados, como el lugar donde van a vivir, persona de contacto en esa localidad, etc. En el caso de las migraciones forzadas, en la mayoría de los casos no cuentan con preparación, lo que conlleva que salgan de su hogar con lo mínimo posible, en ocasiones, tan solo lo que pueden llevar encima.

Son diferentes las causas de la migración cuando se produce de manera voluntaria o en cambio es forzada. En el caso de las causas voluntarias, reconocido el término de migrante por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, n.d.), existe una motivación económica de mejora personal, así como económica y de calidad de vida, bien por uno de los integrantes de la familia, o por la comunidad familiar al completo y puede ser temporal o permanente. A pesar de su propia voluntad, pueden jugarse la vida en el proceso. A diferencia de las migraciones voluntarias, las causas de los movimientos forzados, son desplazados y se encuadran las personas refugiadas o apátridas. A diferencia de un migrante, en su mayoría son personas que huyen de conflictos armados, violencia o persecución. Por ellos, se ven obligadas a cruzar la frontera de su país en busca de seguridad. Los motivos de persecución pueden ser varios, desde una cuestión de género, orientación sexual, persecución étnica o religiosa, que generan temor por su vida y pasa a tener un estatus de refugiado reconocido internacionalmente (ACNUR). Normalmente viven en campamentos organizados por organizaciones no gubernamentales, pero en otros casos, viven en urbes o poblaciones rurales

donde precisan de ayuda para poder reconstruir en la medida de lo posible sus vidas en situaciones donde puedan promocionar su vida.

Existe una diferencia entre estos dos grupos de migrantes, el traspaso de fronteras nacionales que ocurre en el caso de los refugiados y no en el de los desplazados internos. Este tipo de movimientos se ubica mayormente en África, Oriente Medio y Latinoamérica.

Según el IDMC (Internal Displacement Monitoring Centre, 2019), indica una realidad relevante, que en muchos de los casos de pasa por alto, ya que existe una creencia de que todos los migrantes desean salir de su territorio nacional. El IDMC refleja que el desplazamiento interno puede pasar desapercibido aun siendo en grandes magnitudes, debido a la mayor visibilidad y reconocimiento internacional que tienen los refugiados y que los índices de desplazamiento interno, reflejan un estado con debilidades.

1. Menores refugiadas/os.

Las personas que están huyendo de la guerra o del terror infundado en las persecuciones pueden ser muy vulnerables, pues no cuentan con la protección de su propio estado y en muchas de las ocasiones, es el estado mismo quien les persigue. De ahí, la imperiosa necesidad de dar asilo y protección a estas personas, para dar garantía de sus derechos humanos básicos, de seguridad y sobre todo, protección de sus vidas.

Concretamente existe una necesidad de asistencia a los 79,5 millones de desplazados que registra ACNUR alrededor del mundo a finales del año 2019 de los cuales 5,6 millones de personas se encuentran bajo la asistencia de la de la Agencia de la ONU para refugiados palestinos (UNRWA - *Agencia de La ONU Para Refugiados Palestinos*, n.d.). En el caso que aquí se representa, el proyecto de intervención pone su foco de atención a los menores desplazados solos, o acompañados.

La mitad de los refugiados a nivel mundial es población vulnerable a situaciones de maltrato, abuso y explotación, tanto a nivel físico como a nivel psicológico. En muchos de los casos, tienen que separarse de sus familias temporalmente y pasarán toda su vida fuera de su hogar. Las experiencias vividas suelen ser de gran intensidad, en su mayoría actos de violencia como abusos, violaciones, explotación laboral, tráfico o reclutamiento militar. Sin embargo, su capacidad de resiliencia puede resultar sorprendente, debido a la plasticidad neuronal que aún poseen y a la confianza en un futuro próspero y cambiante. Pero no en todos los casos ocurren con éxito las expectativas que esta confianza genera, sino más bien se ven truncadas sus vidas, su capacidad de motivación y empeño en lo que deseen, viéndose afectada su identidad, autoestima y los recuerdos de sus años ya vividos.

En un informe realizado por UNICEF, ACNUR y Save the Children, llamado Siria: la infancia en la sombra de la guerra (Save the Children, 2017), muestran un ejemplo de la vulnerabilidad de los menores ante la exposición al conflicto. Señalan que 1 de cada 4 niños en Siria corren el riesgo de padecer una enfermedad mental grave, agravando aún más en menores de 4 años.

Es importante señalar la historia personal de cada niño difiere, tanto en motivos que le llevaron a migrar, como las experiencias que han vivido en el país de origen, y durante el trayecto, los peligros con los que ha estado conviviendo. Por consiguiente, esta vulnerabilidad les convierte en un blanco perfecto para las mafias que les utilizan como esclavos laborales o sexuales, tráfico de órganos o tareas militares. El proporcionar ayuda a estas/os menores, se consigue la esperanza en la mejora de sus condiciones de vida.

2. Palestinas/os refugiadas/os.

En los territorios palestinos se mantiene un conflicto sociopolítico entre los israelíes y árabes desde hace décadas debido a las medidas legales que se están tomando, reduciendo cada vez más los territorios oficiales palestinos, y tomando el estado de Israel como propio más del 50% de la extensión que en sus inicios, en 1948, era legítimo. La raíz del conflicto se encuentra con la llegada del pueblo judío a Palestina, de manera oficial en 1948 en consecuencia del final de la segunda guerra mundial y una de las decisiones que tomó la Organización de las Naciones Unidas, impulsada por parte del gobierno británico que consistía en “crear un hogar nacional judío en Palestina”. Esto supuso el nombramiento del estado de Israel en aquellas tierras. Fue y es un conflicto histórico que se ha apoyado en la misma historia para fundamentar y justificar esta desmesurada fuerza ejercida y las constantes violaciones de los derechos humanos que sucedieron y aún continúan hacia la población civil. La expulsión de sus hogares se hizo cada vez más violenta e inmediata (Ilan Pappé, 1999). Debido a la necesidad en la que se encontraba la Organización de Naciones Unidas de dar respuesta de socorro a estas personas, creó la Agencia de Naciones Unidas para la Población refugiada Palestina de Oriente Próximo, (UNRWA). Esta organización considera personas refugiadas de Palestina aquellas cuyo lugar de residencia habitual entre 1946 y mayo de 1948 se encontraba en la Palestina histórica y sus descendientes, actual territorio de Israel, y perdieron sus casas y medios como consecuencias de la guerra. La UNRWA proporciona desde hace 71 años asistencia en diversos ámbitos; desde la garantía de acceso a la educación, la sanidad, ayuda humanitaria y servicios sociales a las refugiadas y refugiados.

A día de hoy, este conflicto se sitúa con un Bloqueo de la Franja de Gaza desde 2014, con continuas barreras en el abastecimiento de los recursos básicos para la vida, persecuciones,

controles exhaustivos y biométricos en sus movimientos diarios, permisos excesivos para poder desarrollar su vida y sus propiedades y un largo etcétera.

Sin embargo, esto supone un reflejo de la cara que vivió y vive a diario la población civil. Se detienen personas sin motivos aparentes, se golpean y torturan, llevando en muchos de los casos a acabar con su vida. Esto implica como dato a destacar que uno de cada tres refugiados en el mundo es de origen palestino, lo que implica una emergencia de asistencia por parte de la población internacional.

Países de Oriente Próximo como Jordania, Siria y el Líbano, son los países que cuenta con más población de refugiados palestinos, además de contar con el estatuto de refugiado en su propio territorio histórico, Jerusalén Oriental, Cisjordania y la Franja de Gaza.

En 2003, se realiza una estimación de más de 7 millones de palestinos refugiados y con perspectivas de crecimiento de esta población. Actualmente, la poca fiabilidad de los datos de registro no permite realizar una estimación exacta, además de la falta de definición uniforme de los refugiados palestinos. No obstante, datos de la UNRWA indican que aproximadamente 5,4 millones de personas palestinas tienen el estatus de refugiados, (*UNRWA - Agencia de La ONU Para Refugiados Palestinos*, n.d.).

Tras la ocupación, se realizó un derrumbamiento de sus casas, devastación de sus cultivos, amenazas de manera constante y opresión en todo lo referido a obtención de recursos, la generación de jóvenes pasa a ser una generación con poca esperanza, alta tolerancia a la violencia, generación de las más radicales que han existido en la población palestina. Son los hijos de la segunda intifada, que comenzó en el año 2000. Han visto cómo les bombardearon, pasaban armas y tanques enfrente suyo a diario y entre las dinámicas de juego de los más pequeños, entra el atacar a Israel. Otros, no han podido salir de su ciudad en los últimos 5 años y pasan a vivir en auténticas cárceles al aire libre. Crecen sin país, con inspecciones constantes, barreras y cierres, que coloca el ejército de israelíes para defenderse de los grupos terrorista del extremo islámico. Esto a su vez, ha cortado los horizontes de futuro y reducido la noción de Palestina a la vez que arrebatan cualquier interacción con toda persona ajena al territorio donde se encuentran.

En concreto, los menores de Palestina, están forzados a vivir fuertes experiencias por el mero hecho de ser palestinas y palestinos. Investigaciones muestran que a la vez que estas fuertes experiencias pueden generar un tremendo impacto negativo en los jóvenes que las viven, también está demostrado que pueden usarlas de una manera resiliente, y canalizar estas experiencias de guerra para crear oportunidades para la población civil en participación política.

En un estudio con menores refugiados sirios realizado por ACNUR, (ACNUR, 2015) encontró diversos mecanismos de afrontamiento que los menores realizaban con el objetivo de mantener su estado emocional. A pesar de no disponer de datos de menores palestinos/os, se puede extrapolar a los menores refugiados de palestina por sus características culturales y sociales, así como las experiencias de guerra vividas. A nivel individual encontraron mecanismos activos como: el rezo islámico, la música en sus variantes (escuchar, cantar), dibujar, realizar introspección, ver la televisión, pasear al aire libre, realizar actividades sociales y comunitarias, la socialización en la escuela así como en la familia y amigos y hablar con personas de confianza. En la mayoría, encontraron que la familia era un pilar fundamental ante la desesperanza o las crisis. Otros de los mecanismos que realizaban de manera pasiva eran fumar, leer de manera compulsiva noticias de Siria, preocupación excesiva por los demás, bloquearse o aislarse. En el caso del género femenino, además de las ya mencionadas, destacan mayormente las cualidades colectivas de la familia y amigos, así como el compromiso con causas sociales en ONGs, el trabajo en casa o grupos de apoyo mutuo fuera del entorno familiar. De forma pasiva, estas menores se ajustan al estereotipo de género que les permite la posibilidad de llorar, hasta la sensación de desahogo, al igual que la posibilidad de negación de los acontecimientos.

A día de hoy, la mayoría de los jóvenes considerados palestinos, no han nacido en el territorio que les proporciona su identidad, y muchos de ellos, ni siquiera lo conocen en primera persona. Ese aprendizaje de su cultura, religión y educación política ha sido transmitida a través de sus padres que se han encargado de forjar el profundo sentido de comunidad palestina que les comenzaron a arrebatar en su día y aún continúa.

Se les priva de una infancia libre, donde el salir a la puerta de su casa supone un riesgo para ellas y ellos, en muchos casos, tienen que sufrir acoso de la población colona o israelíes que se encargan de atemorizar con el objetivo de sacar información sobre sus progenitores, y así conseguir más poder sobre ellos a la hora de ejercer opresión y violencia.

A través de la UNRWA, en conjunto con diversas asociaciones y colectivos que se dedican a proporcionar un sitio seguro a estas y estos menores, se les da la posibilidad de cambio, el futuro más óptimo posible para ellos en un entorno de incertidumbre.

III. JUSTIFICACIÓN

Se ha realizado un resumen de la importancia de incidir en la educación de la población palestina, en atención al menor, ya que son diversas las formas en que les afecta todo lo experimentado. Desde este trabajo, se enfocará sobre todo desde un plano de educación emocional y habilidades sociales para que puedan integrar de manera adaptativa las experiencias y poder optar a una mejora en su bienestar psicológico.

A continuación se explica una revisión en los programas de intervención ya desarrollados en el ámbito de menores y programas con familias y, a su vez, se describe la relevancia que tienen factores psicológicos a la hora de elaborar el la propuesta de el trabajo presente.

A. Revisión de programas de intervención

1. Entrenamiento en inteligencia emocional

Algunos ejemplos pioneros de las iniciativas centradas en potenciar el desarrollo del ámbito emocional en edades escolares son algunas como la que se llevó a cabo en España, por la Universidad de Granada, es el programa en Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años: Aprender a Convivir (Fernández-Cabezas et al., 2011). En este proyecto de investigación fue financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia durante 5 años para realizar un estudio longitudinal en un programa mayor “Aprender a Convivir” donde se evaluaba la eficacia del programa en el aumento de la competencia social en la educación infantil y primaria como factor preventivo de las conductas de riesgo. Su objetivo era dotar a los niños de habilidades sociales, emocionales y en resolución de conflictos. Se tomó una muestra de 78 niños de 3 años con un diseño cuasiexperimental pre-posttest de grupo único. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Observación en Educación Infantil - Revisada (EOEI) (Merrell, 2003) y la Escala de Observación del Comportamiento Infantil en su versión para el profesorado (CBCL-TRF) (Achenbach, 2000)

Los alumnos del grupo experimental recibieron formación del programa que se divide en cuatro bloques temáticos: Normas y su cumplimiento, Sentimientos y emociones, habilidades de comunicación, y habilidades de ayuda.

Los resultados muestran la autonomía de los niños que participaron en el programa, adaptación en mayor medida a las normas establecidas, capacidad de compartir con sus iguales, reconocimiento de sus sentimientos y en los demás, así como su expresión, trabajo en equipo entre ellos y con los profesores, habilidades de escucha, pedir disculpas, agradecer y un menor porcentaje de conductas violentas y agresivas. El programa fue beneficioso independientemente del contexto en el que vivan los niños y niñas y de las características del centro.

Otro de los programas realizado por la Fundación Marcelino Botín, Santander, denominado Proyecto de Educación responsable (Kom, 2011) que consiste en dos programas: Programa Vida y valores en la Educación (VyVE) cuyo objetivo es profundizar en la comprensión y expresión emocional y sus valores a la vez que desarrollar la creatividad y el Programa Prevenir para Vivir (PPV), cuyo objetivo es prevenir problemas de conducta y comportamientos de riesgo para la salud. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de datos sociodemográfico, el de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS-C), el cuestionario de Empatía (Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 199), de Prosocialidad (del Barrio, Moreno y López, 2001), de Asertividad (Gambrill y Richey, 1975), de Toma de decisiones/autocontrol (observatorio Europeo Drogas y toxicomanía, 2003), Actitudes hacia la salud (F.A.D., 2004), el estilo educativo parental (versión hijos) (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2006), Cuestionario de clima social (Trianes, 1996) y obtención de calificaciones a finales de curso, por parte del centro escolar.

Sus resultados fueron la mejora en la claridad o comprensión emocional, en identificar y diferenciar las emociones propias y capacidad para reparar estados emocionales negativos. Los programas VyVE y PPV trabajaron directamente en las variables de claridad emocional y asertividad, obteniendo mayores efectos en el género masculino que en el femenino.

IV. PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A. Objetivos.

Objetivo general:

Evaluar la eficacia de un programa de intervención de entrenamiento en inteligencia emocional en el bienestar psicológico, salud general y educación emocional de menores palestinos. Dicho entrenamiento estará basado en el modelo de habilidad de Peter Salovey y John Mayer (1997).

B. Metodología.

1. Participantes

La muestra corresponde a menores perteneciente a dos aulas (aproximadamente 25 niñas/os por aula), de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años de escuelas de la UNRWA en la zona de Nuseirat, en la Franja de Gaza, en colaboración con el Instituto Psicopedagógico de Canaán. Los grupos se dividirán en menores de 14-15 años (grupo 1) y de 16-17 años (grupo 2).

2. Instrumentos

■ Trait Meta-Mood Scale-48 (TMMS-48)

El objetivo de esta escala es fundamentar con datos empíricos el modelo de habilidades de Salovey y Mayer en los que se evalúan los conocimientos de cada individuo según sus propios estados emocionales. (Durán, 2013)

Contiene 48 ítems y comprende tres dimensiones claves en el modelo de habilidades: atención a los sentimientos, (nivel en que los individuos tienen conciencia de sus emociones y sentimientos), claridad emocional, (capacidad para percibir sus estados emocionales) y restauración emocional, (convencimiento de la capacidad para interferir y regular los estados emocionales negativos y prolongar los positivos). El método de respuesta es de tipo Likert, siendo 1, totalmente desacuerdo, y 5 totalmente de acuerdo.

Tiene una capacidad predictiva alta, con índices de consistencia interna con valor en el Alfa de Cronbach entre 0.73 y 0.82 y validez convergente.

■ Escala de bienestar psicológico de Ryff (1995)

Escala enfocada en el estudio del concepto de bienestar psicológico en los que engloba afecto positivo y negativo además de factores de control de las situaciones. (Burgos, 2012)

Consta de 39 ítems los cuales comprende un método de respuestas tipo Likert donde 1 es totalmente en desacuerdo y 6, totalmente de acuerdo. A su vez, comprende 6 subdimensiones siguientes: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La corrección se realiza de manera sumativa, con un máximo de 234, siendo mayor de 176, un bienestar psicológico elevado, y menor de 116, bajo.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, tiene una consistencia interna aceptable con un Alfa de Cronbach mayor de 0.9 y las diferentes subescalas valores en el Alfa de Cronbach entre 0.78 y 0.81.

■ Escala de salud (SF-36). Versión 2

Cuestionario completo que contiene 36 ítems, compuesto por 8 escalas en las que evalúa el estado de salud de un usuario. En la intervención que aquí se refiere solo se utilizarán 3 subescalas que comprenden las dimensiones: Vitalidad, 4 ítems, función social, 2 ítems, rol emocional, 3 ítems, y salud mental, 5 ítems. El método de respuesta es escala tipo Likert, con 5 opciones de respuesta, donde 5 es mucho, 3 algunas veces y 1 nunca, con las respectivas medidas intermedias, En el caso de algunos ítems se registran a la inversa, por lo que a la hora de la corrección se ha de tener en cuenta. Es de carácter autoaplicado. En cuanto a la validez

interna es aceptable en grupos comparados, (Alfa de Cronbach 0.7) y alta a nivel comparativo individual (0.9). (Aymerich et al., 2005)

3. *Procedimiento*

■ *Diseño*

Este programa cuenta con un diseño cuasi-experimental, en el que existirá un grupo control, al que no se le aplicará la intervención y grupo experimental que corresponderá a aquellos que hayan proporcionado puntuaciones bajas en la escala SF-36. Esto se debe a que no existe la posibilidad de aleatorizar a los participantes, ni conocer de manera previa la equivalencia en grupos. La recogida de datos se realizará con cuatro tiempos de medida, uno pre intervención, uno durante, otro tras finalizar, y por último, pasados seis meses volverá a aplicarse los instrumentos situándolo en un diseño longitudinal de.

Las sesiones en de entrenamiento en inteligencia emocional con el programa adaptado INTEMO, (Castillo Gualda, 2012) Tienen una duración estimada de 1h/1 y media, dependiendo de las características de las/os usuarias/os. Todos los participantes en la sesión inicial se le indicará el objetivo de la intervención en IE, y explicará el procedimiento con el que se va a trabajar. Posteriormente, se hará la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, se conformarán los grupos acordes a las puntuaciones obtenidas y el grupo control, tan solo volverá a recibir la aplicación de todos los instrumentos en el momento pre, post intervención y tras los seis meses, en conjunto con una sesión informativa sobre IE. Todas/os las participantes del grupo experimental/intervención recibirán el programa adaptado INTEMO con una evaluación previa, durante y a posteriori de su conocimiento emocional a través del TMMS-48, así como el bienestar psicológico, a través de la Escala de Ryff y salud mental general a través de las dimensiones que evalúan los estados psicológicos de la escala de salud SF-36.

Se cuenta con el espacio del aula, con material didáctico escolar y el patio exterior de las instalaciones.

El entrenamiento comprende 3 meses y una semana,, en los que se distribuirán en dos días diferentes para cada grupo, martes y jueves, durante los meses de Marzo, Abril y Mayo, y la evaluación posterior en Noviembre. La semana inicial, se administrarán los instrumentos y se realizarán presentaciones del contenido sobre inteligencia emocional y se desarrollará actividades con el objetivo de crear un buen clima de trabajo. Tras finalizar la intervención, se aplicará la corrección de los instrumentos, obteniendo resultados y las primeras evaluaciones sobre el programa de intervención.

La intervención tendrá una duración de 14 semanas, con una evaluación posterior a los 6 meses. Previamente, se realizará la aplicación del cuestionario TMMS-48, la Escala de Ryff y la escala de salud SF-36, la cual servirá para diferenciar los grupos (intervención/control) acorde a los resultados obtenidos (por debajo de la media, grupo intervención, por encima, grupo control). Las sesiones no tendrán una duración determinada, ya que dependerá del tiempo requerido en las actividades del programa adaptado INTEMO. El método de trabajo será de tipo teórico-práctico, con una dinamización de las sesiones adecuada a la edad de los participantes.

El objetivo del programa es evaluar el efecto de la intervención en un entrenamiento en inteligencia emocional con personas refugiadas, el bienestar psicológico y el nivel de salud general. Primeramente, se contará con la colaboración del Instituto Psicopedagógico de Canaán, la autorización de la organización UNRWA y el consentimiento de los directores de las escuelas oficiales de la UNRWA, en territorio de Nuseirat, Gaza, y el consentimiento firmado de los padres o tutores legales de las y los menores. Se informará al personal del colegio de las actividades a realizar y se les pedirá participación voluntaria en las actividades del programa adaptado INTEMO.

C. Programa de intervención

I. Programa adaptado INTEMO:

Se compone de una sesión inicial donde se presenta el programa INTEMO a los participantes en la que el objetivo es crear un clima ameno para realizar las sesiones con dinámicas para romper el hielo donde se utilice la expresión corporal. Posteriormente comienza el programa que consta de 12 sesiones divididas en los cuatro grupos siguientes.

○ SESIÓN 0:

El comienzo del programa tendrá lugar con una presentación del o la profesional que lo llevará a cabo así como de los contenidos que se trabajarán, dotando de relevancia en su vida real a través de ejemplos y dinámicas de cambio de rol. Como presentación, se generará una lluvia de ideas sobre lo que consideran que son las emociones al igual que aquellas que conocen. Posteriormente se generará una clasificación entre las que les resulten más agradables o menos y se iniciará la explicación del carácter adaptativo de las emociones (1 hora).

1. Percepción y expresión emocional:

El objetivo de estas tres sesiones es saber identificar emociones en uno mismo y en el compañero/a, al igual que en símbolos abstractos como arte, paisaje, etc. Especial énfasis en la

atención y decodificación de los estímulos verbales, fisiológicos, cognitivos, espaciales o auditivos que se presentan con las emociones. Una descomposición del mensaje desde la entrada de información, que es la que tiene el papel fundamental en estas sesiones y su relación con las cogniciones que influyen en las demás habilidades. Se centra también en la expresión emocional de una manera adecuada y adaptativa, de manera que el individuo/a sea capaz de hacerlo de manera precisa, honesta e identifique las emociones que otras/os no expresan.

Actividades:

- **SESIÓN 1:**

El objetivo de esta sesión es dar a conocer las emociones básicas; tristeza, miedo, ira, asco, sorpresa y alegría, con el fin de identificarlas en su expresión y reconocer cada una. A su vez, se explica la utilidad de las emociones en el ser humano y la función que tienen en la comunicación interpersonal.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“Busca tu par”		
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE SESIONES:	1
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
● Identificar en el/la compañero/a y en uno mismo los rasgos físicos de la emoción.		● Conocimiento/conciencia emocional ● Percepción emocional ● Expresión emocional	
MATERIALES Y RECURSOS			
● Espacio físico del aula. ● Papel donde indique la emoción a representar.			
GUÍA DE LA ACTIVIDAD/ DESCRIPCIÓN			
0.- Saludo y puesta en práctica los conocimientos sobre emociones básicas y la importancia en la identificación de la expresión corporal de las emociones para poder comprenderlas y regularlas. (5 min)			

- 1.- De manera individual, se distribuyen las emociones de manera aleatoria y con la máxima discreción posible con el fin de identificar en los compañeros quién tiene la misma emoción y así formar grupos. (5 minutos).
- 2.- Disposición de 10 minutos posteriores en los que se realiza una puesta en común sobre lo que ha resultado más difícil de identificar y que nos ha resultado más fácil.
- 3.- Puesta en marcha, se camina en silencio por el aula representando la emoción asignada. (5 minutos)
- 4.- Redistribución de las emociones con el objetivo que no sea la misma emoción a representar. (5 minutos)
5. Puesta en marcha, se camina en silencio por el aula representando la emoción asignada y el fin último de formar grupos. (5 minutos)
6. Disposición de 10 minutos posteriores en los que se realiza una puesta en común sobre lo que ha resultado más difícil de identificar y que nos ha resultado más fácil en la segunda emoción adjudicada, y las diferencias y semejanzas con las otras.

● **SESIÓN 2:**

Previamente se recuerda los conocimientos y actividades realizados en la última sesión y se realiza una puesta en común entre todos los participantes. A continuación se explica el porqué se produce un pensamiento y una conducta con una emoción, y la importancia que tienen los tres factores.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“Escultura emocionada”		
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE SESIONES:	1
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
Identificar rasgos característicos de expresión corporal en la expresión de las emociones.		- Conocimiento/conciencia emocional - Percepción emocional - Expresión emocional	

MATERIALES Y RECURSOS

- Ficha donde se indique la emoción a representar.
- Equipo de proyección (Ordenador, proyector y pantalla).
- Pizarra convencional.

GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN

- 1.- Por grupos (de 4-5) han de expresar con el cuerpo de uno de los compañeros la emoción que se les indica. El resto de los grupos debe adivinar. (20 minutos).
- 2.- Disponen de 30 segundos para elaborar la escultura humana
- 3.- Disponen de 1 minuto para adivinar la escultura.
- 4.- Puesta en común de los grupos sobre que ha resultado más complicado y que creen que sería una posible mejora en las esculturas
- 5.- ¿Qué me llevo en la “mochila”, o qué hemos aprendido con esto?

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“¿Qué están sintiendo?”		
NIVEL:	ESO	Nº de sesiones	1
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
● Identificar rasgos característicos de expresión corporal en la expresión de las emociones a través de fotografías, y escenas de películas.		● Conocimiento/conciencia emocional ● Percepción emocional ● Expresión emocional	
MATERIALES Y RECURSOS			
● Ficha con una cuadrícula correspondiente a las imágenes que se van a representar. ● Pantalla para mostrar imágenes donde se representan emociones en personajes o escenas.			

- Lápiz/bolígrafo

GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN

1. - Los mismos integrantes de los grupos anteriores, se reúnen para adivinar qué emoción se puede estar representando en cada personaje. (5 minutos)
- 2.- Se muestran las respuestas y se anotan los aciertos y los fallos. (5 minutos)
- 3.- Vuelta a representar escenas paradas entre dos personas donde se están expresando emociones. Se indica que anoten la emoción que representa uno de los personajes de la imagen. (5 minutos)
- 4.- Se muestran las respuestas y se anota aciertos y fallos (5 minutos)
- 5.-Puesta en común de dificultades y facilidades de los personajes.
- 6.- Trabajo para casa: Identificar la expresión emocional tanto física, psicológica como cognitiva de las emociones en uno mismo y en los que me rodean. Diario emocional
- 7.-¿Qué me llevo en la “mochila”, o qué hemos aprendido hoy? y despedida. (5 minutos)

• SESIÓN 3:

Se recuerda lo realizado la sesión anterior. El foco de atención de esta sesión es dotar de importancia a la expresión artística de las emociones, así como dar nombre a otra serie de emociones complejas. Primeramente se realiza la actividad en la que que debe expresar emociones de una manera artística.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“Artista emocional”		
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE SESIONES:	1
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
• Expresar la emoción que conlleva escuchar una melodía de manera escrita		• Conocimiento/conciencia emocional	

y plástica.	• Percepción emocional • Expresión emocional
MATERIALES Y RECURSOS	
• Folio donde escribir la emoción correspondientes y posteriormente dibujar. • Lápiz / Colores. • Medio de audio para reproducir la música.	
GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN	
1.- Recuerdo colaborativo de la importancia en la identificación de la expresión corporal de las emociones para poder comprenderlas y regularlas. (5 minutos) 2.- Disponen de 1 minuto de cada canción y 20 segundos de margen para anotar la emoción y dibujar. (7 minutos) 3.- Puesta en común de la música que han escuchado y las emociones generadas. (2 Minutos) 4.- Puesta en común de los dibujos realizados a través de lo que genera cada música, observando similitudes y diferencias. (5 Minutos) 6.- ¿Qué me llevo en la “mochila”, o qué hemos aprendido con esta actividad? Introducción a la facilitación emocional (10 minutos)	

Posteriormente, se explica y nombran la diversidad de emociones complejas que pueden surgir de la combinación de emociones básicas:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“Lluvia de palabras emocionadas”		
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE SESIONES:	1
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
• Identificar vocabulario emocional		• Conocimiento/conciencia	

● Distinguir emociones básicas y complejas, positivas (agradables) y negativas (desagradables).	emocional ● Percepción emocional ● Comprensión emocional
MATERIALES Y RECURSOS	
● Papel y bolígrafo o lápiz para cada estudiante. ● Equipo de proyección (Ordenador, proyector y pantalla). ● Pizarra convencional.	
GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN	
1.- Durante 5 minutos escribir en un folio en blanco el máximo número de palabras que vengan a la mente y designan emociones, estados de ánimo, sentimientos, reacciones emocionales, ...etc. (5 minutos). 2.- Del listado generado, cada estudiante ha de contar el número total de palabras anotadas e identificar las emociones que son básicas, de las que son complejas. Básicas: miedo, enfado, asco, tristeza, alegría y sorpresa. Esto da pie para explicar la diferencia entre Básicas: Universales, Transculturales, Innatas, Patrón de activación corporal propio, frente a las complejas: Combinación de varias emociones básicas, Aprendizaje-Experiencia, Diferencias culturales. (15 minutos). 3.- Ahora, cada estudiante clasifica los términos emocionales identificados entre positivos o agradables, negativos o desagradables, o neutros; indicando el número de cada categoría. Se comprueba que, salvo excepciones, las personas somos capaces de identificar un mayor número de emociones negativas que positivas y se explica el porqué (las negativas: son protectoras contribuyendo a nuestra supervivencia, tenemos más vocabulario para denominarlas, y son más duraderas. Las positivas: contribuyen en mayor medida a nuestro crecimiento personal, tenemos menos vocabulario y son de menor duración. En general, las negativas vas a experimentarlas quieras o no, las positivas hay que “trabajarlas”). (30 minutos). 4.- ¿Qué me llevo en la “mochila”, o qué hemos aprendido con esta actividad? y despedida. (5 minutos).	

A. Facilitación emocional:

La característica principal de la facilitación es la capacidad de generar, utilizar o aprovechar las emociones en el beneficio de una/o misma/o en los demás procesos cognitivos. Tras haber identificado la emoción, da lugar a una facilitación en los niveles elementales del procesamiento cognitivo de manera que nuestra atención se dirige a las emociones destacadas por una/o misma/o de forma que determina la manera de enfrentar los problemas y el cómo se procesa la información. Además, supone una fuente de información acerca de experiencias previas.

Actividades:

○ Sesión 4:

En esta sesión el objetivo es tomar consciencia de las asociaciones que se realizan a largo plazo entre las experiencias y las emociones al igual que ser consciente que el estado de ánimo influye en la manera de focalizar la atención a aspectos positivos y negativos de la realidad. Comienza recordando los conceptos de las sesiones anteriores y se presta especial atención al triángulo emoción-cognición-acción que da sentido a la atención prestada, se realiza una observación del diario emocional y se explica el medidor emocional el cual se entregará de manera individualizada y se trabaja la actividad de brújula emocional. Se pide a los participantes que traigan la próxima semana elementos que supongan recuerdos ligados a emociones para ellos mismos.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“Brújula emocional”		
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE SESIONES:	2
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
● Conocer cuáles eran las características de los eventos en los que sentimos diversas emociones.		● Conocimiento de la influencia de las emociones. ● Reconocer las relaciones entre experiencias y emociones. ● Focalizar en emociones en	

	beneficio propio.
MATERIALES Y RECURSOS	
• Folio/Lápiz • Pizarra convencional donde se indica lo que deben anotar.	
GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN	
1.- Recuerdo colaborativo de la importancia en la identificación de la expresión corporal de las emociones para poder comprenderlas y regularlas. (5 minutos) 2.- Disponen de una pizarra donde se indica lo que deben anotar de cada recuerdo. Primero de todo, ¿Qué emoción sentí? ¿De qué modo la sentí (muy o poco intensa)? Posteriormente, (Comportamiento verbal: ¿Qué decía?) (Comportamiento No verbal: Signos faciales de la emoción, postura corporal, gesticulación de manos, tono de voz, volumen, y otros 3 signos característicos) 3.- Deben anotar dos recuerdos en los que se sintieron emocionados (15 minutos) 4.- Puesta en común se las características verbales y no verbales de las situaciones recordadas. (10 Minutos) 5.- ¿Qué me llevo en la “mochila”, o qué hemos aprendido con esta actividad? Introducción a las emociones complejas (10 minutos)	

○ Sesión 5:

Se recuerda la importancia de que practiquen el medidor emocional en casa, que se evalúen a ellos mismo los niveles de energía, si es baja o alta y el nivel de agradabilidad, que puede ser mucho o poco. Dependiendo donde se sitúen en un momento del día pueden proponerse objetivos para llegar al punto donde deseen, a través de la facilitación emocional. Se realiza una psicoeducación de por qué ocurre el fenómeno de la facilitación mediante el triángulo emoción-cognición-acción.

Por otro lado, se indicó la sesión pasada que trajeran consigo una serie de objetos que relacionan con emociones y experiencias. La actividad de esta sesión será realizar un bazar emocional, en el que todos hablen de los objetos con las experiencias que vivieron, las personas con las que se encontraba y que era lo que estaban haciendo. Esta actividad se realiza con el objetivo de poner en práctica el ejercicio de la brújula emocional donde los permitió sentirse de una manera u otra dependiendo de la situación en la que se encontraban. A su vez, se explican emociones

complejas como la melancolía, la nostalgia, la frustración. Se indica que para la próxima semana traigan con ellos el medidor emocional. (1 hora y media)

- Sesión 6: Recordatorio de la sesión anterior en la cual se realizó la actividad del bazar emocional y se puso en práctica la facilitación. Se trabaja en esta sesión con el medidor emocional que repartimos a cada uno y se encargan de explicar cómo están trabajando con él y solventar alguna duda. Por otro lado, se pide que se ubiquen en un estado emocional en el día de la sesión. Se divide en dos grupos, los más próximos al sentimiento muy agradable y los más próximos al sentimiento poco agradable.

Posteriormente, se relata una historia donde se reflejan elementos positivos y negativos. Ambos equipos deben contar con que fragmentos de la historia, o características del personaje han recordado más. Tras finalizar, se realiza una puesta en común de los rasgos a destacar entre cada grupo y se observan las diferencias. Se da una explicación del por qué de las diferencias, ya que el foco de atención depende del estado emocional en el que se encuentre uno (1 hora aprox) (ANEXO III)

B. Comprensión emocional.

Referido a la capacidad de reflexión sobre la información emocional que comprende a su vez las relaciones entre emociones, su simultaneidad y la combinación de éstas, así como la evolución y desarrollo en el tiempo. También incluye la capacidad para nombrar emociones y comprender la aparición de emociones complejas.

Actividades:

- Sesión 7: Tras una revisión de los contenidos de las sesiones anteriores, en esta sesión se trabaja el enriquecimiento del vocabulario emocional. Se presenta una tabla periódica de las emociones y explicará mediante Role Playing las emociones complejas. Posteriormente, se realiza una explicación del porqué ocurren y se realizan las actividades siguientes:

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“Tabú emocional”		
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE SESIONES:	1

OBJETIVOS:	HABILIDADES EMOCIONALES:
• Tener la capacidad de describir una palabra sin decir sus características fundamentales.	• Ampliar el lenguaje emocional. • Desarrollar el conocimiento emocional • Reflexión sobre las emociones complejas.
MATERIALES Y RECURSOS	
• Papel en el que se indica la emoción TABÚ y las palabras características que no se pueden indicar.	
GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN	
1.- Recuerdo de las emociones simples y complejas de manera que existe un vocabulario emocional más amplio. (10 minutos) 2.- Se agrupan entre 4-5 personas para formar un equipo. 3.-Se reparte la emoción a representar y se explica cómo deben hacerlo (1 ronda de prueba). Seguidamente, comienza la actividad. Es un total de 10 emociones tabú y la persona encargada de definir la palabra, irá variando en cada ronda. Se anotarán los puntos del equipo, consiguiendo uno cada vez que sean los primeros en adivinar. (30 minutos). 4.- Puesta en común de la actividad y sobre lo aprendido en la sesión del día ¿qué me llevo en la mochila?	

- Sesión 8: Recordatorio de lo realizado en la sesión anterior y explicación sobre el proceso de comprensión emocional, utilizando el símil del archipiélago, en el que el archipiélago de la tristeza, contiene muchas islas más pequeñas que suponen las emociones complejas e la tristeza, como melancolía, desesperanza, soledad. A través de esta explicación se genera una red interconectada de emociones que dan lugar a un mejor entendimiento de las emociones complejas y ambivalentes para diversas situaciones. Tras esta relación, se realizará el pasapalabra emocional:

NOMBRE DE	“Pasapalabra emocional”
-----------	-------------------------

LA ACTIVIDAD:			
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE SESIONES:	1
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
● Dotar de fluidez al reconocer las características de una emoción y saber nombrarla rápidamente.		● Ampliar el lenguaje emocional. ● Desarrollar el conocimiento emocional ● Reflexión sobre las emociones complejas.	
MATERIALES Y RECURSOS			
● Pizarra convencional donde se indican las iniciales de las letras que corresponden a cada definición indicada.			
GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN			
1.-Indicación De las normas del juego y realización de los dos equipos. (Cada equipo cuenta con 10 minutos para responder a las palabras, solo es una persona quien las dice y tiene 3 comodines para pedir la ayuda de su equipo) (10 minutos) 2.- Asignación de un rosco diferente a cada equipo que se compone por 6 iniciales. 3.-Comienza el juego: (25 minutos) ● A: Sensación de bienestar y agrado (alegría) ● O: Satisfacción de hacer algo bien o cuando ensalzas tu persona ante algo. (orgullo) ● D: Desprecio, sensación de superioridad. (desdén) ● S: Pesar o melancolía que se siente por la ausencia de alguien o algo. (soledad) ● R: Ira por no conseguir algo que se deseaba. (rabia) ● N: Tristeza generada por un recuerdo que de algo que ya no está (nostalgia) ● A: Ningún atisbo interés por casi nada (Apatía)			

- E: Alegría muy intensa que nos hace ver las cosas de forma positiva. (euforia)
 - S: No esperar lo que ocurre. (sorpresa)
 - I: Ira, enfado, con una persona por sus actos. (indignación)
 - D: Ninguna ilusión por el futuro (desesperanza)
 - L: Sentimiento de querer ser deseado/a y ser impulsado por los deseos. (lujuria)
- 4.- Conteo de puntos y puesta en común de las dificultades e inconvenientes.
- 5.- ¿Qué me llevo en la “mochila”, o qué hemos aprendido con esta actividad?
- Introducción a las emociones complejas (10 minutos)

○ Sesión 9: Tras la realización de actividades en las que se pone en práctica las emociones básicas y complejas en esta sesión se trabajará la consolidación de los conocimientos así como la capacidad de expresarlos ante los y las compañeras a través de una actividad donde se trabaja el intercambio de roles. Se dividirán en equipos de 4-5 personas y se repartirán situaciones por equipo que deben representar todos los integrantes del en las que habrá emociones complejas y básicas. El resto de compañeros deben adivinar qué emociones estaban representadas en esa escena (orgullo, melancolía, frustración, desesperación, cólera, soledad, euforia, vanidad, envidia, entusiasmo) . Se indica que lleven consigo el medidor emocional para la siguiente sesión(1 hora aproximadamente)

C. Regulación emocional.

Capacidad de gestionar las emociones en sus dimensiones previas, percepción y expresión, facilitación, comprensión. Referido a la apertura emocional, tanto positivos como negativos, reflexionar sobre su utilidad o carácter informativo así como la capacidad de controlar emociones propias y de los demás, con la moderación de emociones negativas y manteniendo las positivas, de manera que no se repriman ni exageren la información que aportan. Es la dimensión que más se ajusta a la definición de inteligencia emocional.

Actividades:

➤ Sesión 10: Comienzan las sesiones relacionadas con la regulación emocional y con ello se realiza un repaso a todo lo visto anteriormente. Se explica las consecuencias de una buena gestión emocional, así como la explicación de estrategias para regular las emociones propias y de los demás. La técnica del semáforo sirve para explicar la capacidad de parar a tiempo a reflexionar y se explican los roles en la comunicación que podemos adoptar para generar un

clima positivo en las relaciones (rol agresivo, rol pasivo y rol asertivo, siendo este último el más idóneo), Se incentiva la autoreflexión en diversas situaciones y se pone en práctica cuáles hubieran sido soluciones que generen beneficio ante esa emoción. Con el medidor emocional, se observa la estrategia de elaborar planes de acción para que la emoción no suponga un daño a la persona, y por el contrario, sirva de beneficio, al igual de la capacidad para situarse en el estado anímico deseado y que estrategias realizar para conseguirlo. Para eso se realiza una actividad de reflexión conjunta con todo el aula ante la exposición de situaciones supuestas, y posteriormente, ante las situaciones propias de cada uno/a.

-Situación 1: Me castigan por algo que no he hecho ¿Cómo es mi reacción? ¿Habría otro modo?

-Situación 2: Me dicen que el plan que habíamos hecho al final no sigue en pie. ¿Cómo es mi reacción? ¿Habría otro modo?

-Situación 3: Mi mejor amigo cuenta un secreto íntimo que le había contado. ¿Cómo es mi reacción? ¿Habría otro modo?

-Situación 4: Estoy en una cena con personas de altos cargos y me ponen una comida que me causa repulsión. ¿Cómo es mi reacción? ¿Habría otro modo?

-Situación 5: La persona que me gusta me dice que es recíproco. ¿Cómo es mi reacción? ¿Habría otro modo?

-Situación 6: He perdido una competición que llevaba mucho tiempo preparándome. ¿Cómo es mi reacción? ¿Habría otro modo?

Por último, se indica a los estudiantes que las lleven a cabo y que anoten que han pensado y sentido con esas situaciones y qué estrategias creen que usaron para gestionar esa emoción

➤ Sesión 11: Realización del recordatorio de sesiones anteriores y de estrategias de regulación emocional. Puesta en común sobre la actividad indicada en la última sesión y observar si resultan adaptativas o no, así como considerar las opciones posibles que indiquen las/os compañeras/os. Seguidamente, se realizará una actividad para tomar conciencia sobre la capacidad que se puede llegar a tener para controlar las emociones (1 hora y media)

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	“¿Qué me hacen sentir?”		
NIVEL:	EP y ESO	Nº DE	1

		SESIONES:	
OBJETIVOS:		HABILIDADES EMOCIONALES:	
Desarrollar la reflexión sobre como estímulos externos a nosotros nos influyen en la gestión emocional.		- Tomar consciencia de la influencia que se tiene sobre las emociones. - Gestionar emociones en su expresión, facilitación y comprensión con el fin de regular. - Importancia de la gestión emocional..	
MATERIALES Y RECURSOS			
Papel en el que se indica los roles que deben hacer			
GUÍA DE LA ACTIVIDAD / DESCRIPCIÓN			
1.- Presentación de la actividad, indicación de que el participante que va a realizar el rol pasa a ser cómplice del educador. 2.- Creación de grupos 4-5 personas e identificación de la persona que va a representar los roles. (5 minutos) - Rol 1: Pasivo-Ausente, ignora lo que el narrador le está diciendo. Ningún contacto visual y desconexión mental con el momento que está ocurriendo. - Rol 2: Agresivo-Crítico, Juzga cada cosa que le cuenta narrador sobre la historia, lo critica y no le permite terminar de expresar su idea. - Rol 3: Asertividad-Escucha activa, asiente con la cabeza, realiza preguntas para asegurarse que se comprende el mensaje y enfoca la mirada hacia la persona que narradora de la historia. 3.- Se comienza a contar la historia con las características indicadas por los roles asignados. Los compañeros deben identificar qué rol está representando, incluido el narrador. (20 minutos) 4.- Se realizan cuestiones de reflexión sobre la creencia de cómo se ha sentido el narrador en los diferentes roles, con el resto del grupo, hacia donde dirige el narrador su discurso, como se han sentido los miembros y como lo hace cada uno en su vida			

diaria. (10 minutos)

5.- ¿Qué me llevo en la “mochila”, o qué hemos aprendido con esta actividad?

Introducción a las emociones complejas (10 minutos)

➤ Sesión 12: La última sesión del programa, donde se recordará todo lo visto en las diferentes sesiones, que es lo que cabe destacar de ellas y lo más importante cuál es el objetivo con el que se quiere expresar la emoción, y en base a eso, generar la capacidad de orientar nuestras estrategias para expresar nuestro objetivo de la manera más adecuada. La tarea de ésta sesión será “¿Qué es lo que está en escena?” que consiste en observar escenas de películas a las que las/os estudiantes deben responder a las siguientes preguntas de cada personaje principal de las escenas.

- PELÍCULA: Rey León, Muerte de Mufasa (Simba)
- PELÍCULA: El indomable Will Hunting, escena del Psicólogo en silencio, (Matt Damon)
- PELÍCULA: Samba, escena de huída de la policía (Omar Sy)
- PELÍCULA: Titanic, escena de la pintura del cuadro. (Kate Winslet)
- PELÍCULA: El club de la lucha, escena del incendio del apartamento del protagonista, (Edward Norton)

- Aspectos no verbales de la comunicación
- ¿Qué emoción está expresando?
- ¿Qué crees que está pensando?
- ¿Qué está haciendo?
- ¿Qué crees que puede estar sintiendo?
- ¿Es adecuada su reacción ante la situación?
- ¿Tú, cómo lo habrías hecho?

Tras la escena, contarán con 5 minutos para anotar las cuestiones y ponerlas en común con el resto del aula.

A través de ésta actividad se pretende dar por concluido el término de inteligencia emocional, reflejando que no solo con identificar las expresiones, saber facilitarnos estados emocionales o comprenderlo es suficiente, si no que la persona considerada inteligente emocionalmente hablando es aquella que conoce todo eso y sabe interpretarlo de una forma adecuada utilizándolo para tomar decisiones y buscar soluciones que benefician a todos, o al menos, para la mayoría.

.

D. Cronograma

<u>GRUPOS</u>	G1 - MARTES (14-15 AÑOS)	G2- JUEVES (16-17 AÑOS)
Semana 1	• Entrevista • Aplicación de instrumentos • Sesión 0	• Entrevista • Aplicación de instrumentos • Sesión 0
Semana 2	• Programa INTEMO: Percepción y expresión emocional Sesión 1	• Programa INTEMO: Percepción y expresión emocional Sesión 1
Semana 3	• Programa INTEMO: Percepción y expresión emocional Sesión 2	• Programa INTEMO: Percepción y expresión emocional Sesión 2
Semana 4	• Programa INTEMO: Percepción y expresión emocional Sesión 3	• Programa INTEMO: Percepción y expresión emocional Sesión 3
Semana 5	• Programa INTEMO: Facilitación emocional. Sesión 4	• Programa INTEMO: Facilitación emocional. Sesión 4
Semana 6	• Programa INTEMO: Facilitación emocional Sesión 5	• Programa INTEMO: Facilitación emocional Sesión 5
Semana 7	• Aplicación de instrumentos. • Programa INTEMO: Facilitación emocional Sesión 6	• Aplicación de instrumentos. • Programa INTEMO: Facilitación emocional Sesión 6
Semana 8	• Programa INTEMO: Comprensión emocional Sesión 7	• Programa INTEMO: Comprensión emocional Sesión 7

Semana 9	Programa INTEMO: Comprensión emocional Sesión 8	Programa INTEMO: Comprensión emocional Sesión 8
Semana 10	Programa INTEMO: Comprensión emocional Sesión 9	Programa INTEMO: Comprensión emocional Sesión 9
Semana 11	Programa INTEMO: Regulación emocional Sesión 10	Programa INTEMO: Regulación emocional Sesión 10
Semana 12	Programa INTEMO: Regulación emocional Sesión 11	Programa INTEMO: Regulación emocional Sesión 11
Semana 13	Programa INTEMO Regulación emocional Sesión 12	Programa INTEMO Regulación emocional Sesión 12
Semana 14	- Aplicación de instrumentos. - Evaluación final programa INTEMO	- Aplicación de instrumentos. - Evaluación final programa INTEMO
Semana 45	Aplicación de instrumentos.	Aplicación de instrumentos.

V. CONCLUSIONES Y RESULTADOS ESPERADOS.

Tal como se ha visto anteriormente, los programas de intervención de entrenamiento en IE, mejoran las habilidades de reconocimiento, expresión, comprensión y regulación emocional en una/o misma/o y en los demás generando una mayor adaptabilidad ante entornos en los que los factores estresantes y adversos se encuentren presentes. Debido a imparable sucesión de actos

violentos en territorios ocupados, el trabajo pone el principal foco de atención en personas vulnerables, de la región de Gaza, Palestina, concretamente menores, que desde hace décadas se ven afectadas/os por una sucesión de ataques y guerras que perjudican, primordialmente a la población civil.

Debido a la complejidad de la naturaleza del origen del conflicto y de las características individuales de cada participante, el trabajo aquí desarrollado, se ha centrado en un entrenamiento en IE, adaptando el programa INTEMO, con el objetivo de mejora en el bienestar psicológico del individuo así como su nivel de salud mental. Para ello, se ha decidido tomar como usuarios que recibirán la intervención, estudiantes de una de las aulas proporcionadas por la UNRWA, en las que trabaja el Instituto psicopedagógico de Canaán, proporcionando asistencia psicosocial a estos menores.

Los resultados esperados en dicha intervención serán de una mejora evidente en los resultados obtenidos a través de los diversos tiempos de medida en el grupo intervención. En estos resultados se espera un desarrollo de manera significativa a diferencia del grupo control, que se observará de manera empírica a través de los instrumentos utilizados como el TMMS-48, EBEP de Ryff (1995) y el Sf-36.

En cuanto a inconvenientes que se han encontrado a la hora de realizar una revisión sistemática de los programas de intervención ya elaborados, ha sido la poca información que aparece en cuanto a menores palestinos, siendo mayor la prevalencia de menores refugiados Sirios o Venezolanos, lo que también deja como reflexión una posibilidad de trabajo con palestinas/os con un ápice de extrema necesidad. Por otro lado, otra de las dificultades al realizar la propuesta de intervención, ha resultado ser la cuestión cultural, ya que la mayoría de las escalas y programas cuentan con una validación en población occidental, lo que supondrá una adaptación de algunos ítems, y actividades a la realidad que se ha de abordar. Por otro lado, una de las ventajas de este programa de intervención, es que cuenta con la capacidad de aplicarlo en personas jóvenes-adultas, debido a las características del programa, suponiendo unas mínimas adaptaciones en las actividades. Por último, otra ventaja es la posibilidad de extrapolarlo a otro tipo de población general, no solo aquellos que cuenten con el estatus de refugiado, ya que produciría beneficios de manera global en todo aquel que participe.

Como posibles mejoras ante nuevas propuestas de intervención, se indica la posibilidad de una intervención en inteligencia emocional junto con otras técnicas como la de Foto-Voz, con tomas de medidas longitudinales. Este nuevo método de investigación comunitaria permite superar las barreras culturales que puedan encontrarse a lo largo del estudio y a su vez servir como

catalizador de la identificación de nuevas necesidades. Por otro lado, en otros posibles programas de intervención, el abordaje de manera emocional, con un entrenamiento formal, junto con terapias enfocadas a posibles TEPT, puede servir de beneficio para la población por partida doble, realizando de manera paralela un estudio longitudinal de panel, donde se puedan establecer correlaciones o relaciones causales entre variables cruzadas.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR. (2015). *Forzados a huir. Tendencias globales desplazamientos forzado en 2015*.
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10627.pdf>
- Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U., & Rajmil, L. (2005). Development of the Spanish version of the KIDSCREEN, a health-related quality of life instrument for children and adolescents. *Gaceta Sanitaria / S.E.S.P.A.S*, 19(2), 93–102. <https://doi.org/10.1157/13074363>
- Burgos, A. V. (2012). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios Chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143–163.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-196>
- Cantero, M. P. (2012). *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario*. <http://193.145.233.67/dspace/handle/10045/25132>
- Castillo Gualda, R. (2012). *Efectividad de la educación emocional y social en estudiantes y docentes* [Universidad de Málaga].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158046&info=resumen&idioma=SPA>
- Durán, P. (2013). Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional “Trait Meta-Mood Scale 48” (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias d. *Facultad de Educación y Humanidades Departamento de Ciencias Sociales*, 18.
<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/267>
- Fernández-Cabezas, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., & Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337–347.
<https://doi.org/10.1174/021037011797238603>
- Fernández Berrocal, P., Ramos Díaz, N., Vera, A., Extremera Pacheco, N., & Salovey, P. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *REME*,

- 4(8), 3. http://www.robertexto.com/archivo12/cultura_inteli_emo.htm
- Flores, I. C., Izquierdo, A., & Padilla, D. (2019). Mapa sobre la Psicología Clínica Infanto-Juvenil. ¿Una nueva especialidad sanitaria? *Clínica Contemporánea*, 10(2).
<https://doi.org/10.5093/cc2019a10>
- Ilan Pappé. (1999). *THE ISRAEL/PALESTINE QUESTION*.
- Internal Displacement Monitoring Centre. (2019). *Home | IDMC*. <https://www.internal-displacement.org/>
- Kagan, J., Snidman, N., McManis, M., & Woodward, S. (2001). Temperamental contributions to the affect family of anxiety. *Psychiatric Clinics of North America*, 24(4), 677–688.
[https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(05\)70257-4](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(05)70257-4)
- Kom, D. (2011). La Educación Emocional y Social en Singapur. In *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informa Fundación Botín 2011* (pp. 151–185).
- López, V. (2007). La inteligencia social: Aportes desde su estudio en niños y adolescente con altas capacidades cognitivas. *Psykhé*, 16(2), 17–28. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282007000200002>
- Martin, P., & Lynn, R. B. (1952). The use of preserved infant's aorta in the treatment of a popliteal aneurysm. In *British Journal of Surgery* (Vol. 39, Issue 156, pp. 352–355).
<https://doi.org/10.1002/bjs.18003915620>
- Mekler, L. B. (1975). On the problem of oncogene of tumour viruses. In *Acta Virologica* (Vol. 19, Issue 6, pp. 501–508).
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&ots=5V4ctKLEuA&sig=3hm67D0RzGbFvwftDMjZDasBrew#v=onepage&q&f=false>
- Organización de las Naciones Unidas. (n.d.). *ACNUDH | Migraciones y derechos humanos*. Migraciones y Derechos Humanos. Retrieved June 26, 2020, from
<https://www.ohchr.org/SP/Issues/Migration/Pages/MigrationAndHumanRightsIndex.aspx>
- Organización Internacional para las Migraciones et al. (2011). *Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*. La OIM Lanza El Informe 2018 Sobre Las Migraciones En El Mundo. <https://www.iom.int/es>
- Pacheco, Extremera, et al. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *Servidor-Opsu.Tach.Ula.Ve*, enero, 1–14.
<https://www.researchgate.net/publication/230886929>
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavrevli, S. (2012). Trait Emotional Intelligence: Moving Forward in the Field of EI. In *The Science of Emotional Intelligence : Knowns and Unknowns*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.003.0006>

Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model* - Peter Salovey, Marc A. Brackett, John D. Mayer - Google Books. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YVKmxr_D7yQC&oi=fnd&pg=SL19-PA81&dq=emotional+intelligence+mayer+%26+salovey+1997&ots=qAZ787LaeE&sig=pqeIQtSFTCoe9ffqqNgceGqWSF4#v=onepage&q=emotional intelligence mayer %26 salovey 1997&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YVKmxr_D7yQC&oi=fnd&pg=SL19-PA81&dq=emotional+intelligence+mayer+%26+salovey+1997&ots=qAZ787LaeE&sig=pqeIQtSFTCoe9ffqqNgceGqWSF4#v=onepage&q=emotional+intelligence+mayer+%26+salovey+1997&f=false)

Samuel, J. (2016). Inteligencia Emocional. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2(4), 92. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i4.2727>

Save the Children. (2017). *Siria: La infancia en la sombra de la guerra*.

<https://www.savethechildren.es/publicaciones/siria-la-infancia-en-la-sombra-de-la-guerra>

UNRWA - Agencia de la ONU para refugiados palestinos. (n.d.). Retrieved June 26, 2020, from <https://unrwa.es/>

VII. ANEXOS

ANEXO I: Escala de bienestar psicológico de Ryff (1995)

ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO DE RYFF (1995)

Evaluador:		Fecha:		
Nombre y Apellido	sexo	Edad	Fecha de Nacimiento	Nivel de Instrucción

INSTRUCCIONES

Aquí encontrará 39 afirmaciones. Su tarea es indicar su nivel de acuerdo con cada afirmación, utilizando una escala donde 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 algunas veces de acuerdo, 4 frecuentemente de acuerdo, 5 de acuerdo y 6 totalmente de acuerdo. Por favor, lea atentamente cada afirmación y complete en el espacio correspondiente.

Recuerde que no hay ni buenos ni malos resultados en esta prueba, por lo tanto seleccione el número que mejor le describe para cada afirmación. Los resultados son anónimos, así que por favor conteste de la manera más honesta posible. Intente contestar a todas las afirmaciones, y en caso de que tenga alguna duda consúltelo con el evaluador.

Nº	ÍTEM	1 Totalmente en Desacuerdo	2 En Desacuerdo	3 Algunas veces de Acuerdo	4 Frecuentemente de Acuerdo	5 De Acuerdo	6 Totalmente De Acuerdo
1.	Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas.						
2.	A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.						
3.	No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.						
4.	Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.						
5.	Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.						
6.	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.						
7.	En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.						
8.	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.						
9.	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.						
10.	Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes.						
11.	He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.						
12.	Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.						
13.	Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría.						
14.	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.						
15.	Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.						
16.	En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.						
17.	Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.						

18.	Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.				
19.	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.				
20.	Me parece que la mayor parte de las personas tienen más amigos que yo.				
21.	Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.				
22.	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.				
23.	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.				
24.	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.				
25.	En muchos aspectos, me siento decepcionado de mis logros en la vida.				
26.	No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.				
27.	Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.				
28.	Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria.				
29.	No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida.				
30.	Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida.				
31.	En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.				
32.	Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.				
33.	A menudo cambio mis decisiones si mis amigos o mi familia están en desacuerdo.				
34.	No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien como está.				
35.	Pienso que es importante tener nuevas experiencias que desafíen lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo.				
36.	Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.				
37.	Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.				
38.	Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.				
39.	Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.				
	Sumatoria:				
Puntuación Total:					

ANEXO II: Escala de salud (SF36) Versión 2



5. Durante las 4 últimas semanas, ¿con qué frecuencia ha tenido alguno de los siguientes problemas en su trabajo o en sus actividades cotidianas, a causa de algún problema emocional (como estar triste, deprimido o nervioso)?

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
a. ¿Tuvo que reducir el tiempo dedicado al trabajo o a sus actividades cotidianas por algún problema emocional?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
b. ¿Hizo menos de lo que hubiera querido hacer por algún problema emocional?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
c. ¿Hizo su trabajo o sus actividades cotidianas menos cuidadosamente que de costumbre, por algún problema emocional?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

6. Durante las 4 últimas semanas, ¿hasta qué punto su salud física o los problemas emocionales han dificultado sus actividades sociales habituales con la familia, los amigos, los vecinos u otras personas?

Nada	Un poco	Regular	Bastante	Mucho
☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

7. ¿Tuvo dolor en alguna parte del cuerpo durante las 4 últimas semanas?

No, ninguno	Si, muy poco	Si, un poco	Si, moderado	Si, mucho	Si, muchísimo
☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6

8. Durante las 4 últimas semanas, ¿hasta qué punto el dolor le ha dificultado su trabajo habitual (incluido el trabajo fuera de casa y las tareas domésticas)?

Nada	Un poco	Regular	Bastante	Mucho
☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5





11549035

9. Las preguntas que siguen se refieren a cómo se ha sentido y cómo le han ido las cosas durante las 4 últimas semanas. En cada pregunta responda lo que se parezca más a cómo se ha sentido usted. Durante las últimas 4 semanas ¿con qué frecuencia...

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
a se sintió lleno de vitalidad?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
b estuvo muy nervioso?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
c se sintió tan bajo de moral que nada podía animarle?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
d se sintió calmado y tranquilo?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
e tuvo mucha energía?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
f se sintió desanimado y deprimido?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
g se sintió agotado?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
h se sintió feliz?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
i se sintió cansado?	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

10. Durante las 4 últimas semanas, ¿con qué frecuencia la salud física o los problemas emocionales le han dificultado sus actividades sociales (como visitar a los amigos o familiares)?

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

11. Por favor diga si le parece CIERTA o FALSA cada una de las siguientes frases:

	Totalmente cierta	Bastante cierta	No lo sé	Bastante falsa	Totalmente falsa
a Creo que me pongo enfermo más fácilmente que otras personas	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
b Estoy tan sano como cualquiera	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
c Creo que mi salud va a empeorar	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
d Mi salud es excelente	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Gracias por contestar a estas preguntas

ANEXO III: Medidor emocional

