



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

PROGRAMA PARA REDUCIR LA ANSIEDAD EN ADOLESCENTES A TRAVÉS DEL OPTIMISMO, EL MINDFULNESS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Alumno/a: González Comino, Anabel

Tutor/a: Prof. D. García León, Ana María

Septiembre, 2017

ÍNDICE

Resumen.....	1
Abstract	1
1. INTRODUCCIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DEL TRABAJO.....	2
1.1. ANSIEDAD, OPTIMISMO Y BIENESTAR SUBJETIVO	2
1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ANSIEDAD	5
1.3. ANSIEDAD Y MINDFULNESS O ATENCIÓN PLENA.....	7
1.4. PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA POSITIVA CON ADOLESCENTES.....	10
2. INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA	13
2.1. HIPÓTESIS	14
2.2. METODOLOGÍA.....	14
2.2.1. Participantes.....	14
2.2.2. Instrumentos de evaluación	15
2.2.3. Diseño.....	16
2.2.4. Procedimiento.....	16
3. RESULTADOS PREVISTOS Y CONCLUSIONES.....	31
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32
5. ANEXOS	42

Resumen

La ansiedad es un problema cada vez más común entre los jóvenes, ya que el ritmo de vida y las exigencias del ambiente hacen que muchos jóvenes padezcan problemas derivados de sus síntomas ansiosos. El presente programa está dirigido a jóvenes de entre 12 y 14 años, pertenecientes a diferentes centros educativos de la ciudad de Jaén. Se seleccionarán de una muestra más amplia, un total de 24 adolescentes, aquellos que presenten puntuaciones moderadas-altas en ansiedad, medida con el (STAIC), y puntuaciones bajas en la Escala de Satisfacción con la Vida (ESV). La mitad formarán el grupo control, y la otra mitad será el grupo que recibirá el tratamiento. El objetivo del programa, es disminuir los niveles iniciales de ansiedad y aumentar la satisfacción vital de los participantes del grupo experimental. Esto se conseguirá mediante la intervención en Optimismo, Mindfulness e Inteligencia Emocional. Serán un total de 10 sesiones y se va a realizar evaluación en tres momentos diferentes: antes del tratamiento, con el fin de seleccionar la muestra y obtener una medida inicial de las variables que se espera modificar, un segundo momento justo después del tratamiento, y finalmente un seguimiento a los seis meses, con el fin de comprobar si los resultados se mantienen en el tiempo.

Palabras clave: Ansiedad, Optimismo, Mindfulness, Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Psicología Positiva

Abstract

Anxiety is an increasingly common problem among young people, the pace of life and the demands of the environment make many young people suffer problems arising from their anxious symptoms. This program is aimed at young people between 12 and 14 years old, belonging to different educational centers in the city of Jaén. A total of 24 adolescents will be selected from a larger sample, those with moderate-high anxiety scores, as measured by STAIC, and low scores on the Life Satisfaction Scale (ESV). Half will form the control group, and the other half will be the group that will receive the treatment. The aim of the program is to reduce the initial levels of anxiety and increase the vital satisfaction of the control group participants. This will be achieved through intervention in Optimism, Mindfulness and Emotional Intelligence. It will be a total of 10 sessions and will be evaluated in three different moments: before the treatment, in order to select the sample, a second moment just after the treatment, and finally a follow-up at six months, in order to check if the results are maintained over time.

Key words: Anxiety, Optimism, Mindfulness, Emotional Intelligence, Vital Satisfaction, Positive Psychology.

1. INTRODUCCIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DEL TRABAJO

1.1. ANSIEDAD, OPTIMISMO Y BIENESTAR SUBJETIVO

En la adolescencia se producen muchos cambios en todos los niveles de la persona, tanto físicos como cognitivos, lo que provoca que el adolescente sea más vulnerable al desarrollo de problemas emocionales y de conducta (Molina-Hernández y García-León, 2015). Tal y como reflejan los estudios epidemiológicos, la ansiedad es muy frecuente en niños y adolescentes (Bados, 2005; Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2002), siendo muy habituales los síntomas ansiosos y depresivos durante la adolescencia (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008; Martínez-Monteagudo, García-Fernández e Inglés, 2013), llegando a ser trastornos comórbidos (García Fernández y cols., 2008; Mathew, Pettit, Lewinsohn, Seeley y Roberts, 2011). Estos datos se han puesto de manifiesto en un estudio de Kendall y Brady (1995) en el cual el 33% de los chicos diagnosticados de un trastorno de ansiedad tenían síntomas suficientes también para el diagnóstico de un trastorno depresivo, mientras que el 36% de los adolescentes con un diagnóstico de depresión reunían igualmente síntomas para el diagnóstico de un trastorno ansioso. Esto nos indica que, la relación entre ambos es alta. Y más aún en los jóvenes, pues se ha visto que entre el 25 y el 50% de los jóvenes con trastornos depresivos muestra síntomas ansiosos y entre el 10 y el 15% con diagnóstico ansioso muestra indicios de depresión (Alansari, 2005; Martínez-Monteagudo y cols., 2013). Es por esto, por lo que si se quiere reducir estas cifras, se hace necesario buscar formas de prevenir e intervenir en esta población.

Davidoff (198, p. 397) define la ansiedad como:

“una emoción caracterizada por sentimientos de anticipación de peligro, tensión y angustia y por tendencias a evitar o escaparse”.

Este nivel de ansiedad, señala Richards (2005), es el resultado de la interacción entre la evaluación del estímulo realizada por la persona que lo percibe y la evaluación de los recursos propios que posee para afrontar el problema. Por lo tanto, tendría un componente cognitivo además del emotivo. Es más, la situación particular que vive el adolescente durante esa etapa ocasiona que experimente con mayor intensidad sentimientos de insuficiencia personal y de pérdida de consideración por parte de sus iguales, lo que afecta a su autoestima (Richards, 2005), así como a las valoraciones que pueda hacer de sus propios recursos para enfrentarse a los problemas, por esto es muy importante trabajar estos aspectos.

Podemos encontrar estudios (García Fernández, 1997; McShane, Walter y Rey, 2001; Prabhuswamy, Srinath, Girimaji y Seshadri, 2007) en los que correlaciona la ansiedad rasgo, la

ansiedad estado y la ansiedad escolar, incluyendo también la depresión en esta correlación. Estos alumnos presentarían una mayor tendencia a evaluar las situaciones como amenazantes y sentirían mayores niveles de ansiedad, más duraderos y constantes en el tiempo, lo que se considera como ansiedad rasgo, además de que también manifestarían estados puntuales más o menos intensos con un estímulo específico, lo que se considera ansiedad estado.

Por otro lado, se ha estudiado la ansiedad escolar específicamente, pues es muy frecuente en la edad escolar y la adolescencia. A pesar de haberse considerado ésta en numerosos estudios como un constructo unitario, Martínez-Monteagudo y cols. (2013) la han tomado como un constructo multidimensional en el cual podemos encontrar diferentes situaciones ansiógenas del contexto escolar y tres sistemas de respuesta, como son el cognitivo, el conductual y el motor. En este estudio se encontró correlaciones significativas y positivas entre los factores de la ansiedad escolar y la ansiedad rasgo, la ansiedad estado y la depresión, además de que los componentes situacionales y sistemas de respuesta de la fobia escolar tuvieron validez predictiva de la ansiedad rasgo y estado y, también para la disforia y la baja autoestima.

El optimismo puede definirse como una “tendencia a esperar que el futuro depare resultados favorables” (Avia y Vázquez, 1999). Existen dos perspectivas a lo largo de la literatura que han estudiado el optimismo. La teoría disposicional (Sheier y Caver, 2003) habla del papel de las expectativas favorables ante las dificultades, pues motivan a las personas a alcanzar sus objetivos, mientras que las expectativas desfavorables producen el efecto contrario hasta el punto de dejar totalmente la tarea. Esto se traduce en que las personas optimistas son aquellas que poseen expectativas y percepciones positivas generalizadas sobre su propia vida, mientras que las personas negativas serían aquellas que suelen interpretar su vida de forma negativa (Ortín-Monter, De-la-Vega y Gosálvez-Botella, 2013), esperando resultados negativos en la mayoría de las ocasiones. La otra de teoría es que se centra en las pautas explicativas, y ha sido desarrollada por Abramson, Seligman y Teasdale (1978). En esta teoría de las pautas explicativas encontramos que el estilo explicativo o atribucional que tiene una persona se refiere a la forma en que ésta explica las causas de los sucesos -tanto positivos como negativos- después de que ocurran (Gillham, Shatte, Reivich y Seligman, 2001; Molina-Hernández y García-León, 2015). A su vez, las pautas explicativas o atributivas estarían relacionadas con tres dimensiones (Abramson y cols., 1978; Seligman, 2004): la permanencia, pudiendo ser esta estable o inestable; la amplitud, que sería global o específica; y la personalización, pudiendo ser interna o externa. Derivado de las atribuciones que se producen al conjugar estas tres dimensiones, podemos encontrar personas consideradas como optimistas al valorar que los acontecimientos

positivos se deben a causas internas, estables y globales, mientras que los acontecimientos negativos se deben a causas externas, inestables y específicas. Por el contrario, en el caso de las personas con estilo explicativo pesimista, éstas atribuyen los acontecimientos positivos a causas externas, inestables y específicas, mientras que los negativos serían debidos a factores internos, estables y globales (Gillham y cols., 2001), lo que las llevaría a presentar un mayor riesgo para experimentar síntomas depresivos e, incluso, ansiosos al no evaluar de forma adecuada la realidad y su valía. Es en ésta última donde nos encuadramos en el presente escrito, pues se considera relevante trabajar sobre el estilo atribucional que los adolescentes presenten para mejorar su estado ansioso.

En general, parece que el optimismo presenta una relación negativa con la ansiedad. Pávez, Mena y Vera-Villaroel (2011) realizaron un estudio en el que analizaron las posibles variables que actúan como protectoras para la ansiedad, además de las que podrían ser de riesgo para la misma; encontraron que, tanto el optimismo, como la felicidad, predicen la ausencia de ansiedad. Este mismo resultado ha sido constatado en otros estudios (Brydon, Walker, Wawrzyniak, Chart y Spyepoc, 2009; Chico y Ferrando, 2008; De Moor y cols., 2006; Fredrickson y Losada, 2005; Vera-Villarroel, Córdova-Rubio y Celis-Atenas, 2009). En cuanto a los jóvenes, en el primer estudio de Pávez y cols. (2012) se halló que éstos tenían mayor riesgo de presentar sintomatología ansiosa según el análisis de las características sociodemográficas de la muestra, siendo el grupo con mayor riesgo aquellos entre los 18 y los 24 años.

Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez (2009) señalan que el optimismo está relacionado con un mayor bienestar y también tiene un efecto importante sobre la salud física de las personas (Avia y Vázquez, 1998). Existen evidencias de que las personas optimistas tienden a tener un mejor estado del sistema inmune (Segerstrom, Taylor, Kemeny, y Fahey, 1998; Carver y cols., 2005) y unas respuestas de inmunocompetencia mejores ante situaciones estresantes que los pesimistas (Sieber, Rodin, Larson y Ortega, 1992). Además, esta predisposición al optimismo también afecta a la salud mediante los comportamientos de la persona ante situaciones complicadas o los problemas pues, si estos comportamientos son adecuados, se previene el estrés crónico y la complicación de otros problemas tanto físicos como psicológicos (Vázquez y cols., 2009). El optimismo, por tanto, se relaciona con una mejor calidad de vida en tanto que nos produce mejoras a nivel físico y psicológico y promueve conductas de autocuidado, solución de problemas, etc., lo que nos lleva a una mejor calidad de vida y satisfacción.

Si hablamos del concepto de bienestar, existen en la literatura numerosas definiciones y conceptualizaciones del término. Podemos distinguir, así, dos aproximaciones: hedonismo y eudaimonía. La primera de ellas considera el bienestar como la presencia de afecto positivo y

la ausencia de afecto negativo (Vázquez y cols., 2009), mientras que la segunda señala que el bienestar reside en vivir de forma plena o que los potenciales humanos se vean realizados (Ryan, Huta y Deci, 2008), mediante la realización de tareas coherentes con los valores de la persona.

En el presente trabajo, sin embargo, nos centramos en la perspectiva más hedónica, la cual se considera en psicología como el bienestar subjetivo de la persona. Este presenta dos componentes, que son: el balance afectivo, obtenido de restar la frecuencia de emociones positivas a la frecuencia de emociones negativas, y la satisfacción vital percibida, de corte más cognitivo (Lucas, Diener y Suh, 1996) y entendida como un juicio global que hace la persona de su propia vida (Vázquez y cols., 2009). Es esta satisfacción vital percibida la que queremos mejorar, haciendo que los adolescentes mejoren su valoración de la misma al final del programa.

1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ANSIEDAD

La primera referencia que se tiene del concepto de Inteligencia Emocional (IE) la encontramos en Salovey y Mayer (1990), dos psicólogos que englobaron los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal en el de IE, pretendiendo poner así de manifiesto la importancia que tienen las emociones en el éxito. Para ello, desarrollaron un modelo conocido como Modelo de Habilidad de la IE. Este modelo estaría compuesto por cuatro ramas: Percepción, valoración y expresión de la emoción; Facilitación emocional del pensamiento; Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional; y Regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Esta IE puede definirse 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.10).

Podemos encontrar en psicología dos grandes modelos de la IE, los modelos de habilidad señalados anteriormente y los modelos mixtos o de rasgos, en los que, además de los conceptos propios de la IE, se encuentran rasgos de personalidad y otros aspectos como la felicidad o la motivación (Brackett y cols., 2013). Debido a que en psicología la mayor parte de los estudios sobre IE se han centrado en el Modelo de Habilidad, y es el que más apoyo empírico presenta, será éste el que se describa a continuación, además de nos basaremos en él para el desarrollo del programa.

El Modelo de Habilidad

Este modelo, desarrollado por Mayer y Salovey (1997), está compuesto por cuatro ramas o habilidades que se estructuran de forma jerárquica entre sí, desde la percepción emocional hasta la regulación emocional, y que se describen a continuación:

- Percepción emocional. Definida como una habilidad para percibir las emociones tanto propias como las de los demás, además de percibir emociones en otros estímulos como el arte, la fotografía o la música.
- Facilitación emocional. Compreendida como la capacidad para generar y sentir emociones y utilizarlas en procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones.
- Comprensión emocional. Definida como una habilidad para comprender la información emocional, conocer cómo las emociones se combinan y progresan, así como distinguir el significado emocional que tienen las situaciones.
- Regulación emocional. Entendida como la habilidad para estar abierto y modular tanto nuestros sentimientos como los de los demás, así como impulsar el crecimiento personal y emocional.

Es destacable que, el desarrollo y la puesta en práctica de las habilidades emocionales son muy importantes para adaptarnos al entorno, así como para mejorar el bienestar psicológico y el crecimiento personal, observándose los efectos independientemente del nivel de inteligencia o de la personalidad del individuo. Además, se ha visto que la IE presenta beneficios en ámbitos como la salud física, las relaciones interpersonales y la conducta agresiva, así como en el rendimiento académico de los adolescentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Principales resultados empíricos

Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) han realizado diversas investigaciones sobre la IE en adolescentes, encontrándose que aquellos alumnos que presentan menores niveles de IE, sobre todo en aspectos como la percepción o claridad de los sentimientos y la regulación o reparación emocional, muestran también niveles más altos de sintomatología depresiva, mayores puntuaciones en ansiedad y más pensamientos rumiativos. Esto está en concordancia con otros estudios en los que se ha visto que, aquellos alumnos que presentan altas puntuaciones en IE, exhiben asimismo niveles mayores de autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, así como puntuaciones más bajas en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003).

Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) obtuvieron resultados similares en estudios realizados en adolescentes australianos de entre 13 y 15 años. Concretamente, aquellos con mayor IE mostraban comportamientos mucho más adaptativos para manejar sus emociones negativas cuando se controla la influencia de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad. Por último, se ha encontrado en numerosos estudios que la focalización de la atención en nuestras emociones correlaciona de forma positiva con ansiedad y depresión (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Goldman, Kraemer y Salovey, 1996; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) en aquellos adolescentes que no presentan estrategias eficaces para dilucidar sus emociones de manera clara ni de regularlas internamente, lo que les lleva a formas inadecuadas de afrontamiento de sus emociones (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

Debido a esta dificultad para regular y afrontar las emociones de forma adecuada, se han realizado estudios que consideran la existencia de una relación entre la IE y la atención plena y mindfulness. Ésta favorecería la regulación al enfocar la atención sobre sensaciones corporales o la respiración (León-del Barco, Martín-López, Otero-Martínez, Felipe-Castaño y García-Martín, 2009). Es más, se ha comprobado que la práctica de la atención plena es útil para tratar trastornos psicofisiológicos relacionados con el estrés, así como trastornos de ansiedad (Kabat-Zinn y cols., 1992). León-del Barco y cols. (2009) encontraron en su estudio con adolescentes de cuatro centros de la provincia de Badajoz que la IE facilita el restablecimiento del equilibrio emocional, además de fomentar los estados de ánimo positivos (Segal, Williams, Teasdale, 2002).

1.3. ANSIEDAD Y MINDFULNESS O ATENCIÓN PLENA

La práctica de mindfulness se remonta a más de 2500 años en las técnicas de meditación oriental, como son el budismo Zen o la práctica Vipassana (Amutio-Kareaga, Franco-Justo, Gázquez-Linares y Mañas-Mañas, 2015). En la actualidad, se han popularizado las intervenciones basadas en mindfulness (IBM), consideradas dentro de las terapias de tercera generación y útiles para tratar problemas físicos y psicológicos dispares e incrementar el bienestar (Hervás, Cebolla y Soler, 2016).

El mindfulness puede entenderse como atención y consciencia plena (Vallejo, 2006) y encontramos múltiples definiciones del término. Según Amutio-Kareaga y cols. (2015) existe una definición más o menos generalizada, que lo toma como la “conciencia del momento presente con aceptación” (Bishop y cols., 2004). Puede entenderse como estado o como rasgo, mientras que en la práctica psicológica, el entrenamiento de mindfulness se considera una

habilidad. Mindfulness como estado se refiere a la consciencia que se deriva de prestar atención de forma intencionada, en el momento presente y sin juzgar (Kabat-Zinn, 2009), englobando también una serie de actitudes como la curiosidad, la apertura y la aceptación del objeto de observación (Bishop y cols., 2004). En cambio, mindfulness como rasgo está referido a una capacidad, que se mantiene estable y es entrenable, pues con la práctica se han ido desarrollando estas aptitudes en la persona (Kiken, Garland, Bluth, Palsson y Gaylord, 2015; Hervás y cols., 2016).

Existen dos tipos de práctica mindfulness, las denominadas formales y las informales. Las primeras estarían referidas a la meditación dirigida en la que la persona activa y mantiene un estado y proceso de mindfulness y no existe ninguna otra tarea activa (Hervás y cols., 2016). Este proceso de mindfulness está relacionado con la autorregulación de la atención, manteniéndola en actitud de aceptación y amabilidad (Bishop y cols., 2004). En cambio, en la práctica informal se realizan actividades cotidianas después de activar este estado de mindfulness. Ambas prácticas están destinadas a incrementar el rasgo mindfulness en la persona (Hervás y cols., 2016), consiguiendo que ésta aprenda a concentrarse en la tarea que está realizando en ese momento concreto, sin que su mente se distraiga. Todo esto provoca una sensación de calma y serenidad, además de facilitar la reflexión y el aprendizaje (Armutio-Kareaga y cols., 2015). Wells (2012) señala que esta práctica llevaría a un proceso de conocimiento y aceptación que provocaría el aprendizaje de la capacidad de tomar una perspectiva nueva y de afrontar los problemas de una forma eficaz, al emplear estrategias cognitivas más productivas. En concreto, nos permitiría conocer las primeras señales del estrés que aparecen, por lo que tendríamos formas más eficaces de hacer frente a éste (Cebolla y Miró, 2006; Chiesa y Serreti, 2009).

Se puede hablar de tres componentes que interactúan entre sí para dar lugar a numerosos beneficios: mejora del control atencional, mayor capacidad de regulación emocional y un cambio de la autoconciencia (Tang, Hölzel y Posner, 2015). Se ha visto, por ejemplo, que la interacción de estos componentes produce cambios entre ellos, concretamente, un mayor control atencional y una mayor autoconciencia mejorarían la capacidad de regulación emocional (Reindholt-Dune, Mogg y Bradley, 2013).

Durante la práctica de mindfulness el estado fisiológico de relajación se contrapone a un estado mental de total activación, estando particularmente alerta. Sin embargo, se produce un estado hipometabólico, pues se reduce el ritmo metabólico, cardíaco y respiratorio, que es contrario al estado de alerta que caracteriza la respuesta de escape o lucha que se produce ante una situación estresante (Jevning, 1988; Smith, 2005). Este estado de relajación se consigue

gracias a la práctica continuada, aprendiendo la persona a tener su mente en calma y concentrada en el momento presente, lo que previene la rumiación y los pensamientos obsesivos que pueden relacionarse con el estrés (Amutio-Kareaga y cols., 2015). Esto está en concordancia con otros estudios en los que se ha relacionado esta práctica con mayor relajación, bienestar y competencia escolar (Gilar, Miñano y Castejón, 2008; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010). El mindfulness y la relajación serían estrategias de afrontamiento muy eficaces para manejar las emociones negativas, aumentar el bienestar y el rendimiento (Amutio-Kareaga y cols., 2015).

Existe evidencia de que la práctica de IBM provoca una mejora en el funcionamiento emocional general (Tang y cols., 2015). Se ha visto que, aquellas personas que realizaron un entrenamiento de 8 semanas en MBSR presentan menor activación emocional ante imágenes tristes y menores índices de depresión que aquellas que no tuvieron esta intervención (Farb y cols., 2010). Además, tras este entrenamiento se comprobó que se producían cambios anatómicos cerebrales en zonas corticales como el hipocampo izquierdo, la corteza cingulada anterior, la unión temporo-parietal y el cerebelo (Hözel y cols., 2011).

Por otro lado, la regulación emocional que se produce no es sólo en relación a las emociones negativas, sino que también se ha visto que se produce un aumento de las emociones positivas gracias a la práctica tanto en población general (Nyklícek y Kuijpers, 2008; Orzech, Shapiro, Brown y McKay, 2009) como en población clínica (e.g., Geschwind, Peeters, Drukker, van Os y Wichers, 2011). Otro hecho interesante es que se ha visto que la reacción emocional negativa que se produce ante los estímulos se reduce tras el programa en comparación con un grupo control (Erisman y Roemer, 2010). Es por esto que se hace evidente la relación que existe entre la IE y la atención plena (del Barco, López, Martínez, Castaño y Martín, 2009), pues esta última favorece la regulación emocional que es necesaria para un desarrollo óptimo de la IE.

Vøllestad, Sirvetsen y Nielsen (2011) realizaron un metaanálisis en el que encontraron que, tras la aplicación de IBM a diferentes grupos con trastornos de ansiedad diversos, se obtuvo una reducción de los síntomas ansiosos y depresivos comórbidos. Esto podría deberse a que la práctica produce una facilitación de los procesos de exposición y habituación de los estímulos gracias a que ayuda a mantener la capacidad de atención y esta provocaría una mayor exposición y menor evitación del estímulo ansioso (Hervás y cols., 2016).

En el ámbito académico se han realizado numerosos estudios en los que se ha puesto de manifiesto la utilidad del mindfulness para aprender a relajarse y activar así recursos internos de los alumnos (Calvo, Betancort y Díaz, 2009; Kaspereen, 2012; Schonert-Reichl

y Lawlor, 2010). Beauchemin, Hutchins y Patterson (2008) realizaron un estudio en el que se trabajó con 34 estudiantes con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento, obteniéndose una mejora de su rendimiento, su autoconcepto, un aumento de las habilidades sociales y una disminución de la ansiedad rasgo. Además, se ha encontrado una relación significativa entre el rendimiento académico en alumnos de secundaria y la atención plena o mindfulness (Franco, 2009; Franco, Mañas, Cangas y Gallego, 2011).

1.4. PROGRAMAS DE PSICOLOGÍA POSITIVA CON ADOLESCENTES

Existen algunos programas para mejorar la ansiedad y los síntomas depresivos asociados con un estilo explicativo pesimista en niños y adolescentes.

Uno de ellos es el Programa de Resistencia a la Adversidad (Penn Resiliency Program, PRP) de la Universidad de Pensilvania (Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman y Silver, 1990), que se diseñó para prevenir la depresión infanto-juvenil y se ha aplicado a más de 2000 niños y adolescentes de entre 8 y 15 años en varios estudios. Se basa en la reestructuración cognitiva y en la resolución de problemas interpersonales, siendo muy relevante el entrenamiento del estilo explicativo (Sánchez y Méndez, 2009). En general, se han obtenido resultados positivos en la reducción de síntomas ansiosos (Abela y Hankin, 2007), así como en la prevención de los trastornos del estado de ánimo y de adaptación (Gillham, Hamilton, Freres, Patton y Gallop, 2006).

Otro programa cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de un estilo explicativo más optimista es el Programa de Optimismo de Pennsylvania (POP; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1992; Seligman y cols., 1984), el cual se llevó a cabo con alumnos de primaria de entre 8 y 12 años para disminuir los síntomas depresivos. La intervención se basa en dos módulos: uno cognitivo y otro interpersonal. El componente cognitivo se utiliza para aprender a detectar las atribuciones y predicciones pesimistas y cambiar el estilo de pensamiento, mientras que la parte más interpersonal está pensada para enseñar habilidades y estrategias que mejoren las relaciones con los demás. Los resultados obtenidos con el programa original, así como revisiones posteriores del mismo, señalaron que es un programa eficaz para cambiar el estilo atributivo hacia uno más optimista en lo que respecta a la interpretación de los acontecimientos negativos, para reducir los síntomas depresivos y ansiosos a largo plazo (Gillham, Reivich, Jaycox y Seligman, 1995; Shatté, Gillham y Reivich, 2000) y para aumentar los niveles de satisfacción vital (Suldo, Savage y Mercer, 2014).

Los programas de IE que se han puesto en práctica con niños y adolescentes van dirigidos en su mayor parte al desarrollo de habilidades emocionales y sociales, esperando que éstas habilidades disminuyan la sintomatología ansiosa e incrementen el bienestar.

En España, en el curso 2008-2009, el Equipo de formación e investigación de Inteligencia Emocional Plena (INEP) realizó un análisis de los efectos de un programa de entrenamiento de la IE mediante la atención plena con alumnos de Primaria de varios colegios de Málaga, con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. Se comprobó que el entrenamiento de las competencias emocionales fue un buen predictor del nivel posterior de IE y de bienestar psicológico. Igualmente, se demostró que el mindfulness es un buen instrumento para mejorar la satisfacción vital y las competencias emocionales de los preadolescentes, así como un modo de incrementar la atención de los niños, disminuyendo de este modo los pensamientos intrusivos y recurrentes (Almansa y cols., 2014).

Un segundo programa centrado en el entrenamiento de la IE es el INTEMO, desarrollado por el equipo del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga (<http://emotional.intelligence.uma.es/>). Este programa está basado en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), favoreciendo el aprendizaje de las habilidades emocionales que componen ese modelo con el fin de disminuir las conductas desadaptadas y promover el bienestar general, tanto a nivel interpersonal como intrapersonal. Está destinado para adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 18 años. Consta de doce sesiones y sus actividades se engloban en cuatro fases de tres sesiones por cada una, las cuales se corresponden con las cuatro ramas del modelo. Se ha visto que la aplicación de este programa produce resultados beneficiosos sobre, el ajuste psicológico, las relaciones sociales y las conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Ruiz-Aranda y cols., 2013), extendiéndose estos efectos también a largo plazo.

Un tercer programa desarrollado y aplicado en nuestro país es el Programa Aulas Felices de Arguί, Bolsas, Hernández y Salvador (2010). Se considera un programa integrador y adaptado a la realidad del sistema educativo de España en la actualidad. Es un programa de libre acceso que se centra en promover la Autonomía e iniciativa personal, la Competencia social y la ciudadana y la Competencia para aprender a aprender. Se puede aplicar a niños y jóvenes entre tres y dieciocho años, trabajando aspectos como el mindfulness y las fortalezas personales, entre otros. En estos momentos, no existen estudios sobre la eficacia de este programa que nos permitan obtener resultados concretos, aunque se están desarrollando actualmente.

En Estados Unidos la organización Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL; <http://ei.yale.edu/ruler/>) se encarga de promover el Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas y presenta diversos programas específicos que se aplican para prevenir problemas de los alumnos gracias al desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Uno de estos programas es el RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion), basado en la IE como habilidad y en la teoría de sistemas. Este programa se aplica tanto a los niños como a los adultos responsables de su enseñanza, ya sean padres, profesores o tutores de los mismos. Se ha comprobado que resulta eficaz para mejorar el clima social y emocional del aula; además, en aquellas clases en las que se impartió este modelo se encontraron mayores niveles de calidez afectiva y conectividad entre adultos y estudiantes, un mejor ambiente de aprendizaje en las clases, mayor respeto y comportamiento prosocial, más interés en el aprendizaje y menores casos de bullying (Patti, Bracket, Ferrándiz y Ferrando, 2011).

En el ámbito del mindfulness, uno de los primeros programas destinados a la reducción del estrés es el Programa de Reducción de Estrés basado en Mindfulness (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR) de Kabat-Zin (1982). Aunque fue desarrollado en un principio para pacientes con dolor crónico, se ha aplicado a otras intervenciones. Este programa consta de 8 sesiones de dos horas cada una, en las que se practican diferentes ejercicios adaptados de la tradición budista (bodyscan, meditación sentado o alimentación consciente entre otras) para trabajar la aceptación, la apertura o la actitud del participante, y se combinan con ejercicios de yoga y psicoeducación del estrés y formas saludables de responder a él (Hervás y cols., 2016). Además, se anima a los participantes a trabajar de forma individual diariamente durante 45 minutos ayudados por grabaciones (Kabat-Zin, 1990, 2009). Se ha visto que este programa, adaptado al nivel de la población, es eficaz para mejorar la sintomatología ansiosa y depresiva de niños y adolescentes, así como el estrés, el déficit de atención o los problemas sociales, entre otros (Casado-Sánchez, 2015).

Por su parte, Amutio-Kareaga y cols. (2015) desarrollaron un programa psicoeducativo, basado en técnicas de mindfulness, para la potenciación de la relajación y la autoeficacia escolar, así como para mejorar el rendimiento, en una muestra de estudiantes de bachillerato de entre 16 y 19 años. La duración fue de 8 semanas con una sesión por semana cuya duración oscilaba entre 1 hora y media y 2 horas. Se estructura en cuatro componentes principales: aceptación, perdón, gratitud y compasión. Encontraron que el programa fue efectivo y los estudiantes al final del mismo tuvieron índices mayores de autoeficacia en el rendimiento escolar y puntuaron más alto en las dimensiones del cuestionario de estados de relajación.

Además, se vio una reducción mayor del estrés percibido en los estudiantes que conformaban el grupo experimental (Amutio-Kareaga y cols., 2015; Franco, 2009).

Almansa y cols. (2014) realizaron también un programa de mindfulness para ver el efecto que tenía sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. Para ello, utilizaron una muestra de 344 alumnos de la provincia de Badajoz, con edades comprendidas entre 14 y 16 años. Su objetivo fue encontrar relaciones significativas entre atención plena e inteligencia emocional. Se concluyó que el mindfulness ayuda a mejorar la atención del alumnado y favorece el desarrollo del crecimiento personal, del autoconcepto y, por tanto, el bienestar y la autovalía del alumnado.

Ramos, Hernández y Blanca (2009) comprobaron los efectos de un programa de 8 semanas, que integraba IE y mindfulness, sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional de estudiantes. En este programa, basado en el modelo de Mayer y Salovey, se integran prácticas de atención plena y se siguen directrices del programa de reducción de estrés de Kabat-Zinn (1990). Se comprobó que la exposición a las emociones negativas que se produce gracias a la atención plena favorece la habituación a las mismas (Ramos y cols., 2009), lo que mejora la regulación emocional y, por consiguiente, los problemas derivados de ésta como pueden ser los síntomas ansiosos.

Tal como señalan Arguís y cols. (2010), y se ha intentado poner de manifiesto a lo largo de este apartado, se ha producido un incremento del interés por la aplicación de la Psicología Positiva en la educación. Esta disciplina, que surge en la década de los 90 en Estados Unidos, se define como “*el estudio científico del funcionamiento humano óptimo*” (Linley, Stephen, Harrington y Wood, 2006, p.6). Para ello, se centra en el fomento de las fortalezas personales que cada individuo posee para conseguir el máximo bienestar en sus vidas mediante la promoción de las emociones positivas, la inteligencia emocional, el optimismo, el sentido del humor, y la atención plena, entre otras. Sin embargo, la mayoría de los programas que se realizan en educación son intervenciones parciales enfocadas en campos muy específicos, como puede ser prevenir la violencia, mejorar las habilidades sociales o la Inteligencia Emocional. Se hace necesario un marco más global en el que se puedan integrar todos estos trabajos que se han realizado en las aulas (Arguís y cols., 2010). Es por esto que se plantea en este trabajo un programa integrador contextualizado en la Psicología Positiva con el propósito de reducir la ansiedad de los adolescentes y mejorar así su bienestar.

2. INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

Tras la revisión de la literatura comprobamos que existen varios programas que tienen beneficios en cuanto a reducción de la ansiedad, pero que trabajan de manera aislada con

variables de Psicología Positiva. Por ejemplo, el programa de Inteligencia Emocional INTEMO (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013) o el Programa de Optimismo de Pennsylvania (POP; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1992; Seligman y cols., 1984). También hay otros estudios que combinan algunas de estas variables, como el de Ramos y cols. (2009), que incluye Inteligencia Emocional y Mindfulness. Sin embargo, no hay ninguno que haya trabajado con la combinación de todas ellas simultáneamente. Esto justifica sobradamente la puesta en marcha del presente programa y el objetivo que se persigue con el mismo.

Como objetivo general del programa, se pretende comprobar la eficacia de un programa de intervención basado en inteligencia emocional, optimismo y mindfulness para reducir los niveles de ansiedad y mejorar la satisfacción vital de los adolescentes.

2.1. HIPÓTESIS

- Tras la participación en el programa se evidenciarán cambios en el estilo explicativo del grupo experimental, cambiando éste hacia uno más optimista.
- Tras la aplicación del programa se observará un aumento de la inteligencia emocional percibida en el grupo experimental.
- Se producirá una disminución de la ansiedad estado en el grupo experimental al finalizar el entrenamiento. Por el contrario, no se esperan cambios en el grupo control.
- Tras el programa, se espera un aumento de la satisfacción vital del grupo experimental con respecto al grupo control. Y además, no se espera que haya cambios en el grupo control.
- Se espera que los cambios producidos en el grupo que recibe el tratamiento, se mantengan seis meses después, cuando se haga la evaluación de seguimiento.

2.2. METODOLOGÍA

2.2.1. Participantes

Los participantes a los que irá destinado el programa serán adolescentes, entre 12 y 14 años de edad, pertenecientes al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de cuatro Institutos públicos de la ciudad de Jaén.

De una población en torno a 200 adolescentes, se seleccionará una muestra de 24 adolescentes, chicos y chicas, que serán los que participen en el estudio. Serán seleccionados aquellos que presenten una puntuación directa igual o superior a 25 (por encima del Centil 60) en Ansiedad Rasgo y en Ansiedad Estado en el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAIC) de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1973), en su versión adaptada para población española por

Seisdedos (1990). Y además, una puntuación directa igual o inferior a 12, en la escala de satisfacción con la vida Escala de Satisfacción con la Vida (**ESV**) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), en la versión adaptada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, (2000).

De la muestra seleccionada de 24 participantes, se asignaran de forma aleatoria 12, al grupo control, y los otros 12 al grupo experimental, que estarán formados homogéneamente por 6 chicos y 6 chicas, cada uno. Este último, será el que reciba el entrenamiento para disminuir su nivel de ansiedad. El grupo control, pasará a estar en lista de espera, y, cuando finalice el grupo experimental y se evalúen los cambios obtenidos, recibirán el mismo tratamiento que el primer grupo.

La participación en el programa será de manera voluntaria y con el consentimiento firmado de los padres, madres o tutores, ya que todo ellos son menores de edad.

2.2.2. Instrumentos de evaluación

- Cuestionario Revisado de Estilo Atribucional para Niños (CASQ-T; Thompson, Kaslow, Weiss & Nolen-Hoeksema, 1998), en la versión española de López Rodríguez (2003).

El cuestionario pretende medir el estilo explicativo que tiene un niño ante una serie de acontecimientos concretos. Contiene un total de 48 ítems y podemos diferenciar seis subescalas: estilo explicativo para acontecimientos positivos y negativos en las tres dimensiones, global-específica, interna-externa y temporal-permanente. Además de las seis puntuaciones anteriores, del cuestionario se obtienen tres puntuaciones más, una para sucesos positivos, otra para los negativos y una puntuación global (que resulta de restar los negativos a los positivos). Los resultados de los estudios psicométricos de la versión original nos muestran unas puntuaciones moderadas en consistencia interna (entre 0.44 y 0.75). Por otra parte, la versión española que utilizamos en nuestro programa, muestra una consistencia interna entre 0.85 y 0.90.

- Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS; Wong y Law, 2002) en su versión traducida al Castellano.

Se trata de una escala de autoinforme que mide el nivel de Inteligencia Emocional percibida. Contiene un total de 16 ítems, y se compone de cuatro subescalas: a) Autopercepción emocional (ítems 1, 5, 9 y 13), b) Percepción de las emociones de los demás (ítems 2, 6, 10 y 14), c) uso de las emociones (ítems 3, 7, 11 y 15) y d) Regulación emocional (ítems 4, 8, 12 y 16). Cada ítem, se evalúa con una escala tipo Likert de 1 a 7, donde 1 sería “Completamente en desacuerdo” y 7 “Completamente de acuerdo”. En la escala original, sus autores encontraron una consistencia interna en cada una de las subescalas que va desde 0.83 hasta 0.90.

- Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAIC) de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1973) en su versión adaptada para población española de Seisdedos (1990).

En su adaptación al Castellano está dividida en dos subescalas independientes: a) Ansiedad Rasgo (A-R), con un total de 20 ítems, es la que mide en el sujeto la tendencia a estar ansioso de manera general, y b) Ansiedad Estado (A-E), también con 20 ítems, que evalúa la ansiedad como un estado momentáneo ante situaciones determinadas. Los ítems pueden contestarse en una escala tipo Likert, que va desde de 0 “nada”, hasta 2 “mucho”. Los resultados de las pruebas psicométricas de la versión española muestran niveles de consistencia interna semejantes a los originales (entre 0.90 y 0.93 en la A- Estado y entre 0.84 y 0.87 en A- Rasgo). En la versión original (Spielberger y cols., 1973) los estudios muestran una buena consistencia interna (entre 0.83 y 0.92).

- Escala de Satisfacción con la Vida (ESV) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985, en su versión adaptada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000).

Se trata de una breve escala unidimensional que permite evaluar la valoración que hace una persona sobre la satisfacción con su vida de manera global. Contiene cinco afirmaciones en las que el sujeto debe marcar en una escala tipo Likert, que va desde 1 a 5, donde 1 sería “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”, su nivel de acuerdo con la afirmación. Es una escala corta pero con adecuadas propiedades psicométricas. En diversos estudios que se han hecho de su versión original Diener y cols. (1985), se encuentra una consistencia interna de 0.87 y una puntuación de 0.82 para la fiabilidad test-retest de la escala. En los estudios realizados en la adaptación al castellano, encontramos resultados muy similares, mostrando una consistencia interna con un valor de 0.84.

2.2.3. Diseño

Para la aplicación del programa vamos a llevar a cabo un diseño factorial mixto 2x3x(S), ya que tenemos dos grupos diferenciados, grupo experimental (aquel que va a recibir el tratamiento), y grupo control (que entrará en lista de espera para recibir el tratamiento después). Y además, la evaluación se va a realizar en tres momentos, evaluación pre-test (antes del tratamiento), post-test (inmediatamente después de recibir el tratamiento), y una evaluación de seguimiento 6 meses después de terminar el programa.

2.2.4. Procedimiento

Para llevar a cabo el programa, se necesitará obtener en primer lugar el permiso de los centros educativos (IES) en los que se va a realizar la evaluación inicial como fase pre

tratamiento. Desde los IES, se solicitará la autorización de los padres y madres para que los menores puedan ser evaluados con las dos pruebas del pre-tratamiento (STAIC y ESV), explicando la finalidad de dicha evaluación. Esta fase de pre evaluación se llevará a cabo en el mes de enero.

Con los participantes que pasen a la fase de tratamiento, tendrá lugar una reunión con ellos y sus padres, madres o tutores para informar de los contenidos del programa, su duración, objetivos, etc. Y para pedir autorización expresa para participar en el programa.

Antes de comenzar el programa se hará una sesión dedicada a evaluar el nivel inicial de los participantes en diferentes áreas que nos interesa medir, como son, la Inteligencia Emocional (medida a través del WLEIS), y el Optimismo (medido con el CASQ-T). El programa se desarrollará en una de las aulas ordinales que será cedida por uno de los centros. El grupo que recibirá el tratamiento estará formado por un total de 12 adolescentes. Las sesiones se realizarán una vez por semana y tendrán una duración aproximada de 90 minutos. Dicho programa se llevara a cabo durante el segundo trimestre, en un periodo de febrero a abril. Las sesiones serán impartidas de manera colectiva, por una Psicóloga especializada en Psicología Positiva. Después del tratamiento, se aplicarán de nuevo STAIC, ESV, WLEIS Y CASQ-T.

La evaluación de seguimiento se llevará a cabo seis meses después (aproximadamente en el mes de octubre del siguiente curso), en esta ocasión realizaremos de nuevo las pruebas para valorar si continúan los cambios en las áreas medidas: Ansiedad (STAIC), Satisfacción vital (ESV), Optimismo (CASQ-T), e Inteligencia Emocional (WLEIS).

El programa cuenta con tres módulos de entrenamiento diferenciados, cuyas sesiones se indican a continuación: a) Inteligencia emocional (4 sesiones), b) Mindfulness (2 sesiones) y c) Optimismo (2 sesiones).

Sesión 1	Evaluación previa y Presentación del programa 90´
Objetivos	- Conocer el nivel inicial de los participantes en diferentes áreas, utilizando cuestionarios para evaluar Inteligencia Emocional y el Estilo explicativo. - Exponer los contenidos del programa a los participantes y fomentar su motivación incidiendo en sus beneficios.
Materiales	- Cuestionarios: Cuestionario Revisado de Estilo Atribucional para Niños (CASQ-T), Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS).

Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Responder a los cuestionarios</u> <u>Actividad 1.2: Presentación del programa</u>
---------------------------	--

Sesión 2	Percepción y expresión emocional 90´
Objetivos	- Aumentar el vocabulario emocional. - Saber detectar las diferentes emociones que experimentan los demás. - Aprender el valor que representa saber percibir las emociones de manera adecuada. - Fomentar la habilidad para distinguir emociones en los demás mediante expresiones corporales y faciales.
Materiales	- Presentación PowerPoint: en la que aparece una definición de IE, un breve esquema de las ramas que componen la IE, entendida desde el modelo de Habilidad, los beneficios de ésta, así como el enlace a un vídeo https://www.youtube.com/watch?v=zffTIDL2wyY - Proyector - Epson EB-S31 - ANEXO I: Abecedario emocional - Post-it multicolor (5.1 x 5.1 cm)
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: ¿Qué es Inteligencia Emocional?</u> Para comenzar el módulo de entrenamiento en IE, haremos una breve explicación de qué es y los beneficios que obtienen aquellas personas que son emocionalmente inteligentes. Además, se realizará una breve presentación de qué es una emoción y la diferencia entre emociones básicas y secundarias. Apoyamos la definición proyectando un vídeo de la película “Del Revés” en el que se presentan las emociones básicas protagonistas de la película. https://www.youtube.com/watch?v=zffTIDL2wyY Esta introducción se hará a un nivel básico y adaptándonos al nivel y características del grupo. <u>Actividad 1.2: Abecedario emocional</u> Agrupamos por parejas a los participantes y entregamos una hoja (ANEXO I) en la que aparecen unos huecos, y en cada uno, una letra. En un tiempo determinado de 10 minutos, deben anotar todas las emociones que conozcan

	que empiecen por esa letra, intentando completar los máximos huecos posibles. Al finalizar el tiempo establecido se podrán en común con todo el grupo. <u>Actividad 1.3: ¿Qué dice tu cuerpo?</u> <i>adaptada del programa INTEMO</i> Ruiz-Aranda y cols. (2013) En esta actividad cada participante coge un papelito al azar en los que se encuentran escritas emociones básicas (alegría, miedo, ira, tristeza, asco y sorpresa) y, a continuación, deberá representar mediante mímica la emoción y el resto debe adivinarla. Así, irán saliendo todos los miembros del grupo. Posteriormente, iremos aumentando la complejidad de la tarea, repetimos lo mismo, pero con emociones complejas o secundarias (orgullo, vergüenza, culpa, ansiedad, melancolía, etc.) y después, lo haremos tapando algunas partes del cuerpo como por ejemplo la cara. Para finalizar la actividades abrimos un breve debate para que los participantes reflexionen sobre qué emociones han sido más complicadas de representar o identificar y porqué. <u>Actividad 1.4: Pollito emocional</u> Se trata de una variante del clásico juego de “1, 2, 3 pollito inglés.... Sin mover las manos y los pies”. El pollito capitán se coloca de cara a la pared, de espaldas al resto de jugadores y pronuncia la frase: 1, 2, 3 pollito inglés seguido de una emoción. Por ejemplo: 1, 2, 3 pollito inglés ASCO y se gira bruscamente, el resto de participantes puede avanzar mientras está de espaldas, pero deberán estar completamente inmóviles representando con su cuerpo y expresión facial cuándo este se gire y los mire. El jugador que el pollito capitán vea moviéndose o no exprese dicha emoción deberá retroceder hasta el punto de partida inicial. El jugador que llegue primero gana el juego y será el siguiente capitán. <u>Tarea para casa: Baúl de las emociones</u> <i>adaptada del programa INTEMO</i> Ruiz-Aranda y cols. (2013) Explicamos a los participantes que no sólo las personas transmiten emociones, sino que también pueden hacerlo objetos, canciones, paisajes y un largo etcétera y pedimos que para la siguiente sesión traigan dentro de una caja tres o cuatro objetos seleccionados que les transmitan alguna emoción.
--	---

Sesión 3	Facilitación emocional 90´
Objetivos	- Aceptar la funcionalidad de todas las emociones.

	- Conocer cómo afectan las emociones en los pensamientos y en la toma de decisiones. - Conocer los grados de intensidad de las emociones.
Material	- ANEXO II: Cada situación con su emoción - Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=dl_yFFX8xk0&t=1s - Proyector Epson EB-S31 - 2 puzzles
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Dedicamos unos minutos para que cada uno de los participantes muestre a los demás los objetos que ha traído en su caja, explicando qué emoción le transmite y porqué. <u>Actividad 1.2: ¿Qué es la facilitación emocional?</u> Utilizamos las observaciones registradas en el diario para presentar el tema de hoy, la facilitación emocional, insistiendo en la utilidad de todas las emociones, también de la ansiedad, aunque siempre de una manera moderada. Para apoyarnos en la explicación proyectamos un vídeo de un fragmento de la película “Del Revés” https://www.youtube.com/watch?v=dl_yFFX8xk0&t=1s La explicación se hará a un nivel básico y adaptándonos al nivel y características del grupo. <u>Actividad 1.3: Cada situación con su emoción adaptada del programa INTEMO</u> Ruiz-Aranda y cols. (2013) Esta actividad la vamos a realizar por parejas. Para formarlas repartimos a cada participante un papel en el que hay un emoticono con una emoción, deben buscar entre todos a aquella persona que tiene la misma y una vez formada la pareja deben contarse cuando fue la última vez que sintieron dicha emoción. A continuación, proporcionamos una hoja (ANEXO II) en la que aparecen unas situaciones y algunas emociones. Deben señalar en cada caso qué emoción sería más útil o nos ayudaría más, entendiendo así que aunque se consideren “emociones negativas” también tienen un papel útil en algunas situaciones. <u>Actividad 1.4: Siento, luego pienso</u> En esta actividad vamos a provocar una emoción de frustración utilizando una tarea sin solución, por ejemplo, un puzzle al que le falten algunas piezas. Para ello, dividimos el grupo general en dos, y a cada uno se le dará un rompecabezas, uno con solución y otro no. Para fomentar la motivación de los

	participantes, explicamos que aquel grupo que termine antes, recibirá una recompensa. Dejaremos unos minutos para su realización y, una vez finalizado el tiempo, se observarán las reacciones en ambos grupos. El grupo que tiene el rompecabezas incompleto comentará a los demás qué emociones han experimentado al no poder acabar la tarea. Para finalizar, invitamos a los participantes a reflexionar sobre qué pasaría si en ese momento tuvieran que enfrentarse a diferentes situaciones, como por ejemplo a un examen, para que recapaciten sobre la influencia que tienen las emociones en nuestra conducta y nuestros pensamientos. <u>Tarea para casa: Exploración emocional</u> Cada participante deberá anotar en un registro las veces que a lo largo de la semana note síntomas ansiosos, que situación o situaciones fueron las desencadenantes y qué síntomas fisiológicos apreció en su cuerpo.
--	--

Sesión 4	Comprensión emocional 90´
Objetivos	- Transmitir emociones mediante expresión artística. - Saber reconocer los diversos cambios emocionales por los que pasamos durante el día. - Interpretar a través de mímica/gestos diferentes emociones y sentimientos. - Explicar/detallar las situaciones o escenarios donde han surgido diferentes emociones.
Materiales	- ANEXO III: Medidor emocional - ANEXO IV: Bingo emocional - Pegatinas de colores - Paquete de folios blancos DIN A4 Unirepro
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Para comenzar, los participantes comentarán lo más significativo anotado en su registro y a continuación introducimos el tema de la sesión, explicando brevemente qué es la comprensión de las emociones y porqué es importante. <u>Actividad 1.2: Medidor emocional</u> <i>Tomado del programa RULER Maurer y cols. (2004).</i> Consiste en una gráfica dividida en cuatro zonas de diferentes colores en la que cada uno se refiere a unas emociones (ANEXO III).

	Explicamos el propósito de la gráfica: ésta les ayudará a verbalizar cómo se sienten y a comprender que, en función de la zona en la que se encuentren esa emoción les dificultará unas tareas o les ayudará en otras. Una vez han comprendido, pedimos a todos que se sitúen en una zona y nos expliquen por qué. Esto nos ayuda a conocer su estado de ánimo para valorar si es necesario comenzar con una actividad de distensión o de relajación para estabilizar el grupo. <u>Actividad 1.3: Construye tu día</u> En esta actividad, cada participante deberá componer un collage mediante pegatinas pequeñas de varios colores, de los que cada uno representará una emoción, previamente determinados. Centrándose en el día anterior, personalizarán su papel en blanco colocando las pegatinas en función de todas las emociones que fueron sintiendo a lo largo del día, formando así una figura. A continuación, los invitamos a reflexionar preguntando qué color predomina, si consideran que es la emoción más representativa de su día y si les sorprende la gran variedad de emociones que aparecen en tan solo un día. Para finalizar, se propone a los estudiantes colgar sus collages y organizar una exposición como si se tratara de un museo. Cada uno explica su obra a los demás, y estos realizarán las preguntas que consideren oportunas. <u>Actividad 1.4: Bingo emocional</u> Repartimos los cartones del bingo (ANEXO IV) en el que aparecen seis emoticonos de WhatsApp que representan diferentes emociones. Para comenzar el juego van saliendo los participantes de uno en uno para ir sacando los papelitos de una caja y debe anunciar a los demás qué emoción es, pero de diversas maneras. Algunas veces deberán hacerlo por mímica, otras a través del juego tabú, estableciendo unas palabras prohibidas, poniendo algún ejemplo de una situación en la que han sentido esa emoción o, en otros casos, dibujándola. Sus compañeros deben de adivinarlo y tacharla en caso de que la tenga en su cartón. En el caso de que alguien tenga línea, pedirá a un compañero que describa una situación en la que se haya sentido o emocionado como alguna de las palabras que hayan salido. Cuando alguien tenga bingo, tendrá que narrar una historia en la que aparezcan, de alguna forma, todas las emociones que ha ido tachando en su cartón. <u>Tarea para casa: Construye tu día</u>
--	--

	Pedimos que para la siguiente sesión traigan dos nuevos collages de dos días diferentes de la semana que ellos elijan y repitan la actividad 3, formando un dibujo con diferentes colores en los que cada uno represente una emoción.
--	---

Sesión 5	Regulación emocional 90´
Objetivos	-Reconocer el nivel de autocontrol que presentamos cuando surge un conflicto. -Saber que la ira es una emoción que se da de manera progresiva, de menos a más, ya que no es una respuesta automática. -Facilitar a los alumnos las estrategias y herramientas necesarias que les permitan controlar la ansiedad. -Saber identificar cuando aumenta nuestra ira a fin de utilizar las estrategias idóneas que nos permitan su control.
Materiales	- ANEXO V: Intensidad de las emociones - ANEXO VI: Semáforo emocional - Paquete de 12 globos - ANEXO VII: Relajación de Jacobson
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Para comenzar, cada adolescente muestra y explica los collages que ha realizado durante la semana representando mediante colores las diferentes emociones que iba sintiendo a lo largo del día. Para introducir el tema de la sesión, de regulación emocional, preguntamos qué hicieron para reducir la intensidad de sus emociones, explicando así, que eso es regulación emocional. <u>Actividad 1.2: Intensidad de las emociones</u> Explicamos brevemente en qué consiste la regulación emocional. Dependiendo de la intensidad de la emoción necesitaremos utilizar unas estrategias u otras, por lo tanto comenzamos por entender cómo puede ser esa intensidad en diferentes emociones. Para ello, agrupamos a los participantes y asignamos a cada pareja una emoción diferente (alegría, tristeza, ira, miedo, amor y sorpresa). Deben reconocer las intensidades de cada emoción y escribirlas en una lista (ANEXO V). A continuación, también escribirán las formas más apropiadas de expresarlas y las más perjudiciales. <u>Actividad 1.3: Semáforo emocional</u> Explicamos la teoría del semáforo, haciendo hincapié en la importancia de saber “suavizar” esas emociones antes de llegar a una intensidad muy elevada.

	Pedimos que piensen en alguna situación reciente que les ha provocado ira o enfado, cuál fue el motivo y su reacción. En grupos de 3 o 4 deben elegir una de las historias que pensaron anteriormente y contestar a las preguntas: - ¿Qué intensidad de ira sentía el protagonista? ¿Estaba en rojo, amarillo o verde? - ¿Podría haber hecho algo antes para no llegar a tal intensidad? ¿Qué? - ¿Cómo se hubiera sentido? ¿Y las demás personas implicadas? Entregamos el ANEXO VI y de manera individual deben escribir estrategias para regular la emoción en función del color en que se encuentre la persona. Finalmente, se hará una puesta en común y una lluvia de ideas sobre estrategias eficaces ante otras emociones, como por ejemplo la ansiedad. <u>Actividad 1.4: Hago ¡Boom!</u> Repartimos un globo a cada participante y explicamos que la actividad consiste en ir hinchando el globo progresivamente. Cada uno va a ir diciendo una situación que le provoque ira o enfado y a todos los que les pase lo mismo en esa situación, inflará un poquito el globo, así hasta completar la ronda. Antes de desinflar el globo, lo comparamos con nosotros mismos cuando vamos guardando la ira. Es importante que antes de explotar sepamos calmar la emoción. Para desinflarlo, repetimos la ronda, pero esta vez diciendo qué estrategia utiliza para calmar su ira. Al igual que antes, si otros también la utilizan desinflan un poco su globo hasta que todos hayan dicho alguna. Podemos completar la actividad con situaciones que les provocan ansiedad. Esto ayudará a reconocer que algunas de estas son muy comunes a todos y a buscar estrategias o mecanismos para saber solucionarlas o afrontarlas. <u>Tarea para casa: ¡Vamos a calmarnos!</u> Para terminar la sesión, enseñamos brevemente la técnica de relajación progresiva de Jacobson, consistente en tensar y relajar los diferentes grupos musculares. Les proporcionamos las instrucciones ANEXO VII y les pedimos que practiquen durante 5 o 10 minutos al día en casa y se centren en las sensaciones corporales.
--	--

Sesión 6	Mindfulness I 90´
Objetivos	- Conocer los beneficios de la práctica en atención plena. - Aprender a generar en uno mismo un estado de paz, ayudando a desidentificarnos de los contenidos de nuestra conciencia. - Disfrutar de la belleza de las cosas cotidianas.

	- Favorecer la relajación y la concentración.
Materiales	-ANEXO VIII: Atención a la respiración -ANEXO IX: Meditación caminando
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Pedimos a los participantes que nos describan cómo se han sentido al practicar la relajación y qué sensaciones han experimentado al hacerlo. Esto nos servirá para introducir el contenido de esta sesión, la atención plena o mindfulness. <u>Actividad 1.2: Conociendo el Mindfulness</u> Explicamos a los adolescentes en qué consiste el Mindfulness, insistiendo en sus beneficios. Por ejemplo, aumentará la concentración, obtendremos mayor control de nuestros pensamientos, emociones y conductas, mejorará nuestra respiración, aprenderemos a relajarnos y disfrutaremos del momento presente. <u>Actividad 1.3: Atención a la respiración adaptado del programa Aulas Felices</u> Arguís y cols. (2010) Para iniciar la práctica, comenzamos con unos ejercicios de atención a la respiración, se trata de que los alumnos observen lo que está ocurriendo en su cuerpo y en sus pensamientos, para aprender a separarlos, y sentirse de esta manera, más libres. Instrucciones guiadas en el ANEXO VIII. <u>Actividad 1.4: Meditación caminando</u> Comenzaremos a practicar la meditación caminando por el aula, siguiendo las instrucciones (ANEXO IX). Se trata de apreciar el caminar, no de llegar a ningún lugar ni de dejar de pensar en el pasado o angustiarse con el futuro. Una vez practicado, salimos al patio y, en silencio y calma, concentrados en nuestros pasos y nuestra respiración, pedimos que presten atención a algo del paisaje que les resulte bello, agradable, que les haga sentir bien. <u>Tarea para casa: Práctica de la meditación</u> Pedimos a los alumnos que practiquen durante la semana la meditación que hemos practicado, la atención a la respiración. Deben hacerlo durante 10 minutos al día y anotar en un registro sus sensaciones. Para facilitar esta práctica proporcionamos un audio que les sirva de guía.

Sesión 7	Mindfulness II 90´
Objetivos	-Aprender a relajarse alcanzando un estado de conciencia plena y serenidad. -Ser conscientes de la gran cantidad de aspectos positivos que hay presentes en nuestra vida.

	-Apreciar el valor que tienen los alimentos y reflexionar sobre la importancia de tomarlos en un estado de atención plena.
Materiales	- Paquete de galletas - ANEXO X: Una piedra en el fondo del lago
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Repasamos con los participantes sus registros durante las meditaciones de la semana y comentamos qué dificultades y beneficios han encontrado. <u>Actividad 1.2: Agradeciendo nuestros alimentos</u> En nuestro día a día llevamos a cabo numerosas actividades que pasan desapercibidas, las hacemos de manera rutinaria, sin prestar ninguna atención, en “piloto automático” y no las valoramos. Pedimos que hagan una lista de cosas que normalmente hacen en estas condiciones y, a continuación, se abrirá un debate sobre la importancia de valorarlas más. Puesto que, una de las actividades a las que dedicamos una parte de nuestro tiempo cada día es comer, proponemos esta actividad. Para su desarrollo, se reparte una galleta a los participantes, a fin de sean conscientes del placer que supone ingerir alimentos con plena conciencia. Seguidamente, pedimos que admiren el alimento, la galleta en este caso, perciban su olor, su aroma, masticando lentamente percibiendo todas las sensaciones que la galleta provoca en el paladar, siendo conscientes y agradeciendo que podemos disfrutar de dicho alimento. <u>Actividad 1.3: Una piedra en el fondo del lago</u> <i>Adaptado del programa Aulas Felices</i> Arguís y cols. (2013) Para comenzar la actividad, se pide a los participantes que se sienten en sillas o en el suelo, se les explica que se van a facilitar una serie de instrucciones que deben seguir para el óptimo desarrollo de la actividad. (ANEXO X). <u>Tarea para casa: Saboreo</u> Al igual que hemos practicado la conciencia plena al saborear un alimento, pedimos que pongan en práctica este ejercicio cuando hagan las comidas en casa y anoten en un registro sus sensaciones. Además, les solicitamos que continúen con la práctica de la atención a la respiración, durante esta semana 15 minutos al día.

Sesión 8	Optimismo I 90´
Objetivos	-Acercar a los participantes a una definición acertada de optimismo y cómo éste influye en su vida diaria.

	-Ser conscientes del influjo que tienen los pensamientos en las conductas y sus consecuencias. -Valorar y comparar los posibles beneficios que aporta tener actitudes y pensamientos más optimistas ante las situaciones de la vida. -Aprender a cambiar pensamientos y emociones negativos por unos más positivos. -Reflexionar sobre la importancia de la perseverancia para conseguir metas.
Material	- Presentación PowerPoint: incluye una breve explicación de qué es optimismo, así como de sus beneficios. También contiene el vídeo de la actividad 3: https://www.youtube.com/watch?v=8mC3SowN0OM - Proyector Epson EB-S31 - ANEXO XI: Análisis mis pensamientos - ANEXO XII: Ranitas en la nata
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Comentamos con los participantes los registros de la práctica de atención a la respiración y el saboreo de los diferentes alimentos. A partir de aquí, presentamos el contenido de la sesión, explicando la relación de vivir el momento presente, valorar lo que tenemos y ver el lado bueno de las cosas. <u>Actividad 1.2: Mitos sobre optimismo</u> Para introducir el tema del optimismo, comenzamos por explicar qué es y qué no, ya que existen numerosos falsos mitos. Para ello nos apoyaremos con una presentación PowerPoint. <u>Actividad 1.3: ¿Optimista o pesimista?</u> Se proyectará un vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=jKGkot10cUw), en el que se observa la conducta de un personaje optimista y otro pesimista en las mismas situaciones. Antes de la actividad, dividimos a los adolescentes en dos grupos: • “Dalepué” (optimistas) VS. • “Nombenó” (pesimistas) Tras la proyección del video dejamos un tiempo para que en cada grupo contesten a las siguientes preguntas: - ¿Que están pensando los personajes en cada una de las situaciones? Cuando empieza a llover, en la cola del supermercado y cuando lo despiden. - ¿Cómo influyen esos pensamientos en sus reacciones? - ¿Qué podemos hacer al respecto?

	Para finalizar la actividad, abrimos un breve debate en el que hablaremos sobre la influencia de los pensamientos sobre nuestras acciones con el fin de introducir la siguiente actividad. <u>Actividad 1.4: Análisis mis pensamientos</u> Explicamos de manera sencilla y con ejemplos el triángulo de influencia de situación-pensamiento-consecuencia, con ayuda del ANEXO XI y proponemos algunas situaciones para analizarlas y completar una tabla en la que deben poner qué pensamientos positivos pueden surgir ante esa situación y que consecuencias positivas tienen, así como las posibles consecuencias negativas que tienen los pensamientos pesimistas surgidos en la misma situación. <u>Actividad 1.5: Las ranitas y la nata</u> Leemos el cuento de las ranitas en la nata ANEXO XII y a continuación invitamos a los participantes a reflexionar sobre la importancia de ser constante y perseverante para conseguir las metas que nos proponemos. <u>Tarea para casa: Diario de pensamientos</u> Para comprobar si han entendido la importancia de los pensamientos y cómo influyen en nuestra conducta, pedimos que completen el cuadro de la actividad 4 (ANEXO XI), con situaciones que le ocurran a lo largo de la semana.
--	--

Sesión 9	Optimismo II 90´
Objetivos	- Establecer metas a corto y largo plazo, reflexionando sobre qué cualidades tenemos y qué pasos hemos de seguir para conseguirlas, para así fomentar la persistencia. - Despertar en los alumnos inquietudes y motivarlos para mejorar. - Reflexionar sobre posibles pensamientos, por un lado positivos y por otro, negativos, que se pueden dar en una persona ante una misma situación.
Materiales	- Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=RSUykLfEmVE - Paquete de Folios blancos DIN A4 - Caja de rotuladores de 24 colores - ANEXO XIII: Ángeles y Demonios

Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Comentamos el registro de pensamientos y las conclusiones a las que han llegado nuestros participantes, para continuar analizando la fuerza de los pensamientos en esta sesión. <u>Actividad 1.2: Ángeles y demonios</u> Proporcionaremos distintas situaciones que pueden producirse en su vida diaria (ANEXO XIII) y saldrán tres personas a representar la situación. Uno, en el centro debe escuchar a los dos que tiene a los lados y que representan los pensamientos que pueden llegar a su cabeza ante esa situación. Uno tendrá el papel de optimista (ángel) y otro verbalizará los pensamientos pesimistas ante la misma situación (demonio). Para finalizar, realizaremos un debate, con el fin de que reflexionen acerca de qué actitud (optimista/pesimista), es la más adecuada para afrontar situaciones cotidianas y porqué. <u>Actividad 1.3: Sal de tu zona de confort</u> Proyectamos un vídeo https://www.youtube.com/watch?v=RSUykLfEmVE y, a continuación abrimos un debate para debatir sobre la importancia de plantearnos metas, tener capacidad de superación y confianza en uno mismo. <u>Actividad 1.4: Mis raíces, mis frutos</u> En esta actividad cada participante deberá dibujar un árbol, con raíces, ramas y los frutos. En las raíces deben escribir las cualidades y capacidades que el alumno tiene. En las ramas, debe escribir aquellas cosas que tiene que hacer o cambiar para lograr los objetivos. En los frutos debe señalar los éxitos o triunfos que pretende alcanzar, es decir las metas que se propone. <u>Tarea para casa: Un pequeño esfuerzo</u> Proponemos a los participantes que cada uno escoja una actividad que le suponga un pequeño esfuerzo y se comprometa a dedicarle unos minutos cada día durante toda la semana. Los invitamos a practicar meditación después de realizar la actividad, y al mismo tiempo reflexionar sobre la importancia de esforzarnos si queremos conseguir nuestras metas.
----------------------------------	--

Sesión 10	Evaluación final y Despedida 90´
Objetivos	- Evaluar a los alumnos para conocer los cambios positivos con respecto a la inteligencia emocional (WLEIS), la satisfacción con la vida (ESV) y el estilo explicativo (CASQ-T) y comprobar si ha disminuido su ansiedad (STAIC). - Despedir al grupo.
Materiales	- Cuestionarios: Cuestionario Revisado de Estilo Atribucional para Niños (CASQ-T), Escala de Inteligencia Emocional de Wong-Law (WLEIS), Escala de Satisfacción con la Vida (ESV) e Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAIC). - Folios de colores.
Desarrollo de actividades	<u>Actividad 1.1: Revisión de tareas para casa</u> Comenzamos esta última sesión comentando la actividad de la semana anterior y aprovechamos para hacer un resumen de lo dado hasta ahora y pedir a los adolescentes que hagan una breve reflexión de los cambios que hasta ahora han notado, así como su visión del programa. <u>Actividad 1.2: Responder a los cuestionarios</u> Los participantes contestarán de nuevo a los cuestionarios para que sea posible una comparación de los posibles cambios. <u>Actividad 1.3: Abanico emocional</u> Todos los participantes se sientan formando un gran círculo, repartiéndose cartulinas para fabricar abanicos de papel. A continuación, cada uno escribe su nombre en las dos varillas externas y lo pasa al compañero de la izquierda. Cada compañero por orden escribe un mensaje en uno de los pliegues, algo que le agrade de su dueño: han de ser cualidades de la persona, habilidades que tiene, apreciaciones positivas sobre su aspecto, o comentarios que ha hecho. Los abanicos seguirán pasando hasta que todos hayan escrito. Finalmente, cada uno leerá los mensajes en voz alta. Para acabar, se realiza una puesta en común sobre la actividad, para que libremente se expresen comentando cómo se han sentido. Con esta actividad damos por finalizado el programa.

3. RESULTADOS PREVISTOS Y CONCLUSIONES

Una vez finalizado el programa, se espera que los participantes muestren menores niveles de ansiedad, por lo que mejorará su calidad de vida y, por consiguiente, su satisfacción vital. Además, las habilidades adquiridas en la práctica de la atención plena y en el manejo emocional, ayudarán a enriquecer sus relaciones y su día a día en todos los ámbitos. El cambio con respecto al estilo explicativo, también se verá reflejado en una disminución notable de la ansiedad.

El programa parte con la ventaja y el inconveniente, al mismo tiempo, de que, aunque ya existen programas que por separado trabajan los aspectos antes mencionados, ninguno lo ha hecho de manera simultánea. Por tanto, podemos destacar como ventaja su novedad. El hecho de entrenar todas estas habilidades juntas, conlleva también una serie de ventajas, ya que, tal como se ve en la literatura, es fundamental cambiar el estilo explicativo de los adolescentes y entrenarlos en habilidades emocionales que les permitan hacer frente a las situaciones adversas y la técnica de Mindfulness es una herramienta enormemente práctica para ayudar a ello.

Entre otras ventajas destacables del programa podemos decir que, puesto que partimos de una población que ya muestra niveles moderados-altos en ansiedad, es posible que el programa aporte aún más beneficios. Además, puede ser de gran utilidad a nivel preventivo, para que esos niveles de ansiedad no deriven en otros problemas o trastornos más graves. Añadir por último que se va a realizar una evaluación exhaustiva en tres momentos de la intervención y que, normalmente, los programas educativos no suelen realizar evaluaciones tan precisas.

En relación con las limitaciones del programa, podemos decir que la muestra está seleccionada de una población reducida, y que el número reducido de participantes no hace posible la generalización de los resultados más que a una población parecida. Aunque por otra parte, el hecho de que sea un número reducido en el grupo tratamiento facilita el desarrollo de las actividades y favorece un clima de apoyo y confianza. Además, cabe destacar como posible limitación, que se trata de un programa muy ambicioso, puesto que trabaja conjuntamente varias variables y dedica tan sólo unas sesiones para cada una, cuando podrían hacerse programas únicamente para potenciar alguna de las áreas, ya que, algunas de ellas son habilidades que pueden precisar más tiempo de entrenamiento para potenciar su efectividad, por ejemplo el Mindfulness.

Por tanto, como sugerencia de mejora, podemos señalar que sería conveniente llevarlo a cabo con una muestra más numerosa, con el fin de poder generalizar los resultados.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. R. C. y Hankin, B. L. (2007). *Handbook of depression in children and adolescents*. Nueva York: Guilford Press.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. y Teasdale, J. (1978) Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Alansari, B. (2005). Relationship between depression and anxiety among undergraduate students in eighteen Arab countries: A cross-cultural study. *Social Behavior Personal*, 33, 503-512. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.5.503>
- Almansa, G. y cols. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-140. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/2449>
- Amutio-Kareaga, A., Franco Justo, C., Gázquez Linares, J.J. y Mañas Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-443. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M. M. (2010). *Programa “Aulas Felices”*. *Psicología Positiva aplicada a la educación*. Zaragoza: Equipo SATI.
- Atienza, Francisco Luis; Pons, Diana; Balaguer, Isabel; García Merita, Marisa; (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2). 314-319.
- Avia, M.D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bados, A. (2005). *Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar*. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.1344/1.000000119>
- Beauchemin, J. Hutchins, T., y Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety,

- promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 3(1), 34-35. <https://doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. and Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241. [doi:10.1093/clipsy.bph077](https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077)
- Brackett, M., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R., y Salovey, P. (2013). *Emotional intelligence*. In M. D. Robinson, E. R. Watkins, y E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 365-379). Nueva York: The Guilford Press.
- Brydon, L., Walker, C., Wawrzyniak, A.J., Chart, H. y Syeptom, A. (2009). Dispositional optimism and stress-induced changes in immunity and negative mood. *Behavioral and Immunity*, 6, 810-816. Dispositional optimism and stress-induced changes in immunity and negative mood. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2009.02.018>
- Calvo, F., Betancort, E., y Díaz, M. D. (2009). La técnica de relajación sugestiva breve automatizada: ampliación del estudio de su eficacia a una muestra de universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 119-130.
- Carver, C.S., Smith, R.G., Antoni, M.H., Petronis, V.M., Weiss, S., y Derhagopian, R.P. (2005). Optimistic personality and psychosocial well-being during treatment predict psychosocial well-being among long-term survivors of breast cancer. *Health Psychology*, 24(5), 508-516. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.24.5.508>
- Casado-Sánchez, P., (2015). Mindfulness en la infancia y la adolescencia. *Trabajo de Fin de Grado. Grado de psicología, Universidad de Salamanca*. Salamanca, España.
- Cebolla, A., y Miró, M. T. (2006). Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el tratamiento de la depresión. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67), 133-155.
- Chico, E. y Ferrando, P. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20, 408-412.
- Chiesa, A., y Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and*

Complementary Medicine, 15(5), 593-600. <https://doi.org/10.1089/acm.2008.0495>

Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)

Davidoff, L. (1988). *Introducción a la Psicología*. Ed. McGraw-Hill. Segunda Edición. México.

De Moor, J. S., De Moor, C. A., Basen-Engquist, K., Kudelka, A., Bevers, M. W. y Cohen, L. (2006). Optimism, distress, health-related quality of life, and change in cancer antigen 125 among patients with ovarian cancer undergoing chemotherapy. *Psychosomatic Medicine*, 4, 555-562. doi: 10.1097/01.psy.0000222379.71389.91

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Nueva York: Lyle Stuart.

Erisman, S.M. y Roemer, L. (2010). A preliminary investigation of the effects of experimentally induced mindfulness on emotional responding to film clips. *Emotion*, 10, 72–82. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017162>.

Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.

Extremera-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(352), 34-39. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

Farb, N.A.S., Anderson, A.K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D. y Segal, Z.V. (2010). Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion*, 10, 25–33. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017151>

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). *The role of perceived*

emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. Manuscrito remitido para publicación.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Franco, C. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación flúir. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 99-109.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., y Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research*, 2(1), 14-28.
- Fredrickson, B.L. y Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- García-Fernández, J.M. (1997). *Validación de tres formas del Inventario de Miedos Escolares*. Tesis doctoral no publicada. Murcia, Universidad de Murcia.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16, 413-437.
- Geschwind, N., Peeters, F., Drukker, M., van Os, J. y Wichers, M. (2011). Mindfulness training increases momentary positive emotions and reward experience in adults vulnerable to depression: a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 618–628. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024595>
- Gilar, R., Miñano, P., y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P. y Silver, T. (1990). *The Penn Resiliency Program*. (Also known as the Penn Depression Prevention Program and the Penn Optimism Program). Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.

- Gillham, J., Reivich, K., Jaycox, L. y Seligman, M. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two year follow up. *Psychological Science*, 6(6), 343-351. Recuperado de [http:// www.jstor.org/stable/40062887](http://www.jstor.org/stable/40062887)
- Gillham, J., Shatte, A., Reivich, K. y Seligman, M. (2001). *Optimism, pessimism, and explanatory style*. En E.C. Chang (Ed.). *Optimism y pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 53-75). Washington D.C.: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10385-000>
- Gillham, J.E., Hamilton, J., Freres, D.R., Patton, K.y Gallop, R. (2006). Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 34(2), 203–219. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-007-9212-6>
- Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 537–559. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Jevning, R. (1988). Integrated metabolic regulation during states of decreased metabolism, similarity to fasting: A biochemical hypothesis. *Physiology and Behavior*, 43, 735-737. [https://doi.org/10.1016/0031-9384\(88\)90370-8](https://doi.org/10.1016/0031-9384(88)90370-8)
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. New York, NY: Delta Books.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living*. New York, NY: Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A.O., Kristeller, J., Peterson, L., Fletcher, K.E. y Pbert, L. (1992). Effectiveness of a mediation-based stress reduction program in the treatment of anxiety

- disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149, 936-943.
<https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936>
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and students. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0029195>
- Kendall, P.C. y Brady, E.U. (1995). *Comorbidity in the anxiety disorders of childhood*. En KD Craig y KS Dobson (Eds.), *Anxiety and depression in adults and children* (pp. 3-36). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- León-del Barco, B., Martín-López, E., Otero-Martínez, C., Felipe-Castaño, E. y García-Martín, A. (2009). Atención Plena e Inteligencia Emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 271-278.
- Linley, P.A., Stephen, J., Harrington, S. y Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
<http://dx.doi.org/10.1080/17439760500372796>
- López Rodríguez, E. (2003). *Propiedades psicométricas de una versión española del Cuestionario de Estilo Atribucional (Optimista-Pesimista) para niños (CASQ-T) en una muestra de la provincia de Jaén*. (Tesis de maestría inédita), Jaén, España.
- Lucas, R.E., Diener, E., y Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Martínez-Monteagudo, M.C., García-Fernández, J.M., e Inglés, C.J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64.
- Mathew, A.R., Pettit, J.W., Lewinsohn, P.M., Seeley, J.R. y Roberts, R.E. (2011). Co-morbidity between major depressive disorder and anxiety disorders: Shared etiology or direct causation? *Psychological Medicine*, 41, 2023-2034. <https://doi.org/10.1017/S0033291711000407>

- Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Nueva York: Basic Books.
- McShane, G., Walter, G. y Rey, J.M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 35, 822-826. **DOI:** 10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x
- Molina-Hernández, J., y García-León, A. (2015). Valoración de un programa de entrenamiento en estilo explicativo optimista y habilidades de comunicación en adolescentes. *SUMMA Psicológica UST*, 12(2), 95-106. doi:10.18774/summa-vol12.num2-253
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. y Seligman, M. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(3), 405-422. doi:10.1037/0021-843X.101.3.405
- Nyklícek, I. y Kuijpers, K.F. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: is increased mindfulness indeed the mechanism? *Annals of Behavioral Medicine*, 35, 331–340.
<https://doi.org/10.1007/s12160-008-9030-2>
- Ortín-Montero, Francisco J., De-la-Vega, Ricardo, y Gosálvez-Botella, Joan. (2013). Optimismo, ansiedad-estado y autoconfianza en jóvenes jugadores de balonmano. *Anales de Psicología*, 29(3), 637-641. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175751>
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3).
- Pavez, P., Mena, L., y Vera-Villarroel, P. (2012). El rol de la felicidad y el optimismo como factor protector de la ansiedad. *Universitas Psychologica*, 11(2).
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S. y Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *Indian Journal of Pediatrics*, 74, 375-379.
<https://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>

- Richards, L. B. (2005). El estudiante ansioso, una forma de enfrentar el problema. *Psicoperspectivas*, 4, 19-26.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello-González, R., Salguero-Noguera, J. M., D., Palomera-Martín, R., Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional Percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Ryan, R.M., Huta, V., y Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_7
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.P. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptoms reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611- 627. <http://dx.doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Sánchez-Hernández, Ó. (2012). *Eficacia de sendas intervenciones de psicología positiva para la Promoción del Bienestar y la Prevención de la Depresión infantil y de la Depresión adolescente* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral Europea no publicada. Murcia: Universidad de Murcia).
- Schonert-Reichl, K.A., y Lawlor, M.S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. doi: 10.1007/s12671-010-0011-8
- Segal, Z.V., Williams, J.M. y Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Segerstrom, S.C., Taylor, S.E., Kemeny, M.E., y Fahey, J.L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1646–1655. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1646>

- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid. TEA Ediciones S.A.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- Seligman, M., Peterson, C., Kaslow, N., Tanenbaum, R., Alloy, L. y Abramson, L. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(2), 235-238. doi:10.1037/0021-843X.93.2.235
- Shatté, A.J., Gillham, J.E. y Reivich, K. (2000). Promoting hope in children and adolescents. En J.E. Gillham (Ed.). *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman. Laws of life symposia series* (pp. 215-234). West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.
- Sieber, W.J., Rodin, J., Larson, L., y Ortega, S. (1992). Modulation of human natural killer cell activity by exposure to uncontrollable stress. *Brain, Behavior and Immunity*, 6(2), 141-156. [https://doi.org/10.1016/0889-1591\(92\)90014-F](https://doi.org/10.1016/0889-1591(92)90014-F)
- Smith, J.C. (2005). *Relaxation, meditation y mindfulness: A mental health practitioner's guide to new and traditional approaches*. New York: Springer.
- Spielberger, C. D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado - Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *Manual for the State/Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Suldo, S., Savage, J. y Mercer, S. (2014). Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19-42. doi:10.1007/s10902-013-9414-2
- Tang, Y.Y., Hölzel, B.K. y Posner, M.I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 213–225. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3916>
- Thompson, M., Kaslow, N., Weiss, B. y Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's Attributional Style Questionnaire—Revised: Psychometric examination. *Psychological Assessment*, 10(2), 166-170. doi:10.1037/1040-3590.10.2.166.

- Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. y Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570. doi: 10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3
- Valiente RM, Sandín B, Chorot P y Tabar A (2002). Diferencias sexuales en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 103-113. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.7.num.2.2002.3925>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Vera-Villarreal, P., Córdova-Rubio, N. y Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 61-68.
- Vøllestad, J., Sivertsen, B. y Nielsen, G.H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 281–288. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2011.01.007>
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274. doi:10.1016/S1048-9843(02)00099-1

ANEXO I: Abecedario emocional

A continuación, debes escribir en cada cuadro, todas las emociones que conozcas que empiecen por esa letra. El tiempo será limitado, mucha suerte y, ¡A por todas!.

G	O	V	
F	N	U	
E	M	T	
D	L	S	
C	J	R	
B	I	Q	Z
A	H	P	Y

ANEXO II: Cada situación con su emoción

A continuación, verás una serie de situaciones que se pueden dar en nuestra vida cotidiana, debes completar en la columna derecha, con una de las emociones que aparecen abajo.

Como hemos explicado, no existen emociones buenas ni malas, todas pueden facilitarnos o perjudicarnos en función de la situación que se nos presente. Elige aquella emoción que consideres que más te podría favorecer en cada una de las situaciones descritas (siempre con una intensidad moderada).

Situación	Emoción
<i>Escribir una carta emotiva de despedida</i>	
<i>De repente te dicen en el recreo que has suspendido el examen y buscas al profesor para comprobarlo</i>	
<i>Recibes mensajes comprometidos de un extraño a través de las redes sociales</i>	
<i>Un compañero te dice que tu mejor amigo ha hablado mal de ti</i>	
<i>Te das cuenta de que un alumno de cursos superiores viene hacia ti de forma agresiva</i>	
<i>Realizar un examen</i>	
<i>Vas a llevar a tu amigo a su casa en moto y tienes que conseguir que se ponga el casco</i>	
<i>Hay que remontar un partido de fútbol que estás perdiendo durante el primer tiempo</i>	

EMOCIONES

Alegría

Tristeza/melancolía

Tensión/ansiedad

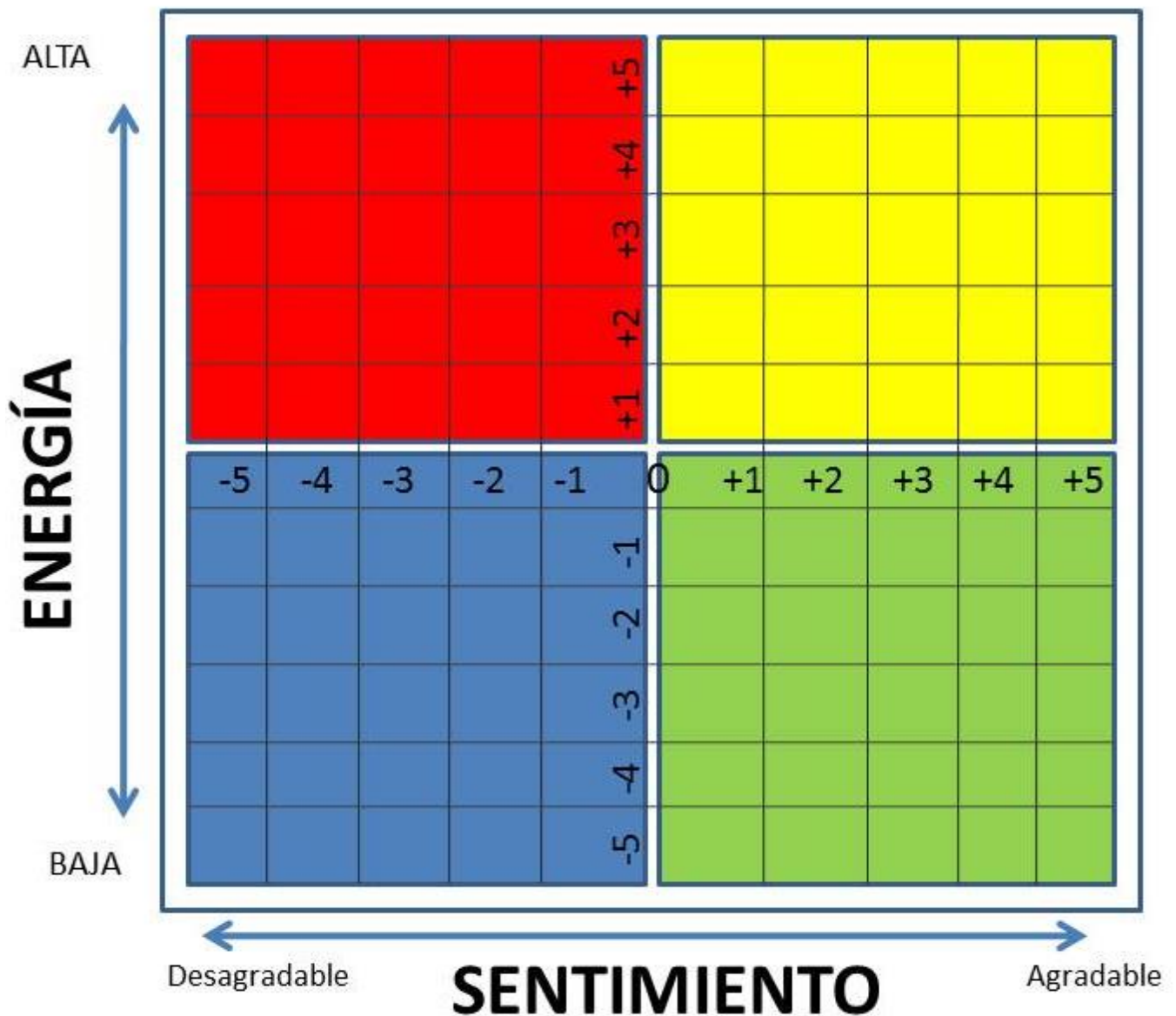
Temor/miedo

Sorpresa

¿Cómo te sientes hoy?

Algunos ejemplos de emociones que corresponden a los diferentes colores serían:

- ROJO: enfadado, rabioso, ansioso, miedoso, irritado...
- AMARILLO: feliz, motivado, alegre, ilusionado...
- VERDE: contento, sereno, equilibrado, relajado, calmado...
- AZUL: aburrido, triste, cansado, solo, fatigado...



ANEXO IV: Bingo emocional

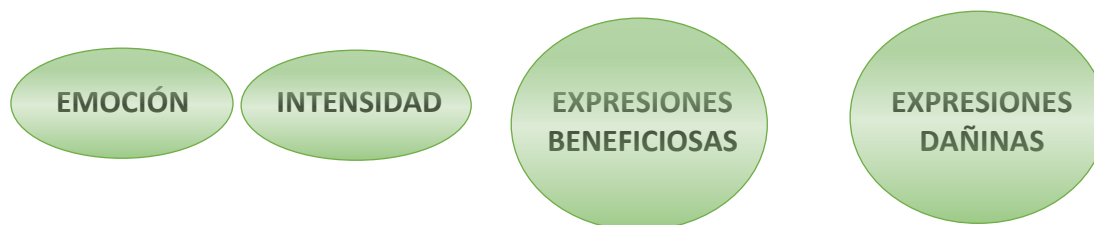
	ira		vergüenza		calma
	miedo		amor		sorpresa
	desesperanza		alegría		asco
	preocupación		frustración		nostalgia
	deseo		odio		aburrimiento
	timidez		estrés		atracción
	valentía		asombro		confianza

CARTONES DE BINGO



ANEXO V: Intensidad de las emociones

A continuación, se muestra una tabla en la que aparecen una serie de emociones. Para completar la tabla, debes poner las diferentes manifestaciones o niveles de intensidad en los que puede manifestarse dicha emoción, y, a continuación, que estrategias o expresiones serían más o menos beneficiosas para disminuir la intensidad de la emoción.



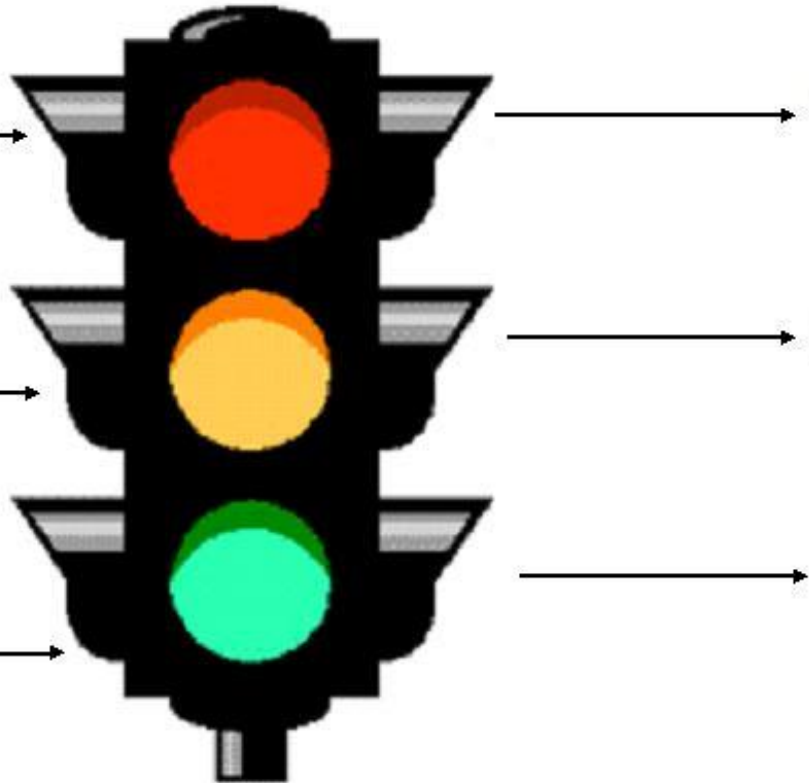
TRISTEZA	Resignación Melancolía Pena Disgusto Aflicción Soledad	- Escribir - Dibujar - Hablar con alguien - Escuchar música	- Encerrarse en uno mismo - Consumir drogas - Mostrar ira a los demás
ALEGRÍA			
IRA			
MIEDO			
AMOR			
SORPRESA			

EL SEMÁFORO: "el enfado y la ira son como un semáforo"

La ira nos desborda, no pensamos con claridad, nos movemos ciegamente por nuestros impulsos

Cuando notamos que estamos enfadados somos capaces de controlarnos y dominar nuestros impulsos

Estado de ánimo normal, sin grandes enfados, sin rabia, es decir, sin ira.



¿Qué podemos hacer en cada situación?

Verde:

Amarillo:

Rojo:

Con esta actividad, vamos a trabajar la relajación, para que observen que beneficios obtienen de ella y saber aplicarla ante situaciones que le generen mayor grado de ansiedad.

Los participantes deben ver la actividad como un medio para eliminar tensiones y relajarse. Conviene que lo tomen en serio. Se explica que es una actividad para sentirnos mejor en el ámbito individual, y que nuestra mente puede incidir en el bienestar de nuestro cuerpo.

Se utilizará la relajación progresiva de Jacobson con la que se alternarán ejercicios de tensión y relajación, recorriendo todas o algunas partes de nuestro cuerpo

La tensión debe ser breve de unos diez segundos, y tiene que provocar este efecto en toda la musculatura, pero sin producir dolor. La relajación tiene que ser muy lenta y conviene centrar la atención en los cambios de musculatura. Es necesario que el alumnado se siente en una silla con la cabeza recta sobre los hombros, sin inclinarla ni hacia delante ni hacia atrás, la espalda debe tocar el espaldar de la silla, las piernas no se cruzan, los pies se apoyan totalmente en el suelo y las manos sobre los muslos. Ésta es la posición de relajación.

Conviene evitar los ruidos, la luz excesiva, y cerrar bien los ojos para concentrarse en el propio cuerpo. Se respira lenta y profundamente, y se observa que la espalda toca la silla y que no hay tensión.

❖ Cuando todo está preparado, seguimos las instrucciones siguientes:

Se cierra el puño derecho y se observa la tensión, a continuación, se relaja. Se repite, ahora con el puño izquierdo. Repite el ejercicio, acaba tensando y relajando los dos puños a la vez.

Flexiona los codos y tensa los bíceps. Relájate y estira los brazos. Repite dos veces el ejercicio.

Frunce el ceño tanto como puedas. Relájate y alísalo. Tensa las cejas y relájalas. Cierra con fuerza los ojos y déjalos cerrados cómodamente.

Aprieta la lengua contra el paladar superior. Relájala. Aprieta fuertemente la mandíbula. Relájala. Presiona los labios hasta formar una O. Relaja los labios.

Ahora comprueba que la frente, la cabeza y la barbilla están relajados. Echa la cabeza hacia atrás hasta que no puedas más. Gírala a izquierda y a derecha, nota la tensión. Vuelve a centrar la cabeza e inclínala hacia delante, presionando la barbilla sobre el pecho. Nota la tensión en el cuello, relájate y deja que la cabeza permanezca en

una posición cómoda. Estira hacia arriba los hombros, hacia la cabeza. Nota la tensión y relájate profundamente.

Descansa un poco respirando profundamente, respirando por el vientre, lentamente. Ahora coloca una mano sobre el estómago y ténsalo, nota la tensión en el estómago y relájate respirando profundamente y notando cómo la mano que tienes encima del estómago sube.

Ahora haz un arco con la espalda, sin hacer esfuerzos violentos y manteniendo el resto del cuerpo relajado. Relájate y concentra tu interés en la zona lumbar. Las nalgas y los muslos. Flexiona los muslos haciendo fuerza hacia los talones. Relájate y nota la diferencia. Gira los dedos de los pies, tensando las piernas, relájate. Tensa los pies en dirección a la cara, estirando la espinilla, relájate.

Nota cierta pesadez en toda la parte inferior del cuerpo. Relaja pies, piernas, rodillas, muslos. Deja que la relajación suba al vientre, al estómago. Respira profundamente. Relaja los hombros, los brazos y las manos.

Observa que cuello, mandíbula y todos los músculos de la cara están sueltos y relajados.

A una señal dada van abriendo los ojos y van verbalizando como se sienten.

A continuación presentamos las instrucciones de la meditación guiada de atención a la respiración, basadas en la metodología de Jon Kabat-Zinn.

Pedimos a los participantes que adopten una postura relajada, sentados en una silla o en el suelo. Pueden cerrar los ojos, o bien dirigir su mirada a un punto del suelo situado a un metro de distancia. Para comenzar, practicaremos de manera sencilla, la atención a la respiración, con ayuda de las siguientes instrucciones:

1. **Haz tres respiraciones profundas**, cogiendo todo el aire que puedas por la nariz y soltándolo por la boca.
2. **Elige una parte de tu cuerpo** en la que notes la respiración, por ejemplo los orificios de la nariz, el pecho, el vientre o cualquier otro.
3. **Centra tu respiración ahí**. Nota los efectos que produce el aire al entrar y salir de tu cuerpo. Como se eleva tu pecho o tu vientre, como roza el aire al pasar por tu nariz, por ejemplo.
4. No intentes modificar el ritmo de la respiración, **sólo observa** y respeta como es en cada momento.
5. Si algo te distrae (un pensamiento, un ruido, una sensación...), **vuelve a dirigir amablemente la atención** a donde estaba y continúa sintiendo tu respiración. Cada vez que te alejes, vuelve a ella.

Una vez practicada la atención a la respiración durante unos minutos, continuamos con el ejercicio:

- *Hacemos tres inspiraciones y espiraciones profundas.*
- *Cada uno va a concentrar la atención en su cuerpo. Pasamos revista a las diferentes partes de nuestro cuerpo y tratamos de percibir si existe tensión en alguna de ellas (la cara, el cuello, los hombros, la espalda, las piernas,...), y relajamos nuestros músculos en las zonas en que sea necesario.*
- *Ahora observamos nuestra respiración y sentimos cómo el hecho de respirar de modo tranquilo y profundo nos calma. Notamos el aire que entra y sale de nuestro cuerpo, y tratamos de sentirnos relajados mientras contemplamos la respiración.*
- *A continuación, vamos a observar nuestros pensamientos. Si descubrimos que algunos pensamientos cruzan nuestra mente en este momento, simplemente los observamos y los dejamos pasar. No luchamos contra ellos ni tratamos de eliminarlos; únicamente los contemplamos y dejamos que pasen. Nos decimos:*

“Yo no soy mis pensamientos: soy el que observa los pensamientos. Los pensamientos están en mí”.

- *Posteriormente, tomamos conciencia de nuestras emociones. Tratamos de contemplar qué es lo que sentimos en este momento, e intentamos identificar las emociones y ponerles un nombre: alegría, serenidad, cansancio, somnolencia,... Igual que hicimos con nuestros pensamientos, nos decimos: “Yo no soy mis emociones: soy el que observa las emociones. Las emociones están en mí”.*
- *Para finalizar, pensaremos la siguiente frase: “Vivo en el presente, estoy en paz”. Nos repetimos esta frase varias veces, procurando sentir intensamente la alegría de estar vivos en el momento presente y la paz que nos ha producido este ejercicio. Nos quedamos saboreando esta sensación durante un par de minutos.*

PRÁCTICA DE MEDITACIÓN CAMINANDO (THICH NHAT HANH)

Cuando se comienza la práctica de la meditación caminando, puede que te sientas desequilibrado, como un niño que da sus primeros pasos. Sigue tu respiración, vive con consciencia plena en tus pasos, y pronto encontrarás tu equilibrio. Visualiza un tigre caminando lentamente y verás que tus pasos se hacen tan majestuosos como los suyos.

Cuando camines, pon atención a cada paso que des. Camina lentamente. Sin prisas. Cada paso te lleva al mejor momento de tu vida. En la meditación caminando, practicamos ser conscientes del número de pasos que damos con cada respiración. Nota cada respiración y cuantos pasos das en cada inspiración y en cada espiración. En la meditación caminando *adaptamos nuestros pasos a nuestra respiración* y no al contrario. Cuando inspires, da dos o tres pasos, dependiendo de la capacidad de tus pulmones. Si tus pulmones quieren dos pasos en la inspiración, da exactamente dos pasos. Si te sientes mejor dando tres pasos, da los tres pasos. Cuando espire, escucha también tus pulmones. Percibe cuantos pasos quieren tus pulmones al espirar.

Generalmente la inspiración es más corta que la espiración. Así que podrías comenzar tu práctica con dos pasos para la inspiración y tres para la espiración: 2-3; 2-3; 2-3. O, 3-4; 3-4; 3-4. Tras unos minutos nuestra respiración se hará, de forma natural, más lenta y relajada. Si sientes la necesidad de dar un paso más en la inspiración date la oportunidad de disfrutarlo. Siempre que sientas la necesidad de dar un paso más con la espiración, hazlo también. Cada paso debe ser un disfrute.

No intentes controlar tu respiración. Deja a tus pulmones tanto tiempo y aire como necesiten y simplemente cuenta los pasos que necesitas dar mientras se llenan tus pulmones y los que necesitas también para vaciarlos, manteniendo una consciencia plena, tanto de tus pasos como de tu respiración. La conexión es contar.

UNA PIEDRA EN EL FONDO DEL LAGO

Para comenzar la actividad, nos acomodamos sentados en una silla y empezamos a concentrarnos en nuestra propia respiración, contemplando sosegadamente nuestro cuerpo a la vez que pensamos: “inspiro” y “espiro” mientras que inhalamos y exhalamos. Prolongamos este proceso dos minutos más.

Seguidamente, imaginamos que estamos sentados sobre la hierba, a la orilla de un hermoso lago de aguas tranquilas. En nuestra mano tenemos una pequeña piedra, que vamos a lanzar suavemente sobre el lago. Visualizamos la piedra, su textura, su peso, cómo la arrojamos, e imaginamos cómo choca sobre la superficie del agua. La observamos hundiéndose lentamente, hasta que se queda inmóvil en el lecho del lago. Ahora vamos a identificarnos con esa piedrecita, como si nos hubiéramos convertido en ella. Somos un guijarro que descansa apaciblemente en el fondo de un hermoso lago de aguas serenas. Sentimos una profunda paz y un gozo inmenso. Ningún pensamiento acerca del pasado o del futuro nos preocupa. Solo existe esa piedra que somos nosotros y el lago que nos envuelve. Vigilamos nuestra respiración, siendo conscientes de ella. Si algo nos distrae, volvemos a tomar conciencia de la respiración y seguimos visualizándonos como un guijarro en el fondo de un lago.

Nos mantenemos en este estado durante un mínimo de cinco minutos. El instructor irá guiando el ejercicio, verbalizando en voz alta las instrucciones que acabamos de describir, con voz calmada e inspiradora, recreándose en los detalles y apelando a la imaginación de cada uno.



Pensamientos optimistas



Consecuencias más positivas

Pensamientos pesimistas



Consecuencias negativas

<i>Suspender un examen</i>	No he estudiado suficiente	Me sentiré motivado, me esforzaré más para aprobar el siguiente.
	El profesor me tiene manía	Me sentiré resignado, no estudiaré para el siguiente examen.
<i>Ir perdiendo un partido de fútbol</i>		
<i>Has quedado con un amigo/a y no aparece</i>		
<i>Tienes que mudarte de ciudad, por trabajo de tus padres</i>		
<i>El director del Instituto ha llamado a tus padres para citarlos en una reunión</i>		
<i>El profesor te dice que salgas a exponer delante de los demás compañeros de clase</i>		

En primer lugar, leemos el cuento de **“LAS RANITAS EN LA NATA”**:

Había una vez dos ranas que cayeron en un recipiente de nata.

Inmediatamente se dieron cuenta de que se hundían: era imposible nadar o flotar demasiado tiempo en esa masa espesa como arenas movedizas.

Al principio, las dos ranas patalearon en la nata para llegar al borde del recipiente. Pero era inútil; sólo conseguían chapotear en el mismo lugar y hundirse.

Sentían que cada vez era más difícil salir a la superficie y respirar.

Una de ellas dijo en voz alta: “-No puedo más. Es imposible salir de aquí. En esta materia no se puede nadar. Ya que voy a morir no veo por qué prolongar este sufrimiento. No entiendo qué sentido tiene morir agotada por un esfuerzo estéril”.

Dicho esto dejó de patalear y se hundió con rapidez siendo literalmente tragada por el espeso líquido blanco.

La otra rana, más persistente o quizá más tozuda, se dijo: “-¡Uff... No hay manera! Nada se puede hacer por avanzar en esta cosa. Sin embargo, aunque se acerque la muerte, prefiero luchar hasta mi último aliento. No quiero morir ni un segundo antes de que llegue mi hora”.

Siguió pataleando y chapoteando siempre en el mismo lugar, sin avanzar ni un centímetro, durante horas y horas.

Y de pronto, de tanto patalear y batir las ancas, agitar y patalear, la nata se convirtió en mantequilla.

Sorprendida, la rana dio un salto y, patinando, llegó hasta el borde del recipiente. Desde allí, pudo regresar a casa croando alegremente.



A continuación hacemos una serie de preguntas a los participantes para ayudarles a reflexionar sobre el tema:

¿Con qué se compara a “esa masa espesa” en la que se hunden las ranas? La rana que se salvó, ¿sabía que la leche acabaría convirtiéndose en mantequilla?

¿Qué nos querrá enseñar el autor con este cuento? ¿Cuál será la posible causa por la que las dos ranas llegan a caer en el recipiente con nata? ¿Qué dos formas de entender la vida encontramos en el texto? ¿Con qué rana estás más de acuerdo? ¿Por qué?

¿Qué actitud habrías adoptado tú? ¿Por qué? 6. ¿Qué hubiese sucedido si las dos ranas hubiesen pataleado las dos juntas?

ANEXO XIII: Situaciones Ángeles y Demonios

Situación 1: A tus padres le han destinado a otra ciudad por el trabajo, tienes que mudarte, cambiar de colegio y dejar aquí a tus amigos

Situación 2: Te llama el jefe de estudios para que vayas a su despacho y no sabes el porqué.



Situación 3: Tu novio/a te manda un WhatsApp para decirte que no quiere seguir contigo.

Situación 4: Has suspendido una asignatura en la que te habías esforzado mucho y tienes miedo de decírselo a tus padres porque temes que te castiguen en verano y no puedas hacer los planes que tenías previstos.