

Curso 2018-19

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Pedagogía

Programa de prevención de la ansiedad en
adolescentes a través de la autorregulación
emocional mediante la práctica de yoga

Anxiety's prevention program in teenagers through the
emotional self-regulation by practicing yoga

AUTORA:

Lydia García Gómez

TUTOR:

Antonio Miguel Seoane Pardo

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, **Lydia García Gómez** con DNI **XXXXXXXXXX**, y estudiante del **Grado en Pedagogía** de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2018-2019:

Declaro y asumo la originalidad del TFG **«Programa de prevención de la ansiedad en adolescentes a través de la autorregulación emocional mediante la práctica de yoga»**, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 13 de junio de 2019



ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	JUSTIFICACIÓN.....	2
3.	OBJETIVOS.....	5
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
4.1	La inmersión de la educación emocional en el sistema educativo formal	6
4.2	Las competencias emocionales.....	8
4.3	La educación emocional como prevención de problemas sociales.....	11
4.4	La ansiedad en la adolescencia.....	14
4.5	La insoslayable necesidad de educación emocional en nuestros días.....	17
4.6	Proyecto <i>Hippocampus: Promoting Mental Health and Wellbeing among Young People through Yoga.</i>	20
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	22
5.1	Fundamentación teórica: la práctica de yoga en la autorregulación emocional.....	23
5.2	Introducción y justificación.....	27
5.3	Destinatarios.....	30
5.4	Objetivos	30
5.5	Metodología.....	31
5.6	Contenidos.....	32
5.7	Competencias	33
5.8	Plan de actividades	33
5.8.1	Desarrollo de las sesiones.....	36
5.9	Recursos	45
5.10	Evaluación.....	46
6.	CONCLUSIONES.....	49
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
8.	ANEXOS.....	65
8.1	ANEXO I: Infografía.....	65
8.2	ANEXO II: Tabla Patologías más prevalantes en función de la CCAA.....	66
8.3	ANEXO III: Actividades completas.....	66
8.4	ANEXO IV: Material complementario para el desarrollo de las actividades.....	106
8.5	ANEXO V: Instrumentos de evaluación	127
8.5.1	Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003).	127
8.5.2	Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (State-Trait Anxiety Inventory, STAI). Spielberger, C. D., Gorsech, R.L., y Lushene, R. E. (1988).	128
8.5.3	Cuestionario de satisfacción	130

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contenidos del programa	32
Tabla 2. Cronograma del programa	34
Tabla 3. Contenidos y objetivos del taller de yoga.....	35
Tabla 4. Primera sesión de actividades	36
Tabla 5. Segunda sesión de actividades	37
Tabla 6. Tercera sesión de actividades.....	37
Tabla 7. Cuarta sesión de actividades	37
Tabla 8. Quinta sesión de actividades.....	38
Tabla 9. Sexta sesión de actividades.....	38
Tabla 10. Séptima sesión de actividades.....	38
Tabla 11. Octava sesión de actividades	39
Tabla 12. Novena sesión de actividades	39
Tabla 13. Décima sesión de actividades	39
Tabla 14. Undécima sesión de actividades	40
Tabla 15. Duodécima sesión de actividades	40
Tabla 16. Decimotercera sesión de actividades	41
Tabla 17. Decimocuarta sesión de actividades	41
Tabla 18. Decimoquinta sesión de actividades.....	41
Tabla 19. Decimosexta sesión de actividades.....	42
Tabla 20. Decimoséptima sesión de actividades.....	42
Tabla 21. Decimooctava sesión de actividades.....	42
Tabla 22. Decimonovena sesión de actividades.....	43
Tabla 23. Vigésima sesión de actividades	43
Tabla 24. Vigésimo primera sesión de actividades.....	43
Tabla 25. Vigésimo segunda sesión de actividades	44
Tabla 26. Vigésimo tercera sesión de actividades	44
Tabla 27. Vigésimo cuarta sesión de actividades	44
Tabla 28. Vigésimo quinta sesión de actividades	45

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de fin de grado se estructura en torno a siete apartados. En primer lugar se encuentra la pertinencia e interés de realizar investigaciones que aborden una problemática de candencia actual. Concretamente se hace referencia a la educación emocional como prevención de los problemas socioemocionales de la época, haciendo mayor hincapié en los trastornos de ansiedad por su prevalencia en la etapa de la adolescencia.

En el segundo apartado, se incluyen los objetivos que se pretenden conseguir con la realización del presente trabajo, aludiendo de nuevo a la necesidad de autorregulación emocional de los jóvenes.

A continuación se da paso al marco teórico que fundamenta la importancia de la educación emocional. Específicamente, se abordan cuestiones que nos llevan a considerar como ineludible la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en los jóvenes que conviven en la sociedad del siglo XXI. Se incluye en esta sección, además, una delimitación de la ansiedad y los entresijos de dicha emoción. Finalmente se aporta un breve análisis de un programa europeo de regulación emocional desarrollado en la provincia de Salamanca.

En el siguiente apartado se incorpora la propuesta de intervención que, con los conocimientos adquiridos en el Grado en Pedagogía, puede servir de ayuda para todo aquel interesado en el fomento de la autorregulación emocional en el período adolescente. Así, este apartado incluye otros relativos a la fundamentación teórica, justificación, plan de actividades, y evaluación de la propuesta.

Seguidamente se incluye, en relación con los objetivos planteados para la presente investigación, lo concluido tras la elaboración de la misma. Por tanto, se añaden en este bloque las implicaciones educativas derivadas del estudio, el conjunto de limitaciones encontradas y las perspectivas de futuro que se vislumbran a la luz de lo analizado.

Por último, se integra la bibliografía de referencia conformada por la literatura revisada y se agrega como anexos el conjunto de actividades que conforman el programa, así como otros datos necesarios para una profunda y exhaustiva comprensión del trabajo de fin de grado.

2. JUSTIFICACIÓN

La investigación que nos ocupa tiene como propósito principal dar respuesta a la evidente necesidad de autorregulación emocional de los jóvenes. Es decir, considerando que nuestra sociedad es emocionalmente analfabeta (Goleman, 1996) con el desarrollo de este trabajo de fin de grado –que no está exento de limitaciones- se procura aportar algunas ideas desde la Pedagogía a un campo poco estudiado y, por tanto, dar un paso más en el estudio del bienestar y la salud mental de los jóvenes. Del mismo modo, se pretende estudiar y explorar la posibilidad de llevar a cabo diversas acciones e intervenciones de prevención orientadas a promover su bienestar emocional, personal y social.

Más específicamente, responde a un intento de paliar la carencia en el ámbito castellanoleonés, y concretamente en el entorno salmantino, de trabajos específicos que exploren en profundidad esta problemática que hasta ahora apenas ha sido estudiada.

Así, la Red Europea de información sobre educación de la Unión Europea (Eurydice) afirma -basándose en un estudio sobre salud mental en centros educativos europeos (Kovess et al., 2015)- que, cerca del 10% de los escolares requiere algún tipo de atención a la salud mental.

A este respecto, de acuerdo con la National Alliance on Mental Illness (NAMI, 2017) el 20% de los jóvenes de entre 13 y 18 años tiene un problema de salud mental y específicamente un 8% un trastorno relacionado a la ansiedad¹.

En esta misma línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) estima que una de cada cuatro personas padecerá algún tipo de trastorno mental a lo largo de su vida. Así, en 2013 esta entidad aprueba un plan de acción integral sobre salud mental para el período 2013-2020 que tiene como propósito general promover la salud mental a través de la prevención de trastornos mentales.

Además, entre el 15 y el 20% de los niños y adolescentes sufren de un problema mental, y cerca de la mitad de ellos se manifiestan antes de los 15 años manteniéndose estables hasta la edad adulta (Davies et al., 2015; Kessler et al., 2007; Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015).

Asimismo, en el Libro Blanco de la Psiquiatría del Niño y el Adolescente (Fundación Alicia Koplowitz, 2014), se recogen en una tabla² las patologías más prevalentes en las Comunidades Autónomas, siendo las relativas a la comunidad de

¹ Estos datos pueden verse ampliados en la infografía recogida en el ANEXO I.

² Incluida en el ANEXO II.

Castilla y León las siguientes: “trastornos del comportamiento y emocionales de comienzo en la infancia y la adolescencia, reacción a estrés grave y trastornos de adaptación, trastornos del desarrollo psicológico y otros trastornos de ansiedad” (p. 57).

Por tanto, se hace evidente una necesaria educación emocional que inicie en la familia desde las primeras etapas de la vida y continúe a lo largo de todo el desarrollo vital de la persona como posible vía de prevención de los problemas socioemocionales que acontecen en esta era.

Esto es así dado que los problemas que se manifiestan en nuestra sociedad actual (violencia de género, depresión, *bullying*, trastornos alimenticios, etc.) son causa, según Goleman (1996) de “una creciente pérdida de control sobre las emociones” (p.7).

Si a lo anterior además le sumamos que la adolescencia es una etapa en la que acontecen un sinnúmero de cambios biológicos, psicológicos y sociales, se hace ineludible el desarrollo de iniciativas que pretendan dar respuesta a las necesidades socioemocionales que surgen en esa etapa tan singular.

Más aún, la importancia de la regulación emocional no es tan solo una necesidad detectada a nivel mundial o nacional, sino que si atendemos al Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, vemos claramente cómo entre los ejes o dimensiones a desarrollar en la Acción Tutorial se encuentra la educación emocional. Así pues, hemos de ser conscientes de que como educadores también estamos llamados a realizar esta tarea, puesto que la propia normativa en el decreto mencionado nos indica que la educación emocional nos compete a maestros, profesores y orientadores.

Por tanto, considerando que la educación emocional da respuesta a un problema integral, o dicho de otro modo, engloba a todo lo que se refiere a la educación para la vida, su necesidad está constatada tanto a nivel regional como a nivel nacional y mundial. Así, la promoción del bienestar personal social, personal y emocional y la prevención de los problemas de salud mental se constituyen como una cuestión fundamental a la que la sociedad y más aún la Pedagogía, ha de dar respuesta con cierta urgencia.

Como sabemos, esto puede trabajarse a través de la Acción Tutorial mediante la elaboración de planes formativos o programas específicos de Orientación y Tutoría para la educación emocional. No obstante, existen otras prácticas que se vienen experimentando que –de manera más o menos directa- abordan el problema de la

regulación emocional, entre las cuales podemos destacar la Programación Neurolingüística, el *mindfulness* y el yoga.

En el contexto del presente trabajo nos centramos en el yoga puesto que se ha demostrado que tiene múltiples beneficios relacionados no solo con la salud física, sino también con el bienestar emocional. Así, algunos autores consideran su potencial en la prevención de problemas emocionales, de comportamiento y de adaptación (Mala, 2018).

Es decir, se apuesta por las prácticas de yoga ya que además de ser una disciplina que desde el punto de vista emocional está científicamente demostrado que ayuda al equilibrio, al autocontrol (Sharma, Yadava & Hooda, 2005), a la autoaceptación y la autocomprensión (Baer, 2003), es decir; a la autorregulación emocional, comporta también un elemento que tiene que ver con la práctica física, puesto que indudablemente el yoga tiene potencial para mejorarla (Armstrong & Smedley, 2003; Collins, 1998; Gharote, 1976; Raub, 2002; Ray et al., 2001; Telles, Hanumanthaiah, Nagarathna, & Nagendra, 1993).

Además, cabe mencionar que en la provincia de Salamanca existe un centro educativo, el I.E.S Venancio Blanco, que lleva dos años desarrollando un plan de trabajo de educación emocional a través del yoga en el marco de un proyecto europeo, el Proyecto *Hippocampus*³, cuyo propósito principal es llevar los beneficios de esta disciplina a los jóvenes en situaciones de desventaja principalmente, pero también, y por extensión, a toda la comunidad escolar.

Dado que con el Proyecto *Hippocampus* se constatan efectos positivos en estudiantes, docentes y familias (Suau, 2018), se procura ahondar más en sus líneas generales de actuación y, en base a ellas, realizar una propuesta de intervención para prevenir la ansiedad en base a la autorregulación emocional mediante las técnicas de yoga principalmente. Se incluye también en la propuesta otra serie de estrategias de gran utilidad para la promoción de aprendizajes socioemocionales en adolescentes.

³ Más información sobre el Proyecto *Hippocampus*: <https://grial.usal.es/hippocampus>

3. OBJETIVOS

En el presente trabajo de fin de grado nos planteamos como objetivo general diseñar una propuesta de intervención educativa -que se pueda llevar a la práctica de manera realista- para la prevención de la ansiedad a través de la promoción de la autorregulación emocional mediante la práctica de yoga.

Para la consecución de este objetivo resulta preciso establecer un conjunto de objetivos específicos que nos sirvan de guía.

Objetivos específicos:

- Conocer la relación existente entre la educación emocional y las necesidades socioemocionales del siglo XXI.
- Estudiar las relaciones existentes entre las prácticas mente-cuerpo y la prevención de la ansiedad.
- Conceptualizar la ansiedad, analizando los factores y elementos que intervienen en ella, especialmente en la etapa de la adolescencia.
- Establecer un marco teórico de referencia en relación con la educación emocional y la ansiedad en la adolescencia.
- Explorar los efectos de algunos programas e iniciativas encaminadas a la mejora de la autorregulación emocional en el contexto próximo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El presente apartado se estructura en seis bloques. En los tres primeros se aborda el concepto y la necesidad de educación emocional como prevención de los problemas socioemocionales que se suceden en la sociedad del siglo XXI. En el cuarto, se aborda una emoción como la ansiedad en sus múltiples facetas y dimensiones, dada su injerencia en el bienestar de las personas, especialmente en el caso de los adolescentes. En el quinto bloque se alude de nuevo a la importancia de trabajar las competencias emocionales, haciendo mención a la multitud de medios y maneras para ello. Finalmente, se realiza una breve descripción de las líneas generales de un proyecto europeo de promoción del bienestar emocional y social a través del yoga desarrollado en un instituto público de la provincia de Salamanca.

4.1 La inmersión de la educación emocional en el sistema educativo formal

El papel de las emociones en el desarrollo humano ha sido ampliamente estudiado en épocas anteriores. Los estoicos, que ponían en duda su utilidad en el pensamiento, Sócrates con su aforismo “Conócete a ti mismo” que instaba a tomar en consideración los pensamientos, emociones y sentimientos; los Movimientos de Renovación Pedagógica (Pestalozzi, Comenius, Montessori, Rogers, Dewey, Tolstoi, etc.) que proponían una educación para la vida, el modelo de *counseling* de Carl Rogers (1942), la introducción del concepto de inteligencia emocional por Salovey & Mayer (1990), la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), o el Informe Delors (1996) que incidía en una educación para la vida basándose en los cuatro pilares⁴.

Así pues, de las múltiples definiciones existentes de inteligencia o educación emocional (Bar-On, 1997; Cooper & Sawaf, 1997; Davies, Roberts & Stankov, 1998; Goleman, 1996; Guillén, 2017; Saarni, 1999; Salovey & Mayer, 1990; Shapiro, 1998; Steiner y Perry, 2002 y un largo etcétera) en el contexto de este trabajo se define la educación emocional de acuerdo con Bisquerra (2000) al considerarla como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 1). Podemos aseverar entonces, que la orientación y la educación emocional comparten un mismo propósito: la promoción del desarrollo integral de la persona.

Por tanto, puede afirmarse que nuestra “torpeza emocional” no es de extrañar si atendemos al enfoque, la estructura y composición del sistema educativo actual.

Desde hace décadas la educación se ha centrado en exclusiva en el desarrollo cognoscitivo del alumnado, de tal forma que, según Bisquerra (2011), la adquisición de conocimientos ha ocupado la mayor parte del currículo académico.

Si a lo anterior además le sumamos que la planificación curricular continúa siendo disciplinar, la inmersión emocional se antoja difícil. Es decir, el sistema educativo español está estructurado en un conjunto de disciplinas y docentes que las imparten, por lo que el trabajo coordinado y comunitario no está marcado explícitamente en la propia organización curricular, lo cual complica claramente la puesta en marcha de la educación emocional de manera transversal.

⁴ En “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI”, Delors enfatiza la necesidad de que la educación se estructure en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

En consecuencia, podemos atestiguar que aún a día de hoy, con todos los aportes de la orientación para la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 1998; 2000; 2003; 2005; 2008; 2011) y los avances en neuroeducación (Guillén, 2017; Mora, 2013), desde las aulas con frecuencia sigue quedando en un segundo lugar todo aquello relativo a las emociones, por lo que no se profundiza ni en su conocimiento, conciencia, ni mucho menos en su adecuada regulación.

Es cierto que recientemente se ha producido una “revolución emocional” (Bisquerra, 2003, p.21), y el tema de la educación emocional está actualmente en auge entre las instituciones empresariales y escolares, pero aun así la práctica educativa no se ha visto influenciada significativamente por esta propuesta. Los docentes que -comprometidos con su labor- apuestan por el desarrollo de las competencias emocionales, constituyen todavía una minoría.

Asimismo, la situación anterior (prioridad de lo cognoscitivo frente a lo emocional) se repite en el contexto de formación de los docentes. En los planes de formación del profesorado tampoco se contempla la necesidad de incluir la educación emocional (a menos que se elijan opciones que lo trabajen de manera específica, como algunos másteres) como una de las necesidades cruciales para la capacitación docente, lo cual sería de gran utilidad por varias razones. Por una parte, porque repercute claramente en su bienestar personal y social. Por otra, porque les permitiría ir al aula con un bagaje emocional que posibilitara comprender y atender a las necesidades de sus alumnos y por ende redundaría en aprendizajes verdaderamente significativos (Bisquerra, 2008; Torrijos, Martín y Rodríguez, 2018; Yoon, 2002; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

Se echa en falta, pues, el fomento de aprendizajes socioemocionales, tanto en los propios Grados de Pedagogía, Educación Social, Infantil y Primaria como en el propio Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

De hecho, si nos acogemos a la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, se pone de manifiesto que una de las competencias que han de conseguirse en los docentes tiene que ver con “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores” (p. 53751).

Por lo tanto, es necesario que asumamos la importancia de formar a los profesionales de la educación en un saber hacer emocional (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Repetto, Pena y Lozano, 2007) para conseguir, según Torrijos, Torrecilla y Rodríguez (2018), mejorar su propio su propio bienestar personal y social y, por ende, la calidad de la educación en general, dando a la educación emocional de los maestros la importancia que se merece. En esta línea resulta interesante reconocer el potencial de la educación emocional en la prevención del síndrome de *Burnout*⁵ (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Todo lo dicho hasta ahora nos lleva a confirmar que resulta complicado encajar prioritariamente el aprendizaje social y emocional en un sistema educativo que se basa exclusivamente en la idea de competencia académica. En esta línea, coincidimos con Noddings (2003) cuando señala que es importante que los centros educativos preparen para la vida.

Además, la introducción de la educación emocional en las aulas precisa obligatoriamente de un enfoque interdisciplinar, es decir, que colaboren todas las disciplinas y materias en enseñar estas competencias. El problema surge cuando una propuesta transversal que tiene gran fundamentación pedagógica no encaja en un sistema educativo formal que es marcadamente disciplinar. Estos planteamientos suscitan una cuestión: ¿Cómo encajar una propuesta en un molde que no está preparado para ella? Puede ser respondida si atendemos a la consideración de los profesionales de la educación como estrategia didáctica de gran potencial.

Se trata entonces de paliar aquellas carencias –en lo relativo al aprendizaje social y emocional- que aún persisten en el sistema educativo y dar respuesta -a través de la educación emocional- a todas aquellas necesidades sociales que no están atendidas en el currículo académico ordinario (Bisquerra, 2011).

4.2 Las competencias emocionales

En el presente apartado se procura esclarecer qué se entiende por el concepto de competencia emocional y las habilidades y capacidades a él asociadas.

Así, según Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena (2006) entendemos por competencias emocionales “todo el conjunto de conductas de contenido emocional y

⁵Síndrome del “profesor quemado”. Provoca sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización e ineficacia y actúa como actitud opuesta al compromiso laboral o *engagement* (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

social, transferibles a diferentes contextos y situaciones laborales que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee” (p. 215).

Esta definición es susceptible de ser matizada y añadir la dimensión personal tanto del desarrollo como de los contextos y situaciones laborales.

Por su parte, Bisquerra (2011) las define como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 11).

Para profundizar en el estudio de las competencias emocionales recurrimos a la investigación de Repetto et al. (2006), que se sirven de las diversas taxonomías existentes (Bar-On & Parker, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1999) para destacar cinco competencias socioemocionales, explicadas a continuación:

- **Autoconciencia emocional**

Esta competencia -definida como aquella que permite conocer las emociones propias y las de los otros- es concebida como inicial y propedéutica al considerar que es el paso previo para poder controlar nuestras emociones. Para Repetto et al. (2006):

Se refiere a la capacidad de manejar las emociones haciendo especial hincapié en la evitación de sentimientos prolongados de ansiedad o irritabilidad. Implica un proceso flexible, adaptativo, y de carácter cognitivo-emocional que supone el manejo y control de la emoción y que incluye tanto la modulación y cese de emociones negativas como el inicio y mantenimiento de emociones positivas (p. 215).

Por tanto, el autoconocimiento emocional es el que nos permite desarrollar el resto de competencias socio-emocionales. De esta suerte, según Repetto y Pena (2010):

se transforma en un requisito para para gestionar nuestras emociones y las de los que nos rodean, sentir empatía con ellos, ser capaz de motivarnos a nosotros mismos y a los demás y, sobre todo, mejorar nuestra asertividad y colaborar más eficazmente con los otros (p. 88).

- **Autorregulación emocional**

En palabras de Repetto y Pena (2010), la autorregulación emocional:

Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas; aunque habitualmente la regulación

emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas incontroladas en situaciones -por ejemplo de ira- la autorregulación también se refiere a la potenciación de las emociones positivas. Asimismo, contempla la capacidad para tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata en pos de objetivos a largo plazo (p. 88).

A la luz de esta consideración, es preciso enfatizar la importancia de desarrollar esta competencia en una etapa tan característica como la adolescencia puesto que en ella se produce todo un conjunto de cambios físicos, psicológicos y sociales que dan lugar a nuevas experiencias emocionales (Gilbert, 2012; Guillén, 2017; Leiva, George, Squicciarini, Simonsohn y Guzmán, 2016; Teixeira, Silva, Tavares y Freire, 2015).

- **Motivación.**

Hace referencia a la elección de objetos y/o situaciones por parte del sujeto para orientar su comportamiento hacia metas (Repetto et al., 2006). Siguiendo los planteamientos de Goleman (1998) y McClelland (1989), la motivación se refiere a la necesidad de hacer las cosas del mejor modo posible para obtener la propia satisfacción.

- **Empatía.**

Pueden señalarse, de acuerdo con Repetto y Pena (2010), dos tendencias que tratan de conceptualizar el constructo empatía:

Una de ellas pone de manifiesto la capacidad de la persona para poder adoptar el rol del otro, conociendo y prediciendo sus sentimientos, pensamientos y acciones; mientras que la otra, se centra en las respuestas emocionales vicarias y en la capacidad de percibir los estados emocionales de los demás (p. 88).

- **Competencias sociales.**

Según Repetto et al. (2006) pueden entenderse como “el conjunto de comportamientos que las personas muestran en situaciones de interacción social de forma hábil y como respuestas específicas a las exigencias que plantean dichas situaciones” (p. 215).

Así pues, dentro de este compendio se añadirían las competencias relacionadas con la asertividad, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, entre otras.

Por lo tanto, hemos de ser conscientes de la implacable necesidad de trabajar -no solo desde el sistema educativo formal- todo este conjunto de competencias emocionales para favorecer el bienestar personal y social de niños, jóvenes, personas

adultas y mayores, y de la sociedad en general. Solo así podremos contribuir, desde la educación, a la prevención de los problemas sociales.

4.3 La educación emocional como prevención de problemas sociales

Tal y como se ha comentado al inicio de la presente investigación conviene conocer hasta qué punto el “problema” de la educación emocional está diagnosticado. Es evidente que somos emocionalmente analfabetos (Bisquerra, 2011; Collado y Cadenas, 2013; Goleman, 1996). Es decir, somos incapaces de identificar, conocer y regular las emociones propias y las de los demás. ¿Cómo puede ser esto así si somos, por naturaleza, seres emocionales y sociales? (Collado y Cadenas, 2013).

La respuesta a esta pregunta, para Goleman (1996), pasa por asumir que estamos sumidos en una “crisis emocional colectiva” (p.8), de ahí la necesidad de la educación emocional porque, según el autor, “constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales” (p.8).

Así, desde la Pedagogía hemos de considerar las políticas educativas actuales y apostar seriamente por un enfoque de la educación -y más específicamente de la Orientación- que sea proactivo, que tenga como propósito final la prevención de los problemas sociales, consecuencia, según Goleman (1996) del analfabetismo emocional.

Es decir, como pedagogos, es nuestra obligación dar respuestas educativas para ayudar a la sociedad a afrontar las distintas problemáticas. Entre las mejores herramientas o estrategias para ello destaca la educación emocional, puesto que a través de su puesta en práctica se atiende al conjunto de necesidades sociales no contempladas por las materias académicas ordinarias (Acosta, 2008; Bisquerra, 2003; Fernández-Berrocal, 2008).

Entre estas necesidades y problemas sociales a los que se está haciendo alusión se encuentran la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia de género, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, trastornos de la conducta alimentaria, *bullying*, impulsividad, delincuencia, inseguridad ciudadana... Más aún, en el ámbito escolar gran parte de estas situaciones están a la orden del día.

Torrijos, Torrecilla y Rodríguez (2018) las sintetizan de manera esclarecedora al apuntar lo siguiente:

These needs include the following highlights: socio-educational problems linked to school drop-outs or a drop in academic performance, a greater perception of distress and higher rates of anxiety and depression, and difficulties in interpersonal relationships across members of the school community. These difficulties are often due to a lack of emotional regulation strategies for dealing with conflict resolution, giving rise to inappropriate behaviour and hindering coexistence (p. 69).

Es decir, a través del planteamiento de las citadas autoras, podemos afirmar que existe todo un conjunto de necesidades sociales que tienen que ver fundamentalmente con la existencia de comportamientos inadecuados, un aumento del estrés, la ansiedad y la depresión, y las dificultades en las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.

Ante esta realidad, la educación emocional es una estrategia con un valor potentísimo de cara a la prevención a todos niveles: primario (antes de la aparición del “problema”), secundario (antes de la extensión del mismo) y terciario (una vez ha ocurrido). Por este motivo, es necesario que todas las instituciones educativas incluyan un espacio para la conciencia, expresión y regulación de las emociones ya no solo de discentes, sino también de docentes y p/madres.

Lo anterior es apoyado por Bisquerra (2011) cuando afirma que “Una persona con competencias emocionales está más preparada para no implicarse en el consumo de drogas, comportamientos de riesgo (conducción temeraria, violencia, delincuencia, etc.)” (p. 9).

Es decir, la educación emocional trae consigo una disminución de la ansiedad, conflictos, estrés, etc. y por tanto, un aumento de la tolerancia a la frustración, el autoconcepto, la resiliencia, etc., en definitiva; un aumento del bienestar general.

Esta idea también es compartida por otros muchos autores (Collado y Cadenas, 2013; Day, 2011; Sutton & Wheatley, 2003; Vaello, 2009). Así, Ibarrola (2004) pone de relieve la importancia de la educación emocional cuando la considera como una forma de prevención para minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones y prevenir su ocurrencia e injerencia en el comportamiento del ser humano. Es decir, con la educación emocional se pretende “maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas” (Bisquerra y Pérez, 2012, p.2).

Esto es así puesto que “la persona emocionalmente competente estará en condiciones de favorecer un autocontrol con el que gestionar adecuadamente sus emociones ante los conflictos y manejarlas de un modo conveniente, consiguiendo una mayor adaptación al contexto” (Gallego, 2015, p. 16).

Siguiendo con la misma autora, resulta conveniente considerar su tesis acerca del potencial preventivo de la educación emocional al apuntar lo siguiente:

La educación emocional permite el uso de habilidades emocionales para manejarse con cierta soltura en el complejo mundo de la interacción social, los conflictos relacionales surgen desde edades tempranas y los niños se enfrentan a un mundo afectivo complejo ante el que han de luchar en desventaja porque no tienen las armas necesarias para hacerle frente. (Gallego, 2015, p. 17)

Asumiendo lo dicho hasta ahora, podemos deducir que dado que está ampliamente demostrado por la literatura científica (Bisquerra y Pérez, 2012; Fernández y Ruiz-Aranda, 2008) que el desarrollo de competencias emocionales repercute positivamente en el bienestar personal y social del individuo, incorporarla transversalmente desde las primeras etapas hasta las últimas pasando por el profesorado y las familias, puede ser una buena vía en vistas a la prevención de los problemas sociomocionales. Así, se constata claramente la necesidad de un aprendizaje emocional que se inicie en la familia desde las edades más tempranas.

Además, haciendo una lectura pedagógica del panorama social del siglo XXI, puede afirmarse que la inmensa mayoría de los problemas que se presentan son consecuencia de una clara falta de consciencia, es decir; p/madres, docentes y alumnos no somos capaces de poner la mente en nosotros. Ello nos lleva a apostar por la necesidad de crear consciencia, de enseñar a nuestros alumnos -y también a las familias y docentes-, a aprender a estar aquí y ahora, a focalizar, a buscar el equilibrio. Tal y como se comentará con posterioridad, entre otras muchas iniciativas, una forma de crear este tipo de aprendizajes es a través de la práctica de yoga.

Es decir, considerando que “las emociones negativas son inevitables” (Bisquerra, 2011, p.13) y no debemos reprimirlas, sino ser capaces de gestionarlas, en el presente trabajo se apuesta por una búsqueda de emociones positivas, que son uno de los pilares del bienestar emocional.

Así, aunque como se ha visto, son muchos los problemas sociales –fruto de la ausencia de competencias emocionales-, en lo que se refiere a esta investigación se

aborda el trastorno de la ansiedad como estado y como rasgo puesto que es muy frecuente, afecta a gran cantidad de personas y es, según Bisquerra (2011), junto con el estrés, una de las principales causas de malestar. A lo anterior cabría añadir que, como se pondrá de manifiesto en los siguientes apartados, el trastorno de ansiedad reviste una gran importancia dada su injerencia en el funcionamiento psicosocial, lo cual tiene claras implicaciones educativas.

En este sentido, se coincide con Bisquerra (2011) al afirmar que “aprender a tomar conciencia de estas emociones para regularlas de forma apropiada puede contribuir a prevenir trastornos emocionales y potenciar el bienestar” (p. 12). Es decir, la investigación que nos ocupa parte de la idea de que a partir del desarrollo de competencias emocionales –como la autorregulación- a través de la práctica de yoga, se fomenta el bienestar personal, emocional y social. En base a esta idea, se plantea la propuesta de un programa para la prevención de la ansiedad.

4.4 La ansiedad en la adolescencia

De manera previa a establecer la relación que se deduce en el titular del presente apartado, conviene delimitar ambos conceptos.

En lo que se refiere a la adolescencia, la OMS (2014) señala que está cronológicamente comprendida entre los 10 y 19 años. Se trata de una etapa del desarrollo que se define por cambios -físicos, psicológicos y sociales- rápidos y profundos (Gaete, 2015) que además de estar interrelacionados entre sí, lo están también con el entorno, la cultura y el momento histórico de la sociedad (Aldgate, 2006).

Por otra parte, para esclarecer la definición de ansiedad nos servimos de la aportación del Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) cuya última guía de consulta de los criterios diagnósticos corresponde a la DSM-V (2013), al señalar que “la ansiedad es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura, asociada con tensión muscular, vigilancia en relación a un peligro futuro y comportamientos inseguros o evitativos” (p. 189).

No obstante, en el presente apartado se aborda la ansiedad como emoción natural y adaptativa sobre la cual hemos de ser capaces de tener el control, tanto para que no se dispare como para que no se convierta en algo patológico, es decir, en un trastorno de ansiedad (en cualquiera de sus múltiples variantes). Es decir, en la investigación que nos ocupa se apuesta por una intervención a través del yoga -como herramienta preventiva y no terapéutica- como mecanismo para canalizar la ansiedad,

de modo que ésta no sea capaz de dominar especialmente a los alumnos, pero también a docentes y p/madres, sino que esté bien gestionada.

Por lo tanto, se parte de la idea de que la ansiedad es un mecanismo de defensa - que poseemos los seres humanos- a partir del cual somos capaces de mantenernos alerta frente a los diferentes riesgos y peligros. Pese a ello, según Méndez, Llavona, Espada y Orgilés (2013), se dan ocasiones en las que la ansiedad alcanza una alta intensidad o aparece en situaciones donde no existe un motivo de alarma real, por lo que su valor adaptativo pierde la esencia, provocando malestar y un mal funcionamiento psicosocial y fisiológico.

Así, entendemos por ansiedad patológica lo siguiente:

Los despliegues de hiperprotección generados el campo virtual de la mente límbica, esa región cerebral que alberga lecturas constantes, automáticas e inconscientes de la realidad y que, percibiendo peligros inminentes (a veces anticipados), declara el estado de “emergencia fisiológica” (Luengo, 2015, p.15).

Es decir, podríamos definir –a grandes rasgos- la ansiedad patológica siguiendo a Luengo (2015) como una atribución de una importancia crucial a algo que no la tiene pero cuya presión notamos intensamente.

Partiendo de las consideraciones anteriores, se distingue entre ansiedad como estado y como rasgo, dado que son dos conceptos diferenciados y a menudo utilizados indistintamente. Esta distinción fue concebida primeramente por Cattell & Scheier (1961) y seguidamente por Spielberger (1966). En esta investigación distinguimos entre estado de ansiedad y rasgo de ansiedad a partir de las consideraciones de Lagos (2015) al apuntar lo siguiente:

La ansiedad-estado es una fase transitoria en cuanto a su duración y variable en cuanto a su intensidad. La intensidad de la reacción de un estado de ansiedad será proporcional a la cantidad de amenaza percibida y su duración dependerá de la persistencia del individuo en la interpretación de la situación como amenazante (p. 36).

Así pues, puede asociarse junto con Bermúdez (1985) la ansiedad-estado con la susceptibilidad a presentar reacciones emocionales ante determinadas situaciones.

Por otro lado, la ansiedad-rasgo va más allá del anterior concepto y corresponde a las características individuales y disposicionales -relativamente estables- en la propensión a la ansiedad; es decir “son aquellas características personales que generan

en la persona la tendencia a responder de una determinada manera ante las situaciones percibidas como amenazantes” (Lagos, 2015, p. 36).

Tomando la anterior idea, son muchos los autores (Delicado, 2011; Eysenck, 1979; Gray, 1982; Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg y Jacobs, 1983) que afirman que la ansiedad-rasgo, al ser consistente a lo largo del tiempo, se convierte en un factor integrante de la personalidad del sujeto.

Así, la ansiedad-estado tiene que ver con elementos emocionales de carácter puntual, siendo una condición emocional transitoria, y la ansiedad-rasgo se aproxima más a la consideración de estado emocional, por su carácter estable (Ortuño-Sierra, García-Velasco, Inchausti, Debbané y Fonseca-Pedrero, 2016).

En suma, Spielberger (1966) postula que los estados de ansiedad surgen por la valoración de la situación que el sujeto está viviendo como amenazante. Por tanto, si nos acogemos a su teoría Estado-Rasgo, se considera que la ansiedad es un proceso en el que la valoración cognitiva se da tras el estímulo (externo o interno) estresante y precede a las respuestas de ansiedad.

Existe también otra acepción para la ansiedad cuando se da en el seno de la institución educativa: la ansiedad escolar. Bajo esta denominación, se abordan aspectos específicos del contexto escolar como “el temor al fracaso escolar, a la evaluación social y académica y a la agresión dentro de la escuela.” (Lagos, 2015, p. 31).

Aunque es cierto que ciertos niveles de ansiedad son incluso beneficiosos para el aprendizaje, es evidente que unos niveles elevados dificultan el rendimiento del alumnado puesto que su concentración, atención y esfuerzo sostenido no estarían en pleno funcionamiento (Rains, 2004). Por tanto, proporcionar al alumnado todo un conjunto de herramientas y mecanismos para hacer frente a la ansiedad, mejorará su rendimiento académico (Fernández-Castillo y Gutiérrez, 2009) y su bienestar general.

En cualquier caso, hemos de tener presentes en todo momento sus efectos y consecuencias- a nivel personal, académico y social-, y actuar de manera preventiva para que no lleguen a darse.

En el caso de la adolescencia, es especialmente necesario abordar esta emoción de manera preventiva puesto que además de ser una etapa caracterizada por su gran sensibilidad y complejidad, según Kessler, Berglund, Demler, Jin & Walters (2005), la incidencia de los trastornos de ansiedad entre los 11 y los 21 años es de un 75%. Siendo esto así, se puede considerar la adolescencia como un período de gran riesgo para el desarrollo de los trastornos de ansiedad.

Es decir, el hecho de que sea un período del desarrollo en el que se constata la presencia de sentimientos de frustración, reajustes psicológicos (Shapero et al., 2015), ansiedad por el futuro (González-Hernández y Ato-Gil, 2019), y en general por tratarse de una etapa caracterizada por la inestabilidad emocional y psicosocial (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013), sitúa a los jóvenes adolescentes en una situación de clara vulnerabilidad, motivo por el cual se les ha considerado como destinatarios directos del presente programa.

Esto es así puesto que la evidencia científica al respecto sugiere la necesidad de abordar con los adolescentes la enseñanza preventiva de procesos autorregulatorios a nivel emocional, con el propósito de facilitar la adaptación a sus contextos de interacción social. De hecho, algunos estudios (Gilbert, 2012; Teixeira et al, 2015) sugieren que se trata de una etapa susceptible tanto a los riesgos como a las oportunidades en lo que se refiere al desarrollo de la regulación emocional.

4.5 La insoslayable necesidad de educación emocional en nuestros días

La alfabetización emocional continúa siendo una asignatura pendiente y, como educadores, debemos actuar ante la detección de este problema. Esto es así no solo porque sea una necesidad constatada por la literatura científica, sino también porque si nos acogemos al soporte legislativo -tanto a nivel nacional como a nivel regional- se hace explícita la competencia de los profesionales de la educación de desarrollar la educación emocional.

Incluso la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa hace referencia a esta necesidad al apuntar, en el apartado uno del artículo 71, que “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (p. 39).

De manera más específica, yéndonos al Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, se recoge la educación emocional como una de las dimensiones a desarrollar en la Acción Tutorial.

Concretamente, el artículo 7 -relativo a los objetivos de la orientación educativa, vocacional y profesional-, en su primera categoría “Promoción de la educación inclusiva y de calidad” incluye cinco objetivos de entre los cuales se destaca el siguiente: “Impulsar las actuaciones del centro dirigidas al pleno desarrollo de la personalidad del

alumnado, y en especial, aquellas relacionadas con el desarrollo socio-emocional y el de las inteligencias múltiples” (p. 9597).

Aún en el mismo decreto, se hace referencia de nuevo a la educación emocional cuando dentro del mismo artículo (número 7), en la categoría “Intervención Psicopedagógica”, el cuarto objetivo dice así: “Contribuir al equilibrio personal del alumnado y al desarrollo saludable de todas sus capacidades como persona, atendiendo a los aspectos cognitivos, emocionales y de interacción social” (p. 9598).

Constatada entonces esta necesidad; es decir, asumiendo que como orientadores, maestros y profesores podemos -y debemos- fomentar el desarrollo de competencias emocionales, es hora de afrontar este desafío. Como pedagogos hemos de tomar partida en él y formar en competencias socioemocionales que capaciten a alumnos, familias y docentes a saber gestionar la incertidumbre y desarrollar la suficiente flexibilidad para saber adaptarse a las situaciones de cambio (López y Valls, 2013).

Es decir, el propósito no es otro que conseguir que nuestros alumnos, además de poseer conocimientos, “tengan habilidades emocionales y de trabajo en equipo, que sepan comunicarse y que desarrollen un pensamiento crítico y creativo” (López y Valls, 2013, p. 13).

Multitud de experiencias e iniciativas ponen de manifiesto la diversidad de actividades, metodologías y planteamientos desde los que pueden desarrollarse las competencias emocionales.

Por un lado, puede trabajarse la educación emocional de manera explícita a través de diversas actividades, coloquios, cursos, talleres, charlas y dinámicas, basadas sobre todo en el autoconocimiento emocional. Nos referimos en este contexto a las actividades que -de manera mayormente divulgativa- pretenden formar en planteamientos práctico-teóricos sobre educación emocional.

Por otro lado, como se ha dicho a lo largo de la presente investigación, la tutoría es un buen espacio para trabajar aprendizajes socioemocionales (Bisquerra, 2011). Es decir, se puede acabar con la “torpeza emocional” de los estudiantes a través del desarrollo de programas y planes específicos de orientación y tutoría que tengan como propósito principal el fomento de las competencias emocionales en los estudiantes. La promoción de estas competencias lo asume y lo afronta el personal docente de los centros, los tutores y el Departamento de Orientación.

No obstante, además de lo anterior, existen otras prácticas que se están empezando a incorporar en los centros, como pueden ser el *mindfulness*, el yoga o la Programación Neurolingüística. Mediante estas técnicas –que requieren la intervención de personal especializado, generalmente ajeno al centro-, es posible fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales.

Por lo que se refiere a la Programación Neurolingüística, las emociones pueden ser trabajadas si aseguramos que existe una relación directa entre la forma de comunicarnos y el desarrollo de una buena inteligencia emocional.

Del mismo modo, la regulación emocional puede desarrollarse a través de prácticas mente-cuerpo como el yoga o el *mindfulness*. El *mindfulness* consiste en “ser plenamente conscientes de lo que ocurre en el momento presente, sin filtros ni prejuicios de ningún tipo” (Stahl & Goldstein, 2018, p.43). Estos mismos autores refieren que el *mindfulness* “consiste en el cultivo de la mente y el cuerpo para aprender a vivir aquí y ahora” (p. 43).

De hecho, existen varias evidencias que subrayan el impacto positivo de las prácticas de *mindfulness* en contextos escolares (Durlak & DuPre, 2008). Así, Brown & Ryan (2003) señalan que las intervenciones basadas en *mindfulness* o “atención plena” facilitan el desarrollo de la capacidad de atender a momento presente, y se han vinculado con mejoras tanto en la atención, la gestión del estrés, el estado de ánimo y el comportamiento (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson & Davidson, 2007; Chiesa y Serretti, 2010; Mala, 2018).

Autores como Laird, Paholpak, Roman, Rahi & Lavretsky (2018) refieren una notoria repercusión de las prácticas mente-cuerpo como el yoga y el *mindfulness* en el estado de ánimo, el sueño, el rendimiento académico y el bienestar en general.

Sin embargo, la presente investigación se concentra en los efectos del yoga en el bienestar emocional, personal y social de los adolescentes, por cuanto se considera que esta disciplina -a través de la conexión mente-cuerpo- favorece en la persona el equilibrio, el control de la respiración, etc., lo cual está demostrado que tiene beneficios indudables en el desarrollo de las habilidades emocionales. Esto es así puesto que algunos de los mecanismos centrales de acción de esta intervención son: un trabajo sinérgico entre la regulación de la atención; la conciencia en el cuerpo y la gestión emocional, produciendo un incremento del bienestar psicológico (Langer, Ulloa, Cangas, Rojas & Krause, 2015).

En la figura 1 se pueden apreciar el conjunto de beneficios que, según Khalsa y Butzer (2016), comporta la práctica regular de yoga en el contexto escolar.

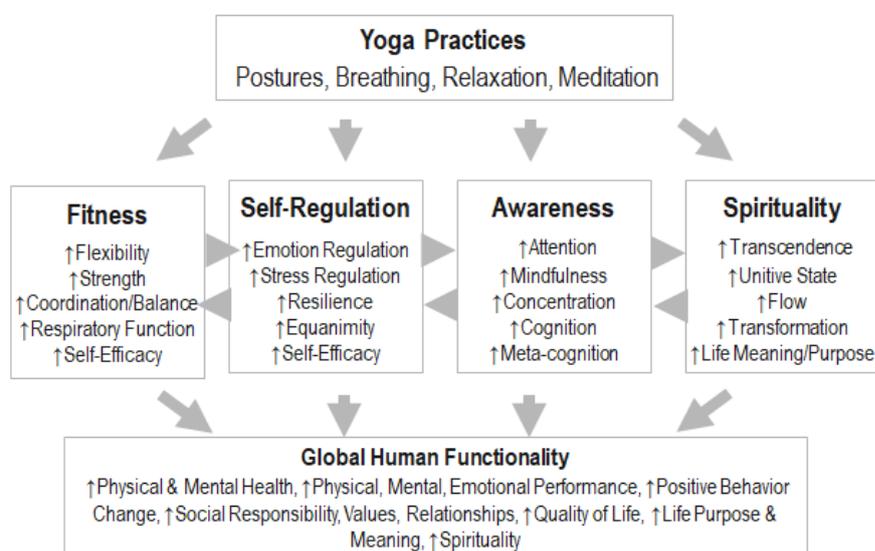


Figura 1. Beneficios de la práctica del yoga en el contexto escolar. Fuente: Khalsa y Butzer (2016)

Así pues, está demostrado que el yoga tiene un sinfín de potencialidades no solo en lo que se refiere al plano físico de la salud (Williams et al., 2005) sino también al mental (Lavey et al., 2005; Netz & Lidor, 2003; Shannahoff-Khalsa, 2003), puesto que su esencia es el desarrollo de la conciencia y el autocontrol. Es decir, la práctica de yoga, en última instancia, enseña -a través del control de nuestro cuerpo- que tenemos el control de nuestra mente. Estas cuestiones serán explicadas con mayor profundidad en apartados sucesivos.

4.6 Proyecto *Hippocampus: Promoting Mental Health and Wellbeing among Young People through Yoga*.

Siguiendo este planteamiento, muchas son las iniciativas que están apostando por la educación emocional en el contexto no formal, entre las cuales cabe destacar- por sus positivos efectos (Suau, 2018) y por la proximidad del lugar donde se desarrolla- el proyecto europeo *Hippocampus*, a partir del cual se diseña, en apartados posteriores, la propuesta de un programa de autorregulación emocional para jóvenes.

Hippocampus- Promoting Mental Health and Wellbeing among Young People through Yoga es un proyecto europeo⁶ que abarca cinco países: Noruega (*Norwegian*

⁶ European Union. Erasmus + KA2. Cooperation and Innovation for Good Practices. Strategic Partnerships for Youth

University of Science and Technology), Bélgica (*Youth for Exchange and Understanding*), Italia (Oxfam Italia), Reino Unido (*Teen Yog Foundation*) y España (GRIAL e IES Venancio Blanco).

Su propósito es principalmente mejorar el bienestar físico, mental y emocional de los adolescentes a través de una variedad de técnicas derivadas del yoga. Asimismo, el proyecto también se dirige a los docentes y las familias, con el objetivo de mantener el programa de yoga en las escuelas una vez haya concluido el proyecto. Así, podemos decir que parte de un enfoque holístico e inclusivo, pero se orienta especialmente a las necesidades y requisitos de los jóvenes más desfavorecidos.

En esta línea, la investigación sobre la efectividad de este tipo de programas en el contexto escolar -basados en el yoga como apoyo a la salud mental-, que además incluyen la participación de las familias, están mostrando efectos prometedores en lo que se refiere a ayudar a los alumnos -cuyos niveles socioeconómicos son más bajos- a tener éxito.

Más aún, hay que tener en consideración que se trata de una práctica grupal, lo cual tiene evidentes potencialidades no solo de cara al fomento de las relaciones interpersonales positivas y satisfactorias. En virtud de ello, debemos considerar que en la mayor parte de los ámbitos de nuestra vida interaccionamos con personas, desarrollamos un trabajo colaborativo, por lo que si tendemos al individualismo, resulta más complicado el desarrollo de competencias socioemocionales.

Además, el proyecto cuenta con una aplicación denominada “Yuva Yoga” que sirve de soporte para la práctica de manera autónoma e independiente en casa. Así, cada usuario puede elaborar su propio perfil y comprobar, registrar y compartir su evolución, al tiempo que recibe consejos, recordatorios, actualizaciones y sugerencias, como por ejemplo posturas y ejercicios.

En el caso español, el proyecto se desarrolla en el IES Venancio Blanco, un centro público de Salamanca que cubre estudios secundarios obligatorios y post-obligatorios, y estudios de formación profesional avanzada. La demografía de los estudiantes también es diversa, con un número creciente de estudiantes migrantes. Además, la Universidad de Salamanca participa también en este proyecto a través del Grupo de Investigación en Interacción y Aprendizaje Electrónico (GRIAL).

Por lo tanto, pueden verse reflejados en este proyecto los principios de la Orientación al considerar su enfoque holístico en forma de intervención ecológica tanto con alumnos como con docentes y familias. De otro lado, se ve claramente puesto de

manifiesto el principio de prevención, dado que está destinado a la totalidad de la población y su propósito no es otro que garantizar un adecuado bienestar personal y social en los participantes para que no se produzcan desequilibrios emocionales. No cabe duda entonces de que en todo momento se atiende al desarrollo –tanto desde el punto de vista madurativo como desde el constructivista- dado que está dirigido a que el sujeto pueda alcanzar su desarrollo integral (Martín, 2010).

Finalmente, ni que decir tiene que el propósito final del programa no es otro que garantizar el empoderamiento de todos los participantes, dado que se pretende dotar de los mecanismos y estrategias necesarias para que, al final del proceso, el personal docente, las familias y los jóvenes sean autosuficientes con respecto a estas prácticas. Es decir, el proyecto se plantea –al igual que la orientación- para potenciar en sus destinatarios competencias que le permitan fomentar su bienestar, es decir, empoderar a la persona, dotarle de autonomía para ser capaces de ayudarse a sí mismos. Así, se ve de manera muy clara el matiz de la auto-orientación en este proyecto.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A efectos del presente trabajo de fin de grado, considerados la multitud de enfoques a través de los cuales puede trabajarse la educación emocional, se propone la utilización de las técnicas del yoga en educación por su diversidad de beneficios.

Esto es así dado que, como se comentará a continuación, el yoga permite -además de la educación para la salud y la mejora del bienestar personal y social-, tener una serie de mecanismos para la autorregulación emocional. Por ende, se parte de la hipótesis de que las personas que practiquen yoga serán capaces de tener un mayor control sobre las emociones y, por tanto, disminuirán sus niveles de estrés y ansiedad, mejorará su empatía, se reducirá la conflictividad y se producirán un sinnúmero de beneficios que serán explicados a continuación de manera más exhaustiva.

Además, se pone el foco de atención en el yoga puesto que, tal y como se ha explicitado en otros apartados, se conoce un contexto próximo⁷ en el que se desarrolla este tipo de práctica y por lo tanto ha permitido ver resultados de cerca (Veáse Suau, 2018).

⁷ Proyecto Hippocampus

5.1 Fundamentación teórica: la práctica de yoga en la autorregulación emocional

En primer lugar, resulta preciso esclarecer que la palabra yoga proviene de la raíz sánscrita *yug*, que significa unir, juntar. Es decir, “yoga significa unión y se refiere a la unión con uno mismo, a la integración de todo el ser, tanto a nivel físico como mental y espiritual” (García, 2013, p. 25).

Por tanto, al tratarse de una práctica en la que se armonizan funciones físicas, mentales y emocionales, lleva a la persona hacia un completo bienestar (Collado y Cadenas, 2013).

Partiendo de las anteriores ideas y considerando que la consciencia o autoconocimiento es un factor determinantemente importante en educación -y en general en la vida-, se hace inevitable el fomento de la misma desde la pedagogía. En esta investigación se presenta una técnica milenaria como es el yoga para la consecución de tal fin, es decir, para ayudar a los sujetos a aprender a focalizar, a estar aquí y ahora, a buscar el equilibrio. No se debe olvidar que el propósito final del yoga es “conseguir una mente estable en un cuerpo sano” (Collado y Cadenas, 2013, p. 205), coincidiendo con el aserto latino *mens sana in corpore sano*.

Es decir, se apuesta por el trabajo emocional a través de una práctica físico-psíquica como el yoga al considerar que, trascendiendo sus orígenes espirituales, puede ayudar a mejorar la autorregulación y el autocontrol emocional en muchos ámbitos, siendo -evidentemente- la ansiedad uno de ellos. En palabras de Ferreira-Vorkapic y Rangé (2010), “las personas que practican yoga están menos predispuestas a desarrollar trastornos de ansiedad y del estado de ánimo y responden mejor a las emociones negativas cuando éstas aparecen en la vida” (p. 214).

Así, ha sido constatado por varias investigaciones y autores (Butzer, Ebert, Telles & Khalsa, 2015; Elkins, 2003; Ferrerira-Vorkapic et al., 2015; Khalsa & Butzer, 2016; Telles & Naveen, 2004) que la práctica de yoga tiene un sinnúmero de beneficios a nivel personal (reducir tensiones), psicológico (equilibrio, concentración, consciencia...), fisiológico (mejora de la respiración, fluidez...) a nivel de relaciones (ejercicios de comunicación, de expresión...) y a nivel emocional (hacer frente a situaciones difíciles y/o conflictivas, entre otras).

Por tanto, el yoga no se limita a ser únicamente una forma excelente de prestar atención al cuerpo en movimiento, sino que se trata de una práctica que tiene muchos otros efectos positivos para la salud física y mental.

En este contexto, siguiendo el planteamiento de Bera (2017) la incorporación del yoga en la educación tiene múltiples beneficios. En primer lugar, es indiscutible que mejora la aptitud física, puesto que aumenta la fuerza, la capacidad respiratoria y la flexibilidad de los estudiantes.

Asimismo, esta autora, considera que el yoga -a través de la práctica de *asanas*⁸, ejercicios respiratorios (*pranayama*) y meditación (*dhyana*)- puede ayudar a los estudiantes a aumentar su rendimiento académico por cuanto reduce la tensión y el estrés al que se encuentran sometidos debido a la carga académica.

Al hilo de lo anterior, la autora refiere que algunas prácticas de yoga como la repetición de *asanas* y *pranayamas* mejoran la memoria, la concentración y la atención a través de la coordinación mente-cuerpo. Este aspecto también es recogido en el planteamiento de Uma, Nagendra, Nagarathna & Vaidehi (1989) “yoga is a conscious process of gaining control over the mind, and thus the concentration and attention-span improve, and hence both IQ and memory power will enhance” (p. 420). Así, estos autores consideran que, dado que el yoga se trata de un proceso consciente para conseguir el control sobre la mente, con su práctica la concentración y la memoria mejoran y, por tanto, también lo hace el rendimiento académico.

Continuando con la repercusión de la práctica de yoga en la educación, y centrándonos en el objeto de estudio de la presente investigación, Bera (2017) sugiere que la práctica regular de yoga, como se apuntaba con anterioridad, ayuda a controlar las emociones negativas como la ira, el miedo, la ansiedad, etc. y desarrolla emociones positivas como el amor, la empatía, etc.

Si asumimos la idea central de esta argumentación; es decir, que practicar yoga ayuda a conectar el cuerpo y la mente, aumenta la concentración, refuerza el autoconcepto y la autoestima, podemos concluir que este tipo de prácticas comportan también beneficios en lo que se refiere a la prevención y resolución de conflictos de una forma más empática y reflexiva.

Además, conviene explicitar también que este tipo de iniciativas provocan efectos positivos para el logro de un sistema educativo inclusivo. Esto es así, según García (2013), puesto que el yoga, en sí mismo, es integración (de la persona consigo misma: cuerpo, mente, emociones y unión con su entorno) y, por tanto, hace que desaparezcan las diferencias fomentando la comprensión y la empatía. En palabras de

⁸ Posturas de yoga

Collado y Cadenas (2013), “El Yoga es un conocimiento, un método, una experiencia que se adapta a las circunstancias, personalidad y demanda de cada persona” (p. 204).

Aunque lo dicho hasta ahora revista una gran importancia, en lo que concierne a esta investigación, se destaca el innegable potencial del yoga para prevenir y reducir los efectos de la ansiedad (Bhushan & Sinha, 2001; Dick, Niles, Street, DiMartino & Mitchell, 2014; Eppley, Abrams & Shear, 1989; Esch, Fricchione & Stefano, 2003; Louie, 2014; Netz & Lidor, 2003) tanto de estado como de rasgo (Venkatesh, Pal, Negi & Varma, 1994).

Por tanto, entendiendo que el yoga es “un sistema complejo de prácticas espirituales, morales (disciplina) y físicas destinadas a alcanzar la conciencia de sí mismo o auto-realización” (Ferreira-Vorkapic y Rangé, 2010, p. 212), se concibe como una “terapia” multimodal de gran utilidad para gestionar las emociones y, en consecuencia, es innegable su eficacia sobre la ansiedad.

Avanzando en el razonamiento anterior, estos mismos autores, apoyándose en los postulados de Aivazyan (1990), consideran que la repercusión positiva de este tipo de prácticas en la autorregulación emocional puede deberse a una respuesta de relajación, a una reducción generalizada en la excitación somática producida por la alteración de la actividad del eje hipotálamo-hipofisario y el sistema nervioso autónomo. Esta idea también es apoyada por otros autores (Sharma, Yadava, & Hooda, 2005).

Siguiendo el planteamiento de Khalsa (2004) se afirma que la práctica de yoga se asocia con reducciones en el cortisol, en la secreción de catecolaminas⁹, en la tasa metabólica y en el consumo de oxígeno, siendo todo lo anterior producto de la actividad simpática reducida.

Además, según Ferreira-Vorkapic y Rangé (2010), “las técnicas de respiración yóguica ejercen influencia sobre los mecanismos involuntarios respiratorios y modulan la interacción entre el sistema nervioso simpático y parasimpático (HPA), cambiando los patrones de respiración profunda y por lo tanto el curso de las emociones” (p. 218).

En este sentido, puede decirse que el vínculo más potente entre el yoga y la reducción de la ansiedad gira en torno a la relación existente entre la mente y el cuerpo. Este hecho es además constatado por autores como Stahl & Goldstein (2018) al afirmar “la existencia de una relación muy estrecha entre los pensamientos y las emociones y

⁹ Neurotransmisores: dopamina, epinefrina (adrenalina) y norepinefrina (noradrenalina).

los procesos del cuerpo físico” (p. 57). Más aún, esta idea es apoyada por un autor de referencia como Damasio (2010) al apuntar lo siguiente:

El cuerpo y el cerebro se hallan inmersos en una danza interactiva continua. Los pensamientos que son implementados en el cerebro pueden inducir estados emocionales que son implementados en el cuerpo, mientras que el cuerpo puede cambiar el paisaje del cerebro y, de este modo, el sustrato que sustenta los pensamientos. Los estados cerebrales, que se corresponden a ciertos estados mentales, hacen que se produzcan estados corporales particulares. Los estados corporales son entonces cifrados en mapas en el cerebro e incorporados a los estados mentales en curso (p. 157).

A modo de síntesis de lo anterior, las palabras de Collado y Cadenas (2013) resultan categóricas “el cuerpo te permite conectar con todo tu entorno y, esas vivencias, te permiten aprender del mismo. A través del cuerpo tomamos conciencia de lo que en él se encierra (emociones y sentimientos)” (p. 203).

En este sentido, coincido con Fernández y Ruiz-Aranda (2008) cuando sugieren que la enseñanza de las emociones no depende de instrucciones verbales, por lo que parece indiscutible entonces que el trabajo emocional se realice a partir de iniciativas mente-cuerpo.

Esta necesidad es aún más notable en una etapa como la adolescencia, puesto que conforme vamos escalando en las etapas del ciclo vital, el mundo exterior aplaca nuestra capacidad de escuchar lo que nos demanda el cuerpo.

A esta idea puede añadirse también el descenso de la práctica de actividad física debido al aumento del sedentarismo (Generelo, Murillo y Sevil, 2017) y la llegada de las tecnologías (Castro, 2016), entre otros, siendo el período adolescente uno de los principales focos de abandono (Generelo et al., 2017; Rivera, Ferrera, Pot y Hernández, 2015). Así, proporcionar a los jóvenes iniciativas que les ayuden a tener conciencia corporal y conectar con las señales del cuerpo, al tiempo que realizan ejercicio físico y se divierten, puede ser de gran utilidad.

Es decir, si conseguimos lo anterior ya no solo en los jóvenes, sino también en sus docentes y sus familias, podrán ser conscientes de cuándo están experimentando estrés y/o ansiedad y ser capaces de gestionar la reacción de su cuerpo hacia esas emociones.

El planteamiento de Swenson (1999) resulta sintetizador de todo lo dicho hasta ahora. El autor señala “Yoga is a self-empowering process which instills within its

practitioners a confidence and a deep internal knowledge of the subtle workings of our being, both subtle and gross” (p.14). Es decir, el yoga es un proceso de autoempoderamiento que infunde a sus practicantes confianza y un profundo conocimiento interno de sí mismos.

En definitiva, la investigación parte de la idea de que trabajar el equilibrio en los diferentes sentidos (ansiedad, estrés, tensión muscular, higiene postural, etc.) a través del yoga permitirá beneficios indudables de cara a la prevención de los problemas sociales del siglo XXI.

En suma, la revisión bibliográfica demuestra que el yoga parece ser una intervención eficaz, rentable y exitosa en lo que se refiere a la prevención de la ansiedad, motivo por el cual se ha considerado oportuno realizar una propuesta de programa de autorregulación emocional que tenga como eje central la citada técnica.

5.2 Introducción y justificación

El presente programa surge tras comprobar que gran parte de los jóvenes adolescentes presentan sintomatología ansiosa. Así, el propósito del mismo es presentar una propuesta preventiva para abordar la ansiedad a través de la autorregulación emocional mediante la realización de prácticas mente-cuerpo como el yoga.

Tal y como ya se ha mencionado, la ansiedad es una problemática muy común en la población infanto-juvenil, presenta una alta comorbilidad, tiene un carácter relativamente persistente y causa dificultades en el desarrollo personal, social y emocional, entre otros.

En el contexto de la presente investigación se concibe la ansiedad como emoción adaptativa y no como patología, es decir, como “una respuesta emocional ante lo que el sujeto percibe como una posible amenaza” (Gavino, 2015, p.2). Por tanto, lo que se pretende con el programa que nos concierne es prevenir que una emoción natural como la ansiedad llegue a convertirse en un trastorno. Es decir, se quiere evitar que la ansiedad se convierta en una situación recurrente, de alta intensidad y larga duración que conlleve al sufrimiento de la persona y, por ende, interfiera en su bienestar y desarrollo integral (Baeza, Balaguer, Belchi, Coronas y Guillamón, 2008; Lagos, 2015).

Así pues, dada la importancia de esta emoción en el funcionamiento psicosocial de las personas y considerando junto con diversos autores (Boyd, Kostanski, Gullone, Ollendick & Schek, 2000; Costello, Egger & Angold, 2005; Cox, Clara, Hills & Sareen, 2010; In-Albon & Scheneider, 2007; Ollendick y Seligman, 2005; Suárez, Polo, Chen &

Alegría, 2009) que la ansiedad es uno de los trastornos psicológicos más comunes en niños y adolescentes, abordar esta emoción natural desde la prevención a través del fomento de competencias emocionales se nos plantea como clave para educadores y familias con el propósito de garantizar el bienestar de los jóvenes.

Precisamente, en lo que se refiere a la profesión que nos ocupa, haciendo hincapié en el matiz proactivo de la orientación, es aquí donde como pedagogos hemos de considerar seriamente iniciativas como el Proyecto *Hippocampus* y trabajar en esta línea; en el fomento de aprendizajes socioemocionales que permitan a nuestros alumnos ser capaces de provocar emociones positivas y gestionar adecuadamente aquellas negativas. Esto es así puesto que es evidente que la prevención de todo tipo de trastornos (incluido el trastorno de ansiedad) presenta ventajas –a nivel personal, social y económico- con respecto al tratamiento.

Continuando con la idea anterior, tanto la detección y el tratamiento precoz de los trastornos de ansiedad como la prevención de su desarrollo (en aquellos casos en los que se sospeche o constata sintomatología asociada al mismo) son cruciales en esta etapa, puesto que ha sido constatado que este trastorno tiene una gran repercusión en el bienestar emocional, social y personal del alumnado y por ende, también en su entorno familiar y escolar.

No obstante, la importancia no radica tan solo ahí, sino que es importante tener en cuenta que la presencia de sintomatología ansiosa en la adolescencia sin tratamiento tiende a prolongarse a la vida adulta (Donovan & Spence, 2000; Keeley & Storch, 2008; Weems, 2008). Así, siguiendo a Aznar (2014), puede afirmarse que “hasta un 75% de los trastornos de ansiedad en adultos tiene comienzo en la infancia y/o adolescencia” (p. 54).

Por tanto, la realización de programas, proyectos o iniciativas con un claro carácter preventivo, proactivo; es decir, que tengan –como el que se propone en el presente estudio- como propósito final la promoción del bienestar personal, social y emocional del alumnado, puede mejorar significativamente –entre otras cosas- los efectos de la ansiedad y los trastornos de ansiedad.

Estos efectos están asociados, según Donovan & Spence (2000), con dificultades tanto en el funcionamiento emocional como en el social y académico. Con el presente programa se pretende ayudar a jóvenes adolescentes a canalizar sus emociones -haciendo mayor hincapié en la ansiedad- a través de la práctica del yoga y otras técnicas y dinámicas derivadas de la educación emocional.

Así pues, coincidiendo con Repetto (2002) consideramos que una estrategia para favorecer la calidad educativa es la intervención mediante programas. En este caso, apostamos por el diseño –y posterior puesta en funcionamiento- de un programa de prevención de la ansiedad en adolescentes.

Por lo tanto, para atajar una problemática de tales dimensiones -constatada a nivel regional, nacional y mundial-, se plantea una intervención en base al modelo de programas, puesto que lo que se pretende precisamente es anticiparse a ellos, prevenirlos y lograr el desarrollo integral de la persona. En este caso, desde la Pedagogía se propone prevenir que se produzca el trastorno de ansiedad en los adolescentes–e intervenir -en caso de que exista- para reducir la repercusión de sus efectos. Este objetivo resultaría difícil –aunque no imposible- de abordar en base a un modelo clínico (*counseling*) o de consulta, motivo por el cual apostamos por el citado modelo de Orientación.

Por ello, el eje vertebrador del programa son las técnicas de yoga, entendiendo que a través de su práctica se atiende de manera holística al conjunto de objetivos que se pretenden conseguir y por ende al compendio de contenidos propuestos, ambos citados a continuación.

Esto es así dado que el yoga es una “terapia” multimodal que además de ser sencilla (aunque compleja desde el punto de vista del profesor que la imparte), sirve para que la persona conecte el cuerpo con su mente y por tanto gane en cuestiones como el equilibrio, el control de la respiración, el tono físico, la concentración, las relaciones sociales, etc., lo cual está demostrado que tiene beneficios indudables en las habilidades de autorregulación emocional y por ende en la prevención de la ansiedad. Así lo demuestran diversas investigaciones (Butzer, Ebert, Telles & Khalsa, 2015; Ferreira-Vorkapic et al., 2015; Hagen & Nayar, 2014; Serwacki & Cook-Cottone, 2012).

Por todo ello, el interés del presente programa recae en la propuesta que se hace de una intervención eminentemente práctica de prevención de la ansiedad a través de materiales no centrados exclusivamente en la transmisión de información, sino dinámicos y adaptados a las características y necesidades de sus destinatarios últimos: los adolescentes.

Así, se trata de una propuesta ambiciosa pensada para ser aplicada de forma transversal entre el alumnado de Bachillerato, que proporcionará a todo aquel interesado en la educación un instrumento de intervención de gran utilidad para abordar la prevención de la ansiedad a través de la autorregulación emocional.

5.3 Destinatarios

En primer lugar, conviene mencionar nuevamente que la adolescencia es una etapa caracterizada por una mayor vulnerabilidad (Willoughby, Good, Adachi, Hamza & Tavernier, 2014) dado que se define, en términos generales, por la búsqueda de identidad personal e independencia. Así lo afirman Schutte et al. (2001) cuando apuntan que los adolescentes con escaso desarrollo en competencias emocionales suelen ser más vulnerables y desaventajados. Es decir, es en este período cuando los alumnos son más sensibles y propensos a tener una baja tolerancia a la frustración, ser impulsivos, a sufrir ansiedad, estrés, depresión, trastornos alimenticios, consumir sustancias psicotrópicas, entre otros.

Por lo tanto, se considera oportuno que los destinatarios últimos del presente programa sean los adolescentes de entre 16 y 18 años, entendiendo además que esa vulnerabilidad puede agravarse al encontrarse en una de las últimas etapas, tan próximos, en el caso de Castilla y León a la EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad).

Específicamente se plantea el programa para ser desarrollado con dos grupos de un máximo de veinte alumnos en cada uno de ellos. Estos grupos estarán integrados – indiferentemente- por aquel alumnado que, de manera voluntaria, decida participar en el programa y por aquellos que, tras la evaluación y detección de necesidades, el educador encargado del desarrollo del mismo, constata que sería recomendable asistir y se lo prescriba.

5.4 Objetivos

El presente programa tiene como objetivo general prevenir –primaria, secundaria y terciariamente- la ansiedad en los adolescentes propiciando su autorregulación emocional a través de la práctica continuada de yoga. Se pretende, por tanto, propiciar el fortalecimiento personal, emocional, conductual y cognitivo de los estudiantes participantes y para ello se quiere mejorar la gestión y regulación emocional de los estudiantes en edades comprendidas entre 16 y 18 años.

Así, estos objetivos generales se concretan en otros más específicos:

- Aprender o reforzar estrategias para resolver situaciones que causen ansiedad-estrés.
- Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración de los participantes.

- Fomentar el autoconocimiento personal.
- Conocer y mejorar las habilidades de comunicación y desarrollo.
- Identificar los beneficios del yoga para afrontar las adversidades a nivel emocional y social.
- Propiciar la expresión emocional de los adolescentes.
- Incrementar la autoestima y el autoconcepto de los participantes.
- Fomentar el desarrollo de relaciones interpersonales positivas entre los participantes.
- Avivar la conciencia corporal.
- Reconocer las propias manifestaciones de ansiedad-estrés.
- Aumentar el sentimiento de control sobre los problemas o situaciones estresantes.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y automotivación.

5.5 Metodología

Considerando entonces el componente preventivo y socioemocional del presente programa, es evidente afirmar que la metodología es eminentemente grupal, y, aunque algunas actividades pongan su foco de acción en lo individual (introspección, por ejemplo), todas tienen un claro enfoque colaborativo. Así, el núcleo de la metodología es la cooperación, puesto que se pretende dar lugar a unas relaciones interpersonales más positivas y entendemos que el contexto del grupo facilitará poner en marcha estas estrategias.

Del mismo modo, dado que lo que se quiere es promover un cambio en los jóvenes participantes que les lleve a transformar situaciones –y no una mera transmisión de conocimientos–, se parte de una metodología activa y participativa, con enfoque constructivista y globalizado, partiendo de los conocimientos previos del alumnado y considerando a los destinatarios como agentes activos y protagonistas en el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, puede atisbarse que gran parte de las actividades se desarrollarán en base al estilo socrático o aprendizaje guiado. Es decir, se pretende -a través del método de la dialéctica- que en cada actividad los adolescentes sean capaces de razonar y reflexionar para llegar a una conclusión por sí mismos.

Por tanto, este último aspecto mencionado deja entrever que, de acuerdo con el objetivo general que se pretende conseguir, el programa se desarrolla a través de la metodología del empoderamiento. Dicho de otro modo, el conjunto de actividades

planteadas tienen como propósito conseguir disminuir la vulnerabilidad del colectivo y por ende aumentar su autonomía e independencia a través del fomento de las competencias emocionales.

Finalmente, tal y como se ha mencionado con anterioridad, el programa estará basado en la educación emocional, dada su gran relevancia para abordar las problemáticas sociales que caracterizan al siglo XXI de entre las cuales destacamos la ansiedad.

5.6 Contenidos

Según Cano (2002) en la ansiedad influyen multitud de factores personales y situacionales, por lo que hay que tomar en consideración todo un conjunto de variables para su prevención. Partiendo de aquellas citadas por el autor y realizando las modificaciones oportunas, se añaden otras que la formación pedagógica recibida nos lleva a situarlas como clave en la prevención de la ansiedad. Así, en consonancia con los objetivos planteados, el conjunto de contenidos del presente programa son los siguientes: educación emocional, ejercicio físico, habilidades sociales y relaciones interpersonales, ansiedad y organización.

Para amenizar la lectura del presente documento y facilitar la comprensión de los ejes de intervención del programa, estos contenidos se dividen en cuatro módulos reflejados en la tabla 1. Baste decir que, dada la naturaleza del programa, no se trata de entes separados y excluyentes entre sí, sino que son complementarios.

Tabla 1. Contenidos del programa

MÓDULO I: Educación emocional	Autorregulación emocional -Autoestima y autoconcepto. -Autocontrol. -Tolerancia a la frustración.	Motivación
		Empatía
		Autoconciencia emocional
		Competencias sociales
MÓDULO II: Habilidades sociales y relaciones interpersonales	-Habilidades básicas de comunicación (asertividad, empatía, escucha activa, etc.). -Toma de decisiones y resolución de conflictos. -Habilidades de organización y desarrollo.	
MÓDULO III: Ansiedad	-Concepto de ansiedad. Emoción natural y ansiedad patológica. -Relación cuerpo, mente y ansiedad. -Pensamientos negativos y ansiedad. Reestructuración cognitiva.	
MÓDULO IV: Yoga	-Práctica física. -Conciencia respiratoria. -Consciencia plena. -Meditación. -Concentración y atención.	

Fuente: Elaboración propia

5.7 Competencias

El presente programa se ajusta al marco de referencia europeo puesto que trabaja explícitamente cuatro de las siete competencias clave para el aprendizaje permanente. Estas son: competencia en comunicación lingüística, competencia digital, competencia para aprender a aprender y competencias sociales y cívicas.

Además de las anteriores, se fomentará todo el conjunto de competencias emocionales (Repetto et al., 2006) que tienen que ver con la autoconciencia emocional, la motivación, la autorregulación emocional y las competencias sociales.

Asimismo, se pretenden conseguir otras competencias como la física, la capacidad de autoevaluación y metacognición –uno de los ejes centrales del programa–, las habilidades de comunicación oral y escrita, y el tan aclamado por Delors (1996) aprender a ser.

5.8 Plan de actividades

El presente programa se plantea –por su extensión– para ser desarrollado en el ámbito no formal, motivo por el cual en primer lugar procura resultar atractivo para sus destinatarios ya que se parte de la voluntariedad de los mismos para participar en él.

No obstante, aunque se desarrollará en su totalidad en horario extraescolar, se incluyen algunas sesiones de demostración –con objeto de atraer a los estudiantes– en horario escolar.

Se presenta a continuación un programa de autorregulación de gran versatilidad. De este modo, aunque se plantea para el alumnado de Bachillerato, dada su flexibilidad entendemos puede ser modificado y llevado a la praxis desde el ámbito formal y no formal por distintos educadores en multiplicidad de contextos.

Por tanto, es una propuesta de intervención abierta, flexible y con libertad de elección. En este sentido, no es imprescindible desarrollar la totalidad de actividades que a continuación se presentan para considerar que se ha aplicado el programa. De hecho, se recomienda seleccionar y aplicar aquellas actividades que el educador considere apropiadas en función de las características del grupo, el tiempo del que se disponga y las necesidades contextuales.

Así, en este caso, se plantea una intervención de carácter grupal con una periodicidad semanal, por lo cual se constituye en torno a 25 sesiones con una duración aproximada de 90-110 minutos.

Para trabajar los contenidos, competencias y objetivos mencionados, se propone una intervención en base a dos ejes. Por un lado, a través de las técnicas de yoga y, por otro, mediante dinámicas de grupo.

En la tabla 2 puede apreciarse el cronograma del programa. Tal y como se pone de manifiesto, durante el mes de septiembre tendrá lugar la evaluación y detección de necesidades y, tras ella, darán comienzo las sesiones. En primer lugar, se iniciará con los módulos relativos a la educación emocional y al yoga, y se irán incorporando en octubre y noviembre los módulos referentes a la ansiedad y a las habilidades sociales y relaciones interpersonales respectivamente. Finalmente, los tres primeros módulos finalizan en el mes de mayo. No obstante, el cuarto módulo, relativo al taller de yoga, se prolonga hasta el término del mes de junio.

Tabla 2. Cronograma del programa

TEMPORALIZACIÓN	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Módulo I. Educación emocional										
Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales										
Módulo III. Ansiedad										
Módulo IV. Yoga										

Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere al taller de yoga, para su realización se contará con un maestro especializado en la disciplina, que será el encargado de dinamizar el taller¹⁰. Además, se cuenta con una aplicación móvil que permite a los alumnos realizar un seguimiento directo de su evolución en la práctica del yoga.

En términos generales, las competencias y objetivos que se pretenden desarrollar con el citado taller pueden sintetizarse en la siguiente tabla:

¹⁰ Se recomienda, para una mayor profundización, la obra García, D. (2013). *El yoga en la escuela: Un aprendizaje para la vida*. Place of publication not identified: Ediciones Octaedro, S L.

Tabla 3. Contenidos y objetivos del taller de yoga

ESTADIOS PATANJALI (NIVELES)	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS
1. YAMAS (Disciplina externa)	Convivir juntos. Es el primer paso, un código de conducta ética y social que se refiere al cultivo de relaciones con el entorno. Son cinco actitudes de conducta: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ahimsa</i>: amor hacia uno mismo y los demás - <i>Satya</i>: comunicar la verdad sin herir sentimientos - <i>Asteya</i>: no tener avaricia - <i>Brahmacharya</i>: no malgastar energía - <i>Aparigraha</i>: desprendernos de lo que no nos sirve 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a trabajar en equipo - Escucharse a uno mismo y a los demás - Potenciar las relaciones humanas - Generar respeto mutuo entre los participantes - Aprender a convivir - Propiciar la comunicación positiva
2. NIYAMAS (Disciplina interna)	Limpieza el cuerpo. Eliminar pensamientos negativos. Son cinco actitudes: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Saucha</i>: limpieza interna y externa. Pureza del cuerpo, la palabra y la mente. - <i>Santosh</i>: actitud de satisfacción y alegría. - <i>Tapas</i>: Eliminar las impurezas físicas y mentales practicando hábitos correctos. - <i>Swadyaya</i>: estudio de uno mismo. - <i>Iswhara Pranidana</i>: vivir el presente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mantener cuerpo y mente sanos -Aprender a reconocer y a deshacerse de pensamientos negativos -Propiciar una actitud interna equilibrada -Desarrollar la capacidad de automotivarse.
3. ASANAS (Posturas físicas)	Adoptar una postura correcta. Es la combinación de dos cualidades: <i>sukha</i> (capacidad de establecerse en la postura más cómoda) y <i>shira</i> (firmeza y atención). El cuerpo, la respiración y la mente tienen que fundirse para tener la calidad de asana.	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la confianza y favorecer la constancia -Desarrollar la consciencia corporal -Ejercitar la estabilidad del cuerpo físico -Aumentar la salud y la fortaleza
4. PRANAYAMA (Conciencia respiratoria)	Control de la energía a través de la respiración. Se divide en cuatro fases, siendo las de retención las más importantes: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Rechaka</i>: exhalación - <i>Kumbhaka</i>: retención con los pulmones vacíos - <i>Puraka</i>: inspiración - <i>Kumbhaka</i>: retención con los pulmones llenos 	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a respirar correctamente -Aumentar la vitalidad -Aprender a controlar la respiración como aporte de paz -Ayudar a exteriorizar emociones
5. PRATYAHARA (Introversión de los sentidos)	Retirada de atención sobre los objetos externos. La conciencia se aísla del mundo exterior y se transforma en un estado mental de claridad y atención.	<ul style="list-style-type: none"> -Estar relajados y atentos -Manifestar receptividad para aprender -Desarrollar los sentidos internos -Desarrollar la calma
6. DHARANA (Concentración)	Estado de atención o concentración completa. Patanjali establece cinco estados psicomentales: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Avidya</i>: ignorancia - <i>Asmita</i>: individualidad - <i>Raiga</i>: pasión, aferramiento - <i>Dvesa</i>: aversión - <i>Abhinivesa</i>: amor a la vida 	<ul style="list-style-type: none"> -Estabilizar y aumentar la atención -Desarrollar la memoria -Aprender a utilizar la capacidad mental
7. DHYANA (Meditación)	Concentrar la atención sin esfuerzo durante un tiempo. Es mantener la mente atentamente relajada en el presente.	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la comprensión y aceptación de uno mismo y de los demás -Vivir la vida de manera más intensa, alegre y creativa -Realizar las cosas con conciencia -Conocer y regular las emociones propias y las de los demás
8. SAMADHI (Supraconciencia)	Conciencia abierta, clara y transparente. Sin dualidad, se capta la esencia del "todo".	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la capacidad de introspección -Conocer y valorar las vivencias en su justa medida

Fuente: Elaboración propia a través de datos obtenidos de Garcia Debesa, D. (2013). *El yoga en la escuela: Un aprendizaje para la vida*. Place of publication not identified: Ediciones Octaedro, S L. y RYE España (2019). Recuperado de <https://rye-yoga-educacion.es/>

Así, el taller de yoga está conformado por ocho grados que se conocen con el nombre de Astanga Yoga. Coincidiendo con García (2013) el practicante debe profundizar en cada uno de estos ocho pasos para llegar finalmente a la liberación emocional.

A grandes rasgos, como se recoge en la tabla 3, los objetivos que se pretenden conseguir con la práctica de yoga tienen que ver con expresar las emociones a través de cuerpo, mejorar la confianza en uno mismo, propiciar la aceptación propia y la de los demás, lograr el aprendizaje de pensamientos positivos, canalizar las emociones, desarrollar la conciencia corporal, controlar la respiración y ver su incidencia en nuestro funcionamiento interno, desarrollar la atención y la concentración, etc.

5.8.1 Desarrollo de las sesiones

En este apartado se recogen –en forma de tabla- los aspectos más genéricos de cada una de las veinticinco sesiones. Con objeto de amenizar la lectura, se incorporan en el ANEXO III la totalidad de las actividades desarrolladas de manera exhaustiva y detallada.

Por lo tanto, a continuación se especifican los objetivos, contenidos, actividades y evaluación para cada una de las sesiones.

Tabla 4. Primera sesión de actividades

SESIÓN 1	CUERPO Y EMOCIONES	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar al alumnado de la repercusión de las emociones en los diferentes ámbitos de la vida. - Motivar al alumnado a participar activamente en el programa. - Delimitar los conceptos de emoción y bienestar. - Fomentar la expresión emocional de los participantes. 	
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional.	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Introducción al programa: Viaje al centro de ti mismo.	20 minutos
	2) Emociones corporales	20 minutos
	3) Taller de Yoga	50 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará de manera distinta en función de cada actividad. Así, el educador evaluará la actividad 1 en base a la observación directa durante el desarrollo de la misma. Por su parte, la evaluación de la segunda actividad se realizará a través de una rúbrica que se desarrollará específicamente al efecto. El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Segunda sesión de actividades

SESIÓN 2	¿QUÉ ES LA AUTOESTIMA?	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autoestima y el autoconcepto de los participantes. - Propiciar la reflexión en torno a las preocupaciones personales. - Establecer una relación entre bienestar y preocupación. - Crear un espacio donde poder expresar libremente las preocupaciones. 	
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional.	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) La maleta de las preocupaciones	20 minutos
	2) El billete	20 minutos
	3) Taller de Yoga	50 minutos
EVALUACIÓN	<p>La evaluación de la actividad 1 se realizará en base a la observación y la cumplimentación de una rúbrica específica por parte del educador. La actividad 2 se evaluará a través de la observación directa del educador en la puesta en común de las ideas por parte del alumnado. Asimismo, se pretende que los estudiantes realicen una autoevaluación, para lo cual se les facilitan una serie de preguntas. El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Tercera sesión de actividades

SESIÓN 3	CONOCIENDO LA ANSIEDAD	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar el concepto de ansiedad. - Diferenciar entre ansiedad como emoción natural y ansiedad patológica. - Establecer la diferencia entre ansiedad y miedo. - Fomentar la expresión emocional de los participantes. 	
CONTENIDOS	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Taller de Yoga	45 minutos
	2) ¿Qué es la ansiedad?	15 minutos
	3) Pintando la ansiedad. Fobos y Deimos.	30 minutos
EVALUACIÓN	<p>La evaluación de la totalidad de actividades se realizará en base a la observación directa a través de una escala de valoración por parte del educador, haciendo especial hincapié en la puesta en común de la actividad. Además, la segunda es una actividad de evaluación en sí misma, puesto que se realizará de nuevo en una sesión posterior y se compararán los resultados para comprobar si se han producido –o no- diferencias significativas. El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones.</p>	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Cuarta sesión de actividades

SESIÓN 4	ESTRÉS, ANSIEDAD Y AUTOESTIMA		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar el modo en que su vida se ve afectada por la ansiedad. - Esclarecer la diferencia entre el concepto de ansiedad y el de estrés. - Fomentar la autoestima y el autoconcepto de los participantes. - Propiciar actitudes que les lleven a considerar la relación existente entre ansiedad y autoestima. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:	
	1) Taller de Yoga.	55 minutos	
	2) La ansiedad en nuestra vida. ¿Cómo y en qué nos afecta?	15 minutos	
	3) Te admiro y me admiro	25 minutos	

EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones. Tanto la actividad 1 como la 2 se evaluarán en base a la observación directa del educador. Específicamente la actividad 2 es una actividad de evaluación en sí misma puesto que el alumnado deberá rellenar un cuestionario en el que se exponga cómo y en qué medida le afecta la ansiedad. Este cuestionario será utilizado de nuevo en sesiones sucesivas para comprobar la posible existencia de cambios significativos. Por su parte, en la actividad 3 se pretende que el alumnado realice además su autoevaluación.
-------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Quinta sesión de actividades

SESIÓN 5	ANSIEDAD EN LA MÚSICA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los síntomas emocionales, físicos y sociales de la ansiedad. - Mostrar la realidad de los trastornos de ansiedad a través de la música. - Concienciar acerca de la repercusión de la ansiedad en el funcionamiento psicosocial. 	
CONTENIDOS	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Taller de Yoga	50 minutos
	2) Análisis de la canción "In my blood"	40 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de la actividad 2 se realizará en base a la observación directa del educador y a través de la cumplimentación de una rúbrica específica. El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Sexta sesión de actividades

SESIÓN 6	ANSIEDAD Y PENSAMIENTO POSITIVO		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar acerca de la importancia de trabajar la ansiedad como emoción generada por nosotros mismos. - Propiciar reflexiones que lleven al alumnado a establecer una relación directa entre la prevención de la ansiedad y el bienestar personal, emocional y social. - Tomar conciencia de la importancia de los pensamientos y emociones en el bienestar. - Mostrar la influencia del pensamiento en la autorregulación y canalización de las emociones. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación Emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:	
	1) Taller de Yoga	45 minutos	
	2) El árbol de la ansiedad	20 minutos	
	3) <i>Thinking positive</i>	25 minutos	
EVALUACIÓN	La evaluación de ambas actividad (2 y 3) se realizará en base a la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica -específica para cada una de ellas- por parte del educador. El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Séptima sesión de actividades

SESIÓN 7	PENSAMIENTO POSITIVO Y MOTIVACIÓN	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la repercusión de nuestros pensamientos y emociones en nuestras acciones y específicamente en el bienestar emocional, personal y social. - Identificar algunas de las creencias irracionales que se producen en la adolescencia. - Sensibilizar en mensajes optimistas y motivadores. 	
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo IV. Yoga

ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Taller de Yoga	45 minutos
	2) Pippi asiste a un té	25 minutos
	3) Las creencias crean realidades	20 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de ambas actividades (2 y 3) se realizará en base a la observación directa por parte del educador que las desarrolla. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica específica para cada una de ellas. Por su parte, el taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Octava sesión de actividades

SESIÓN 8	MIEDO Y ANSIEDAD		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar el concepto de miedo y los aspectos que lo diferencian de la ansiedad. - Propiciar la elaboración de estrategias de autorregulación emocional a partir del autoconocimiento de los miedos propios y ajenos. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:	
	1) Taller de Yoga	60 minutos	
	2) ¿Cómo reaccionamos al miedo?	40 minutos	
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará en base a la observación directa por parte del educador. Asimismo, al final de la sesión se fomentará el debate entre el alumnado formulando cuestiones tales como: ¿Os ha gustado? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué cambiaríais? ¿Consideráis que tenéis estrategias para enfrentaros al miedo? ¿Y a la ansiedad?, entre otras. El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Novena sesión de actividades

SESIÓN 9	RESOLVER PROBLEMAS TOMANDO DECISIONES		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar estrategias de regulación emocional para la resolución de problemas. - Analizar el conjunto de elementos que influyen en la toma de decisiones. - Concienciar al alumnado de que la toma de decisiones es un proceso complejo. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales	
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:	
	1) Taller de Yoga	45 minutos	
	2) <i>Empathic passengers</i>	30 minutos	
	3) Máquinas morales	35 minutos	
EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones. La evaluación de la actividad 2 se realizará a través de la observación directa por parte del educador en el momento de la puesta en común. Por su parte, la evaluación de la actividad 3 se llevará a cabo mediante un conjunto de cuestionarios desarrollados con <i>Kahoot!</i> (http://kahoot.it) y un proceso de reflexión final en grupo.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Décima sesión de actividades

SESIÓN 10	¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un espacio en el que el alumnado pueda manifestar sus percepciones, nivel de satisfacción, fortalezas y debilidades del programa, etc. con el propósito de reconducir aquellos aspectos susceptibles de mejora y potenciar los considerados positivos.

	- Comprobar si tras la realización de diez sesiones, la ansiedad afecta al alumnado de manera distinta.	
CONTENIDOS	Módulos I, II, III y IV.	
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Taller de Yoga	50 minutos
	2) La ansiedad en nuestra vida. ¿Cómo y en qué nos afecta?	15 minutos
	3) Grupo de discusión	35 minutos
EVALUACIÓN	La totalidad de la sesión está dedicada a la evaluación. Así, la actividad 2 es una repetición de la realizada al inicio del programa, con el propósito de comprobar si existen diferencias significativas tras el transcurso de gran parte del programa. En la actividad 3 se plantea la realización de un grupo de discusión en el que el alumnado mostrará lo aprendido así como sus percepciones, nivel de satisfacción, sugerencias de mejora, etc.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Undécima sesión de actividades

SESIÓN 11	LA ANSIEDAD: ¿NOS “DA” O NOS LA GENERAMOS?	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de que la ansiedad puede ser provocada por una desestructuración en los diferentes ámbitos de la vida. - Reflexionar sobre actuaciones personales que podrían ayudar a reducir o aumentar la ansiedad. - Concienciar acerca de la repercusión de la ansiedad en la vida diaria. - Establecer la relación existente entre pensamiento negativo y ansiedad 	
CONTENIDOS	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Taller de Yoga	50 minutos
	2) El depósito de la ansiedad	20 minutos
	3) Las trampas de la mente	20 minutos
EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones. La evaluación de la actividad 2 será realizada por el educador, que observará directamente el transcurso de la actividad (nivel de implicación, participación, satisfacción, etc.). En este caso también se servirá de los depósitos creados por los alumnos para comprobar el grado de abstracción de sus respuestas. Asimismo, prestará especial atención a la hora de la reflexión grupal. En lo que se refiere a la actividad 3, además de lo anterior también se contará con una rúbrica que permitirá al docente comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Duodécima sesión de actividades

SESIÓN 12	¿CÓMO PODEMOS DISMINUIR LA ANSIEDAD?	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la reestructuración cognitiva para modificar las emociones que tienen consecuencias negativas. - Concienciar acerca de la importancia de regular las emociones. - Propiciar el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes disminuir los niveles de ansiedad, tensión y frustración asociados a situaciones estresantes (exámenes, pruebas, etc.). 	
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Taller de Yoga	60 minutos
	2) Emociones a prueba	40 minutos
EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones. La evaluación de la actividad 2 se realizará a través de la observación directa del educador encargado de dinamizar la actividad. Asimismo, el alumnado recogerá la autoevaluación de la actividad en su portfolio.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Decimotercera sesión de actividades

SESIÓN 13	AUTOCONTROL Y ANSIEDAD		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar el concepto de autocontrol. - Valorar la relación existente entre autocontrol y ansiedad. - Considerar el autocontrol como estrategia que facilita el alcance de los objetivos propuestos. - Identificar la repercusión de nuestros pensamientos y emociones en nuestras acciones. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación Emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Taller de Yoga		60 minutos
	2) Ulises y el autocontrol		40 minutos
EVALUACIÓN	Para la evaluación de la actividad 2, además de utilizar la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica específica, el encargado de desarrollar la actividad evaluará la consecución de los objetivos propuestos para la actividad cuando el alumnado desarrolle la representación teatral. El taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Decimocuarta sesión de actividades

SESIÓN 14	COMUNICACIÓN EFECTIVA		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar las características y consecuencias de los diferentes estilos de comunicación. - Concebir la comunicación asertiva como medio eficaz para la resolución de conflictos. - Propiciar actitudes empáticas en el alumnado. - Mostrar la importancia de adoptar una visión positiva a la hora de enfrentarse a una situación. 		
CONTENIDOS	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales	Módulo IV. Yoga	
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Taller de Yoga		40 minutos
	2) Estilos de comunicación a través de WhatsApp		35 minutos
	3) Organizamos una fiesta		10 minutos
EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones. La evaluación de la actividad 2 se realizará en base a la observación del educador (sirviéndose para ello de una escala de valoración en la que se incluyen categorías como: trabajo en equipo, relación con los compañeros, actitud ante la actividad, etc.) y a través de una rúbrica específica. Por su parte, la actividad 3 será evaluada en base a la observación directa del educador tanto en el desarrollo de la actividad como en la puesta en común del grupo de alumnos en la que se manifiesten las diversas opiniones.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Decimoquinta sesión de actividades

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 15	ORGANIZACIÓN Y ANSIEDAD I		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar acerca de la repercusión de la organización en el estrés y la ansiedad. - Proporcionar estrategias que permitan al alumnado distribuir el tiempo de forma eficiente. 		
CONTENIDOS	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales	Módulo IV. Yoga	
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Taller de Yoga		60 minutos
	2) Aprovecho mi tiempo		40 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de la actividad 2 se realizará en base a la observación directa del educador y a través de la cumplimentación de una rúbrica específica. El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina.		

Tabla 19. Decimosexta sesión de actividades

SESIÓN 16	ORGANIZACIÓN Y ANSIEDAD II	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir la organización y la planificación como método para afrontar y prevenir el estrés y la ansiedad. - Afrontar una situación de ansiedad o estrés mediante estrategias de autorregulación emocional. 	
CONTENIDOS	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Cosmos vs caos	40 minutos
	2) Taller de Yoga	60 minutos
EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina. La evaluación de la actividad 1 se realizará en base a la observación directa por parte del educador, que cumplimentará una escala de valoración específica para la actividad. Asimismo, el alumnado recogerá la autoevaluación de la actividad en su portafolio.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Decimoséptima sesión de actividades

SESIÓN 17	COMUNICACIÓN, PENSAMIENTO Y ANSIEDAD I	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar al alumnado de que todo proceso de toma de decisiones involucra emociones. - Delimitar y aplicar las cuatro fases de la toma de decisiones. - Reflexionar sobre cómo influye el pensamiento y el lenguaje en las emociones que experimentamos. - Sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de la comunicación y la emoción en la toma de decisiones. 	
CONTENIDOS	Módulos I, II, III y IV.	
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Taller de Yoga	50 minutos
	2) Las cuatro etapas de una decisión: el caso del ascensor. Parte I.	20 minutos
	3) Llámalo ansiedad	20 minutos
EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina. La evaluación de la actividad 2 y 3 se realizará en base a la observación directa por parte del educador, que cumplimentará una escala de valoración específica para cada actividad. Asimismo, en la actividad 3 el alumnado recogerá su autoevaluación en el portafolio.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21. Decimoctava sesión de actividades

SESIÓN 18	COMUNICACIÓN, PENSAMIENTO Y ANSIEDAD II		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica diferentes estrategias y herramientas para gestionar pensamientos y emociones negativas. - Concienciar al alumnado de la importancia de la comunicación asertiva y empática. - Mostrar la relación existente entre comunicación, emoción y ansiedad. 		
CONTENIDOS	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales.	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:	
	1) Taller de Yoga	45 minutos	
	2) Aprender a decir "no"	35 minutos	
	3) Mensaje positivo con la mano no dominante	10 minutos	
EVALUACIÓN	El taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina, aunque ambos profesionales pondrán en común sus valoraciones. La evaluación de la actividad 2 se realizará en base a la observación del educador (sirviéndose para ello de una escala de valoración en la que se incluyen categorías como: trabajo en equipo, actitud y participación ante la actividad, etc.) y a través de una rúbrica específica. Por su parte, la actividad 3 será evaluada en base a la observación directa del educador en el momento de ejemplificación y se comprobarán sus resultados al término del programa cuando los alumnos sepan gestionar adecuadamente sus pensamientos y emociones negativas.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 22. Decimonovena sesión de actividades

SESIÓN 19	¿PENSAMOS LO QUE SENTIMOS O SENTIMOS LO QUE PENSAMOS?		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar estrategias y herramientas que permitan canalizar la ansiedad. - Fomentar la reflexión en torno a las causas y las consecuencias de las emociones. - Poner en práctica la reestructuración cognitiva. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) EmpoderArte: La balsa de la Medusa.		35 minutos
	2) Taller de Yoga.		45 minutos
	3) Respiración diafragmática.		10 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de ambas actividades se realizará en base a la observación directa del educador. Para ello se servirá de una escala de valoración específica con diferentes categorías. El taller de yoga lo evaluará el maestro especializado en la disciplina.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Vigésima sesión de actividades

SESIÓN 20	ANSIEDAD Y EMPATÍA		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la reestructuración cognitiva. - Mostrar la importancia de la comunicación positiva en la ansiedad. - Aplicar las estrategias desarrolladas en anteriores sesiones en un caso real. 		
CONTENIDOS	Módulos I, II, III y IV.		
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Taller de Yoga		60 minutos
	2) Nos ponemos en los zapatos del otro.		40 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de la actividad se realizará en base a la observación directa del educador. Asimismo, cada alumno recogerá en su portafolio la autoevaluación. Para ello se servirá de una escala de valoración específica. El taller de yoga lo evaluará el maestro especializado en la disciplina.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24. Vigésimo primera sesión de actividades

SESIÓN 21	TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y ANSIEDAD I		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el aprendizaje de nuevas formas de superar dificultades ante situaciones problemáticas a través de la regulación emocional. - Dotar de estrategias al alumnado que le permitan reconocer cómo se siente física, mental y emocionalmente. - Desarrollar herramientas que ayuden a los alumnos a centrarse en el momento presente. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Superando dificultades		35 minutos
	2) Chequeo atento		10 minutos
	3) Taller de Yoga		45 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de la actividad 1 se realizará en base a la observación directa por parte del educador que desarrolla la actividad. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica. La actividad 2 se evaluará a través de la observación directa en el momento de la puesta en común en la que los adolescentes manifestarán cómo se han sentido tras la práctica. Además, recogerán su autoevaluación en el portafolio. El taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25. Vigésimo segunda sesión de actividades

SESIÓN 22	TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y ANSIEDAD II		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la influencia de nuestras emociones en nuestras decisiones, acciones y relaciones con los demás. - Poner de manifiesto estrategias de regulación emocional para solucionar conflictos. - Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración del alumnado participante. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Taller de Yoga		45 minutos
	2) Nos dividimos y no perdimos		30 minutos
	3) Entrenándonos para el fracaso		15 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de ambas actividades se realizará en base a la observación directa del educador. Para ello se servirá de una escala de valoración específica. El taller de yoga lo evaluará el maestro especializado en la disciplina.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 26. Vigésimo tercera sesión de actividades

SESIÓN 23	RESOLVIENDO LA ANSIEDAD		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la multiplicidad de expresiones de la ansiedad y el mejor modo de atajarlas. - Desarrollar diferentes estrategias que permitan resolver conflictos internos. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Taller de Yoga		40 minutos
	2) Las caras de la ansiedad.		50 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador. Se prestará especial atención al intercambio de ideas en la puesta en común y reflexión grupal. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica. Por su parte, el taller de yoga será evaluado por el maestro especializado en la disciplina.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27. Vigésimo cuarta sesión de actividades

SESIÓN 24	DESPIDIENDO LA ANSIEDAD		
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica una estrategia de <i>mindfulness</i> para afrontar la ansiedad. - Concienciar al alumnado de que la ansiedad actúa como una espiral dado que sus síntomas se retroalimentan entre sí. - Propiciar el desarrollo de actitudes en el alumnado que les lleven a considerar la importancia de la autorregulación emocional en la ansiedad. 		
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad	Módulo IV. Yoga
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:		Temporalización:
	1) Taller de Yoga		60 minutos
	2) La espiral de la ansiedad		25 minutos
	3) RAIN		15 minutos
EVALUACIÓN	La evaluación de ambas actividades, además de realizarse en base a la observación directa del educador, será realizada a través de un cuestionario creado con la plataforma <i>Kahoot!</i>		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 28. Vigésimo quinta sesión de actividades

SESIÓN 25	EVALUAMOS NUESTRA ANSIEDAD (FIN DEL PROGRAMA)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el autoconocimiento y la autorregulación emocional de manera distendida. - Poner en práctica el conjunto de habilidades aprendidas durante el programa. - Aplicar la regulación emocional a la toma de decisiones, la negociación y la resolución de conflictos. 	
CONTENIDOS	Módulos I, II, III y IV.	
ACTIVIDADES	Nombre de la actividad:	Temporalización:
	1) Convergencia.	25 minutos
	2) La ansiedad en nuestra vida. ¿Cómo y en qué nos afecta?	15 minutos
	3) Pintando la ansiedad. Fobos y Deimos.	10 minutos
	4) <i>Emotional pong</i>	20 minutos
	5) Grupo de discusión final	30 minutos
EVALUACIÓN	<p>La evaluación de la actividad 1 se realizará en base a la observación directa del educador y a través de un cuestionario elaborado con la plataforma Kahoot! (http://kahoot.it). El resto de actividades son de evaluación en sí mismas. Así, con la actividad 2 se trata de comprobar si el modo en que la vida de los estudiantes se ve afectada por la ansiedad ha variado y en qué medida. Al igual que en el caso anterior, el propósito de la actividad 3 es comprobar si ha variado –o no- el concepto de ansiedad para los estudiantes. Con la actividad 4 se quiere conseguir que el alumnado aplique la totalidad de habilidades, herramientas y estrategias aprendidas de forma dinámica y distendida a través de un juego. Finalmente, con el grupo de discusión se pretende facilitar un espacio en el que puedan poner en común su satisfacción con el programa, propuestas y sugerencias de mejora, etc. Justo antes de su realización se pasarán de nuevo los inventarios STAI¹¹ y ERQ-CA¹² y el cuestionario de satisfacción general del programa.</p>	

Fuente: Elaboración propia

5.9 Recursos

Dada la extensión del presente programa se necesitará contar con todo un conjunto de recursos. Así, en cuanto a los recursos materiales necesitaremos, por un lado, material no fungible. Es decir, se precisará de sillas y mesas que serán proporcionadas por el centro educativo para el que se elabora la propuesta. En lo que se refiere al material fungible, necesario para la realización de las dinámicas, se precisará de: folios, *post-it*, estructuras de cartón, vasos de plástico, pelotas de *ping-pong*, bolígrafos, lápices, una maleta, una caja de cartón, cartulinas y pinturas.

Como recursos humanos, se necesitará de un maestro especializado en las técnicas de yoga y un educador que desarrolle el programa.

En cuanto a los recursos espaciales, se necesita un aula con gran amplitud, donde el alumnado pueda moverse libremente y cuyas condiciones climatológicas sean adecuadas.

Por otro lado, centrándonos en los recursos técnicos, necesitaremos que el aula disponga de ordenadores, cañón, impresora y conexión a internet.

Finalmente, en lo relativo a los recursos económicos, cabe mencionar que el presente programa será financiado en su totalidad por el AMPA del centro, así pues

¹¹Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (*State-Trait Anxiety Inventory*)

¹² Cuestionario de Regulación Emocional para niños y adolescentes.

todas las actividades –incluido el taller de yoga- serán de carácter gratuito y podrá participar todo aquel interesado que cumpla los requisitos establecidos.

5.10 Evaluación

En lo que se refiere a la evaluación -componente intrínseco del presente y de cualquier otro programa-, dando cuenta de que las emociones tienen un claro carácter subjetivo y son multifactoriales, es preciso afirmar que su medición resulta complicada. No obstante, se intenta asegurar la validez de los instrumentos utilizados así como un alto coeficiente de fiabilidad.

Así, conscientes de las limitaciones y considerando la evaluación como un proceso de gran utilidad para obtener información con la que poder tomar decisiones de cara a la mejora, en esta investigación se pretende, siguiendo el modelo de Pérez Juste (1992), evaluar el programa en sí mismo, en su desarrollo y sus resultados. Por lo tanto, se plantea para ser desarrollada en tres fases: inicial, procesual y final.

En primer lugar, se llevará a cabo una evaluación inicial y un diagnóstico de necesidades con el propósito de conocer cuál es el nivel de competencias emocionales de los destinatarios. Específicamente nos interesa conocer cómo es la autorregulación emocional de los jóvenes, dado que las debilidades en este aspecto parecen estar relacionadas con los trastornos de ansiedad, entre otros. Asimismo, se ahondará en el estudio de la ansiedad como estado y como rasgo con la finalidad de saber qué niveles de la misma presentan los alumnos y, por tanto, conocer si la prevención más adecuada va a ser primaria, secundaria o terciaria. Ello posibilitará además, ser conscientes de la pertinencia o no de diseñar un programa para abordar tal problemática.

Por lo tanto, los estudiantes cumplimentarán el Cuestionario de Regulación Emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA) elaborado por Gross & John (2003) en su adaptación al castellano por Cabello, Ruiz, Salguero y Castillo (2009). El instrumento¹³ consta de 10 ítems que evalúan dos estrategias de regulación emocional: reevaluación cognitiva y supresión expresiva. También se utilizará el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI, *State-Trait Anxiety Inventory*) elaborado por Spielberger, Gorsuch y Lushene (1988), en su adaptación al castellano por Seisdedos (1990). Se trata de un autoinforme compuesto por 40 ítems de los cuales 20 evalúan la ansiedad como estado (condición emocional transitoria) y los restantes la ansiedad

¹³ Tanto el ERQ-CA como el STAI se recogen en el ANEXO V.

como rasgo (propensión ansiosa relativamente estable) en una población de adolescentes y adultos.

En lo referente a la evaluación procesual, con un claro carácter formativo y realizada a lo largo del desarrollo del programa, se plantean varios instrumentos:

Por un lado, al término de cada una de las sesiones se concederá un tiempo (entre quince y treinta minutos) para la reflexión grupal. Es decir, se pretende crear un espacio en el que los participantes puedan comentar sus percepciones, sugerencias de mejora, etc. con el profesional que desarrolle el programa. Ello también podrá realizarse de manera anónima a través del buzón de sugerencias, depositado en el aula donde se desarrollan los talleres y dinámicas.

Asimismo, las diferentes actividades que conforman las sesiones serán evaluadas de manera específica con instrumentos creados *ad hoc* y a través de la observación por parte del educador. Por tanto, se cuenta con un diario de observación que deberá ser cumplimentado al término de cada sesión o durante el desarrollo de cada actividad. Este instrumento será de utilidad para que el educador sea consciente de si se han conseguido los objetivos o no y, en caso afirmativo, en qué medida. Además, permite dejar constancia del nivel de implicación, participación, motivación, evolución y satisfacción de los participantes. El resto de instrumentos de evaluación –que variarán en función de la actividad y el propósito de la misma- son rúbricas, cuestionarios, debates, y el uso de plataformas informáticas como *Kahoot!* (<http://kahoot.it>) que se desarrollarán específicamente al efecto. Como referencia para su creación y/o adaptación se parte de la obra de Álvarez (2001).

Al hilo de lo anterior, dado que el taller de yoga será evaluado en su totalidad por el maestro especializado en la disciplina y, apostando por la cooperación y la intervención multidisciplinar, se realizarán reuniones con carácter quinquenal entre ambos profesionales. En ellas se pondrán en común percepciones sobre el grupo, la evolución y avances del mismo, y podrán debatir acerca de la necesidad -o no- de realizar posibles cambios en la programación, nivel de participación e implicación de los alumnos, etc. Más aún, la evaluación del taller de yoga también se realizará indirectamente por el educador en el transcurso de las actividades, puesto que comprobará los cambios –en caso de haberlo- en su concentración, atención, respiración, etc.

Del mismo modo, se pretende realizar un grupo de discusión en la mitad del programa (sesión 10). El propósito es que los participantes puedan mostrar lo aprendido

así como sus percepciones, sugerencias de mejora, etc. de manera dinámica y distendida. Se considera relevante incluirlo en la citada sesión dado que se entiende ya se habrá superado el educador del programa y resulta oportuno conocer las opiniones de los destinatarios del mismo. La información recogida posibilitará que el resto de sesiones se ajusten en mayor medida a las necesidades y demandas de los destinatarios, al tiempo que estén en consonancia con los objetivos del programa y las expectativas.

Esto es así dado que se parte de la idea de que si no se considera la opinión de los participantes durante el desarrollo del programa, se corre el riesgo de que el programa no sea verdaderamente significativo y por tanto no sea de gran utilidad para los participantes. Es decir, si no está ajustado a las especificidades del grupo de destinatarios no será eficaz; dicho de otro modo, no se conseguirán prevenir los efectos nocivos de la ansiedad. En este sentido, se pone claramente de manifiesto la importancia de la evaluación formativa en todo programa en vistas a tomar decisiones que permitan optimizar el proceso.

Yéndonos a la evaluación final, se realizará otro grupo de discusión cuando el programa finalice que servirá de cierre del mismo. En esta ocasión el propósito de esta técnica cualitativa no es otro que abordar de manera ordenada el conjunto de contenidos, competencias y objetivos que se pretendían conseguir con el mismo y la opinión de los usuarios destinatarios al respecto. Así, en este caso se considera que esta técnica tiene un gran potencial que será de gran ayuda a la hora de tomar decisiones en lo que se refiere a realizar modificaciones o incluso plantearse las futuras implantaciones del programa.

De manera paralela, los cuestionarios STAI y ERQ-CA, con un claro carácter sumativo, volverán a ser suministrados con el propósito de comprobar si el programa ha sido eficaz y se han conseguido los objetivos propuestos o por el contrario es necesario realizar modificaciones de cara a futuras implementaciones del mismo. Más aún, dada la filosofía del programa se considera interesante conocer la percepción de los destinatarios, motivo por el cual se pasará un cuestionario de satisfacción (ANEXO V) en el que los estudiantes puedan valorar de manera anónima las fortalezas y debilidades de las actividades realizadas y de las líneas generales del programa en su conjunto.

Finalmente, apostamos claramente por la autoevaluación tanto del alumnado – que lo recogerá en un portfolio- como del propio docente encargado de desarrollar la actividad. Así, en este último caso, son susceptibles de ser utilizadas estrategias como la grabación en vídeo de las sesiones y/o la observación por parte de un compañero.

Ambas proporcionan información de utilidad al educador para comprobar en qué medida está cumpliendo los objetivos –personales y profesionales- previamente establecidos.

En suma, en el programa que nos ocupa se concibe la evaluación como un instrumento de acción pedagógica cuya función va más allá de evidenciar que los resultados se han conseguido o no, puesto que lo realmente interesante de la misma es que nos sitúa y permite la toma de decisiones orientadas, en el campo de la educación, siempre a la mejora.

En este sentido, se debe mencionar que dado que las competencias emocionales son aprendizajes para la vida, durante el desarrollo del programa y en el transcurso de cada actividad, el alumnado –a través de sus reflexiones, pensamientos, argumentaciones, etc.-, darán cuenta de en qué medida están o no consiguiendo adquirir esas habilidades.

6. CONCLUSIONES

Constatada la imperiosa y acuciante necesidad de atender a las carencias sociales y emocionales que se manifiestan en la sociedad actual, la educación emocional se erige como estrategia de gran potencial. Es decir, parece existir una relación importante entre las necesidades socioemocionales y la presencia de comportamientos de riesgo, conflictos, el desarrollo de trastornos relacionados con el estrés, etc. Dicho de otro modo, multitud de estudios empíricos demuestran la existencia de una reciprocidad indisoluble entre el desarrollo de competencias emocionales y mayores niveles bienestar emocional, personal y social, y lo mismo ocurre a la inversa. Así, se ha cumplido claramente uno de los objetivos propuestos en la elaboración de este trabajo: conocer la relación existente entre la educación emocional y las necesidades socioemocionales del siglo XXI.

Ello nos lleva a considerar, junto con otros autores (Azpiazu, Esnaola & Sarasa, 2015; Cejudo, 2016; Limonero, Fernández-Castro, Soler-Oritja & Álvarez-Moleiro, 2015), la educación emocional como un factor de predicción de la adaptación social. Desde esta consideración, el desarrollo de competencias emocionales propiciaría una disminución paulatina de la ansiedad (Gutiérrez y Expósito, 2015).

Siendo esto así, es inexcusable la justificación de abordar esta problemática a través de un programa específico de orientación con un claro carácter preventivo que

tenga su base en la autorregulación emocional. Específicamente, yéndonos al segundo de los objetivos del presente trabajo, la investigación ha demostrado la eficacia de las prácticas mente-cuerpo como el yoga y el *mindfulness* en el trabajo de competencias emocionales, por lo que incluirlas en el plan de actividades resulta no solo conveniente, sino necesario. He ahí una de las principales potencialidades de la presente propuesta.

Más concretamente, la presente investigación se ha concentrado en el propósito de abordar preventivamente –a través del diseño de un programa- la ansiedad en la adolescencia puesto que además de ser una emoción que causa notables interferencias en el funcionamiento personal, emocional, escolar, familiar y social, es en este período cuando los trastornos de ansiedad comienzan a despuntar, continuando hasta la edad adulta. De hecho, autoras como Lagos (2015) establecen una asociación bastante sólida entre adolescencia y ansiedad.

En virtud de lo anterior, con la elaboración de este trabajo se ha pretendido suplir la carencia emocional que caracteriza a la sociedad actual y que ha sido detectada en la realización del marco teórico. Más aún, se ha identificado una mayor vulnerabilidad en el período adolescente, aspecto por el cual se parte de la idea de que conviene prestar especial interés en todo el conjunto de emociones que se experimentan en esta etapa con el propósito de facilitar, desde el campo de la pedagogía, diferentes estrategias y herramientas al alumnado que le permitan enfrentarse al conjunto de emociones consideradas “negativas” del modo más eficaz posible.

Por consiguiente, nuestra intervención como profesionales no ha de tener como propósito la mera promoción de información sobre las conductas de riesgo -y sus correspondientes consecuencias- al alumnado adolescente, sino que hemos de dotarles de recursos que les lleven a ser conscientes y por ende a autorregularse emocionalmente, a transformar ellos mismos las situaciones. Es decir, se trata de atender al adolescente en su dimensión holística y propiciar su fortalecimiento personal, emocional y social.

Partiendo de lo anterior, si consideramos que el fin último de la educación es (o debe ser) el bienestar personal, emocional y social, no podemos reducir el fomento de competencias socioemocionales tan solo al contexto escolar, sino que se trata de una responsabilidad compartida con las familias. Precisamente por este motivo es por el que se apunta que la educación emocional ha de iniciarse desde las primeras etapas de la vida hasta la finitud de la misma.

Así pues, se nos plantea como ineludible el desarrollo de programas de formación en competencias emocionales que tengan -atendiendo al principio de intervención ecológica-sistémica de la orientación- como destinatarios no solo al alumnado, sino también a las familias y a los docentes. En el primer y último caso, como hemos visto, esta consideración es apoyada por la legislación y aun así se constatan importantes carencias en el ámbito emocional. Se ha mencionado la cada vez mayor prevalencia del síndrome de *Burnout* en los docentes, incluido recientemente en el listado de enfermedades mentales por la OMS. Ante esta realidad, como pedagogos y, por tanto, como auténticos agentes de cambio socioeducativo, debemos actuar.

En este sentido, una de las limitaciones de la presente investigación podría relacionarse con la circunscripción del programa únicamente al contexto del alumnado adolescente. Es decir, siendo conscientes de que las competencias emocionales son la base del bienestar, convendría ampliar el foco de actuación y apostar por el diseño de una intervención que considere a la totalidad de la comunidad educativa de manera holística y no fragmentada. Así, la intervención se daría de forma coordinada y con contenidos con cierta similitud. Ello daría lugar a un sinfín de posibilidades y a una pauta de intercambios relacionales más positiva. Es decir, el propósito principal de todo orientador es, bajo mi punto de vista, abarcar toda la comunidad educativa de la manera más preventiva y sistémica, teniendo presentes todas las consideraciones que ello conlleva.

No obstante, este hecho (la delimitación de la población diana) responde a un intento de paliar una carencia existente. Y es que, la mayor parte de los estudios sobre la regulación emocional han concentrado sus esfuerzos en la infancia, niñez y edad adulta y solo una minoría se han centrado en la adolescencia (Jaffe, Gullone, & Hughes, 2010; Teixeira et al., 2015).

Siguiendo con las limitaciones de la presente investigación, puede señalarse otra referente a que la propuesta de intervención no ha sido llevada a la praxis. Es decir, aunque se ha creado una propuesta de intervención versátil conformada por un conjunto de actividades teóricamente apoyadas y, por lo tanto, aunque el programa está fundamentado pedagógicamente, por cuestiones temporales y organizativas no ha sido desarrollado. En este sentido, resultaría interesante validar la propuesta en su puesta en práctica con el propósito de identificar si se consiguen resultados positivos.

Asimismo, sería conveniente programar la evaluación del programa no justamente al término del mismo como se plantea en el presente, sino a largo plazo. Esto

es así por el denominado *efecto durmiente*, identificado por la investigación científica que refiere que los efectos a largo plazo (más de seis meses después de que haya finalizado el programa) son mayores que los resultados en el post-test.

En lo referente a la prospectiva, han existido y existen múltiples líneas de trabajo futuras relacionadas con la educación emocional y las investigaciones dan cuenta de ello. No obstante, menos son los estudios que ponen en relación el trabajo en competencias emocionales con la práctica de intervenciones mente-cuerpo como el yoga o el *mindfulness*. En este sentido, como línea de futuro se plantea la puesta en práctica de la propuesta de programa realizada y la profundización en el fomento de competencias emocionales a través de prácticas de introspección desde el papel del pedagogo.

De hecho, en el contexto estadounidense, numerosos estudios parecen indicar que la inmersión del yoga en la educación es una herramienta de gran potencial para contribuir al bienestar general del alumnado (Butzer, Ebert, Telles y Khalsa, 2015; Ferreira-Vorkapic et al., 2015; Khalsa y Butzer, 2016) lo cual nos lleva a pensar si se producirían los mismos efectos en el contexto español. Como decíamos, aún son pocas las investigaciones realizadas en esta línea, pero empiezan a emerger estudios (Suau, 2018) que apuntan resultados beneficiosos en jóvenes estudiantes españoles.

Partiendo de lo anterior, la idea parece estar clara: el fin último de la educación ha de ser el bienestar personal, emocional y social de la totalidad de miembros de la comunidad educativa. Considerando que la investigación (Bisquerra, 2011) ha demostrado que los programas de educación emocional son potentes para producir efectos positivos en el desarrollo humano, podemos considerar la educación emocional y el bienestar como una unidad inseparable.

Así, resulta interesante afirmar que son muchos los trabajos (Lopes y Salovey, 2004; Repetto y Pena, 2010) que han mostrado cómo la aplicación de programas preventivos que trabajan las competencias socioemocionales, aumentan no solo el proceso de aprendizaje y el éxito académico de los alumnos, sino que también favorecen la integración social de los mismos, y con ello, ejercen una función preventiva ante otros factores de riesgo tales como el abandono escolar, la violencia, el absentismo, etc.

Por lo tanto, como pedagogos tenemos una gran responsabilidad social, especialmente en lo que se refiere a la promoción del desarrollo integral de la persona. De este modo, consideramos junto con Bisquerra (2011), que “la falta de acción o en

educación emocional, o su rechazo, equivale a privar a la sociedad de oportunidades cruciales, científicamente contrastadas, para el bienestar personal y social” (p. 19).

En esta tesitura pedagógica, no podemos seguir perpetuando la estructura y composición de un sistema educativo anacrónico, que prima lo cognitivo frente a lo emocional. Aunque el tema de las emociones es un tema en candencia actualmente, la práctica educativa no se ha visto significativamente influenciada por esta propuesta. Incorporar la educación emocional desde las primeras etapas pudiera parecer una utopía pero no lo es; se puede, y es más, se debe, puesto que la legislación así lo explicita.

No se trata de convertir las emociones, las sensaciones, los sentimientos, etc., en algo puramente lógico. Dando cuenta de la complejidad y diversidad del ser humano, no es posible reducir a ítems un espectro de gran amplitud como es el de la emoción humana. Sin ninguna duda, la regulación emocional ha de ser un tema transversal, abordado por familias, orientadores y docentes, en el contexto formal, no formal e informal.

A tenor de lo que se ha dicho hasta ahora, las implicaciones educativas parecen estar claras: dando cuenta de que la educación emocional se da en cada segundo de nuestra propia vida y de nuestro quehacer educativo, es imprescindible que desde el sistema educativo se le dé la cabida y prioridad que merece.

Por lo tanto, la educación emocional es, a mi juicio, el eje sobre el cual ha de girar toda nuestra intervención como pedagogos. Ya sea en nuestro papel de orientador, educador de calle, mediador, asesor pedagógico o como técnico en los departamentos de recursos humanos; en todos los ámbitos, la educación emocional tiene cabida, siendo además inherente a la función de todo pedagogo. Esto es así ya que en todos los ámbitos nuestro trabajo se desarrolla con personas y, por tanto, nuestro propósito es el mismo que el de la educación emocional.

En definitiva, se considera que la educación emocional ha de formar parte de toda acción socioeducativa porque solo así conseguiremos establecer relaciones inter e intrapersonales más sanas, positivas, enriquecedoras, y cuidadas en un mundo en el que cada vez hay más daño. Aunque hoy en día está en auge, ha quedado ampliamente demostrado que la alfabetización emocional sigue siendo una asignatura pendiente, realidad sobre la que como futuros pedagogos debemos reparar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54(4), 505-518.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. Soledad, *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp.11-31). Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Agudelo, D.M., Casadiegos, C.P. y Sánchez, D.L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.
- Aivazyán, T.A. (1990). Psychological relaxation therapy in essential hypertension: efficacy and its predictors. *Yoga Mimansa*, 29, 27-39.
- Aldgate, J. (2006). *The developing world of the child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Álvarez, M. (Coord.)(2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (Fifth edition). Washington DC: Author.
- Armstrong, W.J. & Smedley, J.M. (2003). Effects of a home-based yoga exercise program on flexibility in older women. *Clinical Kinesiology*, 57, 1-6.
- Aznar, A.I. (2014). Evaluación de un programa de prevención de la ansiedad en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 53-60.
- Azpiazú, L., Esnaola, I. & Sarasa, M. (2015). Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 23-29
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Baeza, J., Balaguer, G., Belchi, I., Coronas, M. y Guillamón, N. (2008) *Higiene y prevención de la salud*. Barcelona: Díaz de Santos.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. (eds). (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bera, N. (2017). The integration of yoga in modern education: why and how? *International Journal of Yoga, Physiotherapy and Physical Education*, 2(3), 37-40.
- Bermúdez, J. (1985). La Interacción Persona-Situación: Alternativa Teórica de Investigación. En J. Bermúdez (Ed.), *Psicología de la Personalidad*, (pp. 85-108). Madrid: UNED.
- Bhushan, S. & Sinha, P. (2001). Yoganidra and management of anxiety and hostility. *Journal*

- of Indian Psychology*, 19, 44-49.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-12.
- Butzer, B., Ebert, M. A., Telles, S. & Khalsa, S. B. S. (2015). School-based yoga programs in the United States: a survey. *Advances in mind-body medicine*, 29(4), 18-26.
- Boqué Torremorell. M. C. (2007). *Guía de mediación escolar: Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory. In R.Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp.343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyd, C. P., Kostanski, M., Gullone, E., Ollendick, T. H. & Shek, D. T. L. (2000). Prevalence of anxiety and depression in Australian adolescents: Comparisons with worldwide data. *The Journal of Genetic Psychology*, 161, 479-492.
- Brefczynski-Lewis, J.A., Lutz, A., Schaefer, H.S., Levinson, D.B. & Davidson, R.J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *PNAS*, 104(27), 11483-11488. <https://doi.org/10.1073/pnas.0606552104>
- Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Cano, A. (2002). *La ansiedad. Claves para vencerla*. Málaga: Editorial Arguval
- Castro, M. (2016). *Análisis de los parámetros psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada*. (Tesis Doctoral: Universidad de Granada). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/26134019.pdf>
- Cattell, R. B. & Scheier, I. H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York: Ronald Press Company.

- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239-1252. doi: 10.1017/S0033291709991747
- Cejudo, J. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 131-154. doi: 10.14204/ejrep.38.15025
- Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿un reto? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Collins, C. (1998). Yoga: Intuition, preventive medicine, and treatment. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*, 27, 563-568.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset Putman.
- Costello, E. J., Egger, H. L. & Angold, A. (2005). The developmental epidemiology of anxiety disorders: Phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 631-648. doi: 10.1016/j.chc.2005.06.003
- Cox, B. J., Clara, I. P., Hills, A. L. & Sareen, J. (2010). Obsessive compulsive disorder and the underlying structure of anxiety disorders in a nationally representative sample: confirmatory factor analytic Adj. 1. Factor analytic - of or relating to or the product of factor analysis factor analytical findings from the German Health Survey. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(1), 30-33. doi: 10.1016/j.janxdis.2009.08.003
- Damasio, A. R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Davies, S. J., Pearson, R.M., Stapinski, L., Bould, H., Christmas, D. M., Button, K.S., Skapinakis, G., Lewis, G. & Evans, J. (2015). Symptoms of generalized anxiety disorder but not panic disorder at age 15 years increase the risk of depression at 18 years in the Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC) cohort study. *Psychological Medicine*, 46(1), 73-85. doi:10.1017/S003329171500149X
- Davies, M., Roberts, R.D. y Stankov, L. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea
- Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León, B.O.C.y L., núm. 50 § (2018).
- Delicado, G. (2011). Ansiedad ante el aprendizaje de la lengua inglesa y El viaje ingles de Carne Riera. *Tejuelo*, 10, 29-37.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dick, A.M., Niles, B.L., Street, A.E., DiMartino, D.M. & Mitchell, K.S. (2014). Examining mechanisms of change in a yoga intervention for women: the influence of mindfulness, psychological flexibility, and emotion regulation on PTSD symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 70(12), 1170-1182. doi: 10.1002/jclp.22104.
- Donovan, C. L. & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20(4) 509-531. doi: 10.1016/S0272-7358(99)00040-9
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(4), 327-50.
- Elkins, J. S. (2003). Hatha yoga as a supplemental discipline for athletes and dancers. *Georgia Association for Health, Physical Education, and Dance Journal*, 1, 12-15.
- Eppley, K. R., Abrams, A. I. & Shear, J. (1989). Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 45, 957-979.
- Esch, T., Fricchione, G.L. & Stefano, G.B. (2003). The therapeutic use of the relaxation response in stress-related diseases. *Medical Science Monitor*, 9(2), 23-34.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385. doi: 10.1016/00926566(79)90001-1
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros*, 352, 34-39.
- Fernández-Castillo, A. y Gutiérrez, M. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 49-76.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La educación social y emocional en España. En C. Clouder (Ed.). *Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFFM), Educación emocional y social. Análisis internacional* (pp.159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín
- Fernández, A. y Ruiz-Aranda, D. (2008). The emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 15(6), 421-436.
- Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J. M., Marchioro, M., Simões, J., Kozasa, E. y Telles, S. (2015). Are there benefits from teaching yoga at schools? A systematic review of randomized control trials of yoga-based interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2015, 1-17.
- Ferreira-Vorkapic, C., y Rangé, B. (2010). Mente Alerta, Mente Tranquila: ¿Constituye el yoga una intervención terapéutica consistente para los trastornos de ansiedad? *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(3), 211-220.

- Fundación Alicia Koplowitz. (2014). *Libro Blanco de la Psiquiatría del Niño y el Adolescente*. Recuperado de <https://www.amafe.org/wp-content/uploads/2015/08/libroblanco.pdf>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gallego, M. (2015). *Educación emocional con y sin TDAH*. Madrid: EOS.
- García, D. (2013). *El yoga en la escuela: un aprendizaje para la vida*. Place of publication not identified: Ediciones Octaedro, S L.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gavino, A. (2015). *Relación entre Ansiedad Rasgo, Sensibilidad a la Ansiedad y Síntomas de Ansiedad en Niños y Adolescentes*. (Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Castilla y León). Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11513/TD_FERNANDEZ_VALDE_S.pdf?sequence=1
- Generelo, E., Murillo, B. y Sevil, J. (2017). ¿Dónde falla la ecuación? *Fórum Aragón*, 20, 33-35.
- Gharote, M. L. (1976). Effect of yoga exercises on failures on the Kraus-Weber tests. *Perceptual & Motor Skills*, 43, 654-656. doi.org/10.2466/pms.1976.43.2.654
- Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 467-481. doi: 10.1016/j.cpr.2012.05.005
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Hernández, J. y Ato-Gil, N. (2019). Relación de los rasgos de personalidad y la actividad física con la depresión en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 29-35. doi: 10.21134/rpcna.2019.06.1.4
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Guillén, J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*. Place of publication not identified: Createspace
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215
- Hagen, I. & Nayar, U.S. (2014). Yoga for children and young people's mental health and well-being: Research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Frontiers in Psychiatry*, 5(35), 1-6.
- Ibarrola, B. (2004). La educación de la inteligencia emocional, en *Actas de las IX Jornadas técnicas: otras formas de educar*. Madrid.
- In-Albon, T. & Schneider, S. (2007). *Psychotherapy of Childhood Anxiety Disorders: A*

- Meta-Analysis, *Psychother Psychosom*, 76, 15-24. doi: 10.1159/000096361
- Keeley, M. L. & Storch, E. A. (2008). Anxiety Disorders in Youth. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 24(1), 26-40. doi: 10.1016/j.pedn.2007.08.021
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R. & Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Study replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current opinion in psychiatry*, 20(4), 359–364. doi:10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c
- Khalsa, S.B. (2004). Yoga as a therapeutic intervention: a bibliometric analysis of published research studies. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 48(3), 269-85
- Khalsa, S. B., & Butzer, B. (2016). Yoga in school settings: a research review. *Analys of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 45-55.
- Kovess, V., Carta, M.G., Pez, O., Bitfoi, A., Koç, C., Goelitz, D., Kuijpers, R., Lesinskiene, S., Mihova, Z. & Otten, R. (2015). The School Children Mental Health in Europe (SCMHE) Project: Design and First Results. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 11, 113-123. doi:10.2174/1745017901511010113
- Lagos, N. G. (2015). *Adaptación y validación psicométrica del inventario de ansiedad escolar (IAES) en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria*. (Tesis doctoral. Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/50389/1/tesis_nelly_gromiria_lagos.pdf
- Laird, K., Paholpak, P., Roman, M., Rahi, B. & Lavretsky, H. (2018). Mind-Body Therapies for Late-Life Mental and Cognitive Health, *Current Psychiatry Reports*, 20(1), 1-12. doi: 10.1007/s11920-018-0864-4
- Langer, A. I., Ulloa, J. V., Cangas, A. J., Rojas, G. & Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review / Intervenciones basadas en mindfulness en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. *Estudios de Psicología*, 36(3), 533-570. doi: 10.1080/02109395.2015.1078553.
- Lavey, R., Sherman, T., Mueser, K. T., Osborne, D. D., Currier, M. & Wolfe, R. (2005). The effects of yoga on mood in psychiatric inpatients. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 28, 399-402.
- Leiva, L., George, M., Squicciarini, A., Simonsohn, A. y Guzmán, J. (2016). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 15-27.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013).

- Limonero, J.T., Fernández-Castro, J., Soler-Oritja, J. & Álvarez-Moleiro, M. (2015). Emotional intelligence and recovering from induced negative emotional state. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00816
- López, C., y Valls, C. (2013). *Coaching educativo: Las emociones, al servicio del aprendizaje*. Madrid: SM.
- Louie, L. (2014). The effectiveness of yoga for depression: a critical literature review. *Issues Ment Health Nurs*, 35(4), 265-276. doi: 10.3109/01612840.2013.874062.
- Luengo, D. (2015). *Los secretos de la ansiedad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Mala, V. (2018). Problemas de los estudiantes adolescentes y el yoga como medida preventiva. *Diario de i-manager en Psicología de la Educación*, 11(4), 1-7. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14216>
- Martín, J.F. (2010). Presente y futuro de la orientación educativa en Castilla y León. In AA.VV., La orientación educativa en Castilla y León. *Ponencias del IX Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León*, 7-22. Ávila, 20 de abril de 2010.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Editorial Narcea.
- Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2013). *Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- National Alliance on Mental Illnes. (2017). *Mental Health By The Numbers*. Recuperado de <https://www.nami.org/Learn-More/Mental-Health-By-the-Numbers>
- Netz, Y., & Lidor, R. (2003). Mood alterations in mindful versus aerobic exercise modes. *Journal of Psychology: Interdisciplinary & Applied*, 137, 405-419.
- Noddings, H. (2003). *Happiness and education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ollendick, T. H. & Seligman, L. D. (2005). Anxiety disorders. En C. Gillberg, R. Harrington & H. Steinhausen (Eds.), *A clinician's handbook of child and adolescent psychiatry* (pp. 144-187). Londres: Cambridge University Press.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, BOE núm. 71 § 6115 (2007).

- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Salud para los adolescentes del mundo*. Recuperado de http://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/WHO_FWC_MCA_14.05_spa.pdf?ua=1&ua=1
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Ortuño-Sierra, J., García-Velasco, L., Inchausti, F., Debbané, M. y Fonseca-Pedrero, E. (2016). Nuevas aproximaciones en el estudio de las propiedades psicométricas del STAI. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 44(3), 83-92.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Pérez Juste, R. (1992). Evaluación de programas de orientación. *Actas V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A. & Rohde, L.A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345-365. doi: 10.1111/jcpp.12381
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Raub, J.A. (2002). Psychophysiological effects of Hatha yoga on musculoskeletal and cardiopulmonary function: A literature review. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 8, 797-812.
- Ray, U.S., Mukhopadhyaya, S., Purkayastha, S.S., Asnani, V., Tomer, O.S. & Prashad, R. (2001). Effect of yogic exercises on physical and mental health of young fellowship course trainees. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 45, 37-53.
- Repetto, E., Beltrán, S.G., Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del Inventario de competencias socioemocionales –importancia y presencia- (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.

- Rivera, L., Ferrera, R., Pot, A. y Hernández, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, Ch., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, Ch., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Serwacki, M.L. & Cook-Cottone, C. (2012). Yoga in the schools: A systematic review of the literature. *International Journal of Yoga Therapy*, 22, 101-109.
- Shannahoff-Khalsa, D. S. (2003). Kundalini yoga meditation techniques for the treatment of obsessive-compulsive and OC spectrum disorders. *Brief Treatment & Crisis Intervention*, 3, 369-382.
- Shapero, B. G., Hamilton, J. L., Stange, J. P., Liu, R. T., Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (2015). Moderate childhood stress buffers against depressive response to proximal stressors: a multi-wave prospective study of early adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1403-1413. doi:10.1007/s10802-015-0021-z
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Sharma, N. R., Yadava, A., & Hooda, D. (2005). Effect of yoga on psycho-physical functions. *Journal of Indian Psychology*, 23, 37-42.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R. y Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsech, R.L., y Lushene, R. E. (1988). *Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)*. Madrid: TEA.
- Stahl, B., & Goldstein, E. (2018). *Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Steiner, C. y Perry, P. (2002). *La educación emocional*. Madrid: Punto de Lectura.
- Suárez, L., Polo, A. J., Chen, C. & Alegría, M. (2009). The prevalence, course, and correlates of childhood-onset anxiety disorders among Latinos and Non-Latino whites in the United States. *Psicología Conductual*, 17(1), 89-109.
- Suau, M. (2018). *Beneficios de la práctica del yoga en Educación Secundaria: Proyecto Hippocampus* (Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Salamanca, Castilla y León).

Recuperado de <https://docplayer.es/122617170-Ano-2018-universidad-de-salamanca-facultad-de-educacion.html>

- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teacher' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Swenson, D. (1999). *Ashtanga yoga: The practice manual*. Houston: Ashtanga Yoga Productions.
- Teixera, A., Silva, E., Tavares, D. y Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621. doi: 10.1007/s12187-014-9266-2
- Telles, S., Hanumanthaiah, B., Nagarathna, R., & Nagendra, H. R. (1993). Improvement in static motor performance following yogic training of school children. *Perceptual & Motor Skills*, 76, 1264-1266.
- Telles, S., & Naveen, K. V. (2004). Changes in middle latency auditory evoked potentials during meditation. *Psychological Reports*, 94, 398-400.
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez, M.J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- Torrijos, P., Torrecilla, E.M. & Rodríguez, M.J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 34(1), 68-76. doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451
- Uma, K., Nagendra, H. R., Nagarathna, R. & Vaidehi, S. (1989). The integrated approach of yoga: A therapeutic tool for mentally retarded children: A one-year controlled study. *Journal of Mental Deficiency Research*, 33, 415-421.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre las aulas turbulentas*. Barcelona: Grao.
- Venkatesh, S., Pal, M., Negi, B. S. & Varma, V. K. (1994). A comparative study of yoga practitioners and controls on certain psychological variables. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 21, 22-27.
- Weems, C. (2008). Developmental trajectories of childhood anxiety: Identifying continuity and change in anxious emotion. *Developmental Review*, 28(4), 488-502. doi: 10.1016/j.dr.2008.01.001
- Williams, K.A., Petronis, J., Smith, D., Goodrich, D., Wu, J., Ravi, N., Doyle, E., Juckett, G., Kolar, M., Gross, R. & Steinberg, L. (2005). Effect of Iyengar yoga therapy for chronic low back pain. *Pain*, 115, 107-117.
- Willoughby, T., Good, M., Adachi, P. J. C., Hamza, C. & Tavernier, R. (2014). Examining the link between adolescent brain development and risk taking from a social–developmental

perspective. *Brain and Cognition*, 89, 70–78. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2014.07.006>

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher student relationships: stress, negative affect and self efficacy. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

8. ANEXOS

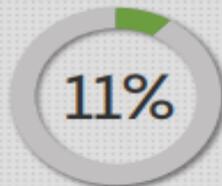
8.1 ANEXO I: Infografía

Mental Health Facts CHILDREN & TEENS

Fact: 1 in 5 children ages 13-18 have, or will have a serious mental illness.¹



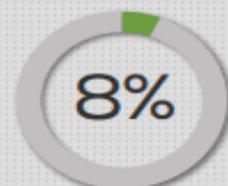
20% of youth ages 13-18 live with a mental health condition¹



11% of youth have a mood disorder¹



10% of youth have a behavior or conduct disorder¹



8% of youth have an anxiety disorder¹

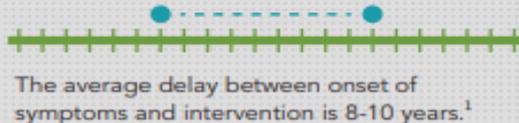
Impact



50%

50% of all lifetime cases of mental illness begin by age 14 and 75% by age 24.¹

10 yrs



37%



37% of students with a mental health condition age 14 and older drop out of school—the highest dropout rate of any disability group.¹

70%



70% of youth in state and local juvenile justice systems have a mental illness.¹

Suicide



3rd

Suicide is the 3rd leading cause of death in youth ages 10 - 24.¹



90%

90% of those who died by suicide had an underlying mental illness.¹

Warning Signs



Feeling very sad or withdrawn for more than 2 weeks (e.g., crying regularly, feeling fatigued, feeling unmotivated).



Trying to harm or kill oneself or making plans to do so.



Out-of-control, risk-taking behaviors that can cause harm to self or others.



Sudden overwhelming fear for no reason, sometimes with a racing heart, physical discomfort or fast breathing.



Not eating, throwing up or using laxatives to lose weight; significant weight loss or gain.



Severe mood swings that cause problems in relationships.



Repeated use of drugs or alcohol.



Drastic changes in behavior, personality or sleeping habits (e.g., waking up early and acting agitated).



Extreme difficulty in concentrating or staying still that can lead to failure in school.



Intense worries or fears that get in the way of daily activities like hanging out with friends or going to classes.

4 Things Parents Can Do



Talk with your pediatrician



Get a referral to a mental health specialist



Work with the school



Connect with other families

8.2 ANEXO II: Tabla Patologías más prevalentes en función de la CCAA.

Tabla A1. Patologías más prevalentes en función de la Comunidad Autónoma

Patologías más prevalentes de las CCAA en el ámbito ambulatorio

Comunidad Autónoma	Patologías más prevalentes
Castilla y León	Trastornos del comportamiento y emocionales de comienzo en la infancia y la adolescencia, reacción a estrés grave y trastornos de adaptación, trastornos del desarrollo psicológico y otros trastornos de ansiedad.
Cataluña	Trastornos por déficit de atención, de la conducta y por comportamiento perjudicial, Trastornos de adaptación, Trastornos habitualmente diagnosticados en la lactancia, infancia y adolescencia y Trastornos de ansiedad.
País Vasco (Álava)	Trastornos del comportamiento y emocionales de comienzo en la infancia y la adolescencia, trastornos neuróticos y trastornos del desarrollo.
Islas Canarias	Trastornos del comportamiento y emocionales de comienzo en la infancia y la adolescencia, Trastornos neuróticos y trastornos del desarrollo.
La Rioja	Trastornos del comportamiento y emocionales de comienzo en la infancia y la adolescencia, trastornos neuróticos y somatomorfos y trastorno del desarrollo psicológico.
Región de Murcia	Trastornos emocionales, sociales y tics, trastornos hipercinéticos y trastorno generalizado del desarrollo.
Navarra	Trastornos de conducta, trastornos de ansiedad, otras neurosis y trastornos específicos del desarrollo.

Fuente: Fundación Alicia Koplowitz. (2014). *Libro Blanco de la Psiquiatría del Niño y el Adolescente*. Recuperado de <https://www.amafe.org/wp-content/uploads/2015/08/libroblanco.pdf>

8.3 ANEXO III: Actividades completas

SESIÓN 1

ACTIVIDAD 1:	Viaje al centro de ti mismo. Introducción al programa.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar al alumnado a participar en el programa. - Delimitar el concepto de “educación emocional” y “bienestar”. - Concienciar a los participantes de la importancia de las emociones en nuestra vida. - Fomentar la conciencia de que lo que más buscamos en la vida es el bienestar. - Propiciar actitudes en el alumnado que les lleve a asociar el bienestar subjetivo con los estados emocionales.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional

DESARROLLO:	<p>La persona encargada de dinamizar la actividad invita al alumnado a realizar un largo viaje “al centro de uno mismo”. Así, se les plantea de la siguiente manera:</p> <p>“Durante un buen rato vamos a realizar un largo viaje. Todo aquel que quiera participar que simule que se pone el cinturón de seguridad. Aterrizamos. Es el mundo de las mil y una noches. Acabamos de encontrarnos con Aladino y nos ha ofrecido pedir tres deseos con su lámpara. Tenéis tres minutos para escribirlos. Pensad bien qué es lo que más os interesa en nuestra vida”.</p> <p>Después del relato y de haber dejado un tiempo (flexible en función de la duración de la sesión completa) para reflexionar, se organiza a los alumnos en grupos de tres y se les pide que pongan en común sus deseos. Posteriormente, el educador sintetiza en la pizarra los deseos de cada uno de los grupos, que muy probablemente tendrán que ver con el dinero, la salud, la paz, etc. Así, se plantea al grupo completo la siguiente pregunta en función de cada uno de los deseos: ¿Para qué queréis... (salud, dinero, etc.)?</p> <p>A través de las aportaciones fruto de la reflexión de los alumnos se pretende llegar a la conclusión de que lo que anhelamos puede resumirse en ser feliz o tener bienestar. Por tanto, se plantea otra pregunta: ¿Qué significa gozar de bienestar? o ¿Qué es ser feliz? El propósito es doble: por un lado que el alumnado compruebe que hay diversidad de opiniones ante un concepto de tal abstracción y, por otro, que a través del intercambio de ideas se llegue a la conclusión de que tener bienestar es tener un buen estado de ánimo. Conseguido este objetivo, la actividad podría concluir con el siguiente fragmento para motivar al alumnado destinatario del programa:</p> <p>“Dado que todos queremos ser felices y la felicidad es la presencia de emociones positivas, ¿no creéis que deberíamos conocer más cosas sobre ellas? ¿Qué son las emociones? ¿Cómo podemos estimular las emociones positivas y evitar los efectos de las negativas? ¿Os parece bien que dediquemos un tiempo a conocer mejor las emociones, ajenas y propias? ¡En marcha!”.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador encargado de dinamizar la actividad y alumnos participantes. - Materiales: folios y lápices.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que la persona encargada de dinamizar las actividades trate de mantener activa la atención de los participantes en todo momento. Asimismo, en esta actividad conviene procurar que exista una participación general del alumnado dado que la finalidad de la misma es motivarles por lo que además es imprescindible plantearla de manera atractiva a sus destinatarios. Por este motivo, si se conoce al grupo conviene sustituir el viaje a “las mil y una noches” por un contexto que les sea más significativo.
EVALUACIÓN:	El educador encargado de organizar la actividad realizará una evaluación interna basada en la observación directa durante el desarrollo de la actividad. Así, valorará fundamentalmente la participación, implicación y el grado de satisfacción y motivación de los participantes para con la actividad desarrollada. No se considera oportuno la utilización de rúbrica en esta actividad puesto que pretende ser una pequeña introducción al programa. Asimismo, la puesta en común nos dará pistas sobre los conocimientos previos del alumnado en cuanto a la educación emocional. En el caso en que se constaten carencias significativas, será necesario modificar las sesiones sucesivas e incidir en mayor medida en el autoconocimiento emocional, dejando la autorregulación emocional para sesiones posteriores.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “Las mil y una noches” recogida en Güel, B. M., Muñoz, R. J., Bisquerra, R., & GROU (2003). <i>Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria</i> . Madrid: Wolters Kluwer.

ACTIVIDAD 2:	Emociones corporales
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Representar emociones básicas mediante el lenguaje corporal. - Experimentar las habilidades o dificultades para expresar las diferentes emociones. - Fomentar la expresión emocional de los adolescentes.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>Se divide a los participantes en cinco grupos de cuatro participantes. A cada grupo se le asigna –mediante un sorteo- una emoción: ira, miedo, tristeza, alegría y asco. Así, cada uno de las agrupaciones tendrá que formar una escultura que represente la emoción que les ha sido asignada. Para que el resto de grupos pueda ver cómo lo hacen sus compañeros y fijarse en los aspectos más representativos de cada una de ellas, las representaciones se harán de manera ordenada (ira, miedo, tristeza, asco y alegría). Realizadas todas las esculturas se realiza una puesta en común para la cual el dinamizador de la actividad puede apoyarse en las siguientes cuestiones:</p> <p>¿Os ha resultado fácil o difícil expresar la emoción asignada? ¿En esa emoción os sentís cómodos? ¿La experimentáis a menudo? ¿Qué emoción habríais preferido representar? ¿Qué cosas definen a la ira, miedo, tristeza, alegría y asco? ¿Creéis que la postura corporal, las miradas, los gestos, etc. pueden darnos pistas de cómo se está sintiendo la persona? ¿Cuando vemos, por su comunicación no verbal, que una persona no se está sintiendo bien, siempre actuamos?</p> <p>El propósito de la actividad es romper el tabú emocional que caracteriza a la adolescencia. Es decir, considerando que es un período en el que hablar de lo que siente uno mismo delante de los demás es complicado, se trata de que los alumnos lo hagan casi sin darse cuenta. Además, es una actividad de utilidad para concienciar acerca de la existencia del lenguaje emocional corporal así como la ética de las relaciones sociales.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador encargado de dinamizar la actividad y alumnos participantes. - Espaciales: aula donde poder realizar las representaciones.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que la persona encargada de dinamizar las actividades trate de mantener activa la atención de los participantes en todo momento. Asimismo, en esta actividad conviene procurar que exista una participación general del alumnado. De este modo, el educador ha de estimular a los observadores a que se fijen en profundidad en las esculturas del resto de grupos e identifiquen los aspectos que expresan cada una de las emociones. Además, deberá favorecer la reflexión sobre aquellos aspectos en los que el grupo no esté incidiendo, para lo cual podrá servirse de las preguntas propuestas.
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que desarrolla la actividad. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica que se desarrollará específicamente al efecto. Finalmente, tras la representación corporal de la emoción por parte del grupo de alumnos, el educador observará las dificultades que poseen –o no- para expresar las diferentes emociones.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “Esculpir emociones” recogida en Güel, B. M., Muñoz, R. J., Bisquerra, R., & GROPEL (2003). <i>Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria</i> . Madrid: Wolters Kluwer.

SESIÓN 2

ACTIVIDAD 1:	La maleta de las preocupaciones
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar la reflexión en torno a las preocupaciones personales. - Fomentar el autoconocimiento personal. - Crear un espacio donde los participantes puedan expresarse libremente. - Establecer la relación existente entre preocupación y bienestar. - Concienciar acerca de la importancia de compartir las preocupaciones con los demás. - Fomentar el desarrollo de relaciones interpersonales positivas entre los participantes.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>Se trata de una actividad transversal. Es decir, está planteada en la sesión 2 porque es en ella cuando se le presentará al alumnado, pero el propósito es que sea una actividad presente en todas las sesiones en las que los alumnos o el educador lo consideren oportuno. La actividad da comienzo con un intento –por parte del educador- de suscitar la reflexión en el alumnado en torno a las preocupaciones que invaden la vida diaria. Así, la actividad podría introducirse de la siguiente manera:</p> <p>“¿Cuántos de los que estamos aquí tenemos cosas que nos preocupan? Un examen la semana que viene, miedo a perder a un ser querido... Como veis, a todos nos preocupa algo, pero... ¿qué tienen en común todas nuestras preocupaciones? Que invaden nuestro pensamiento, nos sentimos angustiados, ansiosos, impotentes... por cosas que a lo mejor ni si quiera han ocurrido. ¿Pensáis que es bueno preocuparse? El día anterior hablábamos de que nuestro objetivo era la felicidad, el bienestar general, ¿Cómo creéis que afectan nuestras preocupaciones en nuestro bienestar?</p> <p>Una vez se han puesto en común las diferentes opiniones, la reflexión concluye por parte del educador haciendo hincapié en que es necesario compartir las preocupaciones con los demás (aludiendo así a la importancia del apoyo social y por tanto de las relaciones interpersonales positivas).</p> <p>Seguidamente, se les plantea que, dada la importancia de compartir y enfrentarnos a las preocupaciones, se creará un espacio donde puedan ser recogidas. Por tanto, se les proporciona al alumnado una maleta que tendrán que</p>

	<p>decorar conjuntamente y ponerle un nombre (se les sugiere “la maleta de las preocupaciones”). Una vez la hayan decorado, se les explica que en esa maleta, ubicada en el aula donde se realizan la mayor parte de las dinámicas, podrán depositar –de manera anónima o no- papeles en los que se reflejen –en cualquier momento- sus preocupaciones, que serán leídas al término de cada sesión. Para ello, podrán ayudarse de una tabla ya creada (ANEXO IV) en la que se les cuestiona por su preocupación, su pensamiento, emoción, obstáculos, situaciones, soluciones, etc. En el caso de que solo depositen la preocupación como tal, será tarea del grupo en conjunto comentar todos los aspectos mencionados, prestando una mayor atención a la posible solución.</p> <p>Como se puede comprobar, el propio nombre de la actividad (la maleta de las preocupaciones) es una metáfora que alude a la carga emocional que supone ir siempre con nuestras preocupaciones al colegio, al instituto, a casa...</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnado participante y educador. - Materiales: una maleta, folios, cartulinas, rotuladores, lápices y bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que desarrolla la actividad. Asimismo, los alumnos deberán recoger en su portfolio la autoevaluación de la misma.
ORIENTACIONES:	Conviene hacer hincapié en que si alguien no se siente cómodo compartiendo sus preocupaciones con el resto del grupo (aunque sea de manera anónima), puede hacerlo de manera más íntima con el educador. Del mismo modo, es necesario contar con la implicación y participación del alumnado para el desarrollo efectivo de la actividad, por lo que es imprescindible que manifiesten que desean realizar esta actividad. Si se comprobara que el alumnado no está muy motivado al respecto, sería interesante eliminar la maleta de las preocupaciones del espacio en el que se haya depositado.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	El billete
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autoestima y el autoconcepto del alumnado participante. - Establecer la relación directa entre pensamiento y autoestima.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>El educador da comienzo a la actividad sirviéndose del siguiente fragmento:</p> <p>“Sentaos cómodamente en vuestras sillas. Cerrad vuestros ojos, sentid vuestra respiración, pausada, tranquila... cuando te sientas relajado, imagínate una silla vacía. Hazlo de la manera más real que puedas. Visualiza su textura, su color... Acaba de entrar una persona y se ha sentado en ella. Es una persona a la que conoces muy bien, te quiere y tú la quieres a ella también. Contempla su cara, su figura, cómo va vestida, cómo va peinada... esa persona se levanta y se va. Abrid los ojos”.</p> <p>Tras el relato, se les lanza al alumnado la siguiente pregunta ¿A quién os habéis imaginado? Abriendo así el debate e invitando a los estudiantes a que compartan con el resto sus sensaciones y emociones. Una vez los alumnos den sus respuestas, el dinamizador de la actividad expone que estaba hablando de todos y cada uno de ellos, de su persona. Así, aprovecha este momento para explicar la importancia de la autoestima, diferenciando entre aquellos aspectos que la favorecen y cuáles no. Asimismo, se establece la relación directa que existe entre los pensamientos -negativos y positivos- y la autoestima.</p> <p>A continuación, los alumnos leerán dos textos (ANEXO IV), a través de los cuales se pretende suscitar su reflexión en torno a la importancia de la autoestima y el autoconcepto. Para fortalecer la delimitación del concepto e intensificar el debate, se procederá al visionado de un fragmento de la serie “Merlí” en el que el docente se sirve de una alegoría para fomentar la autoestima y el autoconcepto de un alumno: https://www.youtube.com/watch?v=OvtAvLvwtB8</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos que desarrollan la actividad. - Materiales: ficha de la actividad (ANEXO IV) - Técnicos: proyector, cañón y conexión a internet.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	Conviene prestar especial atención al momento de la puesta en común, puesto que en ella se otorgará información relevante en aras de conocer cuáles son los niveles de autoestima del grupo de alumnos. Del mismo modo, es conveniente que el educador visualice el vídeo y compruebe que funciona en el aula para ahorrar tiempo.
EVALUACIÓN:	La presente actividad se evaluará por observación directa, de manera que el educador anotará los aspectos más relevantes en su diario. Asimismo, se utilizará una rúbrica que se desarrollará específicamente al efecto.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD OPCIONAL	Refranes emocionales
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar la existencia de relaciones interpersonales positivas entre el alumnado. - Iniciar la reflexión en torno a la emoción. - Concienciar acerca de la repercusión de lo emocional en la totalidad de ámbitos de nuestra vida.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad se precisa que el educador recopile 10 refranes. De este modo, cada refrán se dividirá en dos frases, escritas cada una de ellas en un papel. La actividad consiste en que se reparten aleatoriamente los distintos papeles que contienen las frases de los refranes y será tarea del alumnado completar el refrán comunicándose asertivamente con sus compañeros para comprobar quién tiene la segunda parte. Puede verse un ejemplo en el ANEXO IV.</p> <p>Una vez todos los alumnos hayan completado debidamente el refrán, se irán leyendo uno a uno de manera ordenada y se reflexionará en torno a la idea que en él se transmite, relacionándolos en todo momento con el ámbito emocional. Así, por ejemplo, los refranes utilizados podrían ser los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En los ojos y en la frente se lee lo que el hombre siente. - No hay mal que por bien no venga. - Ojos que no ven, corazón que no siente. - Al mal tiempo, buena cara. - Más vale pájaro en mano que ciento volando. - Quien ríe el último, ríe mejor. - De lo perdido, sacar algún partido. - Nada a otros teme, quien a sí se teme. - La cara es el espejo del alma. <p>El propósito de la actividad es que, de manera distendida, el alumnado comience a reflexionar sobre las emociones. Es decir, se quiere conseguir que a través de algo que a priori a los estudiantes puede parecerles que no guarda mucha relación con el ámbito emocional como los refranes, comiencen a definir las diferentes emociones y tomen consciencia de que éstas impregnan todos los ámbitos de la vida.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: ficha de la actividad con 10 refranes. - Espaciales: aula espaciosa donde el alumnado pueda moverse libremente.
TEMPORALIZACIÓN:	15 minutos
ORIENTACIONES:	Una variante de esta actividad podría realizarse con frases de películas, de modo que incluso pudiera resultar más atractiva para el alumnado. Es importante que el educador centre su atención en la puesta en común, ya que es clave para la consecución del objetivo de la actividad. Así, deberá orientarla en todo momento a que el alumnado compruebe las implicaciones emocionales de cada refrán.
EVALUACIÓN:	La presente actividad se evaluará por observación directa, de manera que el educador anotará los aspectos más relevantes en su diario. Asimismo, se utilizará una rúbrica que se desarrollará específicamente al efecto.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 3

ACTIVIDAD 1:	¿Qué es la ansiedad?
OBJETIVOS:	- Elaborar una definición conjunta de la ansiedad
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>La actividad da comienzo con la narración por parte del educador del siguiente fragmento:</p> <p>“Despidos procedentes. Primera convocada. Se presenta cuando nadie la espera, se salta los turnos de trabajo, ya que en lugar de venir cuando se le necesita, ella aparece cuando le apetece y claro, genera un cuello de botella con el que no se puede trabajar bien. Además, crea un ambiente hostil; el corazón se acelera, el sistema digestivo también, uno se atraganta, se nos cae el pelo, uno no puede respirar. Y luego no se puede trabajar con eficacia con ella porque impide tomar decisiones tranquilo, impide que uno esté seguro, no ayuda a que uno tenga un pensamiento creativo...Está usted despedida. Váyase a su casa, el día que la necesitemos, ya la volveremos a llamar”.</p> <p>A continuación, el alumnado tendrá que adivinar a que se está haciendo referencia en el relato. Para ello, el educador puede suscitar su reflexión a través de las siguientes preguntas: ¿A qué emoción puede estar haciendo referencia el texto? ¿Alguna vez os habéis sentido así?</p> <p>Seguidamente, se divide al alumnado en cinco grupos de cuatro personas. De manera conjunta, cada grupo tendrá que elaborar una definición que recoja lo que a su juicio es la ansiedad. A continuación, deberán anotar las tres palabras que mejor definan el concepto en tres <i>post-its</i>.</p> <p>Una vez todos los grupos hayan realizado la primera tarea, el portavoz de cada uno de ellos saldrá a la pizarra, pegará los <i>post-its</i> y explicará su definición de ansiedad a la luz de lo anotado en ellos. Finalmente, cuando estén recogidos los <i>post-it</i> de todos los grupos, se realizará una definición conjunta de la ansiedad. Ello servirá de guía para la realización de la siguiente actividad.</p>
RECURSOS	- Humanos: educador y alumnos participantes. - Materiales: <i>post-its</i>
TEMPORALIZACIÓN:	15 minutos
ORIENTACIONES:	Es necesario que el educador complemente la definición general de ansiedad realizada por el alumnado, con objeto de paliar posibles carencias fruto del desconocimiento –o no- del alumnado acerca de la temática.
EVALUACIÓN:	La presente actividad se evaluará por observación directa, de manera que el educador anotará los aspectos más relevantes en su diario.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	Pintando la ansiedad. Fobos y Deimos.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la expresión emocional de los participantes. - Poner palabras a experiencias emocionales. - Establecer la diferencia entre ansiedad como emoción natural y ansiedad patológica. - Expresar la emoción de la ansiedad a través del arte. - Esclarecer la naturaleza de la ansiedad. - Diferenciar entre ansiedad y miedo.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad, el educador narrará la siguiente historia al alumnado, que podrá acompañar con la proyección de la obra en la que aparecen los cuatro personajes.</p> <p>“Ares y Afrodita, dioses de la guerra y del amor respectivamente, tenían dos hijos, Fobos y Deimos, miedo y terror. Ellos dos siempre acompañaban a la guerra a su padre Ares para eliminar emociones similares.”</p> <p>Así, a través de esta historia, se introducirá una breve explicación en torno a las diferencias entre el miedo y la ansiedad. Además, se suscitará la reflexión en torno a las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿El miedo es necesario? -¿La ansiedad es una emoción adaptativa? De ser así, ¿por qué son tantas las personas que luchan contra la ansiedad? -¿Todos vivimos la ansiedad de la misma manera? ¿Y el miedo? -¿Qué es un trastorno de ansiedad? -¿La ansiedad es causa del miedo o el miedo es causa de la ansiedad? <p>Para terminar, se les facilitará un lienzo a cada uno de los participantes para que en él reflejen -en forma de</p>

	pintura- lo que es para ellos la ansiedad. Así, se pretende brindarles la oportunidad de expresar libremente sus pensamientos, sentimientos y emociones a través del arte. Se solicitarán aproximadamente 5 voluntarios (varía en función del tiempo que se disponga para la realización de la actividad) para que expongan sus obras y expliquen el sentido de las mismas.
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador dinamizador de la actividad y alumnos participantes. - Materiales: 22 lienzos, pinturas acrílicas o témperas y pinceles. - Técnicos: cañón y proyector.
TEMPORALIZACIÓN:	25 minutos
ORIENTACIONES:	Es conveniente que el dinamizador de la actividad advierta al alumnado que en sus obras han de reflejarse lo que son, a su juicio, los aspectos que mejor definen la ansiedad (palpitaciones, respiración exacerbada, sensación de mareo, etc.). Asimismo, debe orientar el debate hacia el esclarecimiento de la diferencia entre el miedo y la ansiedad, así como entre la ansiedad como emoción natural y la ansiedad patológica.
EVALUACIÓN:	Se trata de una actividad de evaluación en sí misma. Esto es así dado que se volverá a realizar la pintura de la ansiedad casi al término del programa para comprobar si existen diferencias significativas –o no- tras la realización de las diferentes actividades. Del mismo modo, esta actividad será evaluada en base a la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica creada <i>ad hoc</i> por parte del educador. Asimismo, al término de la sesión los alumnos tendrán un espacio para poner de manifiesto las sugerencias de mejora, su nivel de satisfacción, etc.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 4

ACTIVIDAD 1:	La ansiedad en nuestra vida. ¿Cómo y en qué nos afecta?	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar el modo en que su vida se ve afectada por el estrés o la ansiedad relativa a las relaciones, el trabajo, su visión del mundo, los hábitos alimentarios, el sueño y la actividad física. - Esclarecer la diferencia entre el concepto de ansiedad y el de estrés. - Concienciar al alumnado sobre la repercusión de la ansiedad en nuestra vida diaria. 	
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>Se trata de una actividad individual en la que los participantes deberán reflexionar en torno al modo en que afecta el estrés o la ansiedad a su vida. Esto es así dado que cuanto más conscientes sean, más claramente advertirán la influencia del estrés y la ansiedad en su vida. Y esto, es un primer paso de gran importancia hacia un mayor bienestar. Para ello, los educadores responsables de desarrollar la actividad explicarán brevemente qué entendemos por estrés y qué por ansiedad, con el propósito de delimitar claramente ambos conceptos para que no haya confusión. Seguidamente, se le proporcionará a cada alumno un cuestionario (ANEXO IV) con las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a las relaciones interpersonales? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al trabajo? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad relativos al mundo en general? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a la comida y los hábitos alimentarios? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al sueño y el insomnio? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al ejercicio o a la falta de actividad física? <p>Una vez cada alumno haya respondido a las cuestiones planteadas, se hará una pequeña puesta en común sobre la influencia y repercusión de la ansiedad en los diferentes ámbitos de la vida diaria. Así, analizadas las limitaciones que provoca la ansiedad, la actividad finalizará con una reflexión –por parte del educador, con ayuda del alumnado- en torno a las potencialidades y fortalezas que esta misma emoción nos ofrece. El propósito es que la actividad cierre creando sensaciones positivas en el alumnado y no con una visión pesimista y abrumadora ante la ansiedad.</p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y participantes. - Materiales: cuestionarios, folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	15 minutos	
ORIENTACIONES:	El educador deberá aclarar todos los términos que puedan ser de difícil comprensión para el alumnado, con el propósito de facilitarles la realización de la actividad. Además, en lo que se refiere a la cumplimentación del cuestionario, se deberá hacer hincapié en que se tomen un tiempo prudente para reflejar en el papel sus sentimientos, pensamientos y sensaciones. Del mismo modo, conviene hacerles saber que la respuesta a algunas preguntas será desproporcionadamente mayor que las de otras pero no es motivo de preocupación. No es aconsejable presionar al alumnado a que responda a todas las cuestiones si comprobamos que no se siente cómodo. Asimismo, en la puesta en común se debe animar a los participantes a participar pero en ningún caso obligarles a que compartan sus respuestas.	
EVALUACIÓN:	Se trata de una actividad de evaluación en sí misma. Es decir, este cuestionario –realizado en la primera sesión- nos dará una primera idea sobre cómo se sienten los participantes. Por este motivo, en la sesión 10 del	

	programa y al término del mismo se pretende volver a utilizarlo para comprobar la posible existencia de cambios significativos. Así, en esta ocasión, la evaluación de la actividad se hará en base a la observación del dinamizador de la actividad y el cumplimiento de una rúbrica creada al efecto. Finalmente, la puesta en común por parte de los alumnos servirá también para evaluar sus emociones, pensamientos y sensaciones, así como el grado de implicación, participación y satisfacción.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “¿De qué modo afectan el estrés o la ansiedad a su vida? De Stahl, B., & Goldstein, E. (2018). <i>Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica</i> . Barcelona: Editorial Kairós.

ACTIVIDAD 2:	Te admiro y me admiro
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autoestima y el autoconcepto - Propiciar actitudes que les permitan identificar aspectos físicos, intelectuales, emocionales y sociales en los otros y en uno mismo - Concienciar acerca de la complejidad de la identidad persona
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>La presente actividad da comienzo identificando un personaje público al que admiren la mayor parte de los alumnos, para lo cual se utilizará la plataforma <i>Tricider</i>¹⁴. Una vez se haya escogido una figura pública, el siguiente paso es que los alumnos busquen en ella diferentes aspectos físicos, intelectuales, emocionales y sociales que admiren de la misma. En este sentido, tendrán que exponer los motivos y razones que les llevan a admirar a la persona. En el plano físico, por ejemplo, pueden aludir a que les gusta cómo viste, cuál es su expresión corporal, etc. En lo que se refiere a lo académico: cómo piensa, cuáles son sus estudios, etc. En lo emocional: qué emociones expresa, qué nos transmite, etc. En lo referente a lo social, por ejemplo, el modo de relacionarse con los demás.</p> <p>Así, se pondrán en común la lista de cualidades identificadas de manera individual, así como los motivos y razones asociados a cada una de ellas. Se procura que una vez el alumnado exponga las cualidades de la otra persona, trate de destacar qué aspectos del personaje considera que tiene en él mismo. Es conveniente que este paso lo realice la totalidad del alumnado porque ello ayuda a desarrollar su autoestima a partir del autorreconocimiento de virtudes.</p> <p>Posteriormente, los alumnos se agruparán en parejas y se harán una foto el uno al otro. De este modo, tendremos 20 fotos del alumnado que imprimiremos y repartiremos de manera aleatoria, prestando atención para que al alumno que sale en la foto no le toque la suya. El propósito en este momento es que cada alumno repita la misma operación (identificar aspectos físicos, intelectuales, emocionales y sociales) pero con la foto de su compañero. Finalmente se comparte lo identificado con el resto de compañeros, pudiendo estos últimos añadir alguna característica que consideren oportuna. Por último, se invita al alumnado a que reflexionen en su portafolio entre la relación existente entre la autoestima y la ansiedad.</p> <p>Es decir, el propósito de la actividad es que el alumnado sea consciente que tanto lo físico como lo emocional, social, académico, etc. conforman su identidad como persona y que, por tanto, reducirse a un solo ámbito no tiene sentido. Por este motivo, al autorreconocerse virtudes ellos mismos y más aún, al sentirse queridos por sus compañeros, se fomenta inevitablemente su autoconcepto y autoestima.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: cámara de fotos, impresora, folios y bolígrafos. - Humanos: alumnos y educador.
TEMPORALIZACIÓN:	25 minutos
ORIENTACIONES:	Conviene que la persona encargada de dinamizar la actividad preste especial atención al momento en que los alumnos se reconocen virtudes propias, de modo que todos sean capaces de ver algo positivo en ellos. Si esto no fuera así, es necesario que el educador haga preguntas de forma que se anime al alumnado a identificar alguna potencialidad propia. Además, es importante considerar que hay alumnos que el hecho de hacerse una foto puede incomodarles. En este caso, es preciso que sean ellos mismos los que se reconozcan sus propias virtudes por escrito.
EVALUACIÓN:	La evaluación de la actividad se realizará en base a la observación directa por parte del educador. Asimismo, será el dinamizador de la actividad el encargado de completar una rúbrica específica.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 5

ACTIVIDAD 1:	<i>In my blood</i> . Análisis de la canción.
---------------------	--

¹⁴ Es una herramienta online y gratuita para realizar *brainstorming*, votaciones y *crowdsourcing*

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los síntomas emocionales, físicos y sociales de la ansiedad. - Propiciar actitudes resilientes en el alumnado - Comprender los procesos implicados en la ansiedad. - Concienciar de la importancia de la respiración en la gestión de la ansiedad.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Para la realización de esta actividad se procederá a la visualización del videoclip de la canción “<i>In my blood</i>”¹⁵ de Shawn Mendes.</p> <p>Tras la primera audición, se dejará un tiempo para que el alumnado individualmente escriba, a su juicio, las emociones que ha expresado el artista en el videoclip. Se pondrán en común y entre todos deberán adivinar a qué emoción se refiere el autor.</p> <p>A continuación, se organizará a los alumnos en 5 grupos de cuatro personas y tendrán que responder a las siguientes cuestiones:</p> <p>1)¿Qué creéis que representan las rocas cayendo y rompiéndose en el artista? (Se pretende que el alumnado reflexione acerca de la ira, la rabia, la impotencia, inestabilidad, amenaza, peligro)</p> <p>2)¿A qué emoción asociáis la nieve que cae en el minuto 1.40?</p> <p>3) A vuestro juicio, ¿Qué quiere transmitir el autor con la lluvia en el minuto 2? (Con las preguntas 2 y 3 se pretende que el alumnado asocie emociones positivas a la ansiedad, tales como la calma o el confort que suscita la nieve en el vídeo. Asimismo, con la lluvia se pretende que lleguen ellos mismos a la idea de que habrá “recaídas” que les hagan estar mal, inundados de emociones negativas)</p> <p>4)¿Qué creéis que representa el sol que aparece en el vídeo justo después de que termine de llover?</p> <p>5)Observad lo que ocurre en el minuto 3, ¿a qué creéis que alude el florecimiento y crecimiento de hierba?</p> <p>(El propósito de las cuestiones 4 y 5 es que conciban la ansiedad como un proceso en el que se pueden sentir mal, tener incluso “recaídas” pero al final todo tiene solución, representado mediante el sol y el crecimiento de flores y hierba. Es decir, no se pretende otra cosa que arrojar algo de luz, un mensaje positivo para que sepan que la ansiedad se puede superar y no es algo inalcanzable. Además, se introduce un concepto importante para el presente desarrollo del programa: la resiliencia, la capacidad de enfrentarnos a situaciones “traumáticas” del mejor modo).</p> <p>6)Analiza la expresión facial y corporal del personaje a lo largo del vídeo (puños cerrados fuertemente, expresión de grito, ojos cerrados, sudoración, palpitaciones, etc.)</p> <p>7)Observa cómo es la respiración del personaje a lo largo del vídeo y especialmente en el minuto 2.50-2.55</p> <p>(A través de las cuestiones 6 y 7 se pretende que el alumnado comprenda los entresijos del plano físico de la ansiedad. Es decir, que observe cómo el artista expresa sus emociones a través de su cuerpo y sepan definir qué les dicen sus gestos y su respiración. Específicamente con la cuestión 7 se pretende que el alumnado relacione directamente la respiración con la ansiedad. Esto es así dado que actividades posteriores se centrarán en dicha relación, por lo que si ya ha sido introducida les será más fácil comprender la repercusión de una (ansiedad) sobre la otra (respiración) y a la inversa.)</p> <p>Una vez todos los grupos hayan respondido a las siete primeras preguntas, se hará una puesta en común de las respuestas, la cual servirá para suscitar la reflexión del alumnado en torno a un sinnúmero de aspectos ya mencionados. Finalmente, se realizará la cuestión 8.</p> <p>8) Presta atención a la letra de la canción. Cada miembro del equipo ha de escoger la frase que más le haya impactado.</p> <p>Una vez todos los alumnos hayan elegido una frase de la canción, cada uno de ellos la expondrá a través de la plataforma <i>Tricider</i> y deberán elegir entre todos qué frase representa mejor la ansiedad, para lo cual podrán votar y exponer sus motivos a través de la mencionada <i>app</i>.</p> <p>Finalmente, el dinamizador de la actividad promoverá la reflexión en torno a diferentes frases de la canción tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>It's like the walls are caving in</i> (Se trabaja: sentimiento de soledad) - <i>Sometimes I feel like giving up</i> (Se trabaja: automotivación, fortalecimiento personal)

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=36tgrpRoTI>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>I need somebody now</i> (Se trabaja: apoyo social) - <i>Someone help me</i> (Se trabaja: apoyo social) - <i>I'm crawling in my skin</i> (Se trabaja: síntomas físicos de la ansiedad)
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnado participante y educador. - Materiales: folios y bolígrafos. - Técnicos: cañón, proyector y ordenadores con conexión a internet o dispositivos móviles.
TEMPORALIZACIÓN:	40 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que el educador oriente la reflexión del alumnado en torno a las frases de la canción hacia la ansiedad y el resto de emociones asociadas a ella, así como a los aspectos físicos y sociales en los que –por alguna razón- los alumnos no reparan. Dado que son varias cuestiones y de gran complejidad, se procederá al visionado del vídeo tantas veces como sea necesario.
EVALUACIÓN:	En primer lugar, persona encargada de organizar la actividad realizará una evaluación interna basada en la observación directa durante el desarrollo de la actividad. Asimismo, al final de la sesión se fomentará la participación formulando cuestiones tales como: ¿Os ha gustado? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué cambiaríais? entre otras. Además, se dispone de una rúbrica que será cumplimentada por el educador y así comprobará si la actividad ha tenido éxito o alguna carencia a tener en cuenta para las próximas sesiones.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD OPCIONAL	¿Para qué puede servir?
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y poner en práctica una estrategia para la gestión de emociones y pensamientos negativos.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	En esta actividad se les explicará la tarea “¿Para qué puede servir?” y se les propondrá a los alumnos que la lleven a la práctica en aquellas situaciones en las que se encuentren dominados por sus pensamientos y emociones negativas. Así, cuando eso ocurra, han de centrarse en un objeto que tengan a su alrededor y pensar en 5 utilidades imaginarias (ej. un libro sirve para calzar una mesa, como raqueta de <i>ping pong</i> , etc.). El propósito no es otro que focalizar la atención en algo externo y gestionar esos pensamientos y emociones negativas.
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnos participante y educador.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
ORIENTACIONES:	Resulta de utilidad solicitar que un número variado de alumnos (en función del tiempo del que se disponga) ejemplifiquen la tarea. Esto nos permitirá comprobar que lo han comprendido y que por ende, la totalidad del grupo podrá utilizar esta estrategia en su vida diaria.
EVALUACIÓN:	Esta actividad se evaluará en base a la observación directa. Asimismo, cuando los discentes ejemplifiquen la tarea se comprobará si se ha entendido o no y es necesario reparar en ella. Finalmente, se comprobará su eficacia y efectividad al término del programa cuando los alumnos sepan gestionar adecuadamente sus pensamientos y emociones negativas.
FUENTE:	Actividad tomada de: Isebaert, L. (2005) <i>Kurzzeittherapie – ein praktisches Handbuch. Die gesundheitsorientierte kognitive Therapie</i> . Stuttgart: Thieme.

SESIÓN 6

ACTIVIDAD 1:	El árbol de la ansiedad
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar el concepto de ansiedad. - Concienciar acerca de la importancia de trabajar la ansiedad como emoción generada por nosotros mismos. - Propiciar reflexiones que lleven al alumnado a establecer una relación directa entre la prevención de la ansiedad y el bienestar personal, emocional y social. - Tomar conciencia de la importancia de los pensamientos y emociones en el bienestar. - Fomentar el autoconcepto y la autoestima del alumnado.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad

DESARROLLO:	<p>En esta ocasión se les pide a los alumnos que se imaginen a sí mismos como un árbol. Por tanto, sus raíces vendrían a ser sus pensamientos y emociones negativas, el estrés, etc. Así, el tronco sería el resultado de todo ello: la ansiedad, y las ramas del propio árbol, los diferentes tipos de ansiedad. El educador puede ayudarles en su imaginación pronunciando lo siguiente: “Hay ocasiones en las que nos sentimos árboles sin fruto y con escasas hojas. Sin embargo, hay otros días que nos sentimos renacer, vemos cómo las ramas y los frutos comienzan a crecer, algo florece en nosotros”.</p> <p>A partir de esta metáfora, se pretende explicar varios conceptos. En primer lugar, el concepto de ansiedad como emoción natural y adaptativa y su diferenciación con el concepto de ansiedad patológica. Seguidamente, se les explicarán brevemente los diferentes tipos de ansiedad existentes según el DSM-V (ansiedad generalizada, fobia social, ansiedad por separación, etc.)</p> <p>Una vez realizado lo anterior, se pedirá que dibujen un árbol en base a la historia anterior. Es decir, que escriban sus pensamientos y emociones en las raíces y que en el tronco indiquen el porcentaje de ansiedad que consideren que tienen. Finalmente, se les pide que en las diferentes ramas escriban las diferentes propuestas y acciones que podrían realizar para que esos pensamientos y emociones negativas se tornaran en positivas y por tanto sus niveles de ansiedad disminuyeran.</p> <p>Realizado lo anterior, se solicitan voluntarios para que pongan en común su árbol personal. En base a las diferentes situaciones personales, se suscitará la reflexión en torno a que la ansiedad no nos da, nos la generamos nosotros mismos. El propósito es que el alumnado sea consciente de que sea cual sea el tipo de ansiedad que tiene y/o la intensidad de la misma, es preciso trabajarla puesto que solo así aumentará su bienestar personal, emocional y social. Así, se fomenta en los alumnos un pensamiento positivo que les lleve a considerar que es a partir de nuestras debilidades que encontramos nuestras mayores fortalezas.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: ficha de la actividad (árbol de la ansiedad), bolígrafos y pinturas. - Humanos: participantes y educador.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que los diferentes árboles de la ansiedad del alumnado permanezcan colgados en el aula donde se realicen habitualmente las dinámicas, de modo que su visualización les recuerde que están en proceso de cambio y por tanto, han de transformar sus emociones y pensamientos negativos en positivos.
EVALUACIÓN:	La evaluación de la presente actividad se realizará en base a la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica específica por parte de la persona encargada de realizar la actividad. Asimismo, es conveniente que el alumnado recoja en su portafolio su autoevaluación en dicha actividad.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	<i>Thinking positive</i>
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones propias. - Practicar la aplicación del pensamiento positivo y del reencuadre de situaciones. - Mostrar la influencia del pensamiento en la autorregulación y canalización de las emociones. - Propiciar el autoconocimiento emocional del alumnado. - Fomentar actitudes que lleven al alumnado a canalizar de forma positiva las emociones.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>Considerando que el primer paso para la regulación emocional es el autoconocimiento y el segundo canalizar de forma positiva las emociones identificadas, la presente actividad tiene como propósito general mostrar al alumnado cómo nuestro pensamiento nos ayuda o nos dificulta de cara a la autorregulación y canalización de nuestras emociones.</p> <p>Partiendo de la hoja de registro (recogida en el ANEXO IV) que se entiende ya ha sido cumplimentada en casa por el alumnado, se realizará en primer lugar la suma de pensamientos positivos y pensamientos negativos totales y posteriormente el porcentaje correspondiente a cada uno de ellos. El propósito de ello es concienciar al alumnado de la gran cantidad –o no- de pensamientos negativos que se pueden experimentar a lo largo de la semana e incluso de un día.</p> <p>Realizado lo anterior, se procederá a la reflexión grupal en torno a las diferentes experiencias vivencias de los alumnos y los pensamientos que de ellas se derivan. Para ello, el dinamizador podrá servirse de las siguientes cuestiones:</p> <p>¿Qué pensamientos te han suscitado respecto a ti mismo tales experiencias y sus resultados? ¿Qué pensamientos te han suscitado respecto a los demás tales experiencias y sus resultados? ¿Pensabas lo mismo mientras experimentabas la situación que con posterioridad?</p> <p>Finalmente, una vez los alumnos se han dado cuenta de que los pensamientos y emociones impregnan toda nuestra vida, se les incita a modificar cada uno de los pensamientos negativos anotados en pensamientos positivos. Asimismo, se invita a que intenten imaginarse cómo habría sido la situación si el pensamiento hubiera</p>

	sido positivo. Para todo ello, se les facilitará otra tabla (recogida en el ANEXO IV).
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnado participante. - Materiales: folios, bolígrafos y lápices.
TEMPORALIZACIÓN:	25 minutos
ORIENTACIONES:	Para el desarrollo de esta actividad es conveniente que de manera previa los alumnos hayan completado la ficha de trabajo durante el transcurso de una semana (recogida en el ANEXO IV). Del mismo modo, el dinamizador de la actividad ha de procurar mantener la atención y participación del alumnado.
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que la desarrolla. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica específica y el educador prestará especial atención en el momento en que se realice la puesta en común.
FUENTE:	Adaptación de la actividad "Piensa en positivo" recogida en Güel, B. M., Muñoz, R. J., Bisquerra, R., & GROPEL (2003). <i>Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria</i> . Madrid: Wolters Kluwer.

SESIÓN 7

ACTIVIDAD 1:	Pippi asiste a un té
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la repercusión de nuestros pensamientos en nuestro bienestar emocional, personal y social.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad se dividirá al grupo de alumnos en dos (10 y 10) y se procederá al visionado de un fragmento de la serie <i>Pippi Calzaslargas</i>. Así, se les entrega la ficha de la actividad, que contiene una pregunta. Esta cuestión es diferente para cada uno de los dos equipos, de modo que el primer equipo tendrá que visionar el fragmento del vídeo fijándose en las conductas negativas, defectos y puntos débiles de la protagonista. Sin embargo, el segundo equipo tendrá que prestar atención a sus conductas positivas, virtudes y puntos fuertes.</p> <p>A continuación preguntaremos por las respuestas a las cuestiones que se les planteaban. En primer lugar lo hará el equipo que tenía que fijarse en las conductas negativas y posteriormente el que centró su atención en las positivas. De este modo, el alumnado comprobará la importancia de las expectativas y el lugar en el que ponemos el foco de atención. Así, se suscitará la reflexión en torno a la idea de que si pensamos que vamos a encontrarnos con cosas negativas estamos condicionando nuestro pensamiento que solo se fijará en aquellos aspectos. Por el contrario, si cambiamos el foco y tratamos de ver los aspectos positivos nuestra visión se transformará y seremos capaces de identificar el lado bueno de aquello que nos pueda pasar. Esta situación puede extrapolarse a casos de enfrentamiento de exámenes o cualquier otra situación en la que el alumnado haya manifestado poseer ciertos niveles de ansiedad.</p> <p>El propósito no es otro que concienciar -a través de una dinámica distendida y amena- de la importancia de lo que nos decimos y lo que sentimos en nuestro bienestar emocional, personal y social. Asimismo, se utiliza un texto que pretende ser motivante y atractivo para el alumnado al conectar con una serie de dibujos de su infancia.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnos y educador dinamizador de la actividad. - Materiales: ficha de la actividad, bolígrafos y vídeo de Pippi Calzaslargas https://www.youtube.com/watch?v=M5wUphZPy1E
TEMPORALIZACIÓN:	25 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que el alumnado no sepa que cada grupo está realizando una actividad ligeramente diferente.
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que la desarrolla. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	Las creencias crean realidades
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar en actitudes y mensajes optimistas. - Descubrir las diferentes entre el pesimismo y el optimismo. - Activar el pensamiento positivo. - Identificar algunas de las creencias irracionales que se producen en la adolescencia. - Reconocer y revisar el propio pensamiento. - Regular la conducta a través de los pensamientos racionales. - Valorar la relación ansiedad-pensamiento.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional

DESARROLLO:	<p>En primer lugar, la persona encargada de dinamizar la actividad explica brevemente la existencia de creencias irracionales. Para ello enumerará algunas de ellas y, posteriormente, el alumnado -organizado en grupos de cinco participantes-, deberá escribir cinco creencias para luego ponerlas en común. Finalizada esta parte de la actividad, los estudiantes deberán discernir entre los pensamientos racionales y los pensamientos irracionales. Para ello, se les facilitará una tabla, cuyas columnas tendrán que ver con pensamientos irracionales (negativos) y pensamientos racionales (positivos). Puede verse un ejemplo en el ANEXO IV. Dado que es conveniente que el educador dé algunos ejemplos, puede servirse de los siguientes:</p> <p>-Es terrible que haya gente que me trate de manera injusta; de ninguna manera puede tratarme así; son personas malas y deberían ser castigadas; es injusto que me falle de esta forma, yo nunca lo haría.</p> <p>Una vez cada grupo haya completado su tabla, se pondrán en común el conjunto de pensamientos irracionales y racionales y se debatirá en torno a las estrategias de autorregulación emocional más útiles para que los primeros se tornen en positivos.</p> <p>Finalmente, se les cuenta la historia de las dos ranas del recipiente de nata (ANEXO IV) de Jorge Bucay. En resumen, el relato muestra una auténtica historia de superación y específicamente se centra en la importancia de lo que nos decimos y de lo que pensamos. Es decir, con esta historia se pretende animar al alumnado, hacerles conscientes de que creer que puedes conseguir algo, es el primer paso para que así suceda. Se trata, por tanto, de propiciar su automotivación. De manera paralela, se tratan aspectos relacionados con la constancia, perseverancia, la proactividad y el optimismo.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos participantes. - Materiales: ficha de la actividad, folios, fragmento de la historia y bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	El educador debe asegurarse de que se produce una buena comprensión de los contenidos a trabajar, para lo cual es importante hacerles preguntas a los alumnos y fomentar su autonomía para desarrollar la actividad. Resulta especialmente importante en este caso que cada alumno sea capaz de enumerar algunas de sus creencias irracionales, para ello se debe animar a pensar en ellos mismos cuando deban escribir las cinco creencias, de manera que como mínimo, cada miembro del grupo tendrá que escribir una creencia irracional propia. Es imprescindible proporcionarles ejemplos de creencias irracionales.
EVALUACION:	La evaluación de la actividad se realizará en base a la observación directa del educador durante el desarrollo de la actividad. Asimismo, al final de la sesión se fomentará la participación formulando cuestiones tales como: ¿Os ha gustado? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué cambiaríais? entre otras. Además, se dispondrá de una rúbrica específica que será cumplimentada por el educador y así comprobará si la actividad ha tenido éxito o alguna carencia a tener en cuenta para las próximas sesiones.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “Creencias irracionales” recogida en Bisquerra, R. (Coord.) (2011). <i>Educación emocional. Propuestas para educadores y familias</i> . Bilbao: Desclée de Brower.

SESIÓN 8

ACTIVIDAD 1:	¿Cómo reaccionamos al miedo?
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer la diferencia entre miedo y ansiedad. - Propiciar la elaboración de estrategias de autorregulación emocional a partir del autoconocimiento de los miedos propios y ajenos. - Clasificar los miedos para poder tomar conciencia de cuáles pueden crear situaciones de mayor ansiedad o estrés. - Identificar los miedos. - Ser conscientes de los pensamientos que se interponen cuando se experimenta el miedo. - Imaginar una experiencia de reacción con uno de los miedos y elaborar una posible reacción para poder analizarla exhaustivamente.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>La actividad comienza con la explicación –por parte de la persona encargada de dinamizar la actividad- del miedo. Así, se hará hincapié en que todos experimentamos esta emoción básica y matizará las diferencias entre ésta emoción y la ansiedad.</p> <p>Seguidamente, se entregará a cada alumno la ficha de la actividad (ANEXO IV) en la que a través de una tabla deberán escribir por orden -de mayor a menor grado de preocupación- los cinco miedos más importantes que identifiquen en sí mismos. Una vez hayan cumplimentado la tabla, el educador explica la metáfora del surfista:</p> <p>“A lo largo de nuestra vida los miedos siempre estarán presente. Está en nuestras manos poder superarlos al igual que el surfista supera las olas. Es importante tener claro que al igual que el surfista se apoya en la tabla, las personas tenemos recursos propios que pueden ayudarnos a hacer frente a los problemas. Por lo tanto, saber cuáles son nuestros recursos nos ayudara a tener una actitud más proactiva y decidida frente a nuestros miedos”.</p>

	<p>Justo después, se solicita a los alumnos que elaboren una nueva columna en la tabla y en ella anoten los recursos personales que, a su juicio, pueden ser de ayuda a la hora de superar el problema. A continuación, de manera voluntaria los estudiantes compartirán con el grupo algunos de sus miedos y sus estrategias personales para hacerles frente. Finalmente, el educador narrará la historia de “la gacela y la cabra” (ANEXO IV), como alegoría para exponer que existen dos formas de reaccionar ante los miedos: huir o enfrentarse a ellos.</p> <p>Se reparte entre los alumnos la ficha de trabajo 2 (ANEXO IV) y se pide que, durante unos minutos, de manera individual, imaginen cómo reaccionarían a los tres primeros miedos anotados en la ficha anterior. Así, tendrán que cumplimentar las cuatro columnas de la nueva tabla, relativas a definir el miedo, la reacción al mismo, la consideración del cambio y la posibilidad de otras reacciones.</p> <p>Por último, al igual que en el caso anterior, los alumnos pondrán en común sus miedos y la variedad de reacciones a ellos. Ello permitirá ampliar el repertorio de respuestas ante un conflicto o miedo de los alumnos a partir de cómo reaccionan sus compañeros.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnos y educador. - Materiales: fichas de la actividad 1 y 2, folios, bolígrafos y lápices.
TEMPORALIZACIÓN:	40 minutos
ORIENTACIONES:	Dado que se trata de una temática con carácter sensible y la puesta en común ha de ser completamente voluntaria, debe fomentarse con conciencia la participación del alumnado. Es decir, no es recomendable obligar al alumnado a compartir sus ideas (en este caso, sus miedos). Asimismo, conviene tener en cuenta que la columna relativa a los recursos propios para enfrentarse a los miedos puede ser difícil de rellenar por el alumnado con baja autoestima. En este caso, conviene que el educador facilite su ayuda y le otorgue algunas ideas que le resulten creíbles.
EVALUACIÓN:	En primer lugar, la persona encargada de organizar la actividad realizará una evaluación interna basada en la observación directa durante el desarrollo de la actividad. Asimismo, al final de la sesión se fomentará la participación formulando cuestiones tales como: ¿Os ha gustado? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué cambiaríais? entre otras. Además, se dispondrá de una rúbrica que será cumplimentada por el educador y así comprobará si la actividad ha tenido éxito o alguna carencia a tener en cuenta para las próximas sesiones.
FUENTE:	Adaptación de las actividades “El Surfista” y “¿Gacela o cabra?” recogidas en Bisquerra, R. (Coord.) (2011). <i>Educación emocional. Propuestas para educadores y familias</i> . Bilbao: Desclée de Brower.

ACTIVIDAD OPCIONAL	<i>Post- it para mí</i>
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el establecimiento de relaciones inter e intrapersonales positivas. - Fomentar el autoconcepto y la autoestima de los participantes. - Favorecer el desarrollo de pensamientos y emociones positivas en los participantes.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	En esta ocasión se propondrá a los participantes una tarea para realizar fuera del propio programa. Así, se les plantea que escriban en un <i>post-it</i> diferentes mensajes positivos a sí mismos y los peguen en distintos sitios de su casa e incluso les animaremos a poner los <i>post-it</i> propios y otros relativos al resto de participantes en la sala donde se realizan habitualmente las dinámicas, de manera que motiven también al resto de sus compañeros. Se trata de propiciar unas relaciones inter e intrapersonales positivas y crear un ambiente de acogida.
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: <i>post-its</i>. - Humanos: educador y alumnos participantes.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
ORIENTACIONES:	Es conveniente realizar un ensayo de la actividad para comprobar que los alumnos la han entendido. Asimismo, es más importante que la propia explicación de la tarea, la venta de la misma. Es decir, hemos de darle al alumnado una o varias razones por las que es necesario que la realicen, puesto que de lo contrario no la harán y no habrá sido de utilidad la explicación.
EVALUACIÓN:	Esta actividad se evaluará en base a la observación directa. Es decir, si en las próximas sesiones encontramos <i>post-its</i> por el aula, será señal de que la tarea se ha puesto en ejecución y, por tanto, ha resultado significativa para el alumnado. Asimismo, cuando los discentes ejemplifiquen la tarea se comprobará si se ha entendido o por el contrario es necesario reparar en ella. Finalmente, se comprobará su eficacia y efectividad al término del programa cuando los alumnos sepan gestionar adecuadamente sus pensamientos y emociones negativas y generarse aquellos positivos.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 9

ACTIVIDAD 1:	<i>Empathic passengers</i>	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autoestima de los alumnos participantes. - Concienciar acerca de cómo podemos potenciar nuestra regulación emocional abordando los problemas con creatividad. - Propiciar actitudes empáticas en los participantes. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales
DESARROLLO:	<p>Para esta actividad se dividirá a los participantes en dos grupos, cada uno de los cuales representará “un equipo de pasajeros”. Así, en el suelo se depositan dos estructuras de cartón –separadas a un metro de distancia la una de la otra- en forma de avión (lo suficientemente grandes para que entren aproximadamente veinte personas en cada una de ellas). De manera muy breve, cada grupo deberá ponerse un nombre y crear un eslogan que defina a la totalidad de sus componentes. Una vez ambos equipos se han presentado, se bajarán las luces del aula y se proyectará el interior de un avión. A continuación, se les plantea el siguiente enigma.</p> <p>“Bienvenidos a los aviones <i>Empathic</i>. Para poder despegar necesitamos que cada uno de los dos grupos le deis al botón rojo que está justo debajo de vuestras aviones. La única manera en que podéis darle la vuelta es viajar sobre la otra cara del avión. Tenéis que tener en cuenta de que, si alguien sale del avión, es decir, si pisa el suelo o dobla el avión, esa persona morirá y habréis perdido un pasajero. Empezad cuando queráis, tenéis 5 minutos”.</p> <p>La solución al mismo consiste en que un grupo se suba en la plataforma de cartón del otro para poder girar la suya y después el otro grupo realice la misma operación hasta que ambos estén situados sobre el reverso de sus alfombras. Tras dejar un tiempo prudente para que intenten llegar a la solución (aproximadamente 10 minutos), si no se ha conseguido, se deberán formular preguntas para que sean capaces de llegar a ella o incluso se les expondrá de manera clara la solución. Finalmente, se realizará una puesta en común sobre la actividad que servirá de evaluación de la misma. El educador puede ayudarse de las siguientes cuestiones para iniciar el debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué habéis sentido? (impotencia, apatía, frustración...) -¿Qué habéis sentido al encontrar la solución? (alegría, satisfacción, orgullo, etc.) -¿Qué tendría que haber ocurrido para llegar a la solución? (en el caso de que ellos mismos no resolvieran el enigma) -¿Cuál ha sido la clave para encontrar la solución? (creatividad, cooperar, no bloquearse, automotivarse, empatía, creer en nuestras potencialidades, etc.) <p>Se trata de un pequeño juego de distensión con el que se pretende favorecer las habilidades sociales e interpersonales del alumnado así como la puesta en marcha de estrategias de regulación emocional de manera lúdica, amena y divertida. Es decir, se quiere conseguir con su puesta en práctica que el alumnado sea consciente de que en aquellas situaciones en las que se nos demandan respuestas rápidas, la regulación emocional nos es de gran utilidad para no dejarnos llevar por la ansiedad o la frustración y así poder encontrar soluciones creativas. Asimismo, se pretenden ofrecer alternativas para la toma de decisiones.</p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos que desarrollan la actividad. - Materiales: dos estructuras de cartón, folios o cartulinas grandes, rotuladores y pinturas. 	
TEMPORALIZACIÓN:	30 minutos	
ORIENTACIONES:	Es importante que exista una participación general del alumnado, por lo que resulta relevante que el educador les anime a ello. En este caso además, es aconsejable que sea el propio educador el que crea los grupos, con objeto de que sean lo más heterogéneos posibles entre sí. Es conveniente que entre las estructuras de cartón no haya objetos. Si se decide desarrollar la actividad con un gran número de alumnos, o bien se pueden formar tres equipos o el resto pueden adoptar el rol de observadores para realizar posteriormente un análisis de lo ocurrido.	
EVALUACIÓN:	Se trata de una actividad de evaluación en sí misma, dado que tras su realización se dará lugar a una puesta en común en la que los adolescentes manifestarán cómo se han sentido. Asimismo, el educador rellenará la rúbrica creada específicamente al efecto.	
FUENTE:	Elaboración propia	

ACTIVIDAD 2:	Máquinas morales
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisiones en base a diferentes enfoques éticos. - Analizar el conjunto de elementos que influyen en la toma de decisiones. - Adquirir consciencia de la relevancia de los valores en las decisiones cotidianas. - Concienciar al alumnado de que la toma de decisiones es un proceso complejo. - Fomentar el desarrollo de actitudes empáticas en los participantes. - Propiciar actitudes tolerantes y de respeto entre los participantes para llegar al consenso acerca de determinados principios morales.
CONTENIDOS:	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales

DESARROLLO:	<p>En primer lugar, el educador encargado de desarrollar la actividad, explicará brevemente los diferentes enfoques éticos para guiar los procesos de toma de decisiones, distinguiendo entre consecuencialistas (utilitarismo, egoísmo, ética basada en el beneficio) y no consecuencialistas (deontología, no determinismo). Explicación completa en el ANEXO IV.</p> <p>A continuación, se presentará a los estudiantes los desafíos –desde el punto de vista ético- que conllevan la programación de vehículos autónomos. Así, se les organizará en cuatro grupos de cinco participantes y se les pedirá que entren en la web http://moralmachine.mit.edu. Una vez en ella, tendrán que juzgar los diferentes escenarios propuestos en base a los enfoques éticos anteriormente explicados. Es decir, tendrán que decidir conjuntamente cómo deben comportarse las máquinas, tanto en las interacciones con humanos como con otras máquinas y con el entorno. Con posterioridad, cada grupo de alumnos compartirá sus respuestas con sus compañeros, dando lugar al intercambio de posturas, opiniones y concepciones en torno a los dilemas morales analizados.</p> <p>Finalmente, se procederá al visionado de un vídeo https://vimeo.com/85939744 para mostrar a los alumnos la complejidad del pensamiento computacional y los procesos de toma de decisiones.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos: ordenador con conexión a internet, proyector y cañón. - Audiovisuales: https://vimeo.com/85939744, http://moralmachine.mit.edu, https://kahoot.com/
TEMPORALIZACIÓN:	35 minutos
ORIENTACIONES:	Se entiende que el alumnado ha cursado la asignatura de Ética o Filosofía. De no ser así, conviene dedicarle un mayor tiempo a esta sesión y reparar más en la cuestión de los enfoques éticos.
EVALUACIÓN:	Esta actividad se evaluará en base a la observación directa por parte del educador, que al mismo tiempo se servirá de una rúbrica. Asimismo, se pretenden evaluar los conocimientos del alumnado a través de un juego de preguntas de elaboración propia a través de la plataforma <i>Kahoot.com</i> .
FUENTE:	Seoane Pardo, A.M. (2018). Computational Thinking Between Philosophy and STEM - Programming Decision Making Applied to the Behavior of “Moral Machines” in Ethical Values Classroom. <i>Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje</i> , 6(1), 4-14. doi: 10.1109/RITA.2018.2809940

SESIÓN 10

ACTIVIDAD 1:	La ansiedad en nuestra vida. ¿Cómo y en qué nos afecta? Seguimiento.	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar si se han producido cambios en el modo en que su vida se ve afectada por el estrés o la ansiedad relativa a las relaciones, el trabajo, su visión del mundo, los hábitos alimentarios, el sueño y la actividad física. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Se trata del seguimiento de la actividad realizada en sesiones anteriores con el propósito de identificar cambios. Así, los participantes deberán reflexionar de nuevo en torno al modo en que afecta el estrés o la ansiedad a su vida. Esto es así dado que cuanto más conscientes sean, más claramente advertirán la influencia del estrés y la ansiedad en su vida. Y esto, es un primer paso de gran importancia hacia un mayor bienestar. Se le proporcionará a cada alumno el mismo cuestionario que en el caso anterior, conformado por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a las relaciones interpersonales? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al trabajo? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad relativos al mundo en general? ¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a la comida y los hábitos alimentarios? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al sueño y el insomnio? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al ejercicio o a la falta de actividad física? <p>Una vez cada alumno haya respondido a las cuestiones planteadas, se hará una pequeña puesta en común sobre la influencia y repercusión de la ansiedad en los diferentes ámbitos de la vida diaria. Así, analizadas las limitaciones que provoca la ansiedad, la actividad finalizará con una reflexión –por parte del educador, con ayuda del alumnado- en torno a las potencialidades y fortalezas que esta misma emoción nos ofrece. El propósito es que la actividad cierre creando sensaciones positivas en el alumnado y no una visión pesimista y abrumadora ante la ansiedad.</p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y participantes. - Materiales: cuestionarios, folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	15 minutos	
ORIENTACIONES:	El educador deberá aclarar todos los términos que puedan ser de difícil comprensión para el alumnado, con el propósito de facilitarles la realización de la actividad. Además, en lo que se refiere a la cumplimentación del cuestionario, se deberá hacer hincapié en que se tomen un tiempo prudente para reflejar en el papel sus sentimientos, pensamientos y sensaciones. Del mismo modo, conviene hacerles saber que la respuesta a	

	algunas preguntas será desproporcionadamente mayor que las de otras pero no es motivo de preocupación. No es aconsejable presionar al alumnado a que responda a todas las cuestiones si comprobamos que no se siente cómodo. Asimismo, en la puesta en común se debe animar a los estudiantes a participar pero en ningún caso obligarles a que compartan sus respuestas.
EVALUACIÓN:	Se trata de una actividad de evaluación en sí misma puesto que con su realización se pretende comprobar la existencia –o no- de cambios significativos con respecto al cuestionario elaborado en las primeras sesiones del programa. Además, la puesta en común por parte de los alumnos servirá también para evaluar sus emociones, pensamientos y sensaciones, así como el grado de implicación, participación y satisfacción.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “¿De qué modo afectan el estrés o la ansiedad a su vida? De Stahl, B., & Goldstein, E. (2018). <i>Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica</i> . Barcelona: Editorial Kairós.

ACTIVIDAD 2:	Grupo de discusión
DESARROLLO:	Dado que ya se han desarrollado diez sesiones del programa, se considera oportuno realizar un grupo de discusión con la totalidad de los alumnos participantes con el propósito de que compartan sugerencias de mejora, debilidades y fortalezas del programa, sensaciones, emociones, pensamientos, etc. y reciban un <i>feedback</i> por parte del diseñador y ejecutor del programa. La información recogida nos será de utilidad para conocer si es necesario modificar algunas actividades y/o sesiones completas y para introducir cambios en las sesiones futuras si fuera necesario.
TEMPORALIZACIÓN:	35 minutos

SESIÓN 11

ACTIVIDAD 1:	El depósito de la ansiedad
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre actuaciones personales que podrían ayudar a reducir la sensación de ansiedad. - Concienciar acerca de la repercusión de la ansiedad en la vida diaria. - Distinguir entre ansiedad como emoción natural y ansiedad patológica. - Tomar conciencia de que la ansiedad puede ser provocada por una desestructuración en los diferentes ámbitos de la vida.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>La actividad da comienzo con una breve reflexión por parte del encargado de dinamizar la actividad en torno a la sensación de estrés y ansiedad que se genera cuando hay una desestructuración en diferentes ámbitos de la vida (profesional, salud, social, etc.) Así, el educador introduce la actividad con la siguiente pregunta:</p> <p>“¿Pensáis que es importante hacer una valoración por separado de cada uno de estos ámbitos y que observemos cuál es aquel que necesita una mayor intervención?”</p> <p>Ante la respuesta afirmativa del alumnado, el educador continuaría con lo siguiente:</p> <p>“Mejor aún. Como hemos visto, la ansiedad es una emoción natural, adaptativa que “no nos da”, sino que somos nosotros los que nos la generamos. Y es verdad, a veces está bien porque nos ayuda y nos mantiene alertas ante situaciones amenazantes o peligrosas, pero cuando se mantiene activa de forma prolongada hace que no nos sintamos bien. Por eso, podemos considerar que nuestro nivel de ansiedad es un depósito, que va llenándose a partir de diferentes conductos (pensamientos negativos, por ejemplo) y vaciándose a través de otros (relajación, por ejemplo). ¿Qué os parece si cada uno de nosotros elabora su propio depósito de la ansiedad?”</p> <p>Es en este momento cuando se reparte entre los alumnos la ficha de la actividad (recogida en el ANEXO IV) que contiene varios ítems referentes a las fuentes de ansiedad (por ejemplo, trabajo, relación con, aislamiento, economía, conflictos...) y las formas de reducir la ansiedad (hablar con, pasear por, nadar, meditar...) La ficha pretende servir de guía, es decir, no se trata de que analicen sus niveles de ansiedad con las afirmaciones recogidas. El propósito es que ellos mismos elaboren su propio depósito de la ansiedad y de este modo se den cuenta de aquellos aspectos que más y menos le favorecen en su bienestar personal, emocional y social.</p> <p>Una vez todos los alumnos hayan elaborado su depósito, se reunirán por grupos y tendrán que comentar lo analizado. Finalmente, en gran grupo, la totalidad del alumnado tratará de identificar diferentes estrategias - diferentes en cada persona- para paliar las fuentes de ansiedad y para potenciar las formas de reducir la ansiedad.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnos participantes y educador dinamizador de la actividad. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN:	25 minutos
ORIENTACIONES:	Conviene que aunque se les entregue la ficha de la actividad (con un ejemplo ya realizado) el educador anime al alumnado a que elabore su propio depósito de la ansiedad personalizado. Asimismo, es preciso captar la atención de los alumnos desde el inicio de la actividad para que ésta resulte verdaderamente significativa y sea de utilidad.

EVALUACIÓN:	La evaluación de la actividad se realizará de varias maneras. Como en el resto de actividades anteriores, el educador observará directamente el transcurso de la actividad (nivel de implicación, participación, satisfacción, etc.) y rellenará una rúbrica específica. En este caso también se servirá de los depósitos creados por los alumnos para comprobar el grado de abstracción de sus respuestas. Asimismo, prestará especial atención a la hora de la reflexión grupal.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	Las trampas de la mente	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la influencia de la emoción y el pensamiento en el bienestar. - Dar a conocer diferentes pautas de pensamiento relacionadas con la ansiedad. - Analizar la repercusión de las pautas de pensamiento negativas en un caso práctico. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>La actividad da comienzo por parte del educador introduciendo al alumnado la influencia de las trampas de la mente en la ansiedad.</p> <p>“A menudo nos quedamos atrapados en un diálogo negativo con nosotros mismos y nuestras pautas de pensamiento a menudo lo alimentan y mantiene, lo que a su vez influye en nuestro bienestar. Por lo tanto, conviene que conozcamos algunas pautas de pensamiento.”</p> <p>Así, se les explican las siguientes pautas de pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El catastrofismo. Imaginar que ocurre el peor escenario posible. -Leer la mente. Saber lo que está pensando el resto ante una acción propia. -Exagerar lo negativo y descartar lo positivo. -El perfeccionismo. No permitirnos errores. -La culpabilización. Hacer responsables de nuestros problemas a los demás y a nosotros mismos. -El “debería”. <p>A continuación, se les facilita un caso práctico (ANEXO IV) en el que la protagonista manifiesta todas estas pautas de pensamiento. Por grupos de 5 participantes tendrán que identificarlas adecuadamente y sustituirlas por pautas de pensamiento positivas, poniendo así en marcha la habilidad de la reestructuración cognitiva, entre otras.</p> <p>Finalmente, se suscita la reflexión entre los participantes en torno a la idea de que cuando tenemos conciencia de estas pautas de pensamiento, podemos comprender mejor cómo funciona nuestra mente y podemos empezar a trabajar mejor con ella. Se invita al alumnado a que recoja una autoevaluación de la actividad en su portafolio.</p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnado participante. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos	
ORIENTACIONES:	Es importante que exista una participación general del alumnado, por lo que resulta relevante que el educador les anime a ello. En este caso además, es aconsejable que sea el propio educador el que crea los grupos, con objeto de que sean lo más heterogéneos posibles entre sí.	
EVALUACIÓN:	La evaluación de esta actividad se realizará a través de la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica específica por parte del educador. Además, el alumnado recogerá en su portafolio la autoevaluación de la actividad.	
FUENTE:	Elaboración propia	

SESIÓN 12

ACTIVIDAD 1:	Emociones a prueba
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las emociones que se generan en situaciones de prueba o reto. - Aplicar la reestructuración cognitiva para modificar aquellas emociones que tienen consecuencias negativas. - Concienciar acerca de la importancia de regular las emociones. - Propiciar el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes disminuir los niveles de ansiedad, tensión y frustración asociados a situaciones estresantes (exámenes, pruebas, etc.).

DESARROLLO:	<p>La actividad se introduce haciendo hincapié en la importancia de regular las emociones, especialmente en situaciones de prueba o de reto. Así pues, el siguiente fragmento puede ser útil para presentarla:</p> <p>“En algunos momentos de la vida se nos pone a prueba: para ganar una liga, ser aceptados en una institución, poder conducir un vehículo... ¿Quiénes de los que estáis aquí habéis asistido a un examen? ¿Quiénes a una prueba para entrar en el conservatorio? ¿Cuántos de vosotros habéis tenido una primera cita? Bien, pues en el caso, por ejemplo de los exámenes, como sabéis muchas veces requieren mucha preparación y “jugárnoslo todo” a una sola carta. Por eso, en estos momentos es necesario mantener la calma para no echar por la borda el esfuerzo dedicado a tal propósito como consecuencia del nerviosismo, la tensión, la ansiedad, etc. “</p> <p>A continuación, la actividad comienza animando al alumnado a recordar aquellos momentos en los que se han sentido a prueba, como por ejemplo un examen, una primera cita, un partido del deporte que practican, una primera entrevista, etc. Una vez todo el alumnado haya identificado varias situaciones, se les pedirá que elijan una y redacten en tres o cuatro líneas su experiencia personal.</p> <p>Partiendo de esa vivencia, los participantes –con ayuda del educador- rellenarán individualmente la ficha del alumno (ANEXO IV), en la que se incluye un triángulo que en cada uno de sus vértices contiene un espacio para que el alumno reflexione en torno a su desarrollo emocional, cognitivo y conductual. Para facilitar la comprensión por parte del alumnado se subdivide el triángulo en tres pequeñas tablas, una relativa a lo que han sentido, otra a lo que han pensado y otra a lo que han hecho (ANEXO IV).</p> <p>Finalmente, el dinamizador de la actividad explicará a los participantes en qué consiste la reestructuración cognitiva. De este modo, los alumnos –organizados en parejas- se intercambiarán sus situaciones y procurarán modificar los pensamientos y emociones negativas en positivas, de manera que tendrán que indicar cómo habría sido la situación si se hubiera experimentado este tipo de pensamientos.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnado participante. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN:	40 minutos
ORIENTACIONES:	Es preciso que el docente identifique la posibilidad de que algunos alumnos no se sientan cómodos al compartir la situación en la que se han sentido a prueba. En esos casos, se animará al alumno a que lo haga de manera individual, prestando atención de manera más estrecha a su reflexión.
EVALUACIÓN:	La evaluación de la actividad se realizará de varias maneras. Como en el resto de actividades anteriores, el educador observará directamente el transcurso de la actividad (nivel de implicación, participación, satisfacción, etc.) y rellenará una rúbrica creada al efecto. En este caso, se pedirá al alumnado que recoja una autoevaluación de la actividad en su portfolio.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “La prueba” recogida en Güel, B. M., Muñoz, R. J., Bisquerra, R., & GROPEL (2010). <i>Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria</i> . Madrid: Wolters Kluwer.

ACTIVIDAD 2:	Las tres preguntas para una vida feliz
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el desarrollo de pensamientos y emociones positivas en los participantes. - Favorecer el autoconocimiento emocional a nivel personal e interpersonal.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>En esta ocasión se les pedirá a los participantes que realicen una tarea diaria en casa. Así, en la presente sesión se otorgan las instrucciones de la misma y se realizará un pequeño ensayo para comprobar que el alumnado la ha comprendido. Se pide a los alumnos que cada día -antes de acostarse- se responda a tres preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué cosa he hecho hoy de la que me siento satisfecho? 2. ¿Qué cosa ha hecho alguien por mí que me ha hecho sentir satisfecho? ¿De qué forma mi reacción hará que se repita? 3. ¿Qué otra pequeña cosa he hecho hoy de la que estoy satisfecho? <p>El propósito es que cada día identifiquen acciones -propias y ajenas- positivas que les hagan sentir bien y disminuyan el posible sentimiento de no saber cómo enfrentarse a los problemas.</p> <p>Finalmente, se cerrará la actividad con un aforismo de “El principito”.</p> <p>“Es mucho más difícil juzgarse a sí mismo que juzgar a los otros. Si consigues juzgarte correctamente es que eres un verdadero sabio”.</p> <p>A través de este fragmento se les pretende transmitir la importancia de conocernos a nosotros mismos, no solo en lo que se refiere a nuestras debilidades, sino también en lo relativo a nuestras fortalezas y a partir de ahí, actuar en consecuencia.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnado participante.

	- Materiales: ficha de la actividad.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
ORIENTACIONES:	Conviene ensayar la actividad con varios alumnos para comprobar que la han entendido. Asimismo, es más importante que la propia explicación de la tarea, la venta de la misma. Es decir, hemos de darle al alumnado una o varias razones por las que es necesario que la realicen, puesto que de lo contrario no la harán y no habrá servido para nada la explicación.
EVALUACIÓN:	Esta actividad se evaluará en base a la observación directa. Asimismo, cuando los discentes ejemplifiquen la tarea se comprobará si se ha entendido o por el contrario es necesario reparar en ella. Finalmente, se comprobará su eficacia y efectividad al término del programa cuando los alumnos sepan gestionar adecuadamente sus pensamientos y emociones negativas y generarse aquellos positivos.
FUENTE:	Actividad tomada de: Isebaert, L. (2005) <i>Kurzzeittherapie – ein praktisches Handbuch. Die gesundheitsorientierte kognitive Therapie</i> . Stuttgart: Thieme.

SESIÓN 13

ACTIVIDAD 1:	Ulises y el autocontrol
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué es el autocontrol. - Considerar el autocontrol como estrategia que facilita el alcance de los objetivos propuestos. - Identificar la repercusión de nuestros pensamientos y emociones en nuestras acciones. - Comprobar cómo una situación adversa aparentemente puede tornarse favorable.
CONTENIDOS	Módulo I. Educación emocional
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad se le entregará al alumnado una fábula que narra la historia de Ulises en la Isla de las Sirenas (ANEXO IV). Así, en primer lugar el educador la leerá en alto y posteriormente cada alumno lo hará de manera individual. A continuación, se agruparán en cinco equipos de cuatro participantes. En grupo tendrán que responder a las siguientes cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Inventad un título para la historia que refleje la estrategia utilizada por Odiseo. 2) Analiza cómo se reflejan los siguientes aspectos en la obra: imprudencia, automotivación y asesoramiento. 3) A la luz de la historia, ¿qué se entiende por autocontrol? 4) Describid una situación en la que hayáis tenido que aplicar una estrategia de autocontrol. ¿Qué conseguisteis? ¿Qué sentisteis? 5) Transformad los pensamientos positivos de Ulises en negativos e imaginad cómo cambiaría la historia. 6) Inventaos una historia similar a la de Odiseo en la que el personaje principal haya tenido que utilizar una estrategia de autocontrol. Es importante que la historia tenga cuatro personajes (incluido el protagonista) y todos ellos tengan un diálogo. <p>En lo que se refiere a la cuestión 1, con ella se pretende comprobar si el alumnado hace o no referencia al autocontrol como aspecto clave de la historia o por el contrario se centra en otros aspectos que se reflejan en la historia: automotivación, amor, asesoramiento, placer, bondad, seducción, belleza, etc.</p> <p>El propósito de la cuestión 2 es conseguir que el alumnado repare en otra serie de cuestiones –que pueden ser más complicadas de identificar sin esta pauta- susceptibles de ser analizadas en gran grupo.</p> <p>En el caso de la cuestión 3, a través de la plataforma <i>Tricider</i> cada grupo expondrá sus definiciones de autocontrol y la totalidad de los participantes arrojará sus votos para decidir cuál de ellas es la más acertada. El objetivo es que consigan ponerse de acuerdo, de manera distendida, lúdica y dinámica, al tiempo que reflexionan acerca de la importancia y analizan los componentes del autocontrol.</p> <p>Con la cuestión 4 lo que se pretende es que el alumnado sea capaz de trasladar lo aprendido hasta ahora a una experiencia personal. Es decir, que sepan llevar la teoría a la praxis, objetivo último del presente programa.</p> <p>El propósito de la cuestión 5 es que sean capaces de identificar en una historia la repercusión de los pensamientos y emociones en nuestras acciones.</p> <p>La cuestión 6 pretende servir de guión para la actividad final.</p> <p>Una vez el alumnado ha respondido a las cinco preguntas anteriores, se pondrán en común las respuestas a las cuatro primeras cuestiones, procurando suscitar la reflexión en torno a la necesidad de autocontrol de sus actuaciones para conseguir sus objetivos. Asimismo, se pretende que sean los propios alumnos los que lleguen a distinguir entre motivación del proceso sobre la motivación del logro, aspecto importante para la gestión de la</p>

	<p>ansiedad.</p> <p>Conseguido lo anterior, se animará al alumnado a que durante unos minutos ensayen –en forma de obra de teatro- el guion de la historia que han creado en la cuestión número 5.</p> <p>Lo que se busca con la realización de la actividad en general es que el alumnado descubra la importancia del autocontrol en sus acciones para conseguir sus objetivos tanto en su vida escolar como en la social. Así, se pretende que el alumnado se inicie en la resistencia a la adversidad, primando la motivación del proceso sobre la motivación del logro. Además, en el final de la historia se alude a la importancia de que nuestros pensamientos sean positivos -y no derrotadores-, como mecanismo para alcanzar de forma más favorable las metas planteadas. Por lo tanto, el educador ha de guiar la reflexión grupal hacia la relación existente entre pensamiento (positivo o negativo) y ansiedad.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: docente y alumnos participantes. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos. - Espaciales: aula lo suficientemente amplia como para poder hacer representaciones teatrales.
TEMPORALIZACIÓN:	40 minutos
ORIENTACIONES:	Es recomendable que el educador guíe la reflexión grupal hacia la relación existente entre la ansiedad, el autocontrol y el pensamiento. Otro mito que puede ser utilizado con este mismo propósito es el de Dédalo e Ícaro, por lo que si el tiempo lo permite sería interesante analizarlo.
EVALUACIÓN:	Además de utilizar la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica específica, el encargado de desarrollar la actividad evaluará la consecución de los objetivos propuestos para la actividad cuando el alumnado desarrolle la representación teatral. Esto es así porque en esta última actividad tendrán que aplicar todo lo tratado con anterioridad.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD OPCIONAL	Respiración profunda en 5 minutos
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a controlar las reacciones fisiológicas ante situaciones emocionalmente intensas - Controlar la tensión muscular - Comprobar la relación existente entre respiración y ansiedad
DESARROLLO:	<p>Para esta actividad se le darán las siguientes orientaciones al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Inspira profundamente mientras cuentas mentalmente hasta 4. -Mantén la respiración mientras cuentas mentalmente hasta 4. -Suelta el aire mientras cuentas mentalmente hasta 8. -Repetir el proceso anterior. <p>Se trata de hacer las distintas fases de la respiración de forma lenta e intensa, pero sin llegar a tener que forzarla en ningún momento. Para comprobar que se hace la respiración correctamente se puede poner una mano en el pecho y otra en el abdomen. La respiración se está haciendo bien cuando solo se mueva la mano del abdomen al respirar, es decir, cuando se lleve a cabo una respiración abdominal.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnado participante. - Espaciales: aula amplia.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
EVALUACIÓN:	La evaluación se realizará en base a la observación directa por parte del educador, que se servirá de una escala de valoración.
FUENTE:	Bisquerra, R. (Coord.) (2011). <i>Educación emocional. Propuestas para educadores y familias</i> . Bilbao: Desclée de Brower.

SESIÓN 14

ACTIVIDAD 1:	Estilos de comunicación a través de <i>Whatsapp</i>
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Subrayar la importancia de una comunicación positiva. - Introducir las características de los diferentes estilos de comunicación. - Mostrar la comunicación positiva como mecanismo para la resolución de conflictos. - Propiciar el desarrollo de actitudes empáticas y asertivas en el alumnado.
CONTENIDOS:	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales

DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad, el educador encargado de la actividad, introducirá al alumnado la importancia de la comunicación efectiva. Así, se explicarán brevemente los estilos de comunicación y las características correspondientes a cada uno de ellos.</p> <p>Seguidamente, se les planteará al alumnado la resolución de dos casos prácticos en 5 grupos de cuatro personas.</p> <p>Para el primero de ellos, utilizarán la ficha de la actividad 1 (ANEXO IV), en la que se narra un conflicto entre dos alumnos dado que uno adopta el estilo de comunicación pasivo (Íker) y otro el estilo agresivo (Juan). Así, el propósito es que el alumnado identifique los elementos de ambos estilos y sea capaz de transformarlos en un estilo asertivo, para lo cual tendrá que conocer los aspectos que caracterizan este estilo.</p> <p>Para el segundo caso, utilizarán la ficha de la actividad 2. En este caso, el conflicto se produce entre Lucía e Íker. Este último le pide los apuntes de una asignatura y ella le responde asertivamente que no se los va a dejar. Se trata, igual que en el caso anterior, de que el alumnado identifique los elementos propios del estilo asertivo. En este caso además se les animará a localizar aspectos que dejen entrever respuestas empáticas.</p> <p>Se utiliza la plataforma de <i>WhatsApp</i> en un intento a acercarse lo máximo posible a los conflictos que surgen en su vida cotidiana, al tiempo que se procura aumentar su motivación y el aprendizaje significativo.</p> <p>Una vez todos los grupos hayan finalizado los casos, se realizará una puesta en común, repasando de nuevo las características de los tres estilos educativos (asertivo, pasivo, agresivo) y de la empatía.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: docente y alumnos participantes. - Materiales: fichas de las actividades, folios y bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN:	35 minutos
ORIENTACIONES:	Conviene que el educador preste atención al desarrollo de la actividad en los diferentes grupos, de manera que las actitudes de sus miembros ante el análisis del caso práctico no den lugar al conflicto.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	Organicemos una fiesta
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la importancia de la comunicación positiva. - Comprobar las diferencias entre adoptar una visión positiva o negativa a la hora de afrontar una situación.
CONTENIDOS:	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales.
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad, el educador encargado de la actividad, introducirá al alumnado la importancia de la comunicación positiva.</p> <p>Así, se cuenta a los participantes -que han de ponerse en grupos de 3 o 4 personas- el siguiente relato.</p> <p>“Os encontráis finalizando vuestra etapa, estáis en 2º de Bachillerato y tras haber superado el curso y la EBAU, queréis organizar una fiesta. Debéis debatir en grupos cómo la organizaríais. La única norma es que vuestras propuestas deben ser ordenadas, es decir, debéis respetar los turnos y todas ellas han de comenzar con <<sí, pero...>>. Transcurridos unos minutos, se preguntará cómo se han sentido.</p> <p>Después, se les pedirá que hagan el mismo ejercicio pero empezando cada propuesta con “sí, y además...”.</p> <p>Finalmente, se procederá a la puesta en común de las emociones y pensamientos que ambas intervenciones les han provocado, haciendo hincapié en la importancia de la comunicación positiva. Por tanto, la finalidad de esta actividad es que vean las diferencias existentes entre adoptar una visión positiva o negativa a la hora de enfrentarse a una situación, lo cual es perfectamente. Así, se pretende transmitir la importancia de adoptar una actitud positiva ante la vida en general.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos participantes.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que la persona encargada de dinamizar la actividad trate de mantener activa la atención de los participantes en todo momento, desde el comienzo de la misma hasta el final.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 15

ACTIVIDAD 1:	Aprovecho mi tiempo
CONTENIDOS:	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la distribución propia del tiempo. - Distribuir el tiempo de forma efectiva. - Identificar la necesidad de tiempo de ocio y tiempo de estudio. - Concienciar acerca de la repercusión de la organización en el estrés y la ansiedad.
DESARROLLO:	<p>Con la presente actividad se pretende conseguir que el alumnado sea capaz de organizar su tiempo, tanto de estudio como de ocio. Así, la actividad se subdivide en una serie de tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) En primer lugar, se invita al alumnado a reflexionar sobre el conjunto de actividades que desarrolla durante la semana. Así, es preciso animarle a distinguir entre tiempo de ocio y tiempo de estudio. 2) Una vez realizado lo anterior, a través de la <i>app Eisenhower</i>¹⁶, cada alumno gestionará su tiempo en base al método con dicho nombre. Para ello se servirá de cuatro cuadrantes proporcionados por la plataforma. En el primero de ellos escribirán las tareas más prioritarias; en el segundo las que son menos urgentes; en el tercero las que se pueden postergar o pueden realizarlas otras personas, y en el último se depositarán las cosas que no debemos hacer dado que nos hacen perder el tiempo. Un ejemplo puede verse en el ANEXO IV. 3) A continuación, una vez el alumnado haya estructurado sus tareas semanales se procederá al siguiente paso. En esta ocasión, los alumnos se servirán de otra <i>app</i> llamada <i>Doodle</i>¹⁷. A través de ella realizarán un <i>planning</i> semanal en el que se especifique las horas exactas que le van a dedicar al tiempo de ocio y al tiempo de estudio. Ello se realizará en una tabla de manera que la planificación sea visual para el alumno. Puede verse un ejemplo en el ANEXO IV. <p>Puede ser conveniente ayudar al alumnado en la organización de su tiempo a través de orientaciones como las siguientes: ¿Cuántas horas semanales puedes dedicarle al estudio? Reparte las horas teniendo en cuenta que debes dedicar más tiempo a las asignaturas que te resultan más complicadas. Procura dejar unas horas a la semana que te sirvan para descansar.</p> <p>Finalmente, una vez todos los alumnos hayan terminado sus planificadores, el encargado de desarrollar la actividad promoverá la reflexión grupal:</p> <p>“Muchas veces tenemos la sensación de que nos falta tiempo, que tenemos muchas actividades por realizar y muy diversas, y nos sentimos agobiados y frustrados por no poder abordar todas de la manera en la que nos gustaría. A veces incluso, tenemos la sensación de no llegar a todo lo que tenemos y eso nos genera estrés y ansiedad. ¿Verdad? Por ello, es muy importante distribuir el tiempo de forma efectiva, planificando el tiempo de estudio, de ocio y de descanso, porque eso nos permitirá sentirnos relajados y tener tiempo para más actividades. ¿Qué pensáis vosotros? ¿Creéis que es necesario planificar el tiempo? ¿Qué relación hay entre la ansiedad y la organización?”</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: fichas de la actividad, folios y bolígrafos. - Humanos: alumnos participantes y educador.
TEMPORALIZACIÓN:	40 minutos
ORIENTACIONES:	De manera previa a la realización de la presente actividad es conveniente que tanto el educador como el alumnado estén familiarizados con ambas aplicaciones (<i>Doodle</i> y <i>Eisenhower</i>) para amenizar la actividad
EVALUACIÓN:	La evaluación de la presente actividad se realizará en base a la observación directa del educador y a través de la cumplimentación de una rúbrica específica elaborada el efecto.
FUENTE:	Elaboración propia

¹⁶ Aplicación online que permite la gestión de tareas.

¹⁷ Aplicación que permite programar horarios, citas, etc.

SESIÓN 16

ACTIVIDAD 1 :	Cosmos vs caos
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir la organización y la planificación como método para afrontar y prevenir el estrés y la ansiedad. - Delimitar las características de la ansiedad y el estrés. - Diferenciar entre ansiedad y estrés positivos y ansiedad y estrés negativos. - Afrontar una situación de ansiedad o estrés mediante estrategias de autorregulación emocional.
CONTENIDOS:	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de la presente actividad, en primer lugar se le explica al alumnado que se le van a entregar una serie de tareas para que analicen determinados aspectos de las mismas a través de una hoja de decisión.</p> <p>Así, el educador crea un ambiente de completo caos (puede entregar las fichas de la actividad a un solo grupo de alumnos, puede tirar las fichas por el suelo para que los alumnos tengan que recogerlas, hacer con ellas bolas de papel para lanzarlas, etc.) para conseguir que la situación se parezca lo más posible a una situación real de estrés, provocada por el exceso, desorden y simultaneidad de los estímulos. Incluso si se cuenta con los medios necesarios, pueden utilizarse plataformas que trabajen con realidad aumentada para favorecer que las emociones sean aún más reales.</p> <p>Las tareas pueden ser similares a las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tienes que hacer un trabajo de 50 páginas para dentro de 1 semana. 2) Tienes una llamada de tu amiga para ir al cine esta noche. 3) Tienes que hacer un trabajo de 3 páginas para mañana. 4) Tu madre te pide que le acompañes al médico por la mañana. 5) Tus amigas y tú habéis quedado hoy para comprar un regalo. 6) Tus padres se enfadan porque no has fregado los platos. Te piden que lo hagas cuanto antes. 7) Tu amiga te llama muy enfadada. Te has olvidado de tu cita con ella. Debes calmarla. 8) Hoy vence el libro de la biblioteca. Tienes que devolverlo. 9) Tienes que comprarte un vestido para la graduación. Es en una semana. 10) Tienes que reservar seis plazas para un viaje que harás con un grupo de amigos en un mes. Es un lugar muy demandado. 11) Tienes que llamar al oculista para programar una visita. 12) Tienes una llamada de tu hermana para que cuides a su hijo esta tarde y mañana por la mañana. 13) Tienes que comprar folios y rotuladores. 14) Tienes que estudiar porque mañana tienes examen. <p>Una vez el alumnado haya realizado el análisis de las diferentes tareas en base al tipo de situación y decisión (ver ANEXO IV), se propiciará la reflexión grupal en torno a la necesidad de organización para evitar situaciones de estrés y/o ansiedad. Así, es conveniente tratar aspectos como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La ansiedad se produce cuando la persona percibe que las demandas superan su capacidad para afrontarlas y valora la situación como amenazante para su estabilidad. Es un desajuste entre la persona y su entorno. ▪ Diferencia entre estrés o ansiedad positiva y negativa. La primera puede ser beneficiosa y la segunda tiene efectos negativos sobre nosotros. ▪ La regulación emocional como estrategia para canalizar la energía del estrés y la ansiedad con el fin de que ésta nos sea útil, en vez de que el estrés nos controle a nosotros. ▪ La organización como método para regular el estrés y la ansiedad. Importancia de planificar las actividades. ▪ Planificación de las actividades. Distinguir entre la urgencia y la importancia de cada actividad. <p>El objetivo último de la actividad es que el alumnado sea capaz de aplicar la regulación emocional en una situación ansiógena como puede ser la acumulación de tareas.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: ficha de la actividad. - Humanos: alumnos participantes y educador.
TEMPORALIZACIÓN:	40 minutos
ORIENTACIONES:	<p>Conviene que las tareas propuestas se aproximen a la realidad del estudiante porque ello facilitará que la situación simulada sea más verídica. Incluso puede ser recomendable abordar la temática en sesiones anteriores de modo que se realice un <i>brainstorming</i> que permita que esta actividad esté aún más adaptada a sus actividades diarias. Es recomendable que el educador se muestre dinámico. Es muy importante que durante la fase de análisis de las tareas se genere un gran caos. Esto puede conseguirse además de entregando las hojas de forma desorganizada, con otros estímulos como por ejemplo ruido que no permita que el alumnado se concentre, estímulos visuales, ordenes ambiguas, etc.</p>
EVALUACIÓN:	<p>El educador encargado de organizar la actividad realizará una evaluación interna basada en la observación directa durante el desarrollo de la misma. Así, valorará fundamentalmente la participación, implicación y el grado de satisfacción y motivación de los participantes para con la actividad</p>

	desarrollada Asimismo, podrá adaptar instrumentos recogidos en Álvarez, M. (Coord.).(2001). <i>Diseño y evaluación de programas de educación emocional</i> . Barcelona: CISSPRAXIS.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “Un día ajetreado” recogida en Güell, M. y Muñoz, J. (2003). <i>Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria</i> . Barcelona: Praxis.

ACTIVIDAD 2 :	Relajación progresiva de Jacobson
OBJETIVOS:	- Proporcionar una estrategia para gestionar la ansiedad.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>En esta actividad se pretende dar algunas pautas para que el alumnado aprenda a realizar por sí mismo la relajación progresiva de Jacobson, tanto para lidiar con el estrés y la ansiedad como para prevenir su aparición.</p> <p>Así, solicitamos al alumnado que se tumbe cómodamente en el suelo sobre una esterilla (pueden utilizarse las de yoga) y que cierre los ojos. Seguidamente se dará lugar a la primera fase, denominada tensión-relajación. En ella, el alumnado relajará las diferentes partes del cuerpo de manera ordenada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relajación de cara, cuello y hombros. <p>-Frente: arrugar durante unos segundos y a continuación relajar. -Ojos: abrir lo máximo y cerrar lentamente. -Nariz: arrugar durante unos segundos y relajar lentamente. -Boca: sonreír ampliamente y relajar lentamente. -Lengua: presionar contra el paladar y relajar lentamente. -Mandíbula: hacer fuerza con los dientes notando la presión en las sienes y relajar lentamente. -Labios: arrugar y relajar lentamente. -Cuello y nuca: flexionar hacia atrás y volver hacia la posición inicial, flexionar hacia adelante y volver a la posición inicial lentamente. -Hombros y cuello: elevar los hombros presionando contra el cuello y relajar lentamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relajación de brazos y manos. <p>Contraer los brazos con el puño apretado notando la tensión en las manos, los brazos y los antebrazos y luego relajar lentamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relajación de piernas: Estirar primero una pierna y después la otra levantando el pie hacia arriba y notando la tensión en piernas, glúteos, muslos, rodillas, pantorrilla y pie, a continuación relajar lentamente. <p>A continuación, se le pide al alumnado que se siente en una silla y se da paso al siguiente grupo de músculos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relajación de tórax, abdomen y zona lumbar: <p>-Espalda: Brazos en cruz y llevar codos hacia atrás. Notará la tensión en la parte inferior de la espalda y los hombros. -Tórax: Inspirar y retener el aire durante unos segundos en los pulmones. Observar la tensión en el pecho. Espirar lentamente. -Estómago: Tensar estómago, relajar lentamente. -Cintura: Tensar glúteos y muslos.</p> <p>Seguidamente, se inicia la segunda fase, consistente en repasar mentalmente cada una de las partes tensionadas y luego relajadas para comprobar que sigue relajada. En la tercera fase tiene lugar la relajación mental, en la que se le pide al alumnado que piense en situaciones agradables y relajantes, como una canción, un paisaje, etc.</p> <p>Fuente: Bernstein, D. A., & Borkovec, T. D. (1992). <i>Entrenamiento en relajación progresiva: Un manual para terapeutas</i>. Bilbao: Desclée de Brouwer</p>
RECURSOS:	- Materiales: ficha de la actividad. - Humanos: alumnos participantes y educador.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
EVALUACIÓN:	La evaluación se realizará en base a la observación directa por parte del educador.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 17

ACTIVIDAD 1:	Las cuatro etapas de una decisión: el caso del ascensor.
OBJETIVOS:	- Concienciar al alumnado de que todo proceso de toma de decisiones involucra emociones. - Delimitar las fases de la toma de decisiones.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de la comunicación y la emoción en la toma de decisiones. - Identificar las cuatro fases de la toma de decisiones en un caso práctico.
CONTENIDOS:	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales
DESARROLLO:	<p>La actividad da inicio con la explicación –por parte del educador encargado de dinamizar la actividad– de las cuatro fases implicadas en una decisión. Así, podría utilizar el siguiente planteamiento: “¿Habéis pensado alguna vez que el hecho de tomar una decisión, por muy pequeña que sea, implica una serie de fases o etapas? ¿Y que en cada parte sentimos emociones diferentes? ¿Cuántas emociones se pueden sentir en un minuto? Tantas como fases haya involucradas en la decisión que vas a tomar. Esas fases son cuatro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Comunicación. Siempre hay un momento en el que nos comunicamos (o dejamos de hacerlo) con alguien. 2- Definición. En toda decisión debemos definirnos, dar nuestro punto de vista, comprometernos ante otras personas. 3- Elección. Es la etapa decisiva donde se concreta la definición de la segunda etapa en un posicionamiento determinado. Elegir, implica, en muchas ocasiones renunciar. 4- Consecuencia. Toda acción implica nuevos hechos, tiene consecuencias. <p>Además, en todas estas etapas las emociones juegan un papel esencial, pues son las que nos animan a comunicarnos de una manera u otra, a elegir un asunto o no, y consecuentemente, a sentirnos de una manera u otra tras la elección. Por lo tanto, lo emocionalmente inteligente es ser consciente de cómo nos sentimos cuando decidimos y prestar atención a las consecuencias”.</p> <p>Una vez introducida la actividad, se dará paso a la tarea en sí, consistente en analizar, a la luz de la explicación anterior, las cuatro fases de una decisión en el caso del ascensor (ANEXO IV). Para ello se organizarán en cinco grupos de cuatro personas Su resolución puede ser similar a la siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- COMUNICACIÓN. Enrique saluda al vecino. 2- DEFINICIÓN. Enrique se define saludando de nuevo al vecino y queriendo provocar el saludo de éste. 3- ELECCIÓN. Enrique decide no saludar más al vecino. 4- CONSECUENCIAS. Cuando el vecino saluda a Enrique, él decide no devolver el saludo definitivamente. <p>Texto y explicación de las cuatro fases de la toma de decisiones tomado de Galindo, A. (2002). <i>Inteligencia emocional para jóvenes</i>. Madrid: Prentice Hall.</p> <p>Finalmente, cuando la totalidad de los grupos haya terminado el análisis de las cuatro etapas de una decisión, se les pedirá que en cada una de esas fases recojan las emociones que su juicio podría estar manifestando Enrique. Un Ejemplo puede ser el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comunicación: tranquilidad. 2) Definición: ansiedad, rabia. 3) Elección: rabia, ansiedad, ira. 4) Consecuencias: culpa, ansiedad. <p>En definitiva, a través de esta actividad se pretende poner de manifiesto que en cualquier proceso de toma de decisiones están presentes las emociones. Por ello, es imprescindible reconocer estas emociones y saber regularlas adecuadamente.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos. - Humanos: educador y alumnado participante.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que la persona encargada de dinamizar las actividades trate de mantener activa la atención de los participantes en todo momento. Asimismo, en esta actividad conviene procurar que exista una participación general del alumnado.
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que desarrolla la actividad. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica que se desarrollará específicamente al efecto.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	Llámalo ansiedad
---------------------	------------------

OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre cómo influye el pensamiento y el lenguaje en las emociones que experimentamos. - Reflexionar sobre cómo una misma acción genera emociones diferentes según se conceptualice. - Aprender a buscar diferentes formas de conceptualizar un mismo hecho.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad se le proporcionará al alumnado un texto sobre el que deberán trabajar poniendo en marcha estrategias de reestructuración cognitiva. Así, se les pide que en primer lugar, den respuesta a las preguntas incluidas en el texto: ¿sabes cómo llamarle a eso de caer y volver a levantarte? ¿De encontrar el dolor y tener que afrontarlo?, entre otras. Seguidamente, por grupos, deberán identificar las diferentes emociones que manifiesta el poema y transformar el contenido del mismo en base a las estrategias anteriormente mencionadas.</p> <p>Una vez todos los grupos tengan sus propios poemas elaborados, un representante de cada uno de ellos lo leerá en alto, dando pie así a la reflexión en torno a la influencia del pensamiento y el lenguaje en las emociones que experimentamos. Además, en base al propio poema se trabajarán otros aspectos como la tolerancia a la frustración (“de planear un vuelo y tener que recortarlo, de aspirar y no poder”).</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y docentes participantes. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	Conviene que la persona encargada de dinamizar las actividades trate de mantener activa la atención de los participantes en todo momento. Es imprescindible orientar la reflexión grupal hacia la relación existente entre pensamiento, lenguaje y emoción.
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que desarrolla la actividad. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica que se desarrollará específicamente al efecto.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 18

ACTIVIDAD 1:	Aprender a decir “no”
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre conductas y actitudes pasivas, agresivas y asertivas. - Aprender a decir no.
CONTENIDOS:	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales
DESARROLLO:	<p>Para la realización de esta actividad se introducirá el tema –tratado en sesiones anteriores- de la asertividad. Así, en primer lugar se le pedirá al alumnado que piense posibles derechos asertivos. Para la realización del <i>brainstorming</i> en torno a este concepto se utilizará la plataforma <i>Tricider</i>, con el propósito de hacer la actividad más amena y atractiva para los alumnos.</p> <p>Una vez se tenga un número considerable de derechos, se elaborará una lista completa con todos ellos. Pueden ser similares a los recogidos en el ANEXO IV.</p> <p>A continuación se procederá al visionado del vídeo “Je suis ordinaire” creado por Chloé Fontaine: https://www.youtube.com/watch?v=XUzKa7NhIs4&t=4s</p> <p>Ni antes ni durante la visualización se darán pautas al alumnado, tan solo se pedirá que lo analicen. En el vídeo se visualiza una violación en el seno de una relación de pareja, por lo que el objetivo de esta actividad es doblemente ambicioso. Por un lado, porque se pretende concienciar a los adolescentes de este hecho, a menudo silenciado. Por otro, porque se pretende conseguir que los alumnos conciban que es su derecho decir no, ser tratado con dignidad, decidir qué hacer y qué no con su cuerpo, etc.</p> <p>Así, una vez que el vídeo haya finalizado, en primer lugar se le pide al alumnado que identifique los derechos asertivos que deberían haberse visto en el vídeo. El propósito es que con el visionado de una realidad tan sensible identifiquen, al menos, los derechos 1, 4,6, 10, 13 y 16, aunque todos, en mayor o en menor medida, guardan relación con el vídeo.</p> <p>Profundizando más en el contenido del vídeo, se preguntará al alumnado sobre qué acaban de presenciar. (Se pretende que ellos mismos lleguen a la conclusión de que ha sido una violación. De no ser así, el educador ha de realizar preguntas que les lleven a tal reflexión).</p> <p>Por ello, para dinamizar el debate el educador puede servirse de las siguientes cuestiones:</p> <p>- ¿Qué ha ocurrido en el vídeo? ¿Qué es una violación?</p>

	<p>- ¿Son habituales estas situaciones en las parejas de hoy en día? ¿Conocéis algún caso cercano?</p> <p>- ¿Consideráis que en esta escena se ha producido una violación? ¿Existen las violaciones dentro de una pareja?</p> <p>- ¿Debes tener relaciones sexuales coitales con tu pareja siempre que ésta quiera?</p> <p>- ¿Cómo hubieras actuado en este caso si hubieras sido uno de los protagonistas?</p> <p>- ¿Qué le dirías a la protagonista del mundo si te hubiera contado esta situación para que le dieras consejo?</p> <p>-¿Qué emociones crees que ha experimentado la chica después y antes de la violación? ¿Y el chico?</p> <p>Seguidamente, se vuelve a visionar el vídeo. Esta vez se anima al alumnado a que identifique el contexto en el que se dicen las siguientes frases: “Ya te taparás los ojos”, “Me estás chafando”, “Qué pesado, que te he dicho que no me apetece”, “¿Qué pasa, ya no me quieres?”. Además, se le invita a analizar la expresión facial y corporal de la protagonista del vídeo a partir del minuto 1.</p> <p>Tras este segundo visionado, se vuelve a realizar una puesta en común sobre la importancia de saber –y poder- decir no, respetar la dignidad de las personas, el chantaje emocional, la importancia de la comunicación no verbal, etc.</p> <p>Finalmente, el alumnado se agrupa en cuatro equipos de cinco participantes. Conjuntamente tendrán que elaborar un final alternativo a la historia, basándose para ello en los derechos asertivos y el resto de habilidades de comunicación (escucha activa, empatía, etc.) para que la violación no se produzca.</p> <p>El objetivo final de la actividad es que aprendan a decir “no”, distinguiendo por tanto, entre actitudes y conductas agresivas, asertivas y pasivas.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: docente y alumnos participantes. - Materiales: ficha de la actividad - Espaciales: cañón, proyector y conexión a internet.
TEMPORALIZACIÓN:	35 minutos
ORIENTACIONES:	Puede ser de interés que cada uno de los alumnos escriba un derecho en una cartulina y se peguen por el aula donde se realizan las dinámicas, con el propósito de que los tengan siempre presentes.
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que desarrolla la actividad. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica que se desarrollará específicamente al efecto.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	Mensaje positivo con la mano no dominante	
OBJETIVOS:	- Proponer una estrategia para gestionar pensamientos y emociones negativas.	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	En esta actividad se les explicará la tarea “Mensaje positivo con la mano no dominante” y se les propondrá a los alumnos que la lleven a la práctica en aquellas situaciones en las que se encuentren dominados por sus pensamientos y emociones negativas. Así, cuando eso ocurra, han de escribir un mensaje positivo con su mano no dominante. El propósito no es otro que focalizar la atención en algo externo y gestionar esos pensamientos y emociones negativas. Asimismo, se pone en práctica, en cierto modo, lo visto durante el programa: la reestructuración cognitiva.	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos. - Materiales: folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos.	
ORIENTACIONES:	Si hay algún alumno ambidiestro podemos invitarle a que vaya alternando las dos manos, escribiendo cada letra con una. Conviene ensayar la tarea para comprobar que el alumnado la ha comprendido.	
EVALUACIÓN:	Esta actividad se evaluará en base a la observación directa. Asimismo, cuando los discentes ejemplifiquen la tarea se comprobará si se ha entendido o no y es necesario reparar en ella. Finalmente, se comprobará su eficacia y efectividad al término del programa cuando los alumnos sepan gestionar adecuadamente sus pensamientos y emociones negativas.	
FUENTE:	Dolan, Y. (1991). <i>Resolving sexual abuse</i> . Nueva York: Norton.	

SESIÓN 19

ACTIVIDAD 1:	EmpoderArte: La balsa de la Medusa	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica la reestructuración cognitiva - Identificar emociones en los otros - Fomentar la reflexión en torno a las causas y las consecuencias de las emociones - Identificar las emociones de los personajes de la pintura 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad se proyectará una imagen con la obra “La balsa de la Medusa” de Theodore Géricault. En primer lugar, se les pedirá a los alumnos que contemplen la pintura y compartan con el grupo qué emociones les suscita. Conseguido lo anterior, se les cuenta la historia: “En 1816 una fragata francesa encalló cerca e Marruecos. No había suficientes botes salvavidas. Los restos del navío formaron la única balsa que mantuvo a 149 personas. La tempestad las arrastró a mar abierto durante más de 27 días sin rumbo.”</p> <p>Seguidamente, se les organiza en cuatro grupos de cinco personas y, tras una reflexión en torno a la obra, tendrán que rellenar la ficha del alumno (ANEXO IV).</p> <p>Una vez cumplimentada, partiendo de lo contestado a la segunda pregunta (reflexión sobre cómo cada personaje podría evolucionar hacia una actitud más positiva), tendrán que elaborar ellos mismos una pintura en una cartulina que refleje la reestructuración cognitiva realizada. Posteriormente, cada grupo comentará lo reflexionado en el seno del mismo y explicará el sentido de su pintura.</p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos participantes. - Materiales: 5 cartulinas, pinturas, témperas, rotuladores, lápices, folios y bolígrafos. - Técnicos: proyector y cañón. 	
TEMPORALIZACIÓN:	35 minutos	
ORIENTACIONES:	Es conveniente que la persona encargada de dinamizar la actividad guíe el debate y la discusión de cada grupo hacia la reflexión de las emociones y las actitudes y de cómo podemos identificarlas. En este sentido, si el alumnado no ha realizado anteriormente un ejercicio de reestructuración cognitiva, conviene dedicar unos minutos a practicar el procedimiento. Sería positivo prolongar la duración de la actividad y convertirlo en taller de modo que se pudieran analizar diferentes obras.	
EVALUACIÓN:	La evaluación de la actividad se realizará en base a la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica por parte del educador encargado de dinamizar la actividad. Asimismo, se le solicita al alumnado que realicen una autoevaluación de la misma en su portfolio.	
FUENTE:	Adaptación de la actividad “La balsa” recogida en Güel, B. M., Muñoz, R. J., Bisquerra, R., & GROU (2003). <i>Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria</i> . Madrid: Wolters Kluwer.	

SESIÓN 20

ACTIVIDAD 1:	Nos ponemos en los zapatos del otro		
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la capacidad de ponerse en el lugar del interlocutor (empatía). - Identificar diferentes emociones a través de la escucha empática. - Comprobar la relación existente entre ansiedad y emoción. 		
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>En primer lugar, el educador introduce una breve explicación acerca del concepto de empatía, aunque ya ha sido tratado en anteriores sesiones. En esta ocasión se relacionan las actitudes empáticas con la ansiedad.</p> <p>Así, asegurándose de que verdaderamente se ha comprendido el significado y la relación entre ambos conceptos, se repartirá una obra de teatro conformada por diferentes personajes (en función del número de participantes en el programa), de modo que todos tendrán que representar el rol de un personaje.</p> <p>Por tanto, se dividirá al grupo-clase en dos grupos, de 10 participantes cada uno de ellos con el objetivo de dinamizar la representación de la obra de teatro. En ella, algunos alumnos tendrán que representar personajes con evidentes actitudes empáticas y otros con carencias en este sentido. Se les plantea el caso de una alumna que, de manera previa a los exámenes de la EBAU, comienza a tener síntomas de ansiedad que se reproducen en el examen al tener la sensación de “haberse quedado en blanco”. Sus familiares y amigos responden ante este hecho, unos de manera empática y otros no. La obra de teatro completa puede verse en el ANEXO IV.</p> <p>Así, tras la representación, se organizarán en cuatro grupos de cinco participantes y conjuntamente tendrán que responder a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Analiza los pensamientos negativos de Sofía y transfórmalos en positivos en base a la reestructuración cognitiva. (“lo voy a hacer mal”, “seguro que no me cogen en el grado que quiero”, “se me notará que estoy nerviosa”, “si finalmente entro, seguramente no sabré hacer lo que me piden”, “es probable que no esté a la altura”, etc.) 2) Identifica en la historia síntomas emocionales, cognitivos y físicos de la ansiedad. ¿Cómo los abordarías si te ocurrieran a tí? 3) ¿Con la respuesta de qué personaje te identificas más? ¿Por qué? 4) ¿Qué personajes muestran respuestas carentes de empatía? Transforma sus intervenciones en otras con contenido asertivo y empático. 5) ¿Cómo crees que influyen las respuestas poco empáticas en Sofía? ¿Y en sus niveles de ansiedad? 6) ¿Qué personajes sí son empáticos? Anota afirmaciones que lo demuestren. 7) ¿Cómo afectan las respuestas empáticas a Sofía? ¿Y en sus niveles de ansiedad? <p>Finalmente, se expondrán las respuestas de cada grupo en una puesta en común suscitando la reflexión en torno a la importancia de adoptar actitudes empáticas, sobre todo en situaciones ansiógenas.</p>		
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos. - Humanos: educador y alumnos participantes. 		
TEMPORALIZACIÓN:	40 minutos		
ORIENTACIONES:	Es importante que el educador enfatice la idea de que escuchar con empatía no significa darle la razón a la otra persona o aceptar todo aquello que piensa o siente, sino que es tomar conciencia de lo que la otra persona está sintiendo y comprenderla en su vivencia emocional.		
EVALUACIÓN:	La evaluación de la actividad se realizará en base a la observación directa a través de una escala de valoración por parte del educador, haciendo especial hincapié en el momento de la puesta en común. Asimismo, se servirá de una rúbrica creada al efecto y se solicita al alumnado que incluya en su portafolio una autoevaluación de su desempeño durante la actividad.		
FUENTE:	Elaboración propia		

SESIÓN 21

ACTIVIDAD 1:	Superando dificultades	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el aprendizaje de nuevas formas de superar dificultades ante situaciones problemáticas a través de la regulación emocional. - Concienciar al alumnado de que las “soluciones intentadas” terminan constituyendo el propio problema. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Cada alumno ha de pensar en una situación que le resulte difícil o problemática y posteriormente describirla y enumerar las dificultades que supone para cada uno de ellos dicha situación a través de la plataforma <i>Tricider</i>. Así, el educador proyectará las diferentes dificultades expuestas por los alumnos e irá analizando con la totalidad del grupo las posibles reacciones, conductas y hábitos que cada uno tendría ante esa situación. Por tanto, se pretende que los alumnos descubran de qué maneras pueden enfrentarse a esas situaciones y ver, desde la regulación emocional, cuál de ellas sería más efectiva para superar la dificultad. Un ejemplo sería el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar en público. Diferentes posibilidades de dificultades: <ul style="list-style-type: none"> - No tener tiempo para preparar la exposición. - Tener miedo a hacerlo mal. - Estar nervioso. - Sentirse desconcentrado. - Tener problemas con tu pareja, que necesita de tu apoyo y dedicación. <p>Otros temas ejemplo: las relaciones con los amigos, afrontar los exámenes, autoimagen, decidir qué vamos a estudiar, etc.</p> <p>Finalmente se suscitará la reflexión en torno a los obstáculos que inevitablemente nos vamos encontrando en la vida diaria. Se procurará hacer conscientes a los alumnos de que la dificultad no radica tanto en el obstáculo en si como en el hándicap que suponen nuestros hábitos y conductas. Por lo tanto, para finalizar la actividad se leerá un fragmento de la obra “El maravilloso mago de Oz” de Lyman Frank Baum, en el que se cuenta la historia de un león cobarde. (ANEXO IV). A través de ella se pueden trabajar multitud de aspectos como la tolerancia a la frustración, la valentía, los síntomas de la ansiedad, la relación entre emoción y acción, y las barreras autoimpuestas que nos limitan, objetivo de la presente actividad.</p> <p>Asimismo, se procederá al visionado de un fragmento de la película “El discurso del Rey” (https://www.youtube.com/watch?v=9u6AwTsHTDY), para fomentar en los alumnos actitudes positivas a través de la presente historia de superación en el que se refleja un claro caso de ansiedad al hablar en público. En este caso, si el tiempo lo permite, es aconsejable ver la película al completo e invitar al alumnado a <u>identificar los diferentes signos de la ansiedad en el personaje y su evolución a lo largo del filme, entre otras.</u></p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador encargado de dinamizar la actividad y alumnos participantes. - Técnicos: cañón, proyector, y ordenador/ dispositivos móviles con conexión a internet. - Materiales: folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	35 minutos	
ORIENTACIONES:	De manera previa a la realización de la presente actividad es conveniente que tanto el educador como el alumnado estén familiarizados con la plataforma <i>Tricider</i> para amenizar la actividad. Además, el educador debe ayudar a identificar las diferentes dificultades que puede presentar la situación expuesta y facilitar el análisis de las posibles reacciones en relación con la regulación emocional. Del mismo modo, aunque las situaciones deben surgir del alumnado, hay que considerar la posibilidad de que esto no sea así. Por este motivo, se incluyen situaciones ejemplo de las que el dinamizador podrá servirse en caso de que sea necesario. Si son los alumnos los que las plantean, el educador ha de ser precavido y tener en cuenta que pueden ir desde el afrontamiento de exámenes como el miedo a hablar en público o a permanecer en espacios demasiado abiertos, por lo que hay que interpretarlas con mucha cautela.	
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador que desarrolla la actividad. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica creada específicamente al efecto.	
FUENTE:	Adaptación de la actividad “Superando dificultades” recogida en Güel, B. M., Muñoz, R. J., Bisquerra, R., & GROU (2003). <i>Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria</i> . Madrid: Wolters Kluwer.	

ACTIVIDAD 2:	Chequeo atento	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir al alumnado reconocer cómo se siente física, mental y emocionalmente. - Desarrollar estrategias que ayuden a los alumnos a centrarse en el momento presente. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad

DESARROLLO:	<p>Se trata de una actividad sencilla cuyo propósito es doble. Por un lado, permitir al alumnado reconocer brevemente cómo se siente física, mental y emocionalmente y, por otro, ayudar a los alumnos a centrarse en el momento presente. Por este motivo, la actividad se plantea en varias sesiones del presente programa e incluso se anima al alumnado a que la integre y la ejercite en su vida cotidiana. Así, se les pedirá a los alumnos que adopten una postura cómoda (sentados o tumbados) y cierren sus ojos. Cuando estén preparados, el dinamizador de la actividad dará las siguientes instrucciones:</p> <p>“Vamos a empezar a dedicar unos minutos a tranquilizarnos. En primer lugar, empezamos el chequeo atento sintiendo nuestro cuerpo y nuestra mente, abriendo un espacio a todos los pensamientos, emociones o sensaciones físicas que ahora mismo afloran en nosotros. Quizá este sea el primer descanso que te tomas en medio de un día muy ajetreado. Olvidémonos ahora del mundo del hacer y adentrémonos en el del ser. Esté atento, aquí y ahora, en medio de todo lo que, en este mismo instante, está presente. Permanece conectado, de este modo, unos tres minutos contigo mismo. Felicidades, has contribuido directamente a tu salud y bienestar”.</p> <p>A continuación, se dedicarán unos minutos para que al finalizar la práctica de chequeo atento, el estudiante anote cualquier pensamiento, emoción, sentimiento y sensación que haya advertido mientras llevaba a cabo la práctica.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos que desarrollan la actividad. - Espaciales: aula amplia y tranquila.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que esta práctica se desarrolle en un entorno tranquilo y sin distracciones. Puede realizarse tumbado o sentado, pero es imprescindible mantener los ojos cerrados o ligeramente abiertos. Dado que la actividad se plantea para ser desarrollada de manera complementaria en el hogar, es recomendable otorgar al alumnado una ficha con las instrucciones para realizar la actividad.
EVALUACIÓN:	La evaluación se realizará en base a la observación directa a través de una escala de valoración por parte del educador. No obstante, se prestará especial atención a la autoevaluación del alumnado que será recogida en su portfolio.
FUENTE:	Actividad adaptada de Stahl, B., & Goldstein, E. (2018). <i>Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica</i> . Barcelona: Editorial Kairós.

SESIÓN 22

ACTIVIDAD 1:	Nos dividimos y no perdimos		
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar la influencia de nuestras emociones en nuestras decisiones, acciones y relaciones con los demás. - Poner de manifiesto estrategias de regulación emocional para solucionar conflictos. - Desarrollar la tolerancia a la frustración. - Propiciar actitudes que eviten los sentimientos de culpabilidad. - Concienciar sobre la importancia de saber tomar decisiones y solucionar conflictos asertivamente. - Dar lugar a relaciones sociales positivas entre los participantes. 		
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo II. Habilidades sociales y relaciones interpersonales	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>En esta actividad se divide al alumnado en cuatro grupos de cinco personas. Se les plantea la siguiente historia: “Imaginaros que para la elaboración de un trabajo grupal, un grupos de alumnos decide dividirse las partes y hacerlas de manera individual. El encargado de hacer la última parte se equivoca y realiza el apartado que otro de sus compañeros ya ha realizado.”</p> <p>Con posterioridad, se repartirán aleatoriamente cinco roles en los grupos: cuatro de ellos serán los compañeros que han realizado el trabajo correctamente y otro será quien se equivoca en la elaboración del trabajo. Se les pone de nuevo en contexto: “llegáis al aula el último día de la entrega y el profesor comienza a recoger los trabajos de otros grupos” de modo que tendrán que reflexionar sobre la desagradable sorpresa que se llevarían si se dieran cuenta de que su trabajo está incompleto. Al quinto alumno se le pide reflexionar acerca de cómo expondrá la noticia al resto de sus compañeros.</p> <p>Así, cada grupo representará -en un máximo de cinco minutos- la situación simulada (cómo reaccionaría la persona que se equivoca, cómo se lo comunica al resto, y qué deciden hacer entonces). Los integrantes del resto de grupo podrán intervenir aportando ideas acerca de cómo podrían solventar el conflicto.</p> <p>Finalmente, se comentará en gran grupo cuáles ha sido sus sensaciones, emociones, etc. y elegirán conjuntamente cuál de los comportamientos del grupo creen que proviene de una adecuada regulación emocional y conduce al bienestar.</p> <p>El propósito es que los participantes se den cuenta de que es importante ser capaces de solucionar problemas y tomar decisiones. Así, se les presenta un imprevisto al que deben hacerle frente a través de la regulación emocional, es decir, sin dejarse llevar por la frustración, la ansiedad, el miedo o la culpa, sino procurando actuar para resolver la situación de la forma más favorable posible. Además, tendrán también que poner en marcha las habilidades de comunicación, en concreto la escucha activa y la asertividad.</p>		

RECURSOS:	- Humanos: educador y alumnado participante. - Espaciales: aula lo suficientemente amplia como para poder hacer representaciones teatrales.
TEMPORALIZACIÓN:	30 minutos
ORIENTACIONES:	Es conveniente que en el reparto aleatorio de roles el educador se sirva de alguna aplicación como <i>Fluky</i> ¹⁸ para que el alumnado compruebe que el reparto ha sido completamente al azar. Asimismo, es importante fomentar respuestas en el alumnado en base a la asertividad y será tarea del dinamizador de la actividad aliviar posibles tensiones y conflictos que surjan en el seno de los grupos.
EVALUACIÓN:	En primer lugar, persona encargada de organizar la actividad realizará una evaluación interna basada en la observación directa durante el desarrollo de la actividad. Además, se dispone de una rúbrica específica que será cumplimentada por el educador y en base a ella comprobará si la actividad ha tenido éxito o alguna carencia a tener en cuenta para las próximas sesiones.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	Entrenándonos para el fracaso	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración del alumnado. - Otorgar pautas de actuación ante situaciones frustrantes. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>La actividad da comienzo con la lectura de diversos acertijos con cierto grado de dificultad para los cuales la gran mayoría de alumnos no tengan respuesta, con el propósito de inmiscuirles en un estado de total frustración. Un ejemplo de ellos pueden ser los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que siempre aumenta pero nunca disminuye? (Solución: la edad) - Lastimamos sin movernos, envenenamos sin tocar. Podemos dar la razón y engañar. Nunca nos juzgan por el tamaño. ¿Quiénes somos? (Solución: las palabras) <p>En este último caso, el acertijo puede ser utilizado también para trabajar la importancia de la comunicación.</p> <p>Así, después de dejar un tiempo para el intento de resolución, el educador otorga las soluciones propuestas y realiza una breve reflexión en torno a la escasa cultura del fracaso que poseemos y su relación con la ansiedad. Podría servirse del siguiente fragmento:</p> <p>“A menudo se nos plantean situaciones en la vida que no sabemos cómo resolver o no nos vemos competentes para realizar las acciones que la requieren. Ello nos lleva a un estado de ansiedad del que, como tenemos poca confianza en nosotros, pensamos que no podemos salir, aumentando así la frustración.”</p> <p>A continuación, dado que con esta actividad se pretende ofrecer a los participantes un espacio de reflexión personal acerca de la tolerancia a la frustración, se les dará un folio con unas preguntas para que reflexionen en torno a ellas y puedan escribir sus reflexiones en el papel, respondiendo a las cuestiones planteadas, que son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa para ti cometer errores? - Cuando cometes un error, ¿cómo lo vives? - ¿Aprendes de él o simplemente te recriminas? <p>Posteriormente, se les invitará a compartir sus reflexiones con el resto del grupo.</p> <p>Finalmente se suscitara la reflexión en el alumnado en torno a la idea de que no estamos preparados para el fracaso, sino que desde pequeños nos preparan para tener éxito, para adquirir nuevos conocimientos, para que las cosas nos salgan bien, pero nadie nos dice cómo deberíamos reaccionar si fracasamos. Así, la actividad finaliza dando una serie de pautas ante situaciones frustrantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender el error como un hecho puntual, lo que nos permite desarrollar la resiliencia y tener esperanza en nuestra capacidad de aprendizaje y de búsqueda de soluciones. - Asumir el error como parte del proyecto de nuestro objetivo. - Desdramatizar el error. ¿Dentro de una semana esto seguirá siendo importante? - Se creativo y busca soluciones. 	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnos participantes y educador. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	15 minutos	
ORIENTACIONES:	Es conveniente que los acertijos utilizados sean complicados, pues se pretende que el alumnado alcance un alto grado de frustración para que la actividad les sea más significativa.	
EVALUACIÓN:	La evaluación de la actividad se realizará en base a la observación directa por parte del educador (que valorará	

¹⁸ Plataforma que permite realizar sorteos aleatorios de manera lúdica e interactiva

	aspectos como trabajo en equipo, actitud ante la actividad, etc.). Asimismo, se tendrá en cuenta la autoevaluación del alumnado recogida en su portfolio.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 23

ACTIVIDAD 1:	Las caras de la ansiedad
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar que la ansiedad tiene múltiples expresiones. - Conocer los síntomas de la ansiedad. - Desarrollar estrategias que permitan resolver conflictos internos. - Fomentar la autoconciencia emocional. - Adquirir estrategias que les permitan su autorregulación emocional.
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional
	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Para el desarrollo de esta actividad se dividirá al alumnado en 5 grupos de cuatro participantes. A cada equipo se le otorgará un texto (ANEXO IV) en el que se narra una historia sobre la ansiedad. Así, además de leerlo, cada uno de los grupos experimentará la situación que vive el protagonista en primera persona, a través de la realidad aumentada –creada previamente por el docente- a través de la app <i>Metaverse</i>¹⁹.</p> <p>Una vez cada grupo haya sentido la ansiedad en primera persona, el fuerte componente emocional de cada una de las historias les situará en condiciones de analizar exhaustivamente cada uno de los textos y reflexionar sobre ellos.</p> <p>Texto 1: En él se narra la historia de un hombre que se queda sin trabajo y por ende sus preocupaciones giran en torno al ámbito laboral.</p> <p>1)Elabora un breve resumen del caso. (El propósito es que tengan una idea general de mismo para luego ponerla en común con el resto de compañeros)</p> <p>2)Propón una solución para el caso teniendo en cuenta las emociones y pensamientos de Marc y la repercusión de su pérdida de trabajo en su familia.</p> <p>3) Reformula en pensamientos positivos las preocupaciones de Marc e indica qué cambios se producirían. (Qué ocurriría si no encontraba otro trabajo? ¿Quién iba a contratar a un hombre de mediana edad en esa coyuntura económica? ¿Y si perdían la casa? ¿Cómo podía explicárselo todo a los niños? ¿Por qué no se había dedicado a otra cosa? ¿Por qué no habría ahorrado más?) (El objetivo de las dos cuestiones anteriores es que se den cuenta de que aunque la situación puede parecer abrumadora, siempre hay solución y a menudo ésta pasa por el cambio de pensamientos –negativos por positivos-)</p> <p>4) ¿A qué emoción hace referencia la siguiente afirmación “Marc estaba cada vez más nervioso, irritable y estresado; su mente constantemente ocupada con preocupaciones por el futuro y arrepentimiento por el pasado”? 5) Localiza en el texto una afirmación que se refiera a la ansiedad. (El propósito es que identifiquen los síntomas de la ansiedad: físicos y emocionales)</p> <p>6) Relaciona la existencia de este tipo de pensamientos con el sufrimiento de ansiedad.</p> <p>Texto 2: El texto narra la historia de una estudiante universitaria cuyas presiones sociales y pensamientos negativos le han aislado.</p> <p>1) Realiza un breve resumen del texto. 2) Propón una solución para el caso teniendo en cuenta las emociones y pensamientos de Nikki y el hecho de que el resto de grupos ya estén establecidos. 3) ¿Qué creéis que quiere decir Nikki con la afirmación “Quizá este enferma de verdad?” 4) Identifica las diferentes situaciones que parecen indicar que Nikki tiene ansiedad (síntomas físicos, sociales y emocionales) 5) ¿Cómo crees que repercute en Nikki la afirmación de su amiga Alisha? (Mi pobre compañera de habitación parece haber vuelto a pillar la gripe por tercera vez en lo que va de mes) 6) Transforma las concepciones y pensamientos de Nikki en positivas. Indica qué aspectos cambiarían si se produjera este cambio.</p> <p>Texto 3: En él se narra la historia de un hombre con claras manifestaciones de ansiedad en el trabajo que le</p>

¹⁹ Aplicación gratuita que permite crear contenido con realidad aumentada.

	<p>impiden realizarlo satisfactoriamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elabora un breve resumen del texto 2) Propón una solución para el caso teniendo en cuenta la necesidad económica de Rob y Mary. 3) Identifica los síntomas (físicos, emocionales y sociales) que parecen indicar que Rob puede tener ansiedad. 4) Transforma los pensamientos negativos de Rob en positivos (¿qué pasaría si esa ansiedad empeoraba y tenía que dejar el trabajo? ¿quién contrataría a un techador de 45 años que no podía subir a una escalera?, entre otros) 5) Indica qué aspectos cambiarían si se produjera el cambio anterior. 6) ¿A qué creéis que se refiere Rob cuando afirma que parecía que se le iba a salir el corazón del pecho? <p>Texto 4: En él se refleja la historia de un estudiante nervioso por la proximidad de los exámenes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Realiza un breve resumen del texto. 2) Propón una solución adecuada al caso teniendo en cuenta la presencia del director. 3) Identifica los síntomas y expresiones que indiquen que el protagonista tiene ansiedad 4) Transforma las intervenciones del director en positivas y empáticas. Indica qué aspectos cambiarían si se produjera este cambio. 5) ¿A qué crees que se refiere el sujeto con “histeria colectiva”? ¿Y con “Para él es fácil decirlo, ¡él no ha de hacer los exámenes!”? <p>Texto 5: Narra la historia de una madre con crisis de pánico que no se atreve a afrontar las demandas de sus hijos por miedo a volver a sufrir este tipo de ansiedad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elabora un breve resumen del texto. 2) Propón una solución al caso teniendo en cuenta las demandas de los hijos de Joan y su negativa a aceptarlas. 3) ¿Por qué Joan tiene miedo a asistir al centro comercial o a un concierto? 4) Transforma los pensamientos negativos de Joan en positivos. Indica qué aspectos cambiarían si se produjera este cambio. 5) ¿Recomendarías a Joan que dejara de participar en tantas actividades o por el contrario le animarías a seguir participando en ellas? 6) Identifica las afirmaciones (a nivel emocional, social y físico) que parecen indicar que Joan tiene ansiedad. <p>Una vez todos los grupos hayan completado la ficha relativa al texto que les correspondía, cada uno de ellos resumirá brevemente el caso y el análisis del mismo, así como la solución propuesta. Finalmente, se suscitará la reflexión en torno a la idea de que la ansiedad nos afecta de manera diferente a las personas, las diferentes expresiones de la ansiedad (ansiedad social, escolar, etc.), los diversos modos de vivirla, etc. Asimismo, se propiciará la reflexión en torno a la experiencia vivida a través de la realidad aumentada. Así, es recomendable hacerles cuestiones relativas a cómo se han sentido, qué pensaban, qué les hubiera gustado que pasara, si han sentido una mayor empatía con los protagonistas del caso tras experimentar la situación, etc.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnos participantes y educador dinamizador de la actividad. - Materiales: ficha de la actividad, folios, bolígrafos y lápices.
TEMPORALIZACIÓN:	60 minutos
ORIENTACIONES:	En el caso de que el educador no disponga de tiempo o dominio para realizar el material con realidad aumentada, la actividad puede desarrollarse sin el mismo. Conviene ser cauteloso e identificar de manera previa si algún alumno puede sentir cierto grado de ansiedad al enfrentarse a las situaciones planteadas. En este caso, no se recomienda el desarrollo de esta actividad.
EVALUACIÓN:	La evaluación de dicha actividad se hará en base a la observación directa por parte del educador. Se prestará especial atención al intercambio de ideas en la puesta en común y reflexión grupal. Asimismo, se evaluará de manera más exhaustiva a través de una rúbrica específica.
FUENTE:	Elaboración propia

SESIÓN 24

ACTIVIDAD 1:	La espiral de la ansiedad	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar de la retroalimentación existente entre los síntomas de la ansiedad. - Fomentar el desarrollo de relaciones intra e interpersonales positivas entre los participantes. - Identificar los diferentes canales de respuesta de la ansiedad (cognitivo, emocional, físico y conductual). - Mostrar herramientas y estrategias para canalizar la ansiedad. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Lo que se pretende con el desarrollo de esta actividad es concienciar al alumnado de que la ansiedad actúa como un círculo vicioso o, mejor dicho, como una espiral, puesto que cada vez que da una vuelta, la intensidad va aumentando y profundizándose. Así, se le entrega la ficha de la actividad (ANEXO IV) en la que aparecen los diferentes canales de respuesta de la ansiedad (cognitivo, emocional, de imágenes, físico y conductual). El educador encargado de dinamizar la actividad transmitirá la idea de que en la ansiedad influyen múltiples factores. Para tal fin, puede transmitir la siguiente idea:</p> <p>“Por lo general definimos nuestra ansiedad utilizando unos pocos síntomas clave. Por ejemplo, uno puede ser consciente de que se le seca la boca o se ruboriza cuando le preguntan en clase, otro puede sentir su sudoración o las palpitaciones de su corazón ante este mismo hecho. Si limitamos la atención a una o dos respuestas típicas o dominantes, resulta sencillo perderse reacciones más sutiles. Cuando somos capaces de identificar nuestras reacciones más sutiles, podemos atrapar la ansiedad antes y elegir cómo le damos respuesta más eficazmente. Por ello, en cada uno de los círculos tenéis anotados los síntomas generales de la ansiedad y hemos de ser conscientes de que las respuestas en un ámbito pueden detonar respuestas en otros.</p> <p>Por ejemplo, imaginarios a vosotros mismos repasando para un examen y pensando ‘no estoy preparado para este examen’. Ese pensamiento negativo puede desencadenar una reacción en cadena de síntomas físicos como presión en el pecho y respiración acelerada. Esos síntomas físicos generan al mismo tiempo una cadena de pensamientos sobre lo incomodo que es estar ansioso y sobre cómo la ansiedad influirá en su rendimiento en el examen. Esos pensamientos llevan al alumno a cerrar el libro y dejar de estudiar. Así pues, nuestras respuestas ansiosas se retroalimentan en una espiral ascendente.</p> <p>Por ello, conviene ser consciente de cuándo estamos luchando contra la ansiedad y esto podemos hacerlo prestando más atención a las experiencias y vivencias. Así que, a partir de ahora, cuando notemos algunos de los síntomas de ansiedad, analizaremos cualitativamente también el resto.”</p> <p>A continuación, se le pide que cada alumno analice sus niveles de ansiedad a través del círculo propuesto y ponga en común sus respuestas con el resto de compañeros, dando cuenta así de que la ansiedad es un aspecto multifactorial.</p> <p>Se trata de una tarea de observación, puesto que pedimos al alumnado que se vuelva hacia algo que normalmente evitaría y lo mire con otros ojos, lo analice y sea consciente.</p> <p>Finalmente, pediremos a los participantes que hagan un círculo. Una vez hecho tendrán que ir uniendo sus manos con personas que no estén ni a su derecha ni a su izquierda. De este modo, el alumnado realizará un “nudo humano” que tendrá que intentar deshacer sin soltarse de las manos. Después de que lo hayan conseguido -o no- se fomentará la reflexión en torno a lo ocurrido. Así, pueden realizarse preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los problemas reales son como nudos? - ¿Qué habéis hecho para deshacer el nudo en el ejercicio? - ¿Qué podemos hacer con los problemas de la vida real? <p>El propósito es que -de manera lúdica y casi inconscientemente- se conciban como personas pertenecientes a un grupo y sean conscientes de que todo lo que para ellos parece no tener solución (aumentando así el nudo), con ayuda de los demás se le puede poner fin. Es decir, se parte de la alegoría del nudo para que conciban de esta forma la ansiedad y sean conscientes de las estrategias y herramientas que pueden utilizar para canalizarla.</p> <p>Texto adaptado de: Orsillo, S.M., y Roemer, L. (2014). <i>Vivir la ansiedad con conciencia. Libérese de la preocupación y recupere su vida</i>. Bilbao: Desclée de Brouwer</p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y alumnos que desarrollan la actividad. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	25 minutos	
ORIENTACIONES:	Es importante que exista una participación general del alumnado, por lo que el educador ha de animarles a ello.	
EVALUACIÓN:	Tras la realización de la actividad se dará lugar a una puesta en común en la que los adolescentes manifestarán	

	cómo se han sentido e incorporarán su autoevaluación en su portafolio. Asimismo, el educador se servirá de la observación directa a través de una escala de valoración para rellenar una rúbrica específica creada al efecto.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	<i>RAIN</i>	
OBJETIVOS:	- Proporcionar una estrategia de <i>mindfulness</i> para afrontar situaciones ansiógenas.	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Con esta actividad se pretende dotar al alumnado de una estrategia de <i>mindfulness</i> para afrontar el estrés y la ansiedad. Así, se le presenta a los estudiantes aludiendo a que, como se ha visto anteriormente, en lugar de huir de las emociones, hemos de enfrentarnos a ellas, ser conscientes de qué y cómo lo estamos sintiendo y ser capaces de regularlo adecuadamente.</p> <p>A continuación se escribirá en la pizarra la palabra RAIN y se realizará un breve <i>brainstorming</i> en torno al carácter de la actividad. Finalmente, el educador explicará que la R hace referencia a reconocer la presencia de una emoción, la letra A, a admitir que existe, la I a investigar las emociones y el cuerpo y la N a no identificarse. Así, se les pide que durante una semana presten atención a sus emociones y cuando (R) reconozcan alguna, sigan estos cuatro pasos y los anoten por escrito. Ello permitirá al alumnado no identificarse con las historias y por tanto huir de las trampas mentales (tratadas en sesiones anteriores), viendo las cosas tal y como son.</p> <p>Los efectos que se esperan con la realización de esta actividad tienen que ver con posibilitar que el alumnado perciba una situación ansiógena o estresante de manera diferente y por tanto, elija también una respuesta diferente a la establecida hasta ahora, que no retroalimiente el círculo de la ansiedad.</p>	
RECURSOS:	- Humanos: alumnos y docente.	
TEMPORALIZACIÓN:	15 minutos	
ORIENTACIONES:	Conviene ensayar la actividad con varios alumnos para comprobar que la han comprendido. Es incluso más importante que la propia explicación de la tarea, la venta de la misma. Es decir, hemos de darle al alumnado una o varias razones por las que es necesario que la realicen, puesto que de lo contrario no la harán y no habrá servido para nada la explicación.	
EVALUACIÓN:	Esta actividad se evaluará en base a la observación directa. Asimismo, cuando los discentes ejemplifiquen la tarea se comprobará si se ha entendido o por el contrario es necesario reparar en ella. Finalmente, se comprobará su eficacia y efectividad al término del programa cuando los alumnos sepan gestionar adecuadamente sus pensamientos y emociones negativas.	
FUENTE:	Actividad adaptada de Stahl, B., & Goldstein, E. (2018). <i>Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica</i> . Barcelona: Editorial Kairós.	

SESIÓN 25

ACTIVIDAD 1:	Convergencia
OBJETIVOS:	- Aplicar la regulación emocional a la toma de decisiones y a la resolución de conflictos.
CONTENIDOS:	Módulos I, II, III y IV.
DESARROLLO:	<p>Sirviéndonos del argumento de la saga <i>Divergente</i> de Veronica Roth se les explica a los alumnos que están inmersos en Chicago y la sociedad ha decidido agrupar a las personas en cinco facciones. El propósito de estas es conseguir la erradicación de los males que anteriormente le llevaron a la guerra. Así se divide a los estudiantes aleatoriamente (utilizando la app <i>Fluky</i>) en cinco grupos (de cuatro personas cada uno de ellos) y se asignan las siguientes facciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cordialidad -Erudición -Verdad -Abnegación -Osadía <p>A continuación, se les pide que cada una de las facciones elabore un proyecto de sociedad que permita una mejor convivencia entre los miembros, a pesar de las diferencias. Cada grupo tendrá que elaborarlo en función de las características de su facción (ficha de la actividad, ANEXO IV).</p>

	<p>Seguidamente, cada grupo expondrá su proyecto. Una vez que todos los grupos lo hayan hecho, tendrán que dialogar entre ellos y llegar a la consecución de un proyecto común y único. Para ello, tendrán que ponerse de acuerdo, negociar, tomar de decisiones, etc. Es importante insistir al alumnado en que deben ser firmes en su postura pero considerar lo aprendido durante el programa (toma de decisiones, habilidades sociales, regulación emocional, etc.).</p> <p>Finalmente, cuando se haya llegado a la convergencia –o no- se comentara y analizara en grupo lo ocurrido en la actividad para conectarlo con ella, cómo ha ido, cómo se han sentido defendiendo sus ideas, qué conflictos han surgido, cómo se han abordado, si en la vida real utilizan las mismas estrategias, etc.</p> <p>La actividad, en formato <i>roleplaying</i> pretende ser motivante al conectar con el contenido de los contenidos de la saga Divergente, cuyos destinatarios son precisamente los adolescentes.</p> <p>El título de la misma es además es una metáfora que alude a la saga y al mismo tiempo a la necesidad de que a través de las estrategias aprendidas sobre la resolución de conflictos, toma de decisiones, comunicación positiva, etc. las posturas de la totalidad de los grupos puedan converger en una común.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: alumnado participante y docente. - Materiales: ficha de la actividad, folios y bolígrafos.
TEMPORALIZACIÓN:	25 minutos
ORIENTACIONES:	<p>Si se desea realizar con un número más elevado de alumnos, puede crearse un sexto grupo –relativo a “los abandonados”, personajes también de la saga en cuestión y cuyo rol tiene que ver con la marginación. Ello dará calidad al proceso de toma de decisiones.</p> <p>Durante la puesta en común y la discusión en grupo, es conveniente que el profesor se fije especialmente en cómo defiende cada facción su proyecto. Si los alumnos se muestran dispuestos a la colaboración y a crear un nuevo proyecto satisfactorio para todos (ganar todos) o se centran más en que “gane” uno de los cinco (ganar-perder). En la puesta en común sobre la actividad se debatirá la totalidad de estos temas. El profesor deberá reconducir las reflexiones hacia la regulación emocional en la confrontación de ideas.</p>
EVALUACIÓN:	La evaluación de esta actividad se realizará en base a la observación directa del educador a través de una escala de valoración con categorías relativas al trabajo en equipo, actitud ante la actividad, etc. Asimismo, se servirá de una rúbrica específica creada al efecto. El alumnado deberá recoger en su portfolio una autoevaluación de dicha actividad en la que se recojan cuestiones como qué han aprendido, cómo pueden mejorar, etc. y revisarán el registro junto con el educador.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 2:	La ansiedad en nuestra vida. ¿Cómo y en qué nos afecta? Seguimiento.	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y valorar si se han producido cambios en el modo en que su vida se ve afectada por el estrés o la ansiedad relativa a las relaciones, el trabajo, su visión del mundo, los hábitos alimentarios, el sueño y la actividad física. 	
CONTENIDOS:	Módulo I. Educación emocional	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	<p>Se trata del seguimiento de la actividad realizada en sesiones anteriores con el propósito de identificar cambios. Así, los participantes deberán reflexionar de nuevo en torno al modo en que afecta el estrés o la ansiedad a su vida. Esto es así dado que cuanto más conscientes sean, más claramente advertirán la influencia del estrés y la ansiedad en su vida. Y esto, es un primer paso de gran importancia hacia un mayor bienestar.</p> <p>Se le proporcionará a cada alumno el mismo cuestionario que en el caso anterior, conformado por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a las relaciones interpersonales? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al trabajo? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad relativos al mundo en general? ¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a la comida y los hábitos alimentarios? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al sueño y el insomnio? -¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al ejercicio o a la falta de actividad física? <p>Una vez cada alumno haya respondido a las cuestiones planteadas, se hará una pequeña puesta en común sobre la influencia y repercusión de la ansiedad en los diferentes ámbitos de la vida diaria. Así, analizadas las limitaciones que provoca la ansiedad, la actividad finalizará con una reflexión –por parte del educador, con ayuda del alumnado- en torno a las potencialidades y fortalezas que esta misma emoción nos ofrece. El propósito es que la actividad cierre creando sensaciones positivas en el alumnado y no una visión pesimista y abrumadora ante la ansiedad.</p>	
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y participantes. - Materiales: cuestionarios, folios y bolígrafos. 	
TEMPORALIZACIÓN:	15 minutos	

ORIENTACIONES:	El educador deberá aclarar todos los términos que puedan ser de difícil comprensión para el alumnado, con el propósito de facilitarles la realización de la actividad. Además, en lo que se refiere a la cumplimentación del cuestionario, se deberá hacer hincapié en que se tomen un tiempo prudente para reflejar en el papel sus sentimientos, pensamientos y sensaciones. Del mismo modo, conviene hacerles saber que la respuesta a algunas preguntas será desproporcionadamente mayor que las de otras pero no es motivo de preocupación. No es aconsejable presionar al alumnado a que responda a todas las cuestiones si comprobamos que no se siente cómodo. Asimismo, en la puesta en común se debe animar a los participantes a participar pero en ningún caso obligarles a que compartan sus respuestas.
EVALUACIÓN:	Se trata de una actividad de evaluación en sí misma puesto que con su realización se pretende comprobar la existencia –o no- de cambios significativos con respecto al cuestionario elaborado en las primeras sesiones del programa. Además, la puesta en común por parte de los alumnos servirá también para evaluar sus emociones, pensamientos y sensaciones, así como el grado de implicación, participación y satisfacción.
FUENTE:	Adaptación de la actividad “¿De qué modo afectan el estrés o la ansiedad a su vida? De Stahl, B., & Goldstein, E. (2018). <i>Mindfulness para reducir el estrés. Una guía práctica</i> . Barcelona: Editorial Kairós.

ACTIVIDAD 3:	Pintando la ansiedad. Fobos y Deimos.
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la expresión emocional de los participantes. - Expresar la emoción de la ansiedad a través del arte. - Comprobar la existencia de diferencias entre la concepción inicial de ansiedad del alumnado y la actual.
CONTENIDOS:	Módulo III. Ansiedad
DESARROLLO:	Al igual que al inicio del programa, se les facilitará un lienzo a cada uno de los participantes para que en él reflejen -en forma de pintura- lo que es para ellos la ansiedad. Así, se pretende brindarles la oportunidad de expresar libremente sus pensamientos, sentimientos y emociones a través del arte. Se solicitarán aproximadamente 5 voluntarios (varía en función del tiempo que se disponga para la realización de la actividad) para que expongan sus obras y expliquen el sentido de las mismas. El propósito de la actividad es comprobar la existencia de diferencias significativas –o no- con la pintura realizada en las primeras sesiones del programa.
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador dinamizador de la actividad y alumnos participantes. - Materiales: 22 lienzos, pinturas acrílicas o témperas y pinceles. - Técnicos: cañón y proyector.
TEMPORALIZACIÓN:	10 minutos
ORIENTACIONES:	Es conveniente que el dinamizador de la actividad advierta al alumnado que en sus obras han de reflejarse lo que son, a su juicio, los aspectos que mejor definen la ansiedad (palpitaciones, respiración exacerbada, sensación de mareo, etc.).
EVALUACIÓN:	Se trata de una actividad de evaluación en sí misma. Esto es así dado es la repetición de una actividad para comprobar si existen diferencias significativas –o no- tras el desarrollo del programa. Del mismo modo, esta actividad será evaluada en base a la observación directa y la cumplimentación de una rúbrica creada <i>ad hoc</i> por parte del educador. Asimismo, al término de la sesión los alumnos tendrán un espacio para poner de manifiesto las sugerencias de mejora, su nivel de satisfacción, etc.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 4:	<i>Emotional Pong</i>
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el intercambio de emociones, pensamientos e ideas entre los participantes. - Desarrollar el autoconocimiento y la autorregulación emocional de manera distendida. - Poner en práctica las habilidades aprendidas. - Fomentar el desarrollo de relaciones interpersonales entre los participantes.
CONTENIDOS:	Módulos I, II, III y IV.
DESARROLLO:	<p>En primer lugar, se divide al alumnado en cinco grupos de cuatro personas. Dentro de cada subgrupo, los alumnos se agruparán en parejas. A continuación se colocan tres mesas superpuestas, de modo que una pareja se sitúe en un extremo y la otra en el otro. Así, ambas estarán separadas aproximadamente por un metro y medio de distancia. Debidamente colocados en las mesas estarán nueve vasos colocados en forma de triángulo (nueve por pareja). En cada uno de los vasos se han ubicado papeles con diferentes retos.</p> <p>Se trata de que, con una bola de <i>ping pong</i>, por turnos, las parejas encesten en los vasos de sus contrincantes y a la inversa, hasta que uno de los dos equipos se quede sin vasos. Cada vez que consigan meter la pelota en uno de esos vasos, el equipo contrario deberá realizar aquello que ponga en el papel, establecido previamente por el educador que desarrolla la actividad. Así, algunos ejemplos de lo que pueden contener los diferentes papeles son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Dile a tus “compañeros” algo que te guste de ellos. Apóyalo en ejemplos. ·Explica a tus compañeros cómo te sentirías y cómo reaccionarías si el día del concierto de tu artista favorito, el encargado de comprar las entradas te comunica que se olvidó de comprarlas.

	<ul style="list-style-type: none"> ·Realiza una <i>asana</i> que te ayude a estar menos ansioso. ·Di tu peor defecto y tu mejor virtud. ·Durante el día de hoy, debes sonreír a todas las personas con las que te encuentres. ·Comunica a tu grupo que te gustaría realizar el trabajo de Lengua solo de manera asertiva. ·La totalidad del grupo pone en práctica la respiración diafragmática. ·Di algo que te gusta y algo que no te guste de la persona de enfrente. En el segundo caso la respuesta tiene que ser asertiva. ·Di algún personaje famoso al que te gustaría parecerle y en qué aspectos. ·Explica a tus compañeros cómo te sentirías si le cuentas un problema a alguno de ellos y sientes que no te está escuchando. ·Di algo que te guste de la persona que tiene al lado. ·Canta una canción durante 30 segundos. ·Los miembros de ambas parejas realizan la actividad “chequeo atento”. ·Un amigo te comunica que acaba de enterarse de que su novio le es infiel. Dale una respuesta de manera empática y asertiva. <p>El objetivo final es que compartan emociones, sentimientos, pensamientos e ideas entre ellos, con el propósito de aprender a gestionar las negativas y conocer los entresijos que mueven la conducta de los compañeros, a la vez que fomentar el desarrollo de relaciones interpersonales sanas y positivas a través de un juego distendido.</p>
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: educador y grupo de alumnos. - Material fungible: vasos de plástico y pelotas de <i>ping-pong</i>. - Material no fungible: mesas.
TEMPORALIZACIÓN:	20 minutos
ORIENTACIONES:	Es importante que el alumnado participe activamente en esta actividad, por lo que el educador ha de animarle a ello.
EVALUACIÓN:	La actividad es de evaluación en sí misma puesto que en su desarrollo el alumnado deberá poner en marcha estrategias, habilidades y herramientas adquiridas durante el programa. No obstante, el educador la evaluará en base a la observación directa y el alumnado recogerá su autoevaluación en el porfolio.
FUENTE:	Elaboración propia

ACTIVIDAD 5:	Grupo de discusión
DESARROLLO:	Dado que ya se han desarrollado la totalidad de sesiones del programa, se considera oportuno realizar un grupo de discusión con los alumnos participantes con el propósito de que compartan sugerencias de mejora, debilidades y fortalezas del programa, sensaciones, emociones, pensamientos, etc. y reciban un <i>feedback</i> por parte del diseñador y ejecutor del mismo. La información recogida nos será de utilidad para conocer si es necesario modificar algunas actividades y/o sesiones completas y para introducir cambios en el programa para implantaciones futuras.
TEMPORALIZACIÓN:	30 minutos

8.4 ANEXO IV: Material complementario para el desarrollo de las actividades

- Material complementario para la actividad “La maleta de las preocupaciones” (sesión 2)

Qué me preocupa	Cómo me siento	Qué pienso	¿En qué situación ocurre?	¿Cómo podría solucionarlo?	Posibles obstáculos (qué me impide solucionarlo)

Fuente: Elaboración propia

- Material complementario para la actividad “El billete” (sesión 2)

Texto 1: *Si una persona te dice*

“Soy una especie de reflejo primitivo: adopto el plumaje para intentar alcanzar la gloria. Ya lo hacía cuando era pequeño, me pasaba el tiempo imitando a mis compañeros, en sus manías, en sus tics a hablar, en su forma de peinarse, para sentirme mejor en mi piel.”

Fuente: André, C. y Lelord, F. (2000). *La autoestima*. Barcelona: Kairós.

Texto 2: *La casa bonita*

Las personas mayores aman las cifras. Cuando les habláis de un nuevo amigo, no os interrogan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: ¿cómo es el timbre de su voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas? En cambio os preguntan: ¿qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre? Solo entonces creen conocerle. Si decís a las personas mayores: “he visto una hermosa casa de ladrillos rojos con geranios en las ventanas y palomas en el techo...” no acertarán a imaginarse la casa. Es necesario decirles: “He visto una casa de cien mil francos” Entonces exclaman: “¡Qué hermosa es!”

Fuente: Saint-Exupéry, A. (1983). *El Principito*. Madrid: Alianza.

- Material complementario para la actividad “refranes emocionales” (sesión 2)

En los ojos y en la frente...

...se lee lo que el hombre siente.

No hay mal...

...que por bien no venga.

Ojos que no ven...

...corazón que no siente.

Al mal tiempo...

...buena cara.

La cara es...

...el espejo del alma.

De lo perdido...

...sacar algún partido.

Fuente: Elaboración propia

- Material complementario para la actividad “La ansiedad en nuestra vida. ¿Cómo y en qué nos afecta? (sesión 4)

CUESTIONARIO

Tómate un tiempo para reflexionar las siguientes preguntas. Es importante que te des cuenta de los pensamientos, sentimientos y sensaciones que afloran en cada caso. A continuación, anota por escrito lo que hayas advertido.

-¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a las relaciones interpersonales?

-¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al trabajo?

-¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad relativos al mundo en general?

¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados a la comida y los hábitos alimentarios?

-¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al sueño y el insomnio?

-¿De qué manera influyen en su vida el estrés o la ansiedad ligados al ejercicio o a la falta de actividad física?

Antes de seguir adelante tómate unos minutos para reflexionar, reconocer e integrar compasivamente todo lo que hayas escrito en esta práctica.

A continuación, enumera las diez situaciones que ansiedad le generen en su vida. Utiliza para ello una escala de 1 a 10 donde 1 es no muy ansioso y 10 extremadamente ansioso. Es importante que seas lo más concreto que puedas. Por ejemplo, en lugar de “dormir” puedes anotar “cada vez que intento dormir y pienso en que aún tengo que terminar varios trabajos”.

Deja las dos columnas de la derecha en blanco para llevar a cabo, dentro de un tiempo, otra valoración.

Tabla 1.

Situación	Puntuación		
	Comienzo	Mitad	Final

Fuente: Elaboración propia

- Material complementario para la actividad “*Thinking positive*” (sesión 6)

Tabla 1.

	Nº Pensamientos positivos	Descripción de los pensamientos positivos	Número de pensamientos negativos	Descripción de los pensamientos negativos
LUNES				
MARTES				
MIÉRCOLES				
JUEVES				
VIERNES				
SÁBADO				
DOMINGO				
SUMAS				
TOTAL PENSAMIENTOS:				

Tabla 2.

Situación en la que surgió el pensamiento negativo	Pensamiento negativo	Transformación en pensamiento positivo	¿Cómo podría haber sido la situación?

Fuente: Elaboración propia

- Material complementario para la actividad “Las creencias crean realidades” (sesión 7)

Tabla 1. Pensamientos racionales e irracionales

Pensamientos irracionales (negativos)	Pensamientos racionales (positivos)
1. Es horroroso, aterrador.	Es un contratiempo
2.	Puedo tolerar lo que no me gusta
3. Esto no debería ocurrir nunca.	Tiene derecho a hacer lo que quiera aunque preferiría que no hubiese sido así.
4.	
5.	

Historia “Las ranas en la nata” de Jorge Bucay

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; solo 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.

Fuente: Bucay, J. (2016). *Déjame que te cuente*. Barcelona: RBA Libros.

- Material complementario para la actividad “¿Cómo reaccionamos al miedo?”
(sesión 8)

Historia de la gacela y la cabra

La gacela reacciona al miedo al huir y utilizando todos sus recursos para huir del depredador; la cabra se queda paralizada cuando ve al depredador ya que el miedo la deja estática. Por lo tanto, mientras la gacela puede tener una oportunidad de salvarse, la cabra es una presa fácil para su depredador.

Ficha 1

Tabla 1.

Mis miedos	Mis recursos

Ficha 2

Tabla 2.

Mis miedos	Reacción	¿Cambiarías la reacción?	Otras reacciones posibles

Fuente: Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

- Material complementario para la actividad “Máquinas morales”
(sesión 9)

A) Enfoques Consecuencialistas

A1. Utilitarismo: “la mejor acción es la que proporciona el mayor beneficio o causa el menor daño posible”.

A2. Egoísmo (auto-protección): “la mejor acción es la que me protege a mí y a los que están conmigo”.

A3. Ética basada en el beneficio: “la mejor acción es la que produce el menor coste económico”.

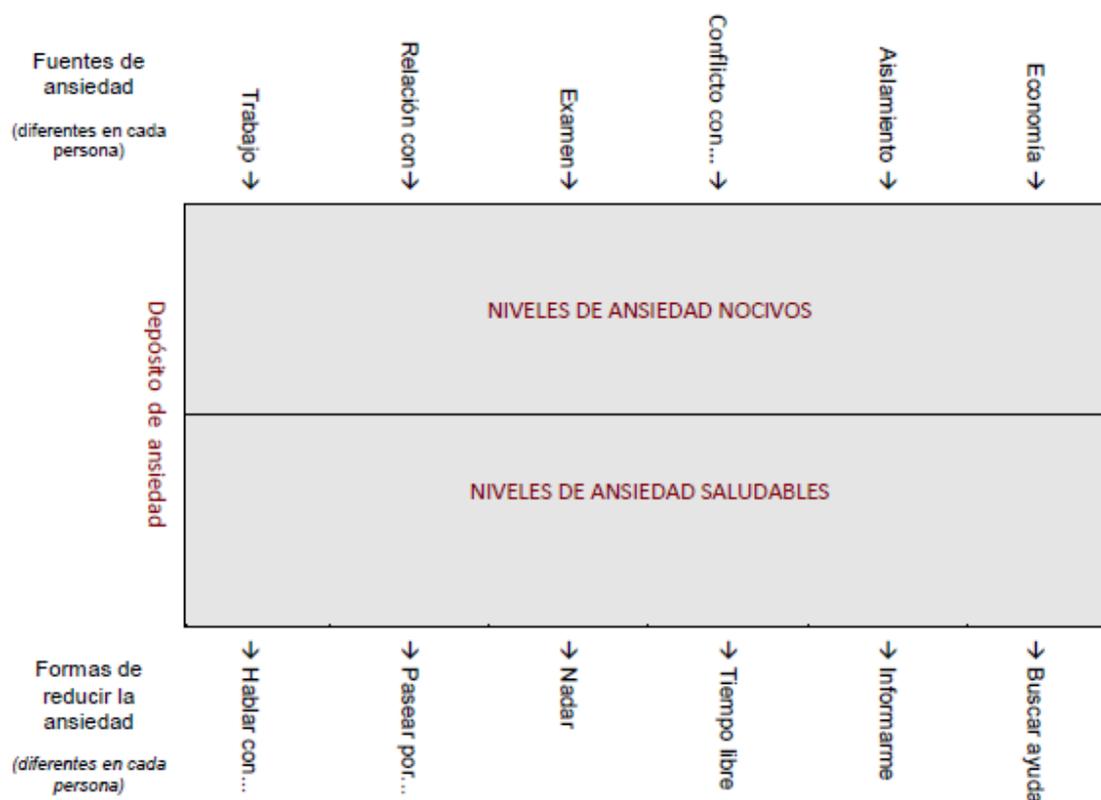
B) Enfoques No Consecuencialistas

B1. Deontología: “la mejor acción es la que protege a quienes actúan conforme a las normas”.

B2. No determinismo: “el comportamiento es el resultado del azar”.

Fuente: Seoane Pardo, A.M. (2018). Computational Thinking Between Philosophy and STEM - Programming Decision Making Applied to the Behavior of “Moral Machines” in Ethical Values Classroom. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 6(1), 4-14. DOI: 10.1109/RITA.2018.2809940

- Material complementario para la actividad “el depósito de la ansiedad” (sesión 11)



Fuente: Roca, E. (2008). *Como superar el pánico: con o sin agorafobia. Programa de autoayuda*. Valencia: ACDE.

- Material complementario para la actividad “Las trampas de la mente” (sesión 11)

Caso práctico: La historia de Sara

Sara es una estudiante de 2º de Bachillerato con unas magníficas habilidades sociales y muy buenas calificaciones. Estando en el instituto, comienza a llover fuertemente y ella dice: “Parece que no va a dejar de llover nunca. Seguro que hay inundaciones y se estropean los coches, las cosechas, las casas...”. Su amiga Laura no dice nada pero la mira y se ríe. Sara considera que seguramente Laura esté pensando “siempre está igual Sara con sus tonterías”. En otra ocasión, su profesor de Matemáticas le felicita porque ha obtenido una muy buena nota en un trabajo. Ella, no demasiado contenta, responde:

“Gracias. Me ha ido bien pero todavía cometo muchos errores”. Su profesor, le responde ¿qué querías, más? Y ella le dice: “Por supuesto, yo lo máximo”. De camino a casa, los pensamientos de Sara son los siguientes “debería haberle dedicado más horas al trabajo...”, “debería haber empezado antes y así habría podido...”, “debería haberle preguntado más dudas al profesor...” y comienza a sentirse culpable por su calificación.

Fuente: Elaboración propia

- Material complementario para la actividad “emociones a prueba” (sesión 12)

Ficha de la actividad

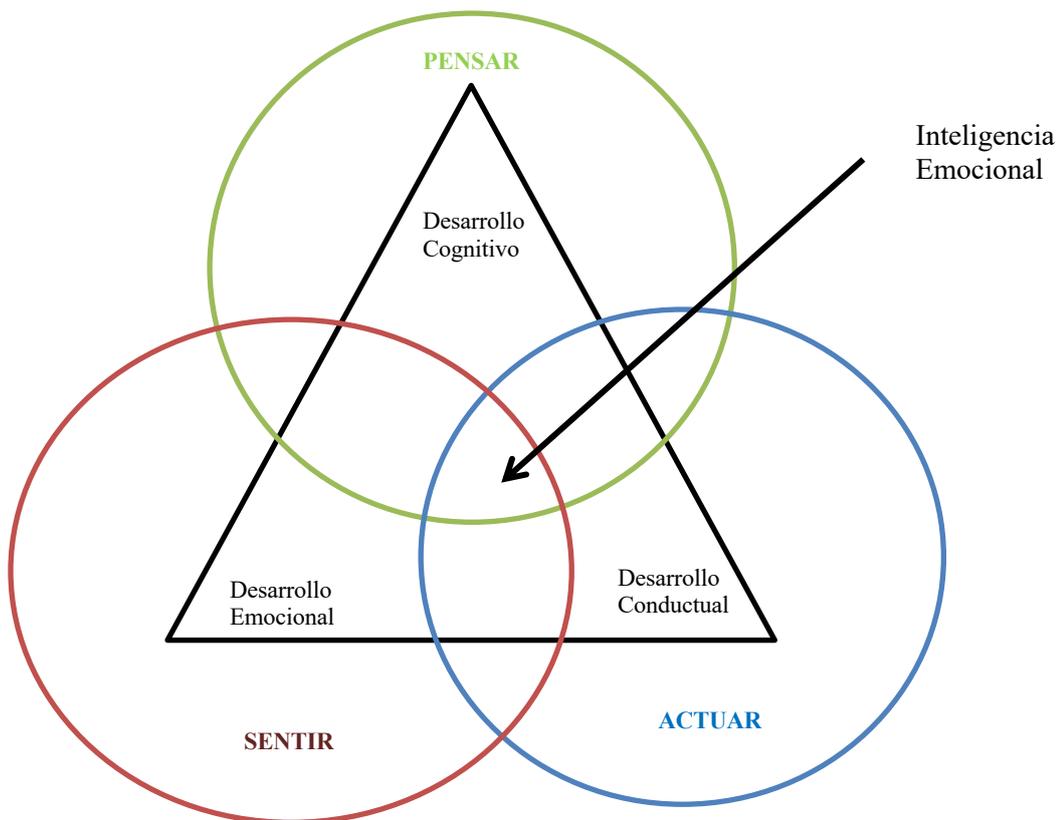


Tabla 1. Desarrollo Emocional

¿Qué y cómo me he sentido? (Reconocimiento de las emociones y saber expresarlas.)

Emociones positivas	Emociones negativas

Tabla 2. Desarrollo Cognitivo

¿Qué tipo de pensamiento se ha desencadenado? ¿Cómo ha iniciado en mí? (Autorregulación)

Pensamiento positivo	Pensamiento negativo

Tabla 3. Desarrollo Conductual

¿Cómo he actuado? ¿Ha sido consecuente con lo que he sentido o pensado? ¿Ha sido un comportamiento adecuado?

He hecho	No he hecho	Podría haber hecho

Fuente: Adaptación de Güel, B. M., Muñoz, R. J., Bisquerra, R., & GROU (2010). *Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Material complementario para la actividad “Ulises y el autocontrol” (sesión 13)

Texto de la actividad:

“Cogiéndole la mano, y con una voz suave y persuasiva: Circe, a de las divinas trenzas, avisa a Ulises de los peligros que cuando iniciase la navegación le acecharían al pasar por delante de las costas de la isla de las Sirenas. -Sus cantos son dulces y deliciosos-, le dijo,- poderosamente seductores. Si tú y tus hombres os dejáis embriagar por ellos y cometéis la imprudencia de aproximaros a las playas de su isla quedaréis retenidos y os controlarán de tal forma que jamás podrán alcanzar tu objetivo más dulce y deseado: volver a tu patria y fundirte en estrechos abrazos con Penélope.-

Ulises escucho con atención los consejos de Circe y le aseguró que él, curtido como estaba en la adversidad, sería capaz de dominarse. No dudaba Circe de las habilidades de Ulises para privarse momentáneamente de un placer inmediato con tal de poder alcanzar un objetivo aplazado, pero más placentero. Pero conocía también que el intenso atractivo del canto de las Sirenas podía anular sus esfuerzos de autocontrol y hacerle olvidar las prudentes advertencias. Por esto, le sugirió a Ulises algunas estrategias que harían más efectivas sus buenas intenciones y su capacidad para dominarse.



Le aconsejó, al efecto, que pasase por delante de la isla sin detenerse y que, incluso antes de llegar a las inmediaciones, sus hombres se taparan bien las orejas con cera para no oír sus cantos. Y en cuanto a él, si deseaba darse el gusto de oír el delicioso canto, haría que sus hombres lo ataran muy bien al palo de la nave, y tendría que advertirles muy seriamente que aunque les suplicase o mandara, ellos no lo desataría, porque si lo hicieran podría ser irreprimible la tentación de dirigir la nave hacia las playas de las cuales salen las dulces voces.

Al amanecer soltaron amarras, se hicieron a la mar, y la nave llegó a la isla de las Sirenas. Ulises y sus hombres pusieron en práctica el plan aconsejado por Circe. Las Sirenas, advertidas de su presencia, se entregaron a sus cantos melódicos. Ulises pudo comprobar el impacto emocional tan vehemente que le producían en su corazón aquellas voces. Observó irreprimible deseo de seguir escuchándolas, incluso llegó a hacer señales suplicando a sus hombres que lo desataran, pero éstos no hicieron nada, ayudándolo así a dominarse. Para hacer más soportable la privación del placer de aproximarse, pensaba en la habilidad que estaban mostrando sus hombres y pensaba, sobretodo, en la recompensa más bella: Penélope. Se sentía satisfecho de poder contar con los recursos y la compañía de sus hombres, y orgulloso de ser valiente, prudente e ingenioso, el Ulises que todos conocían y que todos esperaban que continuara siendo. Ulises, lo estás haciendo bien, te mereces la recompensa final, se decía a sí mismo.

Y cuando la nave se alejó de la isla de las Sirenas, Ulises comprobó que sus habilidades para darse ánimos y los cambios realizados en su entorno habían sido efectivos. Había evitado hábilmente los riesgos de quedarse para siempre retenido en la pradera de la isla de las Sirenas donde habría esperado la llegada de la muerte calcinado por el sol. Había valido la pena seguir los consejos de Circe.”

Fuente: Costa, M., y López, E. (1996). *Manual para la educación social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Material complementario para la actividad “Estilos de comunicación a través de WhatsApp” (sesión 14)

FICHA DE LA ACTIVIDAD 1

Iker y su grupo son alumnos que asisten con regularidad a clase. Sin embargo Juan, por determinadas causas, no acude al aula muy a menudo. En esta ocasión, para un trabajo grupal el grupo de Juan e Iker ha decidido dividirse las partes. Analiza cómo le transmite la información Juan a Iker por WhatsApp:

- **Identifica el estilo de comunicación que utilizan ambos compañeros y apóyalo en ejemplos.**
- **Transforma los estilos de comunicación utilizados en otros más adecuados.**



FICHA DE LA ACTIVIDAD 2

Lucía y Mario son amigos desde la infancia. Lucía es una chica que asiste diariamente a clase y tiene muy buenas notas. Sin embargo Mario, aunque también saca buenas notas, no suele esforzarse y “lo deja todo para el último día”. La semana que viene tienen examen de inglés y Mario no tiene apuntes, por lo que decide pedirselos a Lucía. Ella le responde que no.

- **Analiza cómo le transmite la información Lucía a Mario por WhatsApp:**
- **Identifica el estilo de comunicación que utiliza Lucía y apóyalo en ejemplos. ¿Hay alguna respuesta empática?**
- **Transforma el estilo de comunicación de Lucía en otro menos adecuado.**



- Material complementario para la actividad “Aprovecho mi tiempo” (sesión 15)

Tabla 1.

1. Importantes y urgentes	2. Importantes pero no urgentes
- Trabajo de clase que se entrega en dos días. -	- Examen que tengo dentro de un mes. -
3. No importantes pero urgentes	4. Ni importantes ni urgentes
- Responder a un correo. -	- Perder el tiempo -

Tabla 2.

Día y hora	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
08.00h							
09.00h							
10.00h							
11.00h							
12.00h							
13.00h							
14.00h							
15.00h							
16.00h							
17.00h							
18.00h							
19.00h							
20.00h							
21.00h							
22.00h							
23.00h							
00.00h							

- Material complementario para la actividad “Cosmos vs caos” (sesión 16)

Tabla 1. Análisis de la tarea

Tipo de situación:	
Estudios	
Trabajo	
Personal salud	
Personal familia	
Personal amistades	
Personal gestiones	

DECISIÓN:

Importancia: MUCHA MEDIA POCA

Cuándo: INMEDIATAMENTE DIFERIDO

¿Harás tú a tarea? (Sí/No)

Tiempo que inviertes en ello:



- Material complementario para la actividad “Las cuatro etapas de una decisión: el caso del ascensor”
(sesión 17)

Caso de Enrique

“En el ascensor del edificio en el que Enrique y su familia viven desde hace una semana éste se encuentra con un vecino al que ve por primera vez. Enrique le da los buenos días. Pero el vecino no contesta, no responde ni dice palabra alguna ante su saludo. Ni si quiera cruza la mirada con Enrique. Al día siguiente la situación se repite. Enrique vuelve a saludarlo pero él, nada, no abre la boca. Enrique tampoco dice nada más, ni le pregunta nada ni le dice si pasa algo, pero, en el fondo, Enrique se muere de ganas de que el vecino también le salude a él. Y la situación se repite al día siguiente también.

Al tercer día Enrique decide dejar de decir buenos días al vecino, algo molesto y contrariado porque siente que es “un vecino antipático” que no devuelve el saludo y además es un “maleducado”. Tres días más tarde el vecino saluda a Enrique preguntándole si vive en el edificio. Enrique, molesto y algo dubitativo, le contesta un escueto sí pero no vuelve a dirigirse a él en el futuro.” (pp. 8-9)

Fuente: Recogido de Galindo Galindo, A. (2002). Inteligencia emocional para jóvenes. Madrid: Prentice Hall

- Material complementario para la actividad “Llámalo ansiedad”
(sesión 17)

Texto 1.

¿Sabes cómo llamarle...a eso de caer y volver a levantarte, de fracasar y volver a comenzar, de seguir un camino y tener que torcerlo, de encontrar el dolor y tener que afrontarlo? a eso no lo llames adversidad, llámalo sabiduría.

A eso de fijarte una meta y tener que seguir otra, de huir de una prueba y tener que encararla, de planear un vuelo y tener que recortarlo, de aspirar y no poder, de querer y no saber, de avanzar y nunca llegar. A eso no lo llames castigo, llámalo enseñanza.

A eso de pasar juntos días radiantes, días felices y días tristes, días de soledad y días de compañía, a eso no lo llames rutina, llámalo experiencia. A eso de que tus ojos miren y tus oídos oigan, y tu cerebro funcione y tus manos trabajen, y tu alma irradie y tu sensibilidad sienta.

A eso de que te quieran y tu no entiendas por qué, y que se preocupen por ti y tú no entiendas por qué, y que te tengan confianza y tú todavía no entiendas por qué. Que te busquen y tú aún no entiendas por qué. A eso no lo llames suerte, llámalo amistad.

A eso de que te consuelen porque te ven triste, que te den un pañuelo para secar tus lágrimas, y que te den un abrazo para mostrarte cariño, que te admiren por lo que haces y que te quieran porque te quieren querer. A eso no lo llames suerte, llámalo amor.

- Material complementario para la realización de la actividad “Aprender a decir no” (sesión 18)

Ficha derechos asertivos

1. Derecho a ser tratado con dignidad y respeto.
2. Derecho a experimentar y expresar sentimientos.
3. Derecho a tener y expresar opiniones y creencias.
4. Derecho a decidir qué hacer con mi propio tiempo, cuerpo y propiedad.
5. Derecho a cambiar de opinión.
6. Derecho a decidir sin presiones.
7. Derecho a cometer errores y a ser responsable de ellos.
8. Derecho a ser independiente.
9. Derecho a pedir información.
10. Derecho a ser escuchado y tomado en serio.
11. Derecho a tener éxito y a fracasar.
12. Derecho a estar solo.
13. Derecho a decir “no”.
14. Derecho a estar contento.
15. Derecho a decir “no lo sé”.
16. Derecho a hacer cualquier cosa sin violar los derechos de los demás.

- Material complementario para la realización de la actividad “EmpoderArte: La balsa de la Medusa” (sesión 19)

Ficha de la actividad

Describe las actitudes de los personajes en la pintura

¿Qué emociones crees que están sintiendo?

¿Qué están pensando cada uno de ellos?

¿Qué consecuencias es probable que tengan sus actitudes y comportamientos?

Reflexiona sobre cómo cada personaje puede evolucionar hacia una actitud más positiva, sin que cambien ningún aspecto del contexto en el que se encuentra.

- Material complementario para la actividad “Los ponemos en los zapatos del otro” (sesión 20)

Micro-obra de teatro

Sofía es una estudiante de 18 años que acaba de enfrentarse a sus exámenes de la EBAU. Tres días antes de asistir, Sofía apenas probó un bocado y no fue capaz de dormir más de 2 horas diarias. Le invadían los pensamientos negativos: “**lo voy a hacer mal**”, “**seguro que no me cogen en el grado que quiero**”, “**se me notará que estoy nerviosa**”, “**si finalmente entro, seguramente no sabré hacer lo que me piden**”, “**es probable que no esté a la altura**”. Finalmente, cuando llegó al examen se puso tan nerviosa que tuvo la sensación de “**haberse quedado en blanco**”, así que estuvo más de treinta minutos intentando tranquilizarse. Hizo el examen lo mejor que pudo, aunque **no estaba satisfecha**. A la salida, se encontró con varios amigos y familiares. Estas fueron sus respuestas:

Personaje 1 (Madre): Te lo dije. No puedes estar sin comer y sin dormir tres días. Es normal, ¿qué pretendías?

Personaje 2 (Juan, amigo): Realmente querías conseguir entrar en esa carrera... ¿verdad? Sé lo decepcionada que tienes que estar, pero no te preocupes que seguro que hay más oportunidades. Además, hasta que no salgan las notas...

Personaje 3 (Tío 1): ¿Pretendías sacar un diez la primera vez que te presentas? Hija, la vida no es así... Seguramente tengas que pasar por unos cuantos exámenes más hasta que te cojan en lo que quieres.

Personaje 4 (Padre): No te preocupes, cariño. Sé que querías entrar en el grado y te has esforzado mucho para conseguirlo. Es duro desear algo y que se te vaya de las manos, pero estoy seguro de que con tu tenacidad y perseverancia lo vas a conseguir muy pronto.

Personaje 5 (Sonia, amiga): Bueno, mujer. No es para tanto.

Personaje 6 (Raquel, amiga): Qué pena, Sofía. Entiendo que ahora mismo te sentirás desilusionada, yo en tu lugar también lo estaría. Estate tranquila y continúa haciendo lo mismo que hasta ahora, que seguro que lo consigues. Yo estoy aquí si necesitas compartir conmigo tus sentimientos.

Personaje 7 (Tía 1): No es el fin del mundo, ya encontrarás otra cosa que te guste.

Personaje 8 (Tía 2): No te preocupes, cariño. Mira lo que le pasó a la vecina y al final está estudiando tan contenta.

Personaje 9 (Abuela): Ay, cariño. Lo siento muchísimo, pero no estés triste. Estas cosas pasan a veces. Me sorprende que te haya ocurrido a ti con lo mucho que te has esforzado y estudiado. Hay más intentos y seguro que tú, con las fuerzas que tienes, lo consigues. Quiero que sepas que estoy muy orgullosa de ti.

Personaje 10 (Prima): Ay, Sofía. Siempre estás igual... Si es normal que no apruebes, raro sería después de esas palizas que te estabas dando a estudiar. Ya te lo he dicho, a los exámenes hay que ir tranquila y descansada. Lo que pasa es que como eres tan perfeccionista pues pasan estas cosas... Para otra vez, haz como yo, que mira que bien me ha ido.

- Material complementario para la actividad “superando dificultades”
(sesión 21)

Historia de “El maravilloso mago de Oz”

“De repente se oyó un terrible rugido, y un momento después saltó al camino un león enorme. De un solo zarpazo lanzó rodando al Espantapájaros hacia un lado del sendero, y luego asestó un golpe con sus agudas garras al Leñador. Pero, para su gran sorpresa, no hizo la menor mella en la hojalata, aunque el Leñador se desplomó en el suelo y allí se quedó inmóvil. El pequeño Totó, ahora que debía enfrentarse a un enemigo, corrió ladrando hacia el león, y la enorme bestia había abierto ya sus fauces para matar al perro cuando la niña, temerosa por la vida de Totó, y sin prestar atención al peligro, avanzó corriendo y golpeó con fuerza la nariz de la fiera al tiempo que exclamaba:

- ¡No te atrevas a morder a Totó! ¡Deberías avergonzarte! ¡Tan grande y queriendo abusar de un perro tan chiquito!

- No lo mordí -protestó el León, mientras se acariciaba la nariz dolorida.

- No, pero lo intentaste -repuso ella-. No eres otra cosa que un cobarde.

-Ya lo sé -contestó el León, muy avergonzado-. Siempre lo he sabido. Pero, ¿cómo puedo evitarlo?

- No me lo preguntes a mí. ¡Pensar que atacaste a un pobre hombre relleno de paja como el Espantapájaros!

- ¿Está relleno de paja? -inquirió el León con gran sorpresa, mientras la observaba levantar al Espantapájaros, ponerlo de pie y darle forma de nuevo.

- Claro que sí -dijo Dorothy, todavía enfadada.

- ¡Por eso cayó tan fácilmente! -exclamó el León-. Me asombró verlo girar así ¿Este otro también está relleno de paja?

- No; está hecho de hojalata -contestó Dorothy, ayudando al Leñador a ponerse de pie.

- Por eso casi me desafiló las garras. Cuando rasqué esa lata, me estremecí todo. ¿Qué animal es ese que tanto quieres?

- Es Totó, mi perro.

- ¿Es de hojalata o está relleno de paja?

- Ninguna de las dos cosas. Es un... un... perro de carne y hueso.

- ¡Vaya! Es un animalito raro y, ahora que lo miro bien, bastante pequeño. Solo a un cobarde como yo se le ocurriría morder a un animalito tan pequeño - manifestó el León con acento apenado.

- ¿Y por qué eres cobarde? -le preguntó Dorothy, mirándole con extrañeza, pues era tan grande como una jaca.

- Es un misterio -fue la respuesta-. Supongo que nací así. Como es natural, todos los otros animales del bosque esperan que sea valiente, pues en todas partes saben que el león es el Rey de las Bestias. Me di cuenta de que si rugía con bastante fuerza, todo ser viviente se asustaba y se apartaba de mi camino. Siempre que me he encontrado con un hombre he tenido un gran pánico, pero no tenía más remedio que lanzar un rugido para ponerlo en fuga. Si los elefantes y los tigres y los osos hubieran tratado alguna vez de pelear conmigo, yo habría salido corriendo, por lo cobarde que soy... pero en cuanto me oyen rugir, todos tratan de alejarse de mí y, por supuesto, yo los dejo ir.

- Pero eso no está bien -objetó el Espantapájaros-. El Rey de las Bestias no debería ser un cobarde.

- Ya lo sé. -El León se enjugó una lágrima con su zarpa-. Es mi pena más grande, y lo que produce mi mayor desdicha. Pero cuando hay algún peligro, se me aceleran los latidos del corazón.

- Puede ser que lo tengas enfermo -aventuró el Leñador.
- Podría ser -asintió el León.
- Si es así, deberías alegrarte, pues ello prueba que tienes corazón -manifestó el hombre de hojalata-. Por mi parte, yo no lo tengo, de modo que no se me puede enfermar. (...) Después de explicarle adónde iban, el león dijo:
- Entonces si no tenéis inconveniente, iré con vosotros, pues ya no puedo seguir soportando la vida sin valor.”

Fuente: Baum, L. F. (1987). *El maravilloso mago de Oz*. Madrid: Alborada.

- Material complementario para la actividad “las caras de la ansiedad”
(sesión 23)

Textos para trabajar la actividad:

Texto 1

“Marc había trabajado muy duro para crear una vida satisfactoria y económicamente segura. Tras años de estudios en la Facultad de Derecho, de trabajar hasta tarde y los fines de semana, terminó por ocupar una posición segura y envidiable en una empresa de la lista Fortune 500 como asesor jurídico interno. Cuando a menudo pensaban en los años, al principio, de economizar y ahorrar, Marc y su esposa Janelle estaban realmente encantados con la comodidad de su preciosa casa en las afueras (...) Pero por desgracia todo eso se desmoronó un Jueves Negro; el día en que se anunciaron cientos de despidos en el ámbito jurídico en todo el mundo. Así, las cosas, y con el aumento de las presiones económicas, Marc estaba cada vez más nervioso, irritable y estresado; su mente constantemente ocupada con preocupaciones por el futuro y arrepentimiento por el pasado. ¿Qué ocurriría si no encontraba otro trabajo? ¿Quién iba a contratar a un hombre de mediana edad en esa coyuntura económica? ¿Y si perdían la casa? ¿Cómo podía explicárselo todo a los niños? ¿Por qué no se había dedicado a otra cosa? ¿Por qué no habría ahorrado más? Marc se pasaba las noches dando vueltas en la cama, pensando en todas las posibles consecuencias del desempleo. De hecho, estaba agoroso por la falta de sueño y por la tensión constante en el cuello, los hombros y mandíbula” (p. 29)

Fuente: Orsillo, S.M., y Roemer, L. (2014). *Vivir la ansiedad con conciencia. Libérese de la preocupación y recupere su vida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Texto 2

Es viernes por la noche y la residencia de estudiantes bulle de actividad. En el vestíbulo retumba el sonido de la usica estridente, hay un torbellino de actividad en el baño (...) Nikki se da la vuelta hacia la pared y se pata la cabeza con las sabanas mientras oye cómo su compañera de habitación, Alisha, vuelve a entrar. Alisha hace una breve pausa y, a continuación, convencida de que Nikki está dormida, coge su bolso y sale corriendo de la habitación para atrapar a la multitud que se dirige la fiesta. Nikki siente la picada del comentario sarcástico de Alicia al grupo- “Mi pobre compañera de habitación parece haber vuelto a pillar la gripe por tercera vez en lo que va de mes”-y siente cómo se sonroja mientras escucha las carcajadas en el vestíbulo. Nikki nunca había soñado que pasaría los fines de semana en el colegio mayor sola en su habitación. Es cierto que en

el instituto lo suyo no habían sido las fiestas, pero nunca se habría descrito como una chica tímida ni ansiosa (...) Pero la transición a la Universidad había sido complicada; Nikki no se sentía cómoda haciendo nuevos amigos y se cerró en sí misma durante el período de orientación. Ahora todos los estudiantes habían hecho sus grupos de amigos y ella se había quedado sola fuera. Fue en ese momento cuando empezó a comprar comida para comer en la habitación porque le daba demasiada vergüenza sentarse sola en la cafetería, donde imaginaba que el resto de estudiantes la escudriñarían. Incluso su rendimiento en clase empezaba a verse afectado; ya no bastaba con ser organizada y responsable, sus profesores esperaban que participara con regularidad en clase y pronto tendría que hacer dos presentaciones. Así, con los pensamientos y las imágenes de todas las maneras posibles en las que podría fracasar como estudiante universitaria inundando su mente, Nikki sentía cómo una oleada de náusea la superaba. <<Quizá esté enferma de verdad, pensaba>> “. (p. 30)

Fuente: Orsillo, S.M., y Roemer, L. (2014). *Vivir la ansiedad con conciencia. Libérese de la preocupación y recupere su vida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Texto 3

Rob sujetaba con cuidado el gran vaso de café humeante mientras se deslizaba por el asiento trasero de la rancera para hacer sitio al resto de los chicos de la plantilla. Como siempre, Bruce no dejaba de despotricar sobre alguna noticia del periódico (...) Entonces la conversación pasaba de ser de deportes y normalmente Rob hubiera participado de inmediato, pero hoy se sentía demasiado nervioso para concentrarse. Sentía cómo las palmas de las manos empezaban a sudarle y aunque por un momento pensó que quizás era el calor que emanaba del café, experimentó el sentimiento de desazón de que el miedo constante contra el que había estado luchando durante el mes pasado se estaba haciendo más fuerte (...). No obstante, últimamente Rob había notado que temblaba y se mareaba cuando le tocaba algún trabajo de tejado; le costaba sujetar las herramientas porque las manos le sudaban mucho y sentía como si el corazón se le fuera a salir del pecho. Y aunque le daba vergüenza rechazar el café que Bruce le traía cada mañana, no se lo tomaba porque pensaba que la cafeína empeoraba aún más las cosas. Así, en cuanto la camioneta tomaba el camino sucio hacia la obra, a Rob le entraba el pavor: Mary y él casi apenas llegarían a fin de mes sin su sueldo, ¿qué pasaría si esa ansiedad empeoraba y tenía que dejar el trabajo? ¿Quién contrataría a un techador de 45 años que no podía subir a una escalera? (p.31)

Fuente: Orsillo, S.M., y Roemer, L. (2014). *Vivir la ansiedad con conciencia. Libérese de la preocupación y recupere su vida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Texto 4:

“¡Pánico, pánico, pánico! No puedo dormir, no puedo dejar de comer, no puedo concentrarme. Estoy hecha polvo, me he olvidado de todas las cosas que he estudiado, estoy aterrorizada por si se me queda la mente en blanco cuando vea el examen, no puedo repasar nada porque se me vuelve a olvidar. Estar en el instituto lo empeora – histeria colectiva-. ¡Todos están tan aterrorizados como yo! Creo que el profesor está “sonado” de verdad. El señor MacIntosh –el director- ha pronunciado uno de sus discursos del tipo: “Muy bien, jóvenes, no os acobardéis”. Tenía un parecido atroz, con gafas de montura metálica, cabellos blancos y cara arrugada. Apareta tener más de dos

metros de altura sobre la tarima. Ha acabado deseándonos que tengamos “muchísima suerte”. Ha sido amable, pero un poco pomposo. Para él es fácil decirlo, ¡él no ha de hacer los exámenes!” (p. 25)

Fuente: McPherson, A., y Macfarlane, A. (1997). ¡Jo también sóc una maniática!

Texto 5:

“Joan es una ama de casa y madre de cuatro hijos de entre 6 y 15 años. Aunque todos los niños ya van a la escuela, las jornadas de Joan siguen estando muy ocupadas. Entre las labores de secretaria del AMPA, sus tareas de voluntariado en la biblioteca de la escuela y seguir un poco las actividad de los niños, a Joan le queda muy poco tiempo para ella misma. A única cita ineludible es la del Dr. Sedona, el psiquiatra que le ha estado recetando medicación para un trastorno de pánico durante más de una década. Joan ha sufrido ansiedad toda su vida; cuando era una quinceañera prefería pasar una velada tranquila en casa con la familia a las fiestas y a los acontecimientos deportivos tan populares entre sus compañeros. A instancia de su hermano mayor, Joan intento vivir en una residencia de estudiantes, pero en tan solo un mes ya había experimentado su primer ataque de pánico Estaba estudiando sociología porque tenía un control y empezó a notar que las palabras se le emborronaban y una sensación de vértigo y de mareo. Cuando el corazón empezó a acelerarse y le costaba respirar, pidió ayuda a su compañera de habitación y acabó en urgencias. Seis meses después le diagnosticó un trastorno de pánico (...) Últimamente ha empezado a preocuparse por lo que ocurrirá cuando sus hijos se hagan mayores y esperen más de ella. La niña siempre le está pidiendo que la lleve al centro comercial, pero ella niega sabiendo que se sentiría atrapada y presa del pánico en medio de ese enorme edificio repleto de gente. Y el niño, lo único que quiere para su cumpleaños es ir a un concierto, pero sería demasiado arriesgado intentar acompañar a un grupo de adolescentes aun lugar desconocido del que sabe que desencadenaría un ataque de pánico. A Joan le preocupa la manera cómo se adaptará a esos retos y a esas nuevas demandas” (p. 32).

Fuente: Orsillo, S.M., y Roemer, L. (2014). *Vivir la ansiedad con conciencia. Libérese de la preocupación y recupere su vida*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Material complementario para la actividad “La espiral de la ansiedad” (sesión 24)

El círculo de la ansiedad



PENSAMIENTOS

- Preocupaciones sobre lo que podría ocurrir en el futuro.** Ej. “suspenderé el examen”, “mis hijos no serán felices”
- Rumiaciones del pasado.** Ej. “no puedo creer que yo haya dicho hecho”, “cruzarme con aquel perro en el parque fue aterrador”.
- Pensamientos acerca de estar en peligro.** Ej. “no puedo hacerlo”, “me va a dar un infarto”.
- Pensamientos críticos sobre uno mismo.** Ej. “soy un perezoso”, “soy un idiota”.
- Otros**

SENSACIONES FÍSICAS

- Aceleración de los latidos.
- Vértigo o mareo.
- Sudoración.
- Falta de aire.
- Rubor.
- Temblor o escalofríos.
- Boca seca.
- Dolor de estómago
- Tensión o irritación en el cuello, los hombros u otro músculo.
- Dolor de cabeza.
- Agitación.
- Cansancio.
- Irritabilidad.
- Otras.

EMOCIONES

- Ira
- Tristeza
- Sorpresa
- Disgusto
- Culpa
- ¿Otras emociones?

CONDUCTAS

- Conductas o hábitos repetitivos.** Ej., morderse las uñas, jugar con el pelo, etc.
- Evitación o escape.** Ej., declinar una invitación, poner una excusa para cancelar un compromiso social, pedir a alguien que haga una llamada por ti, etc.
- Técnicas de distracción.** Ej., comer en exceso, fumar, dormir...
- Intentos por hacerse con el control o protegerse.** Ej., transmitir agresividad, imponer autoridad, etc.

- Material complementario para la realización de la actividad “Convergencia”
(sesión 25)

Ficha actividad convergencia

FICHA 1. FACCIÓN OSADÍA

Vuestro manifiesto: “Creemos en los ordinarios actos de valentía, en el coraje que impulsa a una persona a defender a otra”

Sois una facción muy valiente, aunque en ocasiones imprudentes. Siempre queréis proteger a la gente y vigilar la ciudad. Sois muy ruidosos. Mostráis vuestra valentía en lo físico (saltando desde trenes, edificios, etc.) y lo mental.

FICHA 2. FACCIÓN ERUDICIÓN

Vuestro manifiesto: “Toda pregunta que pueda responderse debe responderse o, al menos, analizarse. Es necesario enfrentarse a los procesos mentales ilógicos cuando se presenten. Las respuestas incorrectas deben corregirse. Las respuestas correctas deben afirmarse”.

Sois muy resilientes. Es decir, tenéis una gran capacidad para enfrentaros con entereza a situaciones difíciles. Valoráis la inteligencia por encima de cualquier cosa. Siempre estáis ampliando información gracias a vuestro ordenador.

FICHA 3. FACCIÓN CORDIALIDAD

Vuestro manifiesto: “Da libremente, confiando en que te será dado lo que necesites...No te enfades. Las opiniones de los otros no pueden perjudicarte...No te enfades. La equivocación es pasado. Debes dejarla en su lugar...Debes dejar de tener pensamientos crueles. Los pensamientos crueles llevan a palabras cueles, y te hieren tanto como a su objetivo.”

Queréis que todo sea pacífico. Sois amables y asesores. Vuestra meta en la vida es la felicidad.

FICHA 4. FACCIÓN VERDAD

Vuestro manifiesto: “La verdad es tan poderosa como un animal salvaje e, igual que éste, no puede permanecer enjaulada”.

Pensáis que lo más importante es la honestidad y por eso expresáis lo que pensáis sin pensar en las consecuencias. Si cuentas tus secretos, no mentirás nunca más.

FICHA 5. FACCIÓN ABNEGACIÓN

Vuestro manifiesto: “Escojo alejarme de mi reflejo, apoyarme en mí mismo y no en mis hermanos y hermanas, para proteger siempre hacia afuera hasta que desaparezca”.

Tenéis un claro compromiso con el desinterés para servir a los otros. Vivís en una zona en ruinas. Muchos de vosotros componéis el consejo que dirige la ciudad de Chicago.

8.5 ANEXO V: Instrumentos de evaluación

8.5.1 Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross y John, 2003).

INSTRUCCIONES:

A continuación nos gustaría que contestase a unas preguntas sobre su vida emocional, en concreto, sobre cómo controla sus emociones. Estamos interesados en dos aspectos. El primero es su experiencia emocional o lo que siente internamente. El segundo es su expresión emocional o cómo muestra sus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos. Aunque algunas de las cuestiones pueden parecer similares a otras, éstas difieren de forma importante. Por favor, utiliza la siguiente escala de respuesta para cada ítem.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p.ej. alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Guardo mis emociones para mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p.ej. tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Controlo mis emociones no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.	1	2	3	4	5	6	7

**8.5.2 Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (State-Trait Anxiety Inventory, STAI).
Spielberger, C. D., Gorsech, R.L., y Lushene, R. E. (1988).**

ANSIEDAD-ESTADO

Instrucciones: A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación de 0 a 3 que indique mejor cómo se *siente usted ahora mismo*, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.

	<u>Nada</u>	<u>Algo</u>	<u>Bastante</u>	<u>Mucho</u>
1. Me siento calmado	0	1	2	3
2. Me siento seguro	0	1	2	3
3. Estoy tenso	0	1	2	3
4. Estoy contrariado	0	1	2	3
5. Me siento cómodo (estoy a gusto)	0	1	2	3
6. Me siento alterado	0	1	2	3
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras	0	1	2	3
8. Me siento descansado	0	1	2	3
9. Me siento angustiado	0	1	2	3
10. Me siento confortable	0	1	2	3
11. Tengo confianza en mí mismo	0	1	2	3
12. Me siento nervioso	0	1	2	3
13. Estoy desasosegado	0	1	2	3
14. Me siento muy «atado» (como oprimido)	0	1	2	3
15. Estoy relajado	0	1	2	3
16. Me siento satisfecho	0	1	2	3
17. Estoy preocupado	0	1	2	3
18. Me siento aturdido y sobreexcitado	0	1	2	3
19. Me siento alegre	0	1	2	3
20. En este momento me siento bien	0	1	2	3

ANSIEDAD-RASGO

Instrucciones: A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación de 0 a 3 que indique mejor cómo se *siente usted en general*, en la mayoría de las ocasiones. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa cómo se siente usted generalmente.

	<u>Casi nunca</u>	<u>A veces</u>	<u>A menudo</u>	<u>Casi siempre</u>
21. Me siento bien	0	1	2	3
22. Me canso rápidamente	0	1	2	3
23. Siento ganas de llorar	0	1	2	3
24. Me gustaría ser tan feliz como otros	0	1	2	3
25. Pierdo oportunidades por no decidirme pronto	0	1	2	3
26. Me siento descansado	0	1	2	3
27. Soy una persona tranquila, serena y sosegada	0	1	2	3
28. Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	0	1	2	3
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	0	1	2	3
30. Soy feliz	0	1	2	3
31. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	0	1	2	3
32. Me falta confianza en mí mismo	0	1	2	3
33. Me siento seguro	0	1	2	3
34. No suelo afrontar las crisis o dificultades	0	1	2	3
35. Me siento triste (melancólico)	0	1	2	3
36. Estoy satisfecho	0	1	2	3
37. Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	0	1	2	3
38. Me afectan tanto los desengaños que no puedo olvidarlos	0	1	2	3
39. Soy una persona estable	0	1	2	3
40. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales me pongo tenso y agitado	0	1	2	3

8.5.3 Cuestionario de satisfacción

Estimado alumno:

Desde el Departamento de Orientación queremos mejorar las actividades del programa. Para tal fin necesitamos conocer la opinión de los participantes. Solo le llevará unos minutos (aproximadamente 10) contestar el test.

Es importante que sepa que las respuestas son anónimas, y por tanto la información obtenida es confidencial y solo utilizada para el estudio. Asimismo, el tratamiento estadístico de las respuestas garantiza la absoluta confidencialidad de las mismas.

La escala empleada tiene 5 opciones, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Así, se ruega que lea cada pregunta con atención y señale con una X la opción que más se ajuste a su realidad.

Muchas gracias por su participación y colaboración

Datos de identificación

Sexo:	
Edad:	

Cuestiones

1. El horario de las actividades ha sido acertado	1 2 3 4 5
2. La duración del programa ha sido adecuada	1 2 3 4 5
3. El tiempo establecido para la realización de cada una de las sesiones ha sido adecuado	1 2 3 4 5
4. El lugar donde se han desarrollado las actividades ha sido adecuado	1 2 3 4 5
5. Los contenidos trabajados han sido comprensibles	1 2 3 4 5
6. El trato del educador ha sido adecuado	1 2 3 4 5
7. El educador me ha proporcionado materiales complementarios cuando ha sido necesario	1 2 3 4 5
8. El taller de yoga ha sido adecuado en lo que se refiere a su temporalidad	1 2 3 4 5
9. Este programa me ha resultado útil, adecuado y práctico	1 2 3 4 5
10. El programa me ha ayudado a mejorar mi desempeño académico	1 2 3 4 5
11. El programa me ha ayudado a nivel personal	1 2 3 4 5
12. El programa me ha ayudado a nivel social	1 2 3 4 5
13. Gracias al programa ahora sé manejar mi ansiedad	1 2 3 4 5
14. Las actividades han sido interesantes	1 2 3 4 5
15. Gracias al programa considero que puedo manejar mejor mis emociones	1 2 3 4 5
16. El programa ha sido útil, adecuado y práctico.	1 2 3 4 5
17. El yoga me permite afrontar adversidades a nivel emocional y social.	1 2 3 4 5
18. Los contenidos y actividades se han ajustado a mis necesidades	1 2 3 4 5
19. Creo que el portfolio es un mecanismo adecuado para la evaluación	1 2 3 4 5
20. Recomendaría este programa a mis compañeros	1 2 3 4 5