



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Programa de Educación Emocional y Gestión del Estrés en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela

Curs 2012-2013

Projecte final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar

Autora: Alba Rodríguez Piñeiro

Tutora: M^a Cruz Molina Garuz



Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar
subjecte a una llicència de Creative Commons:

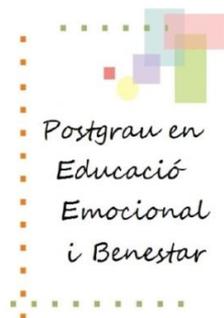


Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons

*La direcció del Postgrau en Educació Emocional i Benestar possibilita la difusió dels treballs,
però no es pot fer responsable del seu contingut.*

Per a citar l'obra:

Rodríguez, A. (2013). *Programa de Educación Emocional y Gestión del Estrés en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/47838>



ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	4
	I.1. Presentación general del trabajo y tema escogido.....	4
	I.2. Población diana.....	6
	I.3. Orientación previa.....	7
II.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
	II.1. El estrés.....	9
	II.1.1. Concepto de estrés.....	9
	II.1.2. Elementos y proceso de estrés.....	13
	II.1.3. Efectos negativos del estrés.....	15
	II.1.4. Protectores ante el estrés.....	16
	II.2. El papel del estrés en el Trabajo Social.....	19
	II.2.1. Estrés en estudiantes universitarios.....	19
	II. 2.2. Estrés en el ámbito profesional (burnout).....	21
	II.3. Estrés y emociones.....	23
	II.4. Educación emocional.....	26
	II.4.1. Concepto de educación emocional.....	26
	II.4.2. Fundamentos teóricos de la educación emocional.....	30
	II.4.3. Concepto y componentes de la emoción.....	32
III.	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y GESTIÓN DEL ESTRÉS EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.....	34
	III.1. Análisis de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela.....	34
	III.2. Necesidades identificadas.....	35
	III.3. Objetivos del programa.....	36
	III.4. Desarrollo del programa.....	37
	III.5. Metodología.....	45
	III.6. Proceso de aplicación.....	46

III.7. Estructura de las sesiones.....	47
III.8. Fases y estrategias de evaluación.....	48
III.9. Resultados de la evaluación del programa.....	49
IV. PROCESO DE PRÁCTICAS.....	53
V. CONCLUSIONES.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	57
ANEXOS.....	59

I. INTRODUCCIÓN.

I.1. Presentación general del trabajo y tema escogido.

El estrés, como reacción adaptativa del organismo a las demandas de su entorno, está presente en todos los niveles del proceso educativo. Según Chávez et al. (2011), los niveles de estrés más altos presentes en estudiantes aparecen durante la realización de estudios universitarios, y son debidos no sólo al aumento de la carga lectiva sino también a los numerosos cambios vitales que ocurren durante ese período, como son la separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio diferente.

De la misma manera, desde el Trabajo Social se ha llamado la atención en los últimos años de la necesidad de educar a los profesionales en torno a la prevención de la aparición del *burnout*, o síndrome de quemarse por el trabajo, basado en una respuesta prolongada ante el estrés.

Además, es necesario reconocer la implicación de las emociones en el proceso de estrés y la aceptar que una buena gestión de las mismas puede prevenir o mejorar estos procesos.

Por estas razones, se plantea el diseño y puesta en marcha del presente Programa de Educación Emocional y Gestión del Estrés en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela (EUTS), que se enmarca dentro del Trabajo Fin de Posgrado de Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona.

Este documento, tiene como finalidad mostrar el programa elaborado, así como el proceso de implementación, los contenidos y la evaluación del mismo, tras el proceso de prácticas del Posgrado anteriormente nombrado.

El tema elegido como núcleo de intervención es la gestión del estrés, en este caso destinado a las estudiantes de 3º curso de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Santiago de Compostela, por su importancia como minimizador de las consecuencias negativas del padecimiento de esta alteración, y por tanto la disminución de la vivencia de emociones negativas y el aumento del bienestar personal.

Al mismo tiempo, el desarrollo de dos competencias emocionales básicas como son la conciencia y la regulación emocional, completan los ejes centrales de las temáticas que contempla este programa.

Estos bloques temáticos, estrés, conciencia y regulación emocional, forman parte de una intervención básicamente preventiva, que fue llevada a cabo a través de un taller de 12 horas, en la que las estudiantes participaron de manera voluntaria.

I.2. Población diana.

La población a la que va dirigido este programa son las estudiantes de 3º curso de Grado en Trabajo Social de la Escuela Universitaria de Santiago de Compostela.

El curso elegido está formado por un total aproximado de 60 estudiantes, en gran mayoría mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 24 años.

Este curso se caracteriza por encontrarse a las puertas del último año de estudios, el cual comprende la realización del Trabajo Fin de Grado y el Practicum, hechos que se acompañan habitualmente con el regreso al domicilio familiar en el último cuatrimestre. El 3º curso también es el año académico en el que las estudiantes empiezan a decidir cuál será su destino de prácticas.

Es un año, por tanto, caracterizado por la toma de decisiones y la preparación para los cambios del final de carrera, en el que las estudiantes pueden estar más vulnerables al padecimiento de estrés. Además, las exigencias académicas aumentan, y también el tiempo y esfuerzo que han de dedicar a la realización de tareas relacionadas con los estudios.

I.3. Orientación previa.

Este programa surgió a partir de la elección inicial del colectivo objeto de intervención. Consecuentemente a la función de la educación emocional como prevención primaria inespecífica, se eligió al colectivo de estudiantes universitarios, en este caso por el conocimiento previo de la institución y de las necesidades de las estudiantes, por vivir en primera persona la experiencia tan sólo un año atrás.

En un principio, el proyecto pretendía ser un programa básico de educación emocional para estudiantes universitarios, extrapolable a las necesidades de cualquier curso, pero posteriormente fue afinándose la posibilidad de introducir una parte de gestión del estrés, debido a las necesidades comentadas en el apartado anterior sobre la población diana, y por la oportunidad de introducir cambios y ofrecer herramientas a el colectivo que más las podría aprovechar por el momento vital en el que se encontraban.

Al mismo tiempo, este enfoque permitía extender el trabajo de prevención hasta el trabajo profesional, y considerar que la intervención posibilitaría al menos familiarizarse con el síndrome de quemarse por el trabajo, y prevenir, en último caso, su posible futura aparición.

Durante el proceso de elaboración, implementación y evaluación de este programa, he tenido claro la utilidad de la elaboración del mismo, traducida en tres objetivos fundamentales.

El primero es la creación de un programa para su inminente aplicación, con la importancia de una planificación realista y ajustada a las necesidades que ello implica. La creación y revisión de dinámicas, la preparación de materiales y organización de las sesiones han sido puntos fundamentales en este primer objetivo.

El segundo es la intervención en si, la primera experiencia en el rol de formadora y la dirección y dinamización de un grupo. En entrenamiento en habilidades de dirección y la superación del miedo escénico eran retos a superar a través de la realización de este programa.

El tercer y último objetivo se encuadra en la parte de fundamentación, evaluación y reflexión. A través de la elaboración de este trabajo, me he aproximado con mayor intensidad a la fundamentación teórica de la educación emocional y del

estrés, he diseñado instrumentos de evaluación y, sobretodo, como punto más importante, he visto la aplicación de la educación emocional en la práctica, y la he transmitido a un grupo de personas que desconocían sus fundamentos y utilidad.

A través de los distintos capítulos de este documento, el lector se podrá encontrar en primer lugar una fundamentación teórica del estrés y la educación emocional y su relación, que sienta las bases para el programa que se describe posteriormente (necesidades, objetivos, temáticas tratadas, actividades, metodología y proceso de aplicación y evaluación). Posteriormente, se podrá leer una reflexión sobre el proceso de prácticas, y finalmente, un apartado de conclusiones relativo a todo el proceso.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

II.1. El estrés.

II.1. 1. Concepto de estrés.

Según Fernández-Abascal y Jiménez (2002), el estrés es un proceso adaptativo de nuestro organismo, que implica una serie de mecanismos de emergencia necesarios para la supervivencia, entre ellos y de manera especial, los emocionales y motivacionales.

Debemos adaptarnos a todas las situaciones vitales, pero no todas generan estrés. El proceso de estrés se pone en marcha cuando la situación es “ambigua, desbordante e incluso amenazante o dañina” (Fernández-Abascal y Jiménez, 2002).

Por lo complicado de la situación, se hace necesario dar una respuesta en el menor tiempo posible y que funcione, por ello el organismo estimula la amígdala y frena la función del hipocampo, para que se movilicen las emociones y sus circuitos de procesamiento y se prevengan las posibles consecuencias negativas

El estudio del estrés ha sido sometido a cuatro perspectivas diferentes: la que conceptualiza el estrés como los estímulos desencadenantes o estresores, la que lo define como el conjunto de comportamientos que inducen a la activación, la centrada en los procesos de valoración, y la que considera el estrés como la respuesta final del proceso. Fernández-Abascal y Jiménez (2002), creen que todos estos enfoques son necesarios y complementarios para explicar el proceso del estrés.

Hans Selye, fue el primero en estudiar la fisiología del estrés en ratas, encontrando que la reacción a estresores físicos, independientemente del estresor, siempre era la misma. Esta cuestión le llevó a definir el estrés como “la respuesta no específica a todo estímulo” (Dolan, García y Díez, 2005:20, citando a Selye). Posteriormente formuló la teoría del Síndrome General de Adaptación (SGA), que describía los cambios que se producían en el organismo como consecuencia de la presencia de estresores. Estos cambios se caracterizan por la activación generalizada e inespecífica del organismo, que varía a lo largo de tres fases:

- 1ª. Fase de alarma: sucede justo después del reconocimiento de la amenaza, y se caracteriza por la movilización total del organismo para afrontar y superar la situación de manera rápida. En este caso, siguiendo a Dolan et al.(2005), las alteraciones orgánicas que se producen son fácilmente remitibles.
- 2ª. Fase de resistencia: la activación es menor, y por esta razón también puede mantenerse por un período de tiempo más largo con el objetivo de superar la situación.
- 3ª. Fase de agotamiento: debido al gasto de las reservas del organismo necesario para la activación, y si esta no disminuye su intensidad, se agotarán los recursos del individuo, llegando a producirse graves consecuencias negativas. Los síntomas del organismo expuesto a esa tensión son permanentes y se desencadenará la enfermedad.

El estrés, según Fernández-Abascal y Jiménez (2002:63) es “un proceso adaptativo (...) que implica la activación de un complejo sistema de respuestas, que tienen como objetivo garantizar la adaptación óptima del organismo a cualquier situación que implique un desafío, amenaza o peligro para su integridad física o psíquica”. Esta activación permite recoger más y mejor información, así como procesarla e interpretarla más rápidamente, con el objetivo de que la respuesta sea eficaz y adecuada.

Desde un enfoque relacional, siguiendo a Lazarus (2000:70), el estrés surge por un desequilibrio “de las fuerzas entre las demandas ambientales y los recursos psicológicos de la persona para manejarlas”

El estrés se conforma de varios elementos:

- unos desencadenantes, estímulos internos o externos que activen la respuesta (estresores)
- un sujeto que tome conciencia de estos estímulos
- un sistema de respuesta que se active en el momento concreto, dentro del cual se encuentra, entre otras, la dimensión emocional

Los estresores son aquellas características del entorno que, siguiendo a Fernández-Abascal y Jiménez (2002:24), “generan cambios en las rutinas de la vida cotidiana de las personas” y que desencadenan el proceso de estrés.

En la actualidad, estas situaciones desencadenantes son de tipo psicosocial, y son clasificables a partir de la intensidad de los cambios que producen, Fernández-Abascal y Jiménez (2002):

- Cambios mayores o estresores únicos: son muy drásticos y dramáticos, como los conflictos bélicos, los accidentes, catástrofes naturales, etc. Su efecto es traumático y se mantiene en el tiempo de manera prolongada, llegando a producir patrones de estrés post-traumático.
- Cambios menores o estresores múltiples: también se denominan acontecimientos vitales estresantes, y se derivan habitualmente del ámbito interpersonal, como puede ser la vida conyugal, la paternidad, las relaciones profesionales y el ambiente de trabajo o de estudio, y el ámbito económico o legal, entre otros.
- Estresores cotidianos o microestresores: son acontecimientos poco sobresalientes, pero de alta frecuencia. Son menos dramáticos que los cambios mayores o menores, pero pueden influir mucho en el proceso de adaptación y conservación de la salud. Cambian comportamientos automatizados y mantienen la activación hasta que se produce la acomodación a nuevas condiciones. Suelen caracterizarse por implicar novedad, producir incertidumbre y relacionarse con falta de habilidades o información para hacerles frente. La respuesta que da el individuo a los estresores psicosociales se relaciona con su propia percepción de la situación o los estímulos, no se produce de modo objetivo. Por lo tanto, según la percepción del individuo del estímulo, como agradable o desagradable y como controlable o no, se producirán emociones positivas o negativas, lo que generará o disminuirá el bienestar del sujeto.
- Cambios biogénicos: son un tipo de estresores que actúan directamente sobre los centros neurológicos, y que por sus propiedades bioquímicas son capaces de

activar el estrés sin tener en cuenta el proceso cognitivo-afectivo. Son, entre otros, los cambios hormonales, como la pubertad o el post-parto, la ingestión de sustancias químicas, como las anfetaminas o la cafeína, o la reacción a estímulos físicos, como el calor.

II.1.2. Elementos y proceso de estrés.

El proceso de estrés humano empieza con la detección del estresor (cambios mayores, menores o cotidianos) y su procesamiento. Fernández- Abascal y Jiménez (2002), explican el proceso como se muestra a continuación.

En primer lugar este procesamiento es de tipo automático: está formado por la primera reacción afectiva, que analiza si la situación es amenazante o no para el organismo, y por las distorsiones cognitivas, pensamientos deformados que afectan a la evaluación del estímulo y por tanto a la efectividad del afrontamiento. Este primer paso influye en los mecanismos neurológicos, y afecta a los niveles de activación del organismo.

En segundo lugar se pone en marcha el procesamiento controlado, de valoración cognitiva e integración afectiva. En él influirán los compromisos, creencias y sensación de control, para determinar si la situación es irrelevante o positiva, en cuyo caso terminará el proceso, o si la situación es dañina o amenazante, de manera que continuará el proceso de estrés.

En el caso de que la situación se valore como estresante, el individuo pondrá en marcha una de sus estrategias de afrontamiento del estrés, que en caso de ser adecuada, atenuará la activación producida anteriormente. También puede ocurrir que no exista ninguna estrategia, lo que producirá que se desencadenen los mecanismos neurológicos de respuesta al estrés, y éstos a su vez vuelvan a influir en la evaluación afectivo-cognitiva, provocándose una nueva evaluación y una nueva respuesta emocional.

El estrés se considera como un “proceso motivacional de emergencia, con alta disponibilidad y flexibilidad en sus actuaciones” (Fernández-Abascal y Jiménez 2002:50), que involucra una importante serie de respuesta emocionales, positivas o negativas, pero sumamente útiles para la adaptación del individuo al medio.

Aunque habitualmente se asocie el estrés a algo perjudicial, Dolan et al. (2005:20), consideran que “la vida sin estrés sería monótona y aburrida, pues le estaría faltando a la persona humana la fuerza creadora que puede ser fuente de motivación y paso previo al cumplimiento de metas”.

De esta manera, podemos considerar la existencia de dos tipos de estrés: el distrés y el eustrés. El distrés es aquel esfuerzo que origina una descompensación orgánica porque es muy importante con respecto a la carga, y se convierte en una respuesta anormal o incluso patológica. El eustrés sería la manera adaptativa de enfrentarse a las tensiones, y que motiva para la consecución de metas.

II.1.3. Efectos negativos del estrés.

Los efectos negativos que se muestran a continuación no se presentan en todas las personas, y su intensidad es diferente. Siguiendo a Fernández-Abascal y Jiménez (2002), podemos clasificarlos según las diferentes áreas donde se da la respuesta de estrés:

- Efectos físicos: tensión muscular en la zona del cuello y los hombros, cefalea tensional en la zona de la nuca provocada por la tensión de los músculos del cuello, malestar estomacal, sequedad de boca, taquicardia, sensación de falta de aire, temblores en las manos, entre otros.
- Efectos emocionales: irritabilidad, impaciencia, ansiedad, falta de concentración, negativismo y falta de interés.
- Efectos comportamentales: trastornos del apetito, abuso de drogas, insomnio, manifestaciones de ansiedad, dificultad para relaciones interpersonales armónicas.

II.1.4. Protectores ante el estrés.

Así como anteriormente comentamos que ciertos aspectos comportamentales (PCTA) podían provocar un mayor riesgo de desarrollo de enfermedades relacionadas con el estrés, también se han estudiado los aspectos saludables y positivos que hacen a la persona más resistente ante las demandas ambientales.

Lazarus (2000:65), señala que “se requiere tanto la condición del estímulo estresante como el de una persona vulnerable para generar la reacción de estrés”. En necesario por tanto, para predecir las reacciones bajo condiciones estresantes, referirse a los rasgos de personalidad que hacen a la persona más resistente ante estas situaciones.

La mayoría de estos aspectos están relacionados con las creencias, es decir, con la percepción de la realidad o de uno mismo de determinada manera, unidas sobretodo a la sensación de dominio y confianza sobre la realidad, percepciones que afectarán al proceso de valoración, y a la elaboración del significado de lo que está ocurriendo.

Algunas de estas características son: el optimismo, la personalidad resistente, o el sentido de coherencia, entre otras.

El optimismo hace referencia a “la tendencia a creer que uno experimentará buenos resultados en la vida” (Fernández-Abascal y Jiménez., 2002:113). Conlleva la percepción de uno mismo como competente, eficaz, características que implican la mayor persistencia en esfuerzos que aumentará la probabilidad de éxitos y reforzará la autoeficacia.

La personalidad resistente es una disposición de los individuos caracterizada por la consideración de control e influencia en los sucesos de su vida, el compromiso en las actividades que desempeña y la consideración de los cambios como un reto positivo que preceda a un desarrollo personal.

Así mismo, la resiliencia, o capacidad de salir fortalecido de un obstáculo vital, también se ha relacionado con menores índices de estrés. Oblitas (2010), citando a Hiew, señala que las personas resilientes reaccionan a los estresores reduciendo su intensidad y haciendo decrecer los signos emocionales negativos, por lo tanto, se

considera como un modulador del estrés, además de un propulsor de la salud mental y emocional.

Lazarus (2000) señala otras características como son el sentido de autoeficacia, la habilidad para pensar en términos constructivos, la resistencia, la esperanza y los recursos aprendidos.

Dolan et al. (2005), consideran que una autoestima positiva nos ofrece más resistencia, fuerza y capacidad regeneradora ante los traumas de la vida, es decir, los estresores, y funcionaría como el sistema inmunológico de la conciencia.

La falta de autoestima puede suponer un esfuerzo por demostrar la valía en determinadas situaciones vitales, lo que podría provocar un sobreesfuerzo adaptativo y una mayor vulnerabilidad ante un proceso de estrés.

Por tanto la construcción de una autoestima sólida, así como de un buen apoyo social, serían variables amortiguadoras del estrés.

“La autoestima se genera en una dimensión psicobiológica de serenidad-activación, donde el esfuerzo adaptativo para controlar la situación es bajo o moderado pero, en todo caso, se asocia a sensación de controlabilidad y percepción de logro y autodominio”.

Martín (2007), señala que el autoconcepto académico, es decir, las percepciones que tenemos de nosotros mismos en el ámbito estudiantil, se relaciona positivamente con el rendimiento académico, la motivación y el bienestar de los estudiantes, y negativamente con la ansiedad ante la evaluación y el estrés.

También el apoyo social puede ejercer un efecto amortiguador en las situaciones de estrés. Hay que tener en cuenta que sólo será beneficioso cuando sea percibido, y que la variable más importante será la percepción de disponibilidad de este apoyo para el individuo en cuestión.

Por otra parte, la red social puede influir también en la valoración de un hecho como estresante, debido a las normas sociales, o puede desencadenar eventos estresantes, negativos, o también positivos.

El grupo puede proporcionar información al individuo que le ayude a evitar eventos vitales estresantes, y cubrir las necesidades y responder a la ayuda pedida por la persona en situación de estrés.

El apoyo social ha sido considerado también una variable de personalidad que puede influir en el autoconcepto y por tanto en el refuerzo de la autoestima.

Además, la percepción de apoyo puede influir en la valoración primaria, haciendo que una situación no se valore como estresante; en la secundaria, considerando que la red puede generar los recursos necesarios para adaptarse a la situación; y también en la revalorización.

II.2. El papel del estrés en el Trabajo Social.

II.2.1. Estrés en estudiantes universitarios.

Como hemos comentado anteriormente, el estrés está presente en numerosos ámbitos de la vida de los individuos, y más todavía en los procesos de cambio y de consecución de objetivos importantes. En este sentido, la experiencia académica en la universidad, es un proceso complejo en el que intervienen varios factores que podríamos considerar como potenciales estresores: la salida del hogar paterno y los cambios de residencia, los cambios en las dinámicas de enseñanza con respecto al período anterior, la mayor exigencia en las tareas, la necesidad de una mayor implicación en los trabajos grupales (debido sobretodo al cambio de estudios y adaptación al EEES), los períodos de exámenes, la proximidad del fin de estudios y la salida al mundo laboral, entre otros.

El estrés académico, según Martín (2007), afecta a diferentes variables que podemos dividir en tres tipos principales según el plano en el que se den:

- En el plano conductual podemos señalar el cambio del estilo de vida a razón de la proximidad del período de exámenes, aumentando los hábitos nocivos como el aumento del consumo de cafeína, tabaco e ingestión de tranquilizantes, que puede llevar a un deterioro de la salud.
- En el plano cognitivo, se ha comprobado que las formas de valoración emocional de la realidad se modifican durante estos períodos.
- En el plano psicofisiológico, como ya se ha señalado anteriormente, se produce, entre otros, un deterioro del sistema inmunológico.

Un estudio realizado en la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2003-2004, a una muestra de 40 estudiantes de diversas titulaciones, corroboró que durante el período de exámenes, se incrementó el nivel general de estrés de la población estudiada, además de un aumento en la cantidad de cafeína ingerida, cambios en los hábitos alimenticios y de sueño, y, por último, una disminución general del autoconcepto académico en fechas próximas a los exámenes.

Otra de las variables que pueden ser generadoras de estrés académico es la entrada en la Universidad, con la falta de control sobre el nuevo ambiente que supone.

Si hacemos referencia a otro estudio realizado en 2005 a 371 estudiantes universitarios de dos universidades andaluzas, con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el burnout, vigor, dedicación y absorción en sus tareas académicas y su nivel de estrés (Durán, Extremera y Rey, 2007), vemos reafirmadas nuestras hipótesis. El manejo emocional (regulación emocional) han resultado ser un potencial factor amortiguador del estrés académico y también “proveedoras de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas por parte de los estudiantes (Durán et al., 2007:251). Los estudiantes con niveles altos de regulación, mostraban menores niveles de agotamiento, cinismo y estrés percibido y mayores puntuaciones en dedicación, vigor absorción y percepción de eficacia de las tareas que realizaban.

En este estudio se señala que las intervenciones dirigidas a este sector deberían ir dirigidas al desarrollo de la regulación emocional que ayude a manejar el estrés, a través de la relajación o del apoyo social, ente otras.

Al mismo tiempo, se hace referencia al nuevo plan de estudios y la puesta en marcha del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), que podría afectar a la generación de estrés y *burnout* con motivo de la sobrecarga por concentración de prácticas y exámenes, el cambio de metodología docente, falta de información o ambigüedad de expectativas.

De esta forma se apoya y promulga la creación de intervenciones dirigidas a mejorar el bienestar general del alumnado y dotarlo de recursos que permitan a los estudiantes afrontar las exigencias del mundo universitario.

Lázaro, (2004:97), considera de gran utilidad “desarrollar programas de prevención para combatir el estrés, empleando tácticas de afrontamiento ante situaciones estresantes en el entorno educativo, así como ejercicios de relajación (...) para practicar durante las situaciones que causen estrés”.

II.2.2. Estrés en el ámbito profesional (burnout).

El estrés laboral es, siguiendo a Dolan et al. (2005), “el desequilibrio (...) o diferencia percibida entre las demandas profesionales y la capacidad de la persona para llevarlas a cabo”.

Las fuentes de estrés en el entorno laboral pueden ser clasificadas en dos grandes grupos, según los estresores sean de tipo organizativo o extraorganizativo, y a los que debemos añadir los factores individuales (valores, necesidades, habilidades, personalidad...) de los que ya hemos hablado anteriormente.

Los estresores extraorganizativos son aquellos que se encuentran fuera del ámbito laboral, como las cuestiones familiares, sociopolíticas o económicas que inciden sobre el individuo.

Los estresores intraorganizativos pueden ser de cuatro tipos: de ambiente físico (luz, ruido, espacio, etc), de nivel individual (sobrecarga de trabajo, conflicto de roles, discrepancia con metas), de nivel grupal (falta de cohesión, conflicto, presión) y organizativos (tamaño, estilo gerencial, estructura y tecnología, entre otras).

El estrés laboral crónico puede acabar generando *burnout*, es decir, “una respuesta caracterizada por el agotamiento emocional o pérdida de recursos emocionales para enfrentarse al trabajo, la despersonalización o desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y cinismo hacia los receptores del servicio prestado y la falta de realización personal, como tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, con baja autoestima profesional, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas” (Lázaro, 2004:500, siguiendo a Maslach y Jackson).

En el caso de la profesión que nos ocupa, el trabajo social, las consecuencias son especialmente graves si tenemos en cuenta que los destinatarios últimos del servicio son personas en situación de necesidad y vulnerabilidad. Las actitudes y características de personalidad son las principales herramientas de trabajo, y por eso deben hacerse conscientes y fortalecerse.

Algunas de las causas de la aparición del *burnout* en profesionales del trabajo social son: la excesiva burocratización de las organizaciones, el choque de las

expectativas y la realidad del trabajo diario, la falta de recursos, los conflictos de rol y la sobreimplicación con los usuarios.

Durante este proceso, es destacable el papel que juegan la personalidad, el estilo de afrontamiento, la competencia emocional, variables importantes también en el proceso básico de estrés.

El *burnout* a nivel personal puede llegar a generar problemas de salud física como cansancio, trastornos del sueño, o dolores musculares; problemas psicológicos como ansiedad, depresión o desmotivación; y conflictos sociofamiliares como pueden ser aislamiento o irritabilidad, entre otros.

Por supuesto también tiene consecuencias a nivel organizacional como el absentismo o las bajas por enfermedad, el aumento de la rotación y abandono del puesto, el menor rendimiento, el aumento de accidentes y los conflictos con compañeros, entre otros.

Lázaro, considera que la prevención del *burnout* debe comenzar durante la formación de los estudiantes, valorizando las habilidades de comunicación, el entrenamiento en la práctica que de a conocer la realidad del futuro campo profesional y “control del estrés y manejo eficaz de las emociones” (2004:503).

II.3. Estrés y emociones.

Lazarus (2000), habla de las emociones como causas y consecuencias de las luchas para el manejo de las presiones de la vida cotidiana que producen estrés.

Considera que cada emoción describe la forma en que las personas han valorado lo que sucede en una transacción adaptativa y cómo se maneja, y que no deben obviarse las emociones en este proceso.

Al mismo tiempo señala la que habitualmente se trata a la emoción y el estrés de manera no relacionada, y que “los científicos se interesan por el estrés y la teoría y manejo tiende a desconocer o a no citar la teoría e investigación sobre las emociones” (Lazarus, 2000:47).

Según Fernández-Abascal et al. (2002), las situaciones ante las que se produce estrés se definen por un desequilibrio entre las demandas del entorno y los recursos del individuo y son, fundamentalmente, las siguientes:

- Amenaza: en estas situaciones existe un hecho futuro potencialmente negativo.
- Fracaso: en esta situación no se cumple el objetivo que la persona se había marcado.
- Conflicto: se da cuando el individuo debe atender a dos objetivos que son diferentes e incompatibles.
- Pérdida: en ellas ha ocurrido un daño que es irreparable.
- Reto: la persona podría obtener un objetivo deseado en estas situaciones, pero debe esforzarse lo suficiente.

Las emociones que experimentamos en las situaciones de estrés responden a las características concretas de estas situaciones: es decir, ante las situaciones de amenaza es común sentir ansiedad, ante las pérdidas sentir tristeza, ante el fracaso sentir ira y esperanza ante los retos. Además de esto, las emociones encauzan y ayudan a desarrollar los cambios necesarios para llevar a cabo el proceso de adaptación.

Según Lazarus (2000), emociones como la ira, la envidia, los celos, el temor, la culpa, la vergüenza y la tristeza, podrían ser denominadas emociones estresantes, ya que se refieren a situaciones perjudiciales, amenazantes o retardoras. Pero también las emociones de tono positivo, como la felicidad, el orgullo, el amor y la gratitud, pueden

asociarse con el estrés, por temor a que se acaben las condiciones favorables que las producen, o por miedo a que los demás sientan resentimiento de nuestra *suerte*, por ejemplo. Además, algunas emociones positivas están relacionadas con el daño o la amenaza, como por ejemplo el alivio por que esta situación haya desaparecido o la esperanza, que surge de “prepararnos para lo peor mientras esperamos lo mejor” (48).

De los conceptos de estrés, manejo y emoción, Lazarus confiere a esta última la mayor importancia por creer que incluye a los otros dos.

En términos de respuesta emocional, el estrés según Lazarus son aquellos sentimientos de presión, dolor o amenaza, trastorno, angustia, depresión, ansiedad, tristeza, etc.

Doland et al. (2005), consideran que existen cuatro emociones básicas que surgen del esfuerzo adaptativo que supone una situación estresante: alegría, tristeza, placidez y rabia, divididos a su vez en dos estados psicobiológicos que son serenidad-temor y activación derrota.

Como se ha comentado anteriormente, el estrés es un desencadenante de procesos emocionales. Según la percepción de control o descontrol sobre la situación, se producirán emociones positivas o negativas, respectivamente.

Fernández-Abascal et al. (2002), consideran que las tres posibles emociones que surgen de la no percepción de control en una situación de estrés son miedo, ira y tristeza. La activación provocada por la vivencia de estas emociones, se añade a la activación fisiológica característica de las situaciones de distrés, lo que provoca un destacable aumento del riesgo de perder el bienestar y la salud.

La ira se ha asociado a una mayor probabilidad de sufrir enfermedades, sobretodo de tipo coronario. El mayor riesgo se asocia a tipos de conducta como el Patrón de Conducta Tipo A, caracterizado por la ira, la hostilidad, la competitividad y la impaciencia. Las conductas de los sujetos que presentan PCTA suelen estar en constante estado de vigilancia, tensión muscular, habla rápida y constante realización de actividades de manera apresurada. A su vez la ira por si sola aumenta la activación del sistema nervioso simpático, el endocrino y la musculatura, y a nivel cognitivo provoca la aparición de pensamientos contradictorios y contrapuestos.

Por su parte la tristeza provocada por estrés afecta negativamente a la inmunocompetencia. Se reducen las funciones de las células asesinas naturales, provocándose una mayor susceptibilidad a las infecciones víricas y trastornos cancerígenos. Además, de manera indirecta, la tristeza puede provocar alteraciones del sueño, alimentación o hábitos de salud que incrementan el riesgo de enfermedad.

II.4. Educación emocional.

II.4.1. Concepto de educación emocional.

La educación emocional ha sido conceptualizada por Bisquerra (2009:158) 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”.

Haciendo referencia a la continuidad y permanencia a lo largo del curriculum académico de este proceso, podemos determinar que la universidad es también uno de los lugares donde la educación emocional debe estar presente, así como posteriormente en el ámbito laboral.

La educación emocional se considera una forma de prevención primaria inespecífica, dirigida a potenciar los recursos de afrontamiento de las personas ante procesos emocionales que disminuyen el bienestar, entre los que se encuentra el estrés, pero también otros como la depresión, la agresividad o la violencia.

Es decir, su objetivo fundamental es el desarrollo y fortalecimiento de las competencias emocionales, es decir, de aquellos “conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009:146). Las competencias emocionales son un recurso valioso para la consecución del bienestar personal, pero también para la consecución y el desempeño profesional. Pueden desarrollarse a través del proceso educativo.

El modelo del GROP de competencias emocionales, comprende cinco grandes bloques de competencias que son las siguientes (Bisquerra, 2009):

- **Conciencia emocional:** es la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, de las de los demás y de las del contexto en que nos encontramos. Es el paso inicial para poder acceder al desarrollo de las otras competencias. Se consigue a través de la observación de uno mismo y de los que nos rodean, y supone comprender las causas y consecuencias de las emociones, evaluar la

intensidad y reconocer y utilizar el lenguaje verbal y no verbal de las emociones. Incluye aspectos como:

- Toma de conciencia de las propias emociones: percibir los propios sentimientos y emociones, identificarlos y ponerles nombre. Comprensión de la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos.
 - Dar nombre a las emociones: uso adecuado y efectivo del vocabulario emocional.
 - Comprensión de las emociones de los demás: percepción de las vivencias emocionales e implicación empática en las mismas, a través de la comunicación verbal y no verbal.
 - Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: ser consciente de la influencia de las emociones en el comportamiento, del comportamiento en las emociones y de la posibilidad de la regulación de los dos a través de la cognición.
- Regulación emocional: es la competencia que nos ayuda a regular nuestras emociones de manera apropiada, a través de unas buenas estrategias de afrontamiento y capacidad de generarse emociones positivas, entre otras cualidades. Esta competencia es, según Bisquerra (2009), el elemento esencial de la educación emocional. No debe confundirse con la represión de las emociones. Una de las técnicas concretas de la regulación es el control del estrés. Supone también contar con:
- Expresión emocional apropiada: comprender el estado emocional interno y saber que no tiene que corresponder con el externo, en uno mismo y en los demás, y comprender el impacto que supone nuestra expresión emocional en los demás.
 - Regulación de emociones y sentimientos: manejo de nuestra impulsividad, tolerancia a la frustración, prevención de estados emocionales negativos, perseverar en el logro de objetivos y diferir recompensas.
 - Habilidades de afrontamiento: de retos y conflictos, autorregulando los estados emocionales para controlar su intensidad y duración.

- Competencia para autogenerar emociones positivas: experimentar de forma consciente y deliberada emociones positivas para aumentar nuestra calidad de vida.
- Autonomía emocional: incluye características relacionadas con la autogestión personal como son:
 - Autoestima: tener una imagen positiva, estar satisfecho y mantener una buena relación con uno mismo.
 - Automotivación: implicarse emocionalmente en actividades de la vida diaria.
 - Autoeficacia emocional: percepción de capacidad ante las relaciones sociales gracias a la puesta en práctica efectiva de las competencias emocionales en diversos contextos. Vivir de acuerdo con la propia teoría de las emociones y con los propios valores morales.
 - Responsabilidad: responder de los propios actos, e involucrarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
 - Actitud positiva: decidir como me enfrento a la vida, y hacerlo siempre que sea posible con optimismo, amabilidad y respeto hacia los demás.
 - Análisis crítico de normas sociales: evaluación de los mensajes sociales, culturales y de medios de comunicación sobre las normas y comportamientos sociales, reflexionando a cerca de su validez.
 - Resiliencia: capacidad para enfrentar condiciones de vida adversas.
- Competencia social: mantener buenas relaciones con otras personas a través de las siguientes habilidades:
 - Habilidades sociales básicas.
 - Respeto por los demás: valoración de los derechos de todas las personas.
 - Comunicación receptiva y expresiva: recepción y expresión de mensajes con precisión.
 - Compartir emociones.
 - Comportamiento prosocial y cooperación: realización de actividades a favor de otras personas.
 - Asertividad: capacidad para defender y expresar los derechos, opiniones y sentimientos a la vez que se respeta a los demás.

- Prevención y solución de conflictos: identificar, anticiparse y afrontar los conflictos, con capacidad de negociación y mediación.
 - Gestión de situaciones emocionales: a través de estrategias de regulación emocional colectivas.
- Habilidades de vida y bienestar: son aquellas que nos permiten enfrentarnos a los retos de la vida diaria y gestionarlos con salud, equilibrio, satisfacción y bienestar. Las microcompetencias que incluye son:
- Fijarse objetivos adaptativos.
 - Tomar decisiones
 - Buscar ayuda y recursos.
 - Practicar la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.
 - Bienestar emocional: gozar del propio y transmitirlo a los demás.
 - Fluir: capacidad de genera experiencias óptimas en la vida profesiona, personal y social.

De la misma manera que desde el proceso de Practicum universitario se pretende la familiarización y aprendizaje de las actividades básicas de la profesión del trabajo social, como pueden ser el manejo de documentación o la conducción de entrevistas, sería importante la enseñanza del reconocimiento y manejo de las propias emociones y de las de los usuarios, ya que juegan un papel fundamental en la puesta en práctica del rol profesional.

La aplicación de las competencias emocionales en la universidad supone un contexto a medio camino entre la educación formal y las organizaciones.

II.4.2. Fundamentos teóricos de la educación emocional.

Además del modelo GROPE de competencias emocionales descrito anteriormente, y que es el marco de referencia principal para el presente programa, el marco teórico que fundamenta la educación emocional está constituido por las investigaciones sobre emociones positivas, flujo y psicología positiva, destacadamente de entre todos los que comentaremos a continuación. (Bisquerra, 2009).

Los movimientos de renovación pedagógica, y el papel de la afectividad en este ámbito, así como los recientes movimientos de innovación educativa (aprender a pensar, educación moral, etc.)

El counseling y la psicoterapia, sobretodo desde el enfoque humanista, desde donde se pone un énfasis especial en las emociones. También la logoterapia y su concepto de responsabilidad ante la vida, o la terapia racional-emotiva con sus implicaciones para la práctica de la educación emocional.

El informe Delors de 1996, que supone el marco programático de la educación emocional en el siglo XXI, y la importancia que los conceptos de convivir y ser tienen para la fundamentación de la educación emocional.

Las teorías de las emociones son un fundamento indispensable de la educación emocional, desde el enfoque biológico, hasta el cognitivo y el construccionismo social.

También la inteligencia intrapersonal e interpersonal de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

El movimiento de habilidades sociales y el movimiento en favor de la autoestima y el autoconcepto, todos ellos aspectos esenciales de las competencias emocionales.

La inteligencia emocional de Salovey y Mayer, en la que se basan los conceptos de conciencia y regulación emocional.

Las aportaciones de la neurociencia y la psiconeuroinmunología, que ponen en evidencia la relación entre el estado físico, la salud y la vivencia de las emociones.

La educación moral y su importancia para una buena práctica de las competencias emocionales, al mismo tiempo que la prosocialidad.

El bienestar subjetivo, el concepto de fluir, la psicología positiva, y la ecología emocional, también enriquecen la educación emocional.

II.4.3. Concepto y elementos de la emoción.

Una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra 2000, 2009). Las emociones se activan a partir de acontecimientos o estímulos (denominados objetos) y que pueden ser hechos, cosas, animales, pensamientos... Un mismo objeto puede generar diferentes emociones a cada persona, debido al proceso personal de valoración.

El mecanismo de valoración es un proceso innato que evalúa cada estímulo que llega a nuestros sentidos. Si este estímulo es evaluado como importante para la supervivencia se activa la respuesta emocional. En esta valoración primaria se tiene en cuenta lo positivo o negativo del acontecimiento, según suponga un progreso o un obstáculo hacia la consecución de los objetivos.

La valoración secundaria es de tipo cognitivo y se activa al preguntarse si se está en condiciones de hacerle frente al acontecimiento. En caso de respuesta afirmativa la respuesta fisiológica disminuye, y en caso negativo se acentuará, incluso hasta el punto de perder el control.

La valoración está influida por numerosos factores, como puede ser el significado del acontecimiento para el individuo, su evaluación de las habilidades de afrontamiento, el aprendizaje, las expectativas, el control, la familiaridad, etc. Es decir, en las evaluaciones subjetivas intervienen los conocimientos, creencias, pensamientos y objetivos del individuo, factores que pueden hacerse conscientes, manejarse y modificarse, a través de la educación, con el objetivo de relativizar el impacto negativo que las emociones pueden provocar.

En el caso del estrés...

La respuesta emocional tiene tres componentes que influyen en la vivencia del acontecimiento y en los que también se puede intervenir desde la educación emocional:

- El componente neurofisiológico consistente en las respuestas del organismo iniciadas en el SNC y que dan lugar a taquicardias, sudoración, cambios en niveles hormonales o en neurotransmisores, etc. En este componente se intervendría a partir de técnicas de relajación y respiración, por ejemplo.

- El componente comportamental, consistente en la expresión emocional, a través del lenguaje no verbal, las expresiones corporales y del rostro y el tono de voz, que se pueden educar a través del aprendizaje de habilidades sociales o expresión matizada de emociones, entre otras.
- El componente cognitivo, que es la experiencia emocional subjetiva del acontecimiento, es decir, la toma de conciencia de lo que se está experimentando y su denominación. Puede intervenir en este componente a través de la introspección, meditación y también la reestructuración cognitiva o el cambio de atribución causal.

Por último, la educación emocional también nos sirve para aprender a manejar la orexis, es decir, la predisposición a la acción que nos provoca la experimentación de una emoción. En este caso se puede regular la orexis con entrenamiento para dar respuestas no impulsivas y adecuadas al acontecimiento y el contexto. En el caso de la ansiedad que puede estar presente en el proceso de estrés, se puede entrenar para cambiar el proceso orético, y en vez de responder a la ansiedad con bloqueo, ser capaz de afrontar la situación poniendo en marcha nuestras habilidades.

III. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y GESTIÓN DEL ESTRÉS EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.

III.1. Análisis de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela.

La Escuela Universitaria de Trabajo Social es pionera en la formación de profesionales del Trabajo Social en Galicia. Está inscrita a la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 1983, y fue en el curso 85-86 cuando se presentó la primera promoción de Diplomados en Trabajo Social.

La escuela cuenta con un claustro de profesores no muy numeroso, y actualmente, con la implantación del plan EEES, con 6 grupos clase.

El curso elegido en este caso para la implementación del programa es 3º de Grado. En su conjunto, son un grupo de 70 alumnos aproximadamente, en su mayoría mujeres, y cuyas edades están comprendidas entre los 21 y los 25 años.

Son la primera promoción de estudiantes que van a completar los cuatro cursos del Grado desde el primer año de carrera, por tanto han vivido la transformación y la novedad en las asignaturas y la metodología de clase desde sus inicios en la escuela.

En el presente curso, las estudiantes se enfrentan a la elección del lugar de prácticas donde pasarán un cuatrimestre formándose el próximo año académico. Es un curso que precede a un período de cambios sustanciales para las estudiantes, durante el cual las alumnas son más vulnerables al padecimiento de estrés, y por lo que se hace necesario formarlos en este aspecto, para que cuenten con las herramientas necesarias para gestionar sus emociones de cara al final de carrera.

III.2. Necesidades identificadas.

Las necesidades se detectan a través no solo del análisis del contexto si no de su vivencia anterior, en primera persona, y la observación de las vivencias de mis compañeros durante el nombrado curso académico de final de carrera, en mi caso 2011-2012.

Estas necesidades surgen más claramente en 4º curso, por esta razón se hace necesaria una intervención ulterior, para que las alumnas tomen conciencia de sus necesidades y puntos vulnerables, y para que las estrategias de reducción del estrés estén ya interiorizadas.

Algunas de las situaciones potencialmente desencadenantes de padecimiento de estrés durante esa época son:

- Presión ante las decisiones de lugar de prácticas y temática del TFG.
- Posibilidad de incumplimiento de expectativas durante el período de prácticas.
- Dificultades de enfoque y realización del TFG.
- Ansiedad ante la exposición oral ante tribunal del TFG.
- Cambio de residencia: habitualmente regreso al domicilio familiar.
- Cambio en los horarios por necesidad de adaptación a la jornada laboral del centro de prácticas.
- Inseguridad ante las tareas profesionales y la responsabilidad de conllevar.

III.3. Objetivos del programa.

El Programa de Educación Emocional y Gestión del Estrés en la EUTS, está dirigido a las estudiantes de 3º de Grado y se basa principalmente en dos objetivos generales, desglosados posteriormente en objetivos específicos, formulados a partir del análisis de necesidades de las estudiantes:

1. Desarrollar competencias emocionales de las estudiantes
 - 1.1. Desarrollar la conciencia emocional de las participantes
 - 1.2. Desarrollar la regulación emocional de las participantes.

2. Aumentar y promover la utilización de estrategias individuales y grupales para la gestión estrés y la prevención de sus efectos nocivos.
 - 2.1. Mejorar la autoestima y la autoeficacia.
 - 2.2. Enseñar pautas para la facilitación de la comunicación durante el trabajo en equipo.
 - 2.3. Mostrar técnicas de aumento de la tolerancia a la frustración.
 - 2.4. Aumentar las emociones positivas y valorar sus efectos beneficiosos.
 - 2.5. Descubrir las distorsiones cognitivas que pueden generar estrés.

III.4. Desarrollo del programa.

SESIÓN I **“La conciencia emocional”**

- **Objetivo.**
 - Desarrollar la conciencia emocional de las participantes.

- **Contenidos.**
 - Concepto de emoción y diferencia con sentimiento y estado de ánimo.
 - Proceso de vivencia emocional: la valoración. Valoración de la situación emocional.
 - Los componentes de la emoción.
 - Emociones “positivas” y “negativas”: vocabulario emocional.
 - Modelo pentagonal GROPE de competencias emocionales
 - la conciencia emocional.
 - Comprensión de emociones ajenas.
 - Autogeneración de bienestar.

- **Índice de actividades¹.**
 - ✓ Actividad 0 Presentación del programa (presentación oral, 10 min).

 - ✓ Actividad 1(explicación teórica) (10min). “Qué son las emociones: proceso y componentes de la emoción. Diferencia entre emoción, sentimiento y estado de ánimo”.

 - ✓ Actividad 2 (trabajo en grupo, puesta en común, role playing, dramatización) (40 min). “¿Qué me pasa cuando...?”

 - ✓ Actividad 3 (trabajo individual, puesta en común) (20min). “Las emociones que conozco”.

¹ La descripción de todas las actividades del Programa está reflejada en el Anexo nº 1. También se encontrarán en los Anexos los materiales necesarios para la realización de las mismas.

- ✓ Actividad 4 (explicación teórica) (5 min). “Clasificación de las emociones: positivas, negativas y ambiguas. Funciones de las emociones”.
- ✓ Actividad 5 (explicación teórica) (20 min).”¿Qué son las competencias emocionales?”
- ✓ Actividad 6 (dinámica en parejas, role playing, dramatización) (20min). “Adivina lo que siento”.
- ✓ Actividad 7 (dinámica individual, puesta en común) (15 min). “Amor, alegría, interés, gratitud y esperanza en mi cuerpo”.
- ✓ Actividad 8 (dinámica individual, contenido extra) (5 min). “Cinco puntos para mi”.

- **Materiales.**

Además del material utilizado en todas las sesiones, será necesario contar con octavillas de cartulina e imperdibles (o algo similar) para realizar unas pequeñas etiquetas con los nombres de cada participantes, que permita al formador o formadora dirigirse a las estudiantes por su nombre, y así crear un contexto más cercano.

Por otra banda, en esta sesión se repartirá una clasificación de emociones que se utilizará también para la descripción del estado emocional en las sesiones restantes (Anexo nº 2).

También será necesario un antifaz.

SESIÓN II “La regulación emocional”

- Objetivo.

- Desarrollar la regulación emocional de las participantes.

- Contenidos.

- Competencias emocionales: la regulación emocional.
- Modelo de habilidad de Salover y Mayer.
- Conciencia corporal y autoobservación.
- Control de la respiración.
- Relajación.
- Las emociones estéticas como generadoras de bienestar.

- Índice de actividades.

- ✓ Actividad 1 (ejercicio de autoobservación) (10 min). “Concéntrate en ti”.
- ✓ Actividad 2 (explicación teórica) (15 min). “Qué es la regulación emocional. Fases del modelo de competencias y explicación de su utilización”.
- ✓ Actividad 3 (role playing, grupos de discusión) (30 min). “¿Cómo lo resolverías”.
- ✓ Actividad 4 (dinámica individual). (15 min). “Visualización creativa asociada”.
- ✓ Actividad 5 (dinámica individual) (40 min) “Relajación muscular progresiva”.

- ✓ Actividad 6 (dinámica por parejas) (15 min). Masaje.

- ✓ Actividad 7 (dinámica individual, puesta en común) (15 min). “Escucha para emocionarte”.

- ✓ Actividad extra (trabajo individual en casa) (10 min). “Agradécetelo cada día”.

- **Materiales**

Se entregará a las participantes un dossier con las técnicas de relajación practicadas durante la sesión (Anexo nº 3).

SESIÓN III “Gestión del estrés”

- **Objetivo.**

- Promover el uso de herramientas de gestión del estrés en las participantes.

- **Contenidos.**

- El estrés: concepto, estresores, respuesta y consecuencias.
- Reconocimiento del propio estrés.
- Anticipación y descarga en situaciones estresantes.
- Hábitos saludables ante el estrés.
- Planificación y organización de objetivos y tiempo.

- **Índice de actividades.**

- ✓ Actividad 1 (dinámica individual) (10 min). “Analiza tu estrés”.
- ✓ Actividad 2 (explicación teórica). “El estrés: causas y consecuencias”.
- ✓ Actividad 3 (explicación teórica, grupos de discusión). “¿Qué te sirve a ti?”.
- ✓ Actividad 4 (dinámica grupal) (20 min). “Resolución de problemas en 8 pasos”.
- ✓ Actividad 5 (ejercicio de autoobservación) (5 min). “STOP”.
- ✓ Actividad 6 (explicación teórica, reflexión individual) (10 min). “Salud y estrés”.

- ✓ Actividad 7 (resolución de situaciones, dinámica individual). “Organízate como puedas”.

- ✓ Actividad 8 (dinámica grupal de cierre) (15 min). “El túnel de las buenas vibraciones”.

SESIÓN IV “Emociones, estrés y trabajo grupal”

- Objetivo.

- Promover el uso de herramientas de gestión del estrés en las participantes.

- Contenidos

- Reestructuración cognitiva: distorsiones cognitivas.
- Estilos comunicativos y asertividad.
- Autoestima.
- Tolerancia a la frustración.
- Humor.

- Índice de actividades.

- ✓ Actividad 1 (explicación teórica).(15 min) “Reestructuración cognitiva y distorsiones cognitivas: errores de pensamiento”.
- ✓ Actividad 2 (dinámica individual, puesta en común) (30 min). “Fíjate en lo que piensas”
- ✓ Actividad 3 (explicación teórica) (10 min). “Los estilos comunicativos y la asertividad”.
- ✓ Actividad 4 (grupos de discusión) (30 min). “Compórtate asertivamente”.
- ✓ Actividad 5 (dinámica individual) (15 min). “Esto es lo que me gusta de mí”.
- ✓ Actividad 6 (dinámica grupal, explicación teórica) (20 min). “Hasta donde llega tu paciencia”.
- ✓ Actividad 7 (visionado de material multimedia, explicación teórica) (20 min). “Peligro: estudiante en exámenes”.

- ✓ Actividad 8 (dinámica grupal) (15 min). “Abrazos de oso”

- ✓ Actividad 9 (dinámica individual, puesta en común) (10min). “Un mensaje de ánimo”.

- **Material.**

Para esta sesión serán necesarios palillos de madera o algo similar para la realización de la Actividad 6

III.5. Metodología.

La metodología utilizada en este programa resulta de la combinación de dos tipos de estrategias dirigidas a conseguir las dos finalidades claves del programa: la educación emocional y la gestión del estrés.

La elección de las diferentes técnicas está basada en el análisis de los objetivos a conseguir, así como en la intención de estimular la participación y cohesión del grupo, y la interacción cooperativa que facilite el aprendizaje a través de la propia experiencia.

Con respecto a la educación emocional, la metodología esencial está basada en las dinámicas grupales, por las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los *role playing*, las dramatizaciones o los grupos de discusión, entre otras. Ha resultado significativo el conocimiento anterior del grupo, puesto que esto ha posibilitado que se obviaran las dinámicas de conocimiento del grupo, y que el trabajo con contenidos relacionados con la educación emocional y el estrés pudiese realizarse desde el inicio de la primera sesión.

La metodología individual, a través de técnicas como la introspección, relajación, o ejercicios de autoconocimiento se ha utilizado para la consecución de los dos objetivos. El tratamiento del estrés ha sido tradicionalmente realizado a partir de la intervención individual, puesto que los motivos que generan estrés en cada persona son diferentes, por eso en las sesiones dedicadas a este objetivo la mayoría de las dinámicas son de tipo individual. Sin embargo, basándonos en el carácter preventivo de la intervención, la metodología grupal ofrece estrategias para la intervención en la gestión del estrés que hacen menos necesaria la aplicación de un tratamiento individual específico.

El tamaño del grupo a intervenir, en este caso fue de una media diez personas, tamaño que ha posibilitado el desarrollo de una dinámica positiva, a la vez que ha dado la posibilidad de compartir experiencias individuales.

Se ha concedido mucha importancia a la reflexión grupal posterior a las dinámicas, que ha permitido intercambiar experiencias y opiniones personales que refuerzan el aprendizaje, completan las vivencias individuales alrededor de cada actividad y aportan nuevas estrategias de resolución de conflictos.

III.6. Proceso de aplicación.

El proceso de aplicación ha tenido lugar durante cuatro semanas, y se ha dividido en cuatro sesiones, con una duración de tres horas cada una, que se realizaron concretamente el 13, 18 y 20 de marzo, y el 3 de abril de 2013.

El programa está pensado para realizar una sesión a la semana, aunque en este caso, por circunstancias relacionadas con el lugar de prácticas y la disponibilidad de la formadora, dos de las sesiones se han tenido que realizar en la misma semana.

III.7. Estructura de las sesiones.

Todas las sesiones tienen una organización similar a través de varias actividades comunes, lo cual ayuda tanto a la formadora como a las asistentes a situarse en los diferentes momentos de las mismas y guiarse con más facilidad.

El primer momento de las sesiones siempre es la utilización individual de la gráfica emocional (ver Anexo nº 5), para medir el estado de ánimo con el que empiezan las participantes y poder compararlo con el final.

Antes de empezar con las actividades, se reserva un momento para poder tratar algún asunto pendiente de la sesión anterior, o para realizar comentarios sobre las actividades extras que se sugiere realizar en casa a las asistentes.

A continuación se realiza una presentación del tema central y los diversos bloques de contenidos de la sesión, para que tengan un esquema de cómo van a transcurrir las actividades, y se da inicio a las mismas. A pesar de que las actividades son diferentes en cada sesión, siempre existe un esquema básico, que las divide en aquellas que pretenden aportar una explicación teórica y las que persiguen la vivencia y experimentación de los contenidos.

Al finalizar todas las actividades, se pide a las participantes que cubran de nuevo la gráfica emocional y que la entreguen a la formadora.

Para terminar, se realiza la evaluación concreta de cada jornada a través de la diana, en la que se valorarán claridad, utilidad, contenidos y satisfacción con la sesión.

III.8. Fases y estrategias de evaluación.

La evaluación de este programa ha tenido cuatro fases fundamentales:

- Fase I. Evaluación inicial.

La primera evaluación se realizó al inicio de la Sesión I, tras la presentación del programa, a través del Anexo nº 4, y está relacionada con las expectativas de las participantes en cuanto a contenidos del curso y a aspectos personales a desarrollar durante el mismo, realizada a través de un cuestionario con preguntas abiertas.

- Fase II. Evaluación de las emociones.

Una evaluación de las emociones de las estudiantes durante el desarrollo de cada sesión, que permite analizar los cambios entre el inicio y el final de cada jornada, realizada a través de una gráfica (Anexo nº 5) donde se cruzan las variables de emoción e intensidad de la misma. Las dos variables tienen un rango de medición de -5 a +5.

- Fase III. Evaluación final de cada sesión.

Las participantes analizan los contenidos, la metodología, la claridad y la satisfacción general con cada jornada, realizada a través de una diana con cuatro valores, en las que las participantes darán a cada aspecto a evaluar una valencia.

- Fase IV. Evaluación final.

En ella se tratan aspectos como el cumplimiento de expectativas, el aprendizaje subjetivo realizado, la importancia del trabajo con emociones y las sugerencias de modificaciones en el curso, realizada a través de un cuestionario con preguntas abiertas (Anexo nº 6).

- Fase V. Evaluación de la asistencia.

Se valorará la asistencia de las participantes a las sesiones como dato relacionado con la satisfacción con las mismas.

III.9. Resultados de la evaluación del programa.

- Fase I. Evaluación inicial.

En ella se pedía a las participantes describieran en primer lugar dos contenidos que creen que aprenderán durante las sesiones. El conjunto de los resultados obtenidos tenían que ver con la identificación, expresión y regulación de las emociones y el autoconocimiento personal, así como la descarga y el control del estrés.

La segunda parte del Anexo nº 4 tenía que ver con los aspectos personales que esperan desarrollar o mejorar durante el programa. Las respuestas en este caso están relacionados de nuevo con la identificación, expresión regulación de emociones, la liberación del estrés, el aumento del autocontrol y la seguridad en uno mismo y el desarrollo de pensamientos más positivos (a la vez que la disminución de la negatividad).

En cuanto a esta primera evaluación, podemos concluir que las expectativas en cuanto a contenidos son asimilables a los objetivos propuestos en el programa. La segunda parte de esta evaluación inicial se comparará con las respuestas obtenidas en la evaluación final, pero de la misma manera que con los contenidos, las expectativas en cuanto a aprendizaje de competencias personales también tienen cabida en los objetivos. Podríamos concluir que el proceso de promoción del programa ha sido correcto, la información aportada sobre el mismo antes de su realización ha podido influir en que las expectativas de las participantes se ajusten a los objetivos planteados.

- Fase II. Evaluación de las emociones.

En todos los casos registrados a lo largo del conjunto de las sesiones del programa, nunca se ha modificado un valor de la emoción hacia el lado negativo. En la mayoría de los casos ha aumentado su valor, o se ha mantenido estático. La energía mayoritariamente ha subido también durante el transcurso de las sesiones, y en el caso de bajar, siempre ha sido relacionada a un aumento de valor en su relación con la energía, es decir, ha podido bajar la intensidad de la emoción, pero la emoción se ha transformado en más positiva.

- Fase III. Evaluación final de cada sesión.

El tercer método de evaluación a comentar es la diana. Los resultados obtenidos pueden verse reflejados en los siguientes cuadros.

I SESIÓN - 13 asistentes

	1er nivel	2º nivel	3er nivel	4º nivel
Utilidad	4	9		
Metodología	9	4		
Claridad	11	2		
Satisfacción	11	2		

II SESIÓN - 9 asistentes

	1er nivel	2º nivel	3er nivel	4º nivel
Utilidad	8	1		
Metodología	7	2		
Claridad	7	2		
Satisfacción	8	1		

III SESIÓN - 10 asistentes

	1er nivel	2º nivel	3er nivel	4º nivel
Utilidad	8	2		
Metodología	5	5		
Claridad	6	4		
Satisfacción	8	2		

IV SESIÓN - 2 asistentes

	1er nivel	2º nivel	3er nivel	4º nivel
Utilidad	2			
Metodología	2			
Claridad	2			
Satisfacción	2			

La mayor satisfacción con cada aspecto a evaluar se relaciona con el primer nivel y la menos satisfacción con el cuarto nivel.

En ninguna de las sesiones los resultados han bajado del segundo nivel, y prácticamente en todos los casos, las valoraciones ocupaban el primer nivel, excepto en la utilidad de la primera sesión. Que la valoración de la utilidad de las siguientes sesiones aumente, puede interpretarse como positivo, por la confianza de las participantes en que las temáticas del programa si que pueden ser útiles para su vida académica y profesional, aunque en la primera sesión se mostraran un poco expectantes al respecto.

- Fase IV. Evaluación final.

El cuestionario final tan sólo fue respondido por 5 asistentes a las sesiones, las dos personas que acudieron a la Sesión IV, y tres personas más a través de correo electrónico. A pesar de eso, los resultados han sido muy positivos.

Con respecto a la pregunta de cumplimiento de expectativas, todas las respuestas han sido positivas, valorando el aprendizaje realizado, la cercanía con el grupo y la formadora, así como la coherencia con lo que esperaban aprender y que habían reflejado en el cuestionario de evaluación inicial, con lo que finalmente se llevan del curso.

De la misma manera responden a la segunda cuestión de si han aprendido algo que les ayude a manejar mejor sus emociones, y nombran como ejemplos el conocimiento y descripción de las mismas, las reacciones corporales y la importancia de ser consciente de la relación emoción-cambios físicos, cambiar la forma de pensar, etc.

La tercera pregunta del cuestionario versa sobre la importancia de trabajar esta temática dentro de la universidad y el trabajo social. Todas las respuestas tienen que ver con la gran importancia de las emociones dentro del trabajo social y el la importancia de la empatía dentro del mismo, y también dentro de la universidad, resaltando a las mismas dentro del trabajo en grupo.

Como última cuestión, se pedía a las participantes que sugirieran los cambios que consideraran oportunos para el mejor desarrollo del curso. Las respuestas apuntaban a un aumento del número de sesiones, un mayor número de asistentes, y más

implicación y constancia para los que habían acudido en alguna ocasión a alguna de las sesiones.

- Fase V. Evaluación de la asistencia.

Es necesario también, hacer una evaluación a través de la asistencia de las participantes a las sesiones. En la Sesión I el número de estudiantes era de 13, en la Sesión II de 9, en la Sesión III hubo 10 participantes, y por último, y dato más significativo, a la Sesión IV tan sólo acudieron 2 personas.

De este aspecto, es necesario comentar que durante las tres primeras sesiones, las estudiantes eran prácticamente los mismos, excepto 3 o 4 personas que han acudido tan sólo a una de las sesiones. Es un dato positivo, tanto para el proceso de aprendizaje como para el progreso y madurez del grupo, que se haya formado un conjunto estable de participantes.

Por el contrario, el dato más llamativo es el descenso de asistentes. De una media aproximada de 11 personas por sesión, a únicamente 2 personas en la Sesión IV. Es necesaria una reflexión a cerca del desarrollo y cierre de la Sesión III, puesto que, entre otros factores, puede haber un descenso de la motivación entre las participantes como resultado de una mala gestión o elección de las actividades. También es necesario resaltar, que entre la Sesión III y la IV, hubo dos semanas de pausa, debidas a un período vacacional, que posiblemente también hayan afectado a la caída de la asistencia, a pesar de que se recordó, a través de correo electrónico, la realización de la última sesión.

IV. PROCESO DE PRÁCTICAS.

La realización del Practicum en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela ha sido una oportunidad valiosa para poner en marcha este programa. La importancia de la elección de este centro de prácticas reside en el conocimiento previo del mismo. Al haber realizado mis estudios en la Escuela, conocía de primera mano las dinámicas de funcionamiento y también las principales problemáticas y preocupaciones de las estudiantes a la hora de realizar el fin de carrera. La detección de necesidades se ha basado en el conocimiento directo de las mismas, por tanto el ajuste de contenidos y la elección de dinámicas ha resultado más sencilla.

De todas maneras, no existía ningún tipo de relación previa con el grupo clase elegido para implantar el programa, y eso suponía una dificultad a la hora de presentar mi propuesta, recabar participantes y dirigir al grupo.

También supuso una dificultad conseguir el permiso de la EUTS para poder llevar a cabo las prácticas en la institución. Bajo mi punto de vista, existía un cierto escepticismo con la temática, puesto que la educación emocional no es algo que se trabaje directamente en el centro y tampoco un tema trivial, fácil de dejar en manos de una alumna en prácticas. Finalmente, tras el envío del proyecto con un detalle de las sesiones y las actividades a realizar, aceptaron mi propuesta.

En mi opinión, la importancia de las prácticas reside en dos momentos clave: la elaboración del programa y la puesta en marcha del mismo.

En cuanto a la elaboración del programa ha sido un proceso que me ha aportado muchos conocimientos. En primer lugar la revisión de numerosa bibliografía me ha acercado sobretodo a la temática del estrés, que no era muy conocida para mi, y de la que he aprendido numerosos detalles para posteriormente transmitir de manera más sencilla al grupo. Con relación a la educación emocional, tras la asistencia a las sesiones del posgrado, resultaba mucho más fácil la selección de los bloques temáticos adecuados para transmitir a las estudiantes, los más importantes para el conocimiento de la materia y los que podrían resultar más interesantes para ellas, igual que previamente lo habían sido para nosotros durante el curso académico. De esta manera seleccioné las dinámicas, utilizando algunas que había experimentado con mis

compañeros en el posgrado, y otras a través de la revisión de programas dedicados tanto al colectivo de estudiantes, como aquellas dirigidas a la prevención o tratamiento del estrés, que posteriormente modifiqué para adecuarlas al grupo participante y las temáticas concretas.

El momento de realización de las sesiones también ha sido un momento de aprendizaje fundamental. Anteriormente nunca había desarrollado el rol de formadora de un grupo, por lo que cada una de las sesiones ha supuesto también una nueva experiencia personal. He descubierto que, a pesar del miedo escénico, el temor a las dudas que no sabría resolver o a los conflictos dentro del grupo, es un momento que permite demostrarse a uno mismo los conocimientos que se han asimilado y la facilidad para transmitir lo que crees que será útil y valioso para los demás. Ha sido muy importante la cercanía y comodidad con la que me he relacionado con las participantes y la retroalimentación que me han transmitido desde la primera hasta la última sesión. Al mismo tiempo, he experimentado la dificultad que supone asumir el papel de dirigir y formar a un grupo, y me he hecho consciente del trabajo personal que supone poder llegar a ser una buena formadora. Creo que es un aprendizaje continuo, basado no solo en la adquisición de conocimientos sobre las temáticas a transmitir, si no también de uno mismo y de las relaciones interpersonales, en el que por supuesto juegan un papel imprescindible las emociones.

Por tanto, durante el proceso de prácticas, no sólo he transmitido a las participantes conocimientos relacionados con las emociones, si no que yo misma he experimentado diversas emociones en este contexto nuevo para mi, y he aprendido mucho sobre mis propias emociones y cómo regularlas, temáticas que asimismo son objetivos principales del programa.

V. CONCLUSIONES.

La realización de este Programa me ha ofrecido la oportunidad de reflexionar sobre la Educación Emocional no sólo como alumna y asistente a las diferentes ponencias del Posgrado de Educación Emocional y Bienestar, sino también como representante de esta temática en un nuevo contexto, el trabajo con estudiantes de Trabajo Social.

Esta situación me ha servido para darme cuenta del riguroso trabajo que supone considerar la educación emocional como uno de los ejes centrales de tus reacciones y conductas a nivel personal y profesional, revelándose como una tarea que precisa constancia y perseverancia para la adquisición de habilidades y competencias.

De esta manera, mi pretensión a la hora de la puesta en marcha del presente Programa, es en definitiva mucho menos ambiciosa que los verdaderos objetivos planteados, puesto que la consecución del desarrollo pleno de la conciencia y regulación de las participantes en 12 horas es algo imposible.

Lo que sí espero haber conseguido en gran medida es la transmisión de la importancia de tener en cuenta las emociones en todos los ámbitos de nuestra vida: personal, académico y profesional. La importancia de generar interés en esta temática, incluso descubrirla en alguno de los casos, es de gran valor sobretodo cuando se trata de personas que en un futuro trabajarán a diario con problemáticas constantemente relacionadas con las emociones, que deben tener en cuenta la necesidad de legitimar sus propias emociones y las de sus usuarios, y trabajar con ellas de cara a mejorar el bienestar de todas las partes implicadas en el proceso.

Con la realización de este Programa, también me he dado cuenta de la necesidad del reconocimiento por parte de las instituciones, en este caso la universidad, pero a gran escala también los servicios sociales, de la importancia de aceptar que las emociones juegan un importante papel en el trabajo y desarrollo interpersonal, y que de ninguna manera se pueden dejar a un lado si se quiere mejorar la calidad de los servicios, a través de la atención al bienestar de trabajadores y usuarios o clientes.

En mi opinión, implicarse en el desarrollo de la educación en las aulas, supone aumentar la motivación, la positividad en los grupos, la mejora del trabajo en equipo y, a largo plazo, una prevención de numerosas problemáticas personales e institucionales.

Por esta razón, defiendo la promulgación de Programas similares en la universidad, ya que el desarrollo de la educación emocional no debe obviarse en ningún momento del ciclo vital, y siempre supone un valor añadido a las capacidades académico-profesionales de los individuos.

BIBLIOGRAFÍA.

Barlow, J. (2001). *Gestión del estrés: cómo vencer los obstáculos y mejorar su actitud y calidad de vida*. Barcelona: Gestión 2000.

Chávez, M^a Teresa, Hidalgo, P., Pullido, Marco Antonio, Serrano, L., Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21, 31-37. [en línea]. Disponible en: <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf> [Consulta: 15 septiembre 2013].

Cungi, Charly. (2004). *Cómo controlar el estrés en la vida personal y profesional*. Barcelona: Larousse.

Dolan, S.L., García, S., Díez, M. (2005). *Autoestima, estrés y trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.

Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256. [en línea]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_12.pdf [Consulta: 21 enero 2013].

Fernández-Abascal, E.G. y Jiménez, M.P. (2002). *Control del estrés*. Madrid: UNED Ediciones.

García Larrauri, Begoña. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide.

Güel, M. y Muñoz, J. (2010). *Educación Emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Lázaro Fernández, S. (2004). El desgaste profesional (síndrome de burnout) en los trabajadores sociales. *Portularia* 4, 499-506. [en línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=860569> [Consulta: 15 de enero 2013].

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Deseclée de Brouwer.

Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 1, 87-99. [en línea]. Disponible en: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_1_7.pdf [Consulta: 22 enero 2013].

Oblitas, Luis A. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México D.F: Cengage Learning.

ANEXOS.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

Actividades Sesión I.

- ✓ Actividad 0 Presentación del programa (presentación oral, 10 min).

La primera sesión comenzará con una breve introducción al programa, basada en la presentación de los contenidos. Se explicará a los asistentes la división de la implementación del programa en 4 sesiones, cada una con una duración de 3 horas, y con la realización de un pequeño descanso a la mitad de cada sesión.

Se informará a los asistentes de los contenidos de cada sesión:

- En la primera sesión se tratará el desarrollo de la conciencia emocional.
- En la segunda sesión se tratará el desarrollo de la regulación emocional.
- En la tercera, se trabajará la gestión del estrés sobretodo con herramientas individuales.
- En la cuarta sesión se tratará el estrés y su importancia en el trabajo grupal.

A continuación, se facilitará a los asistentes una octavilla de papel grueso donde pondrán su nombre, que se utilizará en cada sesión, para facilitar al formador o formadora el dirigirse a ellos de una forma más directa y cercana. El formador o formadora también llevará este papel con su nombre.

Después de esto, se entregará a las participantes una hoja que servirá para realizar una evaluación inicial del programa. Será una descripción breve de expectativas con respecto a lo que creen que aprenderán, y de los aspectos individuales que desean mejorar a través de las sesiones (Anexo n° 4).

- ✓ Actividad 1(explicación teórica) (10min). “Qué son las emociones: proceso y componentes de la emoción. Diferencia entre emoción, sentimiento y estado de ánimo”.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº 7).

- ✓ Actividad 2 (trabajo en grupo, puesta en común, role playing) (40 min).
“¿Qué me pasa cuando...?”

Se dividirá a los asistentes en 4 grupos, y se les entregará una ficha (ver anexo nº 8) en la cual se describirá brevemente una situación relacionada con el mundo académico que genere alegría, tristeza, miedo o enfado. Serán las siguientes situaciones:

- Has conseguido un sobresaliente en un examen para el que te habías esforzado mucho.
- Les comunicas a tus amigos que no podrás ir al viaje que habíais planeado con ellos durante el verano porque, debido a no haber estudiado lo suficiente para los exámenes, debes ir a la recuperación de varias asignaturas.
- Debes enfrentarte a un profesor porque te ha suspendido injustamente el examen. Todo el mundo dice que ese profesor tiende a ser muy poco comprensivo con los estudiantes y que les regaña por echarle a él las culpas de los suspensos.
- Habías quedado con tu grupo de trabajo un viernes por la tarde muy a tu pesar, ya que tú habías sugerido quedar otro día. No aparece ninguno de los miembros, y no te avisan de que no aparecerán hasta varias horas después.

Cada grupo deberá recoger que es lo que sienten en el cuerpo en esa situación (componente neurofisiológico), qué hacen cuando están en esa situación (componente comportamental) y que piensan (componente cognitivo), poniendo nombre a la emoción o emociones que les sugiera la situación entregada.

A continuación, cada grupo debe salir a escenificar cuál es la emoción y el resto de los grupos deberán adivinarla y decir en que situación académica se pueden estar encontrando para sentir la emoción representada.

- ✓ Actividad 3 (trabajo individual, puesta en común) (20min). “Las emociones que conozco”.

De manera individual, las participantes deberán pensar y escribir todas las emociones que se les ocurran. Posteriormente se pondrán en común, y se apuntarán en la pizarra dividiéndolas en dos columnas, lo que servirá para introducir la explicación posterior de la clasificación de las emociones y de sus funciones. Durante este ejercicio, se pondrá de manifiesto la falta de vocabulario emocional de los asistentes, y el mayor porcentaje de emociones negativas que positivas.

Para finalizar la actividad se entregará un listado de emociones agrupadas por familias (ver anexo nº 2) que se utilizará durante el transcurso de todas las sesiones para que los asistentes puedan ponerle nombre más fácilmente a sus emociones, lo que mejorará no solo su expresión si no también su conciencia emocional.

- ✓ Actividad 4 (explicación teórica) (5 min). “Clasificación de las emociones: positivas, negativas y ambiguas. Funciones de las emociones”.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº 9).

- ✓ Actividad 5 (explicación teórica) (20 min). “¿Qué son las competencias emocionales (GROP)?”.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº 10).

- ✓ Actividad 6 (dinámica en parejas, role playing) (20min). “Adivina lo que siento”

Los asistentes se situarán por parejas según ellos decidan. Se colocarán uno enfrente del otro y levantados. A continuación el formador o formadora comunicará a una persona de cada pareja la emoción que deben representar sin poder hablar (será para todos la misma).

En principio la representación empezará solo con las expresiones faciales, a continuación el formador o formadora indicará que se pueden utilizar las manos, para

después añadir el cuerpo entero y por último utilizar también el movimiento de lugar y las onomatopeyas. Su pareja tendrá que reconocer la emoción y, posteriormente representar de la misma forma una emoción que considere contraria a la de su compañero/a, pero sin haberle preguntado a su pareja cual era la primera emoción representada.

Para finalizar se pone en común cual era la primera emoción que se ordenó representar y cuáles las contrarias que eligieron las parejas.

Se repetirá con varias emociones, cambiando el miembro de la pareja que inicia la representación.

- ✓ Actividad 7 (dinámica individual, puesta en común) (15 min). “Amor, alegría, interés, gratitud y esperanza en mi cuerpo”

Se reparten folios en blanco y rotuladores de colores. Se indica a las participantes que dibujen su silueta en el papel, y a continuación que indiquen las partes del cuerpo con las que expresan o reciben cada una de las emociones del enunciado: amor, alegría, interés, gratitud y esperanza.

De esta manera se acentúa también la conciencia corporal y la importancia de nuestro físico y expresiones en la regulación de las emociones, al mismo tiempo que se reflexiona sobre que actividades nos proporcionan esas emociones positivas y cómo conseguirlas.

Finalmente se pondrán en común las aportaciones de las participantes que así lo deseen.

- ✓ Actividad extra (dinámica individual, contenido extra) (5 min). “Cinco puntos para mí”.

Esta actividad está destinada a la reflexión individual fuera del taller y se presentará como voluntaria, con la intención de recuperarla en la siguiente sesión en caso de que las participantes deseen comentar sus experiencias.

Se trata de sugerir a las estudiantes que se tomen un poco de tiempo antes de la siguiente sesión para pensar en cinco cosas que les generen bienestar sin que ello suponga realizar un gasto económico, cinco cosas en las que se sienten competentes, y cinco personas a las que creen que deben agradecerles algo.

Su principal objetivo es promover la reflexión y conciencia sobre los momentos de bienestar y las personas que nos ayudan a alcanzarlo, así como el reconocimiento de nuestros propios logros que refuerce la autoestima.

Se recuperará el ejercicio al inicio de la sesión siguiente por si quieren comentar alguna reflexión o experiencia con relación a la actividad.

Actividades Sesión II

- ✓ Actividad 1 (ejercicio de autoobservación) (10 min). “Concéntrate en ti”.

Esta actividad pretende centrar la atención de las participantes para ayudar a que entren en la sesión de una forma tranquila, más concentrados y que consigan disfrutar más de la sesión. Está basada en una actividad propuesta por Barlow (2001).

Se pedirá que adopten una postura básica de relajación, consistente en apoyar las plantas de los pies en el suelo y situarlos a una distancia de separación similar a la de los hombros, la espalda erguida pero no rígida, la zona lumbar en contacto con el respaldo y las manos en el regazo o una en cada pierna, sin apretar los puños.

La actividad se divide en 4 momentos, según donde pongamos el foco de atención.

1. Pediremos a los asistentes que se fijen en un objeto concreto observando su color, tamaño, textura y forma, y que poco a poco vayan añadiendo objetos en los que fijarse, más o menos hasta 5 objetos. En el proceso de ir incorporándolos, hacer hincapié en que cada participante se fije en como va cambiando el foco de uno a otro y como va dejando en segundo plano los que ya ha observado.
2. Se pedirá a los asistentes que cierren los ojos y respiren profundamente 3 veces. Entonces ellos mismos elegirán un lugar agradable de su casa y que evoquen una situación agradable en ese lugar. Entonces han de intentar recuperar el tono de voz, el rostro de alguien que les acompañaba, un sonido o una imagen concreta.
3. Se pedirá a los asistentes que vayan poniendo el foco de atención de diversas zonas de su cuerpo y sensaciones asociadas: la boca y el sabor, la nariz y el frescor del aire, las manos y su temperatura, los pies y que zapato tenemos más apretado, los sonidos del interior de nuestro cuerpo, etc.
4. En esta parte los asistentes deberán fijarse en el recorrido de la atención para cambiar de una situación a otra. Primero les pediremos que se fijen en sus pies, a continuación que evoquen una situación agradable, y que intenten llevar la situación actual de sus pies a la situación imaginaria.

- ✓ Actividad 2 (explicación teórica) (15 min). “Qué es la regulación emocional. Fases del modelo de competencias y explicación de su utilización”.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº11).

- ✓ Actividad 3 (role playing, grupos de discusión) (30 min). “¿Cómo lo resolverías”.

Tras la división en grupos, se elige a una persona de cada grupo que deba comunicar una mala noticia a los demás (que ha perdido los apuntes de los compañeros una semana antes del examen, que suspenderán una asignatura porque se olvidó de entregar el trabajo, que se le olvidó hacer la reserva del viaje de fin de carrera y ahora se quedan sin viaje y que vuelves a llegar tarde y sin hacer nada del trabajo o q se le dira a la tutora). Se representa la situación poniendo énfasis en cómo comunica la noticia, cómo reacciona cada uno de los compañeros y cómo encuentran una solución. Un miembro del grupo explicará cómo ha vivido el momento su grupo. Se valora en conjunto cuáles han sido los comportamientos mas adecuados por el uso de la regulación emocional.

- ✓ Actividad 4 (dinámica individual). (15 min). “Visualización creativa asociada”.

Se pedirá a los asistentes que se sitúen en una situación cómoda y tras unas respiraciones profundas cerrarán los ojos. Entonces se les invitará a visualizar un paisaje en el que les gustaría estar en ese momento, si puede ser que sea algo que cuadre con el estado de su cuerpo. Entonces a través de preguntas se les intentará hacer conscientes de lo que ven, personas, cosas, colores. Posteriormente se les indicará que se fijen en los sonidos, temperaturas, olores y en las texturas. Y que realicen los cambios que quieran en la escena para volverla más agradable. Se les ayudará a ser conscientes del bienestar que va a adquiriendo su cuerpo y en que disfruten de esa sensación. Para finalizar se le dará valor a la experiencia como generadora de bienestar y se invitará a la repetición en nuevas ocasiones. Esta actividad podrá acompañarse de

algún tipo de música relajante, preferiblemente sin letra, para que no condicione las visualizaciones de las participantes.

- ✓ Actividad 5 (dinámica individual) (40 min) “Relajación muscular progresiva”.

La actividad comenzará en posición de relajación básica como las que se han utilizado para los ejercicios anteriores (postura, ojos cerrados, respiración abdominal profunda). Su objetivo es llegar a relajar todo el cuerpo a través de la tensión y posterior relajación de ciertos grupos de músculos. Las consignas a realizar por el formador/a pueden encontrarse en el Anexo nº 3.

- ✓ Actividad 6 (dinámica por parejas) (15 min). “Masaje”.

Se pedirá a las estudiantes que se organicen con la pareja que ellos decidan. Tendrán que ponerse de acuerdo en cual de los dos recibirá primero el masaje. A continuación deben pedirse permiso el uno al otro para poder mantener contacto corporal.

El que experimenta el masaje se queda sentado, lo mas cómodo posible, y el que realiza el masaje se pone a su espalda, de pie. Comenzarán el contacto por los hombros durante unos pocos segundos, y después pasarán a agarrar la cabeza de su compañero a los dos lados del cráneo con las dos manos. Posteriormente comenzarán a moverla hacia los lados de manera lenta y con pequeños movimientos, que no fuercen la flexibilidad de su compañero, también moverán la cabeza hacia delante de manera lenta. Después lo harán de manera circular. Para terminar se cogerá la frente y la nuca del compañero y se esperará hasta que éste abra los ojos.

- ✓ Actividad 7 (dinámica individual, puesta en común) (15 min). “Escucha para emocionarte”.

Se pondrán a las estudiantes 4 canciones de diferentes ritmos y melodías, que pretenden expresar emociones totalmente diferentes. Se les repartirá una ficha (Anexo nº12) para que cubran diferentes aspectos que han de enlazar con la emoción estética que les reporta la escucha de cada tema musical.

✓ Actividad extra (dinámica individual, 10 min). “Agradécetelo cada día”.

Se propondrá un ejercicio de reflexión diario sobre las cosas que pueden agradecerse a sí mismos al acabar el día. La finalidad es fomentar la construcción de una autoestima segura a través de la forma de hablarnos a nosotros mismos, y poner en valor la importancia de felicitarnos por las cosas que hacemos bien y no solamente recriminarnos los errores.

Se recuperará el ejercicio al inicio de la sesión siguiente por si quieren comentar alguna reflexión o experiencia con relación a la actividad.

Actividades Sesión III

- ✓ Actividad 1 (dinámica individual) (10 min). “Analiza tu estrés”.

Se entregará a las participantes un documento (Anexo nº13) donde aparecerán varias preguntas relacionadas con el estrés personal, sus causas, consecuencias, hábitos relacionados... Servirá para introducir la sesión y para hacer reflexionar a los asistentes sobre el modo en que viven el estrés. Está basada en una actividad propuesta por Cungi (2004).

- ✓ Actividad 2 (explicación teórica) (20 min). “El estrés: causas y consecuencias”.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº 14).

- ✓ Actividad 3 (explicación teórica, grupos de discusión) (20 min). “¿Qué te sirve a ti?”.

Se mostrarán estrategias de gestión del estrés, de tipo anticipatorio, y también de descarga de situaciones de gran carga emocional. Se pedirá a las participantes que compartan algunas de las estrategias que utilizan ellos.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº 15).

- ✓ Actividad 4 (dinámica grupal) (20 min). “Resolución de problemas en 8 pasos”.

Se dividirá al conjunto del grupo en subgrupos de 3 personas cada uno aproximadamente. Cada conjunto de estudiantes debe pensar en un problema relacionado con sus estudios en la EUTS. A través de el método de resolución de problemas de D’Zurilla, cada grupo debe plantear los 8 pasos y buscar la solución más adecuada.

La finalidad de este ejercicio es promover la utilización y el entrenamiento en este tipo de métodos de resolución de problemas.

- ✓ Actividad 5 (ejercicio de autoobservación) (5 min). “STOP”.

El formador elegirá un momento de la sesión para mandar a las participantes que se queden quietos. Entonces instará a que se autoobserven a niveles de postura corporal, tensión en alguna de sus partes del cuerpo, velocidad de la respiración...

La finalidad de esta actividad es que las participantes se hagan conscientes de la forma en que el estrés puede afectarnos físicamente sin darnos cuenta hasta que se genera una dolencia o enfermedad, por ejemplo, la manera en que nos afecta a los músculos y como estos se contraen hasta terminar por crear contracturas; y de esta manera intentar corregir estas situaciones antes de que se agraven.

Esta actividad está basada en una propuesta por Güel y Muñoz (2010).

- ✓ Actividad 6 (explicación teórica, reflexión individual) (10 min). “Salud y estrés”.

Aportación de diferentes tipos de hábitos diarios saludables que previenen la aparición y ayudan al manejo del estrés. Identificación por parte del alumnado de aquellos hábitos que reproducen en épocas de estrés y que aumentan en el mismo.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº 16).

- ✓ Actividad 7 (resolución de situaciones, dinámica individual). “Organízate como puedas”.

Se repartirán varias situaciones a cada participante, que deberá examinarlas según el tiempo que tendrá que dedicar, su importancia y su urgencia. Serán generadoras de estrés cuantitativo y cualitativo, y adaptadas a compromisos académicos, entre otras cosas. Posteriormente se expondrán algunas medidas de organización y gestión del tiempo, a la vez que se invitará a las estudiantes a exponer las suyas propias. Esta actividad está basada en una propuesta por Güel y Muñoz (2010).

- ✓ Actividad 8 (dinámica grupal de cierre) (15 min). “El túnel de las buenas vibraciones”.

Esta dinámica consiste en la colocación de las participantes en dos filas, de manera que en el medio quede un pasillo, por el cual irán pasando cada uno de los estudiantes, que previamente se habrá tapado los ojos. A su paso cada uno de los compañeros dirá en su oído una cualidad, aptitud o acción que le guste de su compañero, solamente cosas positivas.

De esta manera se pretende un cierre agradable de la sesión, además de una reflexión sobre aquellas cosas que agradan a los demás de nosotros y de las que no somos conscientes, además de fomentar el buen ambiente del grupo.

Actividades Sesión IV

- ✓ Actividad 1 (explicación teórica).(15 min) “Reestructuración cognitiva y distorsiones cognitivas: errores de pensamiento”.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº17).

- ✓ Actividad 2 (dinámica individual, puesta en común) (30 min). “Fíjate en lo que piensas”

Para esta actividad, en primer lugar se pondrán en común varias situaciones que supongan retos para los asistentes, preferiblemente relacionados con el futuro de su vida académica (final de estudios, prácticum y TFG).

A continuación se les pedirá que expresen los pensamientos que se les vienen a la cabeza en esas situaciones.

Con el material explicado y presente en el Anexo nº 18, repartido anteriormente, deberán descubrir los errores de pensamiento y reestructurar las frases para que no contengan distorsiones cognitivas.

Finalmente se pondrán en común.

- ✓ Actividad 3 (explicación teórica) (10 min). “Los estilos comunicativos y la asertividad”.

La explicación teórica correrá a cargo del formador o formadora y estará apoyada en diapositivas (ver anexo nº 19).

- ✓ Actividad 4 (grupos de discusión) (30 min). “Compórtate asertivamente”.

Se pedirá a los asistentes que formen grupos de 4 personas aproximadamente. El formador/a les entregará una ficha donde se plantearán diversas situaciones que tendrán que ver con conflictos durante trabajos grupales o con comunicaciones con otros compañeros o docentes (Anexo nº20).

Se indicará a los grupos que primero piensen en cuál sería la conducta automática que realizarían o que han realizado en ocasiones similares y que vean en qué estilo comunicativo se encuadra ese diálogo/conducta. Después deben transformar tanto el diálogo como la conducta en asertiva.

Finalmente se pondrán en común y se observarán y explicarán las diversas formas de diálogo y comportamiento. Tras plantear varias situaciones, que tendrán que ver con los conflictos antes situaciones de trabajo grupal y de comunicación con los docentes, se indica a los grupos que resuelvan esa situación con una conducta y un diálogo asertivos.

- ✓ Actividad 5 (dinámica individual) (15 min). “Esto es lo que me gusta de mi”.

Para el trabajo de la autoestima, se pedirá a las participantes que piensen dos aspectos de ellos mismos que crean que deben mejorar, y también dos que les hagan sentir orgullosos. A continuación, deben situarse delante del grupo y expresar una de sus cualidades y quedarse a recibir el aplauso del grupo.

- ✓ Actividad 6 (dinámica grupal, explicación teórica) (20 min). “¿Hasta donde llega tu paciencia?”

Se tratará la tolerancia a la frustración pidiendo a los participantes que realicen varios ejercicios de lógica, de difícil resolución (ver Anexo nº21). Durante el tiempo que se dejará para intentarlo, entre 10 y 15 minutos, se observarán las reacciones de las estudiantes al no poder conseguirlo. A continuación se pondrá en común que tipo de emociones se han generado al no poder resolverlos, al ver que otros compañeros si que llegaban a la solución, y reflexionar sobre si reaccionan siempre a la frustración de esa

manera en su vida diaria. Se les explicará que esa frustración es una energía que si orientamos hacia la solución nos ayudará a resolver el problema (ver anexo nº 22)

- ✓ Actividad 7 (visionado de material multimedia, explicación teórica) (20 min). “Peligro: estudiante en exámenes”.

Se procederá a la proyección de un monólogo humorístico que trata sobre los hábitos de los estudiantes en época de exámenes. Reflexionaremos sobre la importancia del humor en la vida diaria. Por último se procederá a la lectura del “decálogo para amargarse la vida”, para que las participantes comprendan lo que no debemos hacer si queremos conseguir disfrutar de nuestro día a día, basado en una actividad de García (2006).

- ✓ Actividad 8 (dinámica grupal) (15 min). “Abrazos de oso”.

Se proyectarán diferentes imágenes de osos que se abrazan de diferentes formas, y se instará a las estudiantes que reproduzcan las imágenes. La finalidad de esta actividad es promover el contacto físico que ayude a la unión y confianza del grupo. Es importante su utilización en esta última sesión porque el grupo ya ha trabajado conjuntamente en las sesiones anteriores y los lazos interpersonales se han estrechado.

- ✓ Actividad 9 (dinámica individual, puesta en común) (10 min). “Un mensaje de ánimo”.

Cada uno de las participantes escribirá en privado una frase, un verso, un trozo de una canción o algo que personalmente les resulte motivador y crean que también puede serlo para los demás. Posteriormente se repartirán al azar los papeles y se pondrán en común.

Se instará a recuperar ese mensaje en los momentos en los que se necesite ánimo y utilizar otro tipo de mensajes que ayuden a sacar fuerzas en situaciones difíciles o estresantes.

LISTADO DE EMOCIONES

LISTADO DE EMOCIONES según los acontecimientos que nos las provocan.

Nombre:

- **Realización de nuestros deseos:**
Alegría, animación, congratulación, gozo, diversión, éxtasis, plenitud, satisfacción, complacencia, ánimo, euforia.
- **Evaluación negativa de uno/a mismo/a:**
Inferioridad, vergüenza, bochorno, sentirse embarazado, pudor, enrojecimiento, culpa, arrepentimiento, pesar, remordimiento.
- **Evaluación positiva de uno/a mismo/a:**
Seguridad, autoestima, autoconfianza, dignidad, orgullo, altivez, egolatría, vanidad.
- **Evaluación negativa del futuro:**
Desesperanza, desesperación, desconfianza, recelo, sospecha.
- **Evaluación positiva del futuro:**
Expectación, optimismo, esperanza, ilusión, confianza, fe.
- **Buen recibimiento de otra persona:**
Gratitud, agradecimiento, reconocimiento, humildad.
- **Pérdida de persona o cosa:**
Tristeza, aflicción, amargura, angustia, consternación, desconsuelo, dolor, infelicidad, pena, pesar, melancolía, abandono, desolación, soledad.
- **Acercamiento hacia otra persona:**
Amor, afecto, estima, fervor, predilección, simpatía, amistad, ternura, respecto, adoración, devoción, reverencia, veneración.
- **Ausencia o disminución de un estímulo desagradable:**
Alivio, consuelo, descanso, tranquilidad, calma, paz, placidez, quietud, serenidad, seguridad.
- **Aparición de peligro o cosa que no podemos controlar:**
Miedo, aprensión, hipocondría, pánico, temor, terror, alarma, sobresalto, horror, fobia.
- **Frustración de una previsión que nos parecía agradable:**
Tristeza, decepción, desencanto, desengaño, desilusión, frustración, fracaso, motivación, perseverancia.

- **Aversión física, psicológica o moral:**
Asco, náusea, escrúpulo, horror, repelús, repugnancia, repulsión.

- **Experiencia de impulso, necesidad o motivación:**
Deseo, ansia, anhelo, voracidad, afán, capricho, avidez.

- **Falta de propia vitalidad y energía:**
Descorazonador, abatimiento, decaimiento, desmoralización, languidez, abulia, apatía, desgana, inapetencia.

- **Cambios o alteraciones valoradas como negativas:**
Ansiedad, intranquilidad, agitación, desasosiego, inquietud, nerviosismo, preocupación, angustia, impaciencia, desazón, agobio.

- **Cambios valorados como positivos:**
Tranquilidad, serenidad, alegría, calma, satisfacción, felicidad, interés.

- **Aparición de algo inesperado:**
Sorpresa, extrañeza, estupefacción, perplejidad, admiración, fascinación, embeleso.

- **Falta de recursos necesarios para conocer o actuar:**
Inseguridad, duda, incerteza, indecisión, confusión, desconcierto, perplejidad, inhibición.

- **Ausencia de estímulos relevantes o activadores:**
Aburrimiento, cansancio, desánimo, tristeza.

- **Experiencia de aversión duradera o negación del valor de alguien:**
Menosprecio, desdén, desamor, frialdad, indiferencia, odio, animadversión, antipatía, enemistad, resentimiento.

- **Experiencia de sentimientos negativos contra quien obstaculiza el deseo:**
Enfado, arrebató, cabreo, enojo, cólera, despecho, exasperación, indignación, ira, coraje, furia, rabia, rencor, resentimiento.

- **Malestar que provoca el bien de otra persona:**
Envidia, celos, rivalidad.

DOSSIER DE RELAJACIÓN

DOSSIER DE RELAJACIÓN

- **Postura de relajación.**

Sentados con las plantas de los pies pegados al suelo y éstos a una distancia el uno del otro similar a la de los hombros. Manos en el regazo o encima de los muslos. En caso de estar estirados, piernas ligeramente abiertas y palmas de las manos hacia abajo.

- **Respiración abdominal profunda.**

Soltar el aire de los pulmones. A continuación empezar a coger aire por la nariz notando como se hincha primero el abdomen, después el pecho y cómo se elevan ligeramente los hombros. Dejar salir suavemente el aire por la boca. Repetir 3 o 4 veces.

Es ideal para comenzar los ejercicios de relajación, visualización o autoobservación.

- **Autoobservación.**

En postura de relajación realiza 3 o 4 respiraciones abdominales profundas.

A continuación fíjate en un objeto de tu alrededor, en su color, forma, textura. Poco a poco ve concentrando tu foco de atención en otros objetos cercanos y fijándote en las mismas cualidades. Fíjate en como seleccionas el foco de atención y cómo cambias de uno a otro.

Después cierra los ojos e imagina un lugar común y agradable para ti. Intenta recordar los objetos, sus colores, formas, texturas, y evoca una situación agradable. Intenta recordar a la persona, su tono de voz, la sensación, etc.

A continuación céntrate en tu cuerpo. En el sabor de tu boca, el frescor del aire que entra en tu nariz, la temperatura de tus manos, qué zapato te aprieta más que el otro, por ejemplo.

Después céntrate en tus pies, intenta llevarlos a la situación que evocaste anteriormente y pensar que sientes en los pies en esa situación.

Debes ir haciendo incapié en cómo cambias el foco de atención de una a otra situación.

Para terminar, respira profundamente, mueve poco a poco los dedos de tus manos y tus pies, abre los ojos y desperézate.

- **Visualización creativa.**

En posición de relajación, cierra los ojos y realizar 3 o 4 respiraciones profundas. A continuación imagina un lugar en el que te gustaría estar, acompañado o solo. Ve añadiendo todos los elementos que desees para mejorar la situación. Después ve fijándote en cada uno de esos elementos. Ve tomando conciencia del bienestar que va adquiriendo tu cuerpo.

Para salir del ejercicio respira profundamente, mueve poco a poco los dedos de tus manos y tus pies, abre los ojos y desperézate.

- **Respiración Muscular Progresiva.**

El modelo a seguir es pedir que tensen una de las partes de la lista que está a continuación, reproduciendo el siguiente modelo: que tensen el grupo de músculos (pausa), que intenten tensarlos un poco más (pausa), que liberen la tensión poco a poco (pausa), que se centren en la diferencia entre la sensación de tensión del principio y la de relajación que experimentan ahora. Después se pasará al siguiente grupo de músculos.

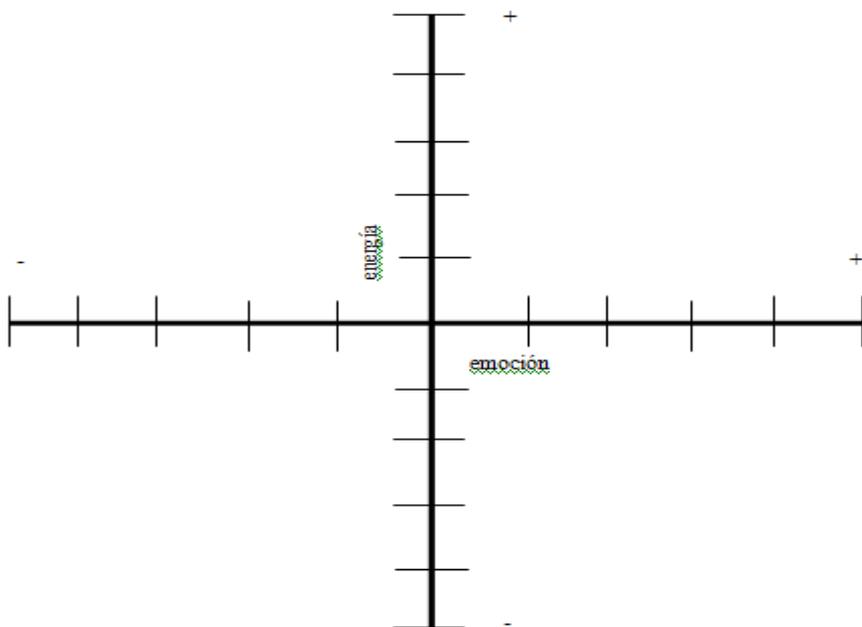
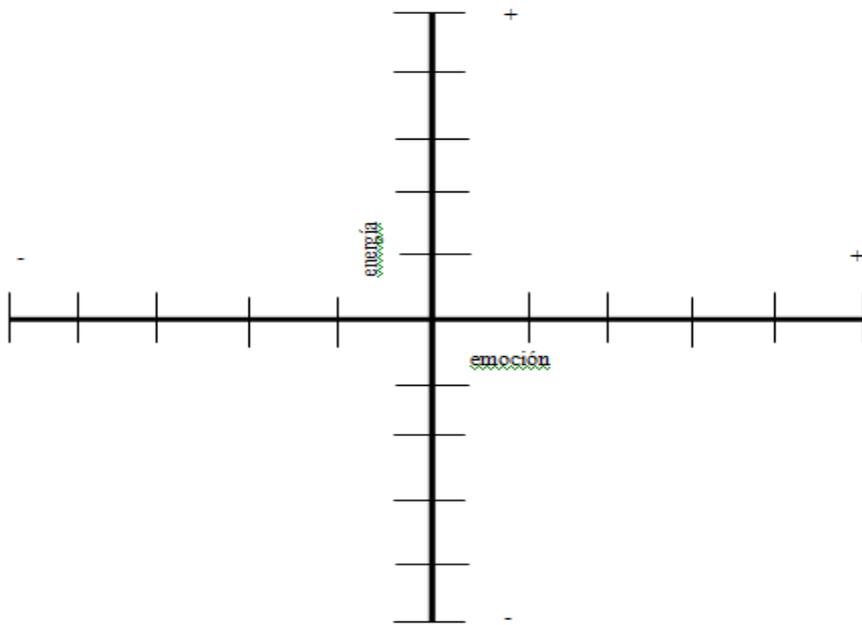
1. Apretar puño derecho/izquierdo procurando que se tense la mano, muñeca y antebrazo.
2. Hacer tensión con el codo derecho/izquierdo hacia la silla. Ahora hacer tensión con vuestro codo hacia el respaldo de la silla, procurando que se tense vuestro bíceps y el hombro.
3. Levantar vuestros hombros hacia las orejas.
4. Intentar tocarse el pecho con la barbilla.
5. Estirar vuestras cejas hacia arriba.
6. Arrugar vuestra frente y cerrad fuerte los ojos.
7. Apretar los dientes y simular una risa forzada.
8. Colocar lengua contra el paladar y apretar fuertemente.
9. Apretar labios.
10. Arquear vuestra columna e intentar unir vuestros hombros.
11. Tomar aire y retenerlo tres segundos y soltarlo despacio.
12. Intentar meter hacia dentro vuestro ombligo como si quisierais tocar la parte trasera del cuerpo con el.
13. Levantar pierna izquierda/derecha dirigiendo la punta del pie hacia vuestro cuerpo y bajarla despacio.
14. Intentar tensar vuestro gemelo

Salir del ejercicio con tres respiraciones abdominales profundas.

EVALUACIÓN INICIAL DE EXPECTATIVAS

<p>Describe brevemente dos contenidos que crees que aprenderás durante las sesiones</p>
<p>1.</p> <p>2.</p>
<p>Describe brevemente dos aspectos de ti mismo que te gustaría desarrollar o mejorar durante las sesiones de este programa</p>
<p>1.</p> <p>2.</p>

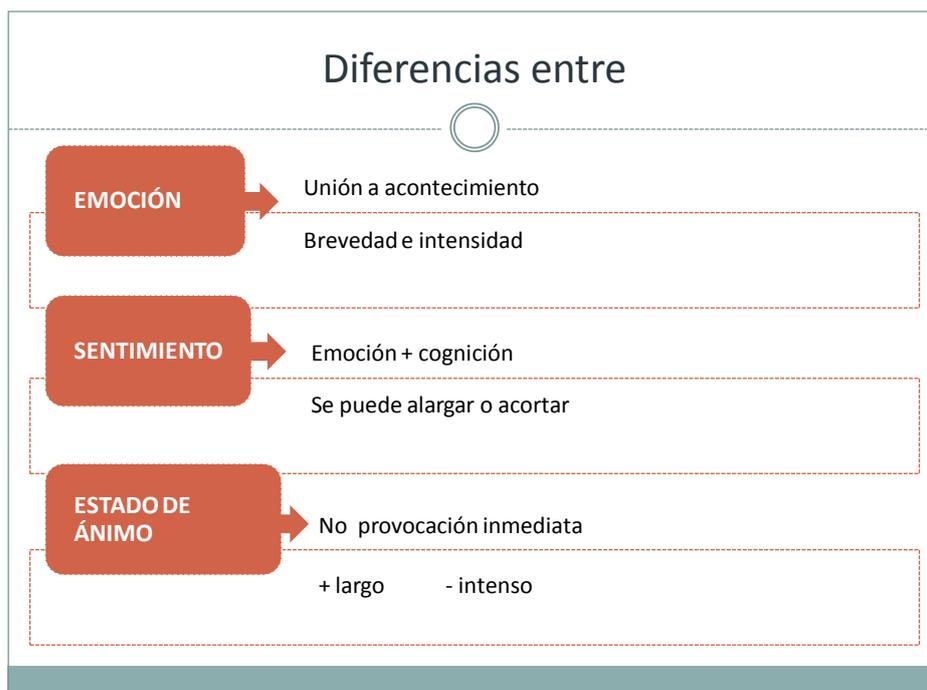
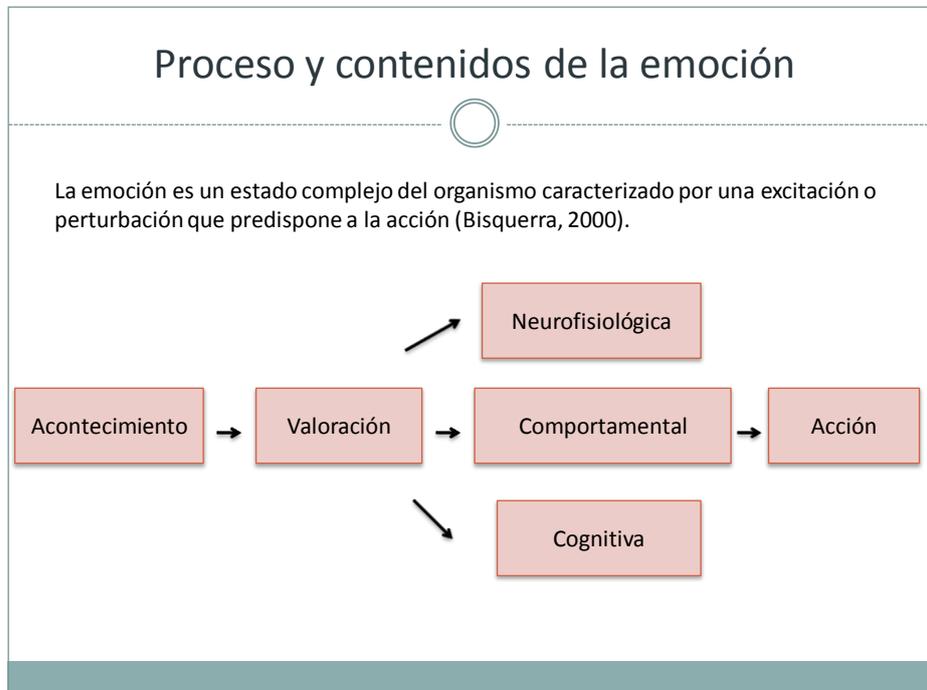
GRÁFICA EMOCIONAL



EVALUACIÓN FINAL

EDAD:
Nº DE SESIONES A LAS QUE HAS ACUDIDO:
1. ¿Se han cumplido tus expectativas?
2. ¿Has aprendido algo que te sirva para manejar mejor tus emociones?
3. ¿Crees que es importante trabajar las emociones dentro de la universidad y del trabajo social?
4. ¿Qué cambiarías del curso?

EXPLICACIÓN TEÓRICA: ¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?



Funciones de las emociones



- **Adaptación al medio**
- **Motivar**
- **Informar**
- **F. Social**
- **Tomar decisiones**
- **Desarrollo personal**
- **Bienestar**
- **Procesos mentales**

SITUACIÓN:

QUÉ SIENTES EN EL
CUERPO

QUÉ HACES

QUÉ PIENSAS

EMOCIÓN

EXPLICACIÓN TEÓRICA: CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES.

Clasificación de emociones

(según la valoración del estímulo que las activa)

- Positivas:** logro de objetivos
(felicidad, amor, estar orgulloso, etc.)
- Negativas:** amenaza o frustración de objetivos
(asco, ira, miedo, ansiedad, etc.)
- Ambiguas:** componente positivo y negativo
(sorpresa, esperanza, etc.)

EXPLICACIÓN TEÓRICA: COMPETENCIAS EMOCIONALES GRO.P.



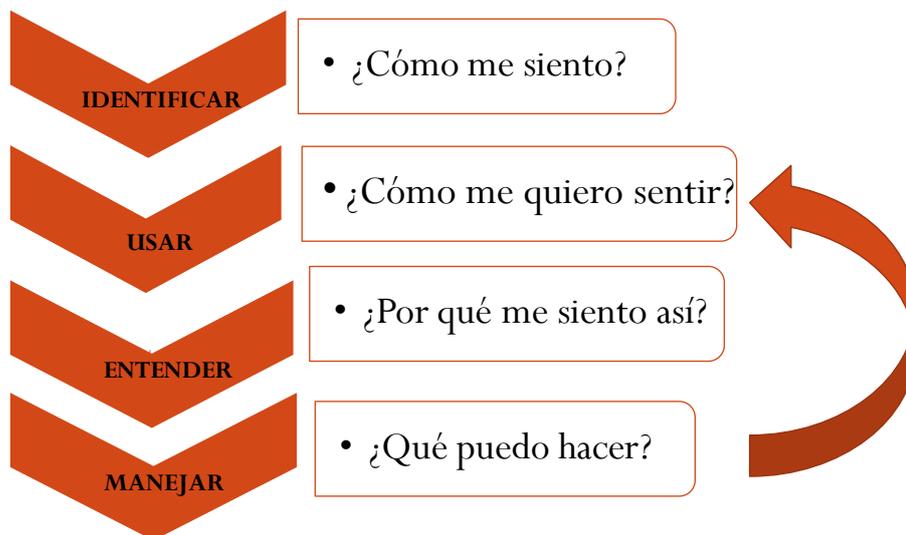
EXPLICACIÓN TEÓRICA: ¿QUÉ ES LA REGULACION EMOCIONAL?

Regulación Emocional

Capacidad para manejar nuestras emociones de manera apropiada, desde la expresión de lo que sentimos hasta la conducta que desarrollamos.

- Relación entre emoción – cognición – comportamiento
- Estrategias de afrontamiento de retos
- Autogeneración de bienestar.

Modelo de habilidades (Salovey y Mayer)



Estrategias de Regulación Emocional

❖ **Reactividad**  - Distracción del estímulo
- Distancia de la situación
- Relajación o respiración

❖ **Reevaluación**
 - Actitud positiva
- Aceptar responsabilidad
- Reestructuración cognitiva

❖ **Cambiar la situación**

❖ **Estrategias interpersonales**
- Compartir

FICHA ACTIVIDAD 7 SESIÓN II

Canción 1
Color
Momento del día
Solo/a o con compañía
Situación
Emoción
Bienestar (0 a 10)

Canción 2
Color
Momento del día
Solo/a o con compañía
Situación
Emoción
Bienestar (0 a 10)

Canción 3
Color
Momento del día
Solo/a o con compañía
Situación
Emoción
Bienestar (0 a 10)

Canción 4**Color****Momento del día****Solo/a o con compañía****Situación****Emoción****Bienestar (0 a 10)**

FICHA ACTIVIDAD 1 SESIÓN III

Preguntas sobre tu estrés.

1. ¿Cuáles son los principales estresores a los que estoy sometido/a?
2. ¿Cómo suelo reaccionar emocionalmente ante estos estresores?
3. ¿Cuáles son las principales manifestaciones funcionales y orgánicas que sufro (insomnio, cansancio, contracturas, problemas digestivos, asma, dolor de cabeza...)?
4. ¿Qué métodos o hábitos uso para afrontar estos problemas? ¿Son eficaces o perjudiciales?
5. ¿Qué consecuencias concretas tiene el estrés en mi comportamiento? ¿Me enfado con alguien? ¿Alcanzo mi meta? ¿Abandono mi vida social?

EXPLICACIÓN TEÓRICA: EL ESTRÉS

¿Qué es el estrés?

“Respuesta no específica a las demandas del entorno”



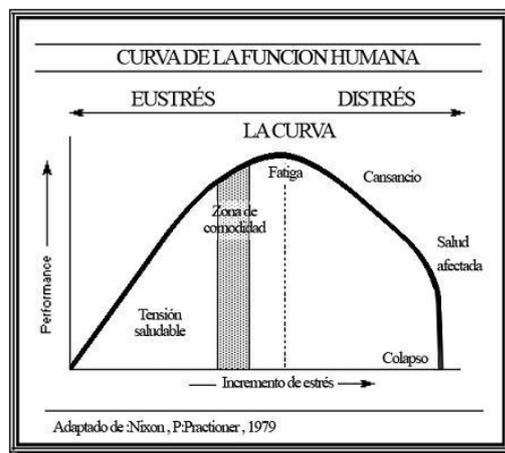
estresores

- desagradables o no
- no causantes directos: VALORACIÓN

Responsable de la recuperación del equilibrio

Fases del estrés

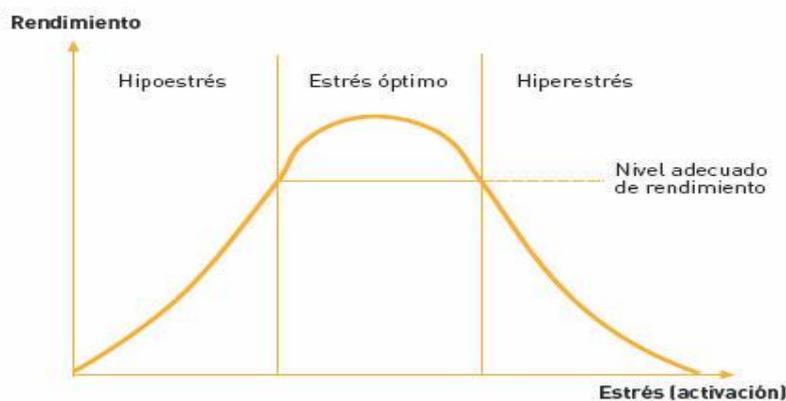
- alarma
- resistencia
- agotamiento

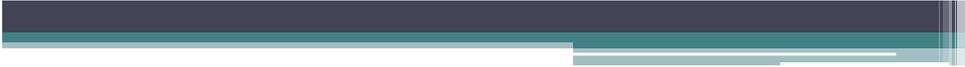


Determinantes de la reacción

- **Tipos de estresores:** agudos, crónicos, de baja intensidad.
- **Contexto** donde se presentan.
- **Características del estresor:** ambigüedad, cambio, incertidumbre.
- **Sujeto** que sufre el estrés: personalidad, creencias, pensamientos, aptitudes.

Estrés y rendimiento





Protectores ante el estrés

- Apoyo social (percibido).
- Hábitos comportamentales.
- Variables personales: compromiso, desafío, control, optimismo y autoeficacia.
- Capacidad de afrontamiento.
- Predisposición biológica.



Consecuencias del estrés

- Trastornos físicos.
- Trastornos alimentarios.
- Trastornos psicopatológicos.
- Trastornos sexuales.
- Burnout.

EXPLICACIÓN TEÓRICA: ESTRATEGIAS ANTICIPATORIAS Y DE
DESCARGA

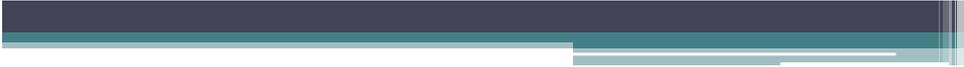


Estrategias anticipatorias/descarga

- Organización del trabajo y del ocio
- Establecer prioridades y decidir en consecuencia
- Reducir distracciones e interrupciones
- Planificar horario contando con imprevistos
- Pausas
- Ser realista con lo que podemos abarcar

- 
- **Una tarea cada vez:** atención dirigida
 - **Aquí y ahora:** aumento de eficacia
 - **Reflexionar la tarea**
 - ¿Tengo tiempo para hacer esto de inmediato?
 - ¿Perderé más tiempo si lo hago ahora o lo postergo?
 - ¿Cómo me sentiré después de hacerlo?
 - ¿Cómo me sentiré si no lo hago?

- 
- **Resolución de problemas (D’Zurilla)**
 - Definir cuál es el problema y cuándo aparece
 - Plantear las soluciones: brainstorming
 - Ventajas, riesgos, inconvenientes de cada una (de 0 a 10)
 - Elegir las de valor máximo
 - Definir los medios para cada solución
 - Buscar esos medios
 - Pasar a la acción
 - Evaluación



- **Anticipación**

- Ver nuestro día antes de levantarnos
- Pensar de forma lógica en el acontecimiento
- Imaginarnoslo hasta que nos sintamos cómodas
- Analizar lo que nos decimos.
- Estirar, relajarse, respirar.
- Imaginarse el final: sentir el éxito.
- Preguntarme si podre enfrentarme a lo peor.
- Normalizar cierto estrés.
- Lectura o música motivadora.
- Planear la descarga: un baño, un paseo, una cita.

Anexo nº 16

EXPLICACIÓN TEÓRICA: HABITOS SALUDABLES Y ESTRÉS



Hábitos saludables

- **Alimentación:** qué comer y cómo comerlo
- **Sueño:** proceso de aprendizaje
- **Actividad física:** fortaleza

EXPLICACIÓN TEÓRICA: REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

Reestructuración Cognitiva



“Estrategia de intervención destinada a modificar el modo de valoración e interpretación cognitiva”

- alterar los modos de pensamiento distorsionados (diálogo interno)
- pensar en el mundo de manera más realista
- tomar conciencia y cambiar los errores de pensam.

Errores de pensamiento



[pensamientos automáticos/ideas irracionales]

- ❖ Inferencia arbitraria
- ❖ Abstracción selectiva
- ❖ Generalización excesiva
- ❖ Maximización y minimización
- ❖ Personalización
- ❖ Pensamientos dicotómicos
- ❖ Descalificar lo positivo

FICHA ACTIVIDAD 2 SESIÓN IV

Errores de pensamiento

Situación/reto
Pensamientos relacionados
Tipo de error de pensamiento
Transformación

Situación/reto
Pensamientos relacionados y emoción
Tipo de error de pensamiento
Transformación y emoción

EXPLICACIÓN TEÓRICA: ASERTIVIDAD

Estilos comunicativos/comportamiento

- **PASIVO:** no defiende intereses ni expresa emociones o pensamientos

- **AGRESIVO:** no respeta derechos ni sentimientos de los demás

- **ASERTIVO:** defiende sus intereses, respeta a los demás y facilita la comunicación

Tus derechos asertivos

1. Tú eres el primero
2. Puedes cometer errores y cambiar de idea
3. Eres el juez de tus sentimientos y debes aceptarlos como válidos.
4. Permítete pedir ayuda o apoyo emocional
5. Permítete sentir y expresar dolor.
6. Aprende a decir no y a no justificarte siempre.
7. No tienes que responsabilizarte de los problemas de los demás.
8. Puedes tener tus propias opiniones.
9. Puedes ignorar los consejos de los demás.
10. Permítete estar solo si es lo que te apetece.
11. No tienes que anticiparte a los deseos de los demás, ellos deben expresarlos.
12. Critica lo que no te gusta y protesta por un trato justo.
13. Pide información y di “no entiendo”.
14. No tienes que dar siempre una respuesta.
15. Siéntete a gusto contigo mismo independientemente de tus logros.
16. Intenta un cambio.

¿Cómo pedir un cambio?



- Legitima a la otra persona: la emoción, no la conducta.
- Acepta tu responsabilidad.
- Verbaliza la conducta que te molesta diciendo los sentimientos que te hace sentir.
- Sugiere una alternativa.
- Elogia y agradece.
- Comprueba que se ha entendido y que la otra persona está de acuerdo.
- Agradece el cambio si ocurre.

FICHA ACTIVIDAD 4 SESIÓN IV

SITUACIÓN 1: Necesitas el mismo libro que uno de tus compañeros de clase, y sólo hay uno en la biblioteca. A ti te urge mucho más utilizarlo, pero, a pesar de saber que tenías que haberlo cogido la semana pasada, lo has ido dejando. Ahora que lo necesitas, no está, lo ha cogido tu compañero.

COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN HABITUAL

--

COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN ASERTIVA

--

SITUACIÓN 2: En tu grupo de trabajo sois 4 estudiantes. Estas cansada de llevar el peso de todo el trabajo y que ninguno de ellos se preocupe de lo que hay que entregar. Tras darle muchas vueltas, decides expresarle tu deseo de que cambie su actitud.

COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN HABITUAL

--

COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN ASERTIVA

--

SITUACIÓN 3: Es la tercera vez que vas a la UXA a por un papel de la matrícula que necesitas para la beca. Una vez más te dicen que no te lo pueden dar en ese momento y que tendrás que volver otro día. Decides insistir para que te lo den porque estás cansada de esperar y además lo necesitas.

COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN HABITUAL

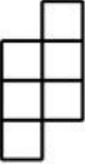
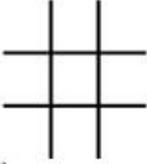
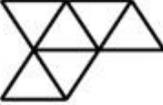
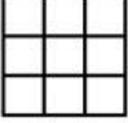
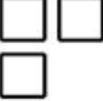
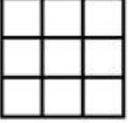
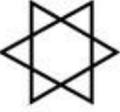
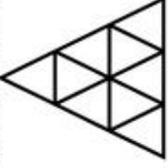
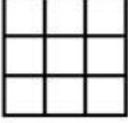
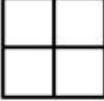
COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN ASERTIVA

SITUACIÓN 4: Tu compañera de piso lleva varias semanas sin cumplir sus tareas de la casa. Al principio habías decidido no decir nada, pero crees que ya es demasiado tiempo dejándolo pasar. Hoy cuando llegue a casa vas a decirle que no puedes convivir así.

COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN HABITUAL

COMPORTAMIENTO Y COMUNICACIÓN ASERTIVA

FICHA ACTIVIDAD 6 SESIÓN IV

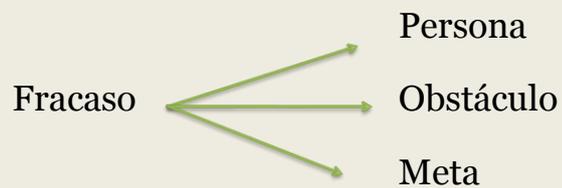
<p>1. Retira 2 de los 18 palillos y haz que queden formados 4 cuadrados iguales.</p> 	<p>4. Cambia de lugar 3 de los 12 palillos y haz que queden formados 3 cuadrados iguales.</p> 	<p>2. Retira 3 de los 13 palillos y haz que queden formados solo 3 triángulos.</p> 	<p>5. Cambia de lugar 3 de los 12 palillos y haz que queden formados 3 cuadrados iguales.</p> 	<p>3. Retira 4 de los 24 palillos y haz que queden formados 5 cuadrados.</p> <p>Halla dos soluciones diferentes.</p> 	<p>6. Cambia de lugar 4 de los 12 palillos y haz que queden formados 6 cuadrados.</p> 
<p>7. Retira 4 de los 24 palillos y haz que queden formados 6 cuadrados.</p> 	<p>8. Esta es una forma de construir 8 triángulos equiláteros usando 6 palillos. Halla otra forma.</p> 	<p>9. Retira 6 de los 18 palillos y haz que queden formados 4 Triángulos.</p> 	<p>11. Cambia de lugar 4 de los 12 palillos y haz que queden formados 5 rombos.</p> 	<p>12. Retira 6 de los 24 palillos y haz que queden formados 3 cuadrados.</p> 	<p>10. Cambia de lugar 2 de los 12 palillos y haz que queden formados 7 cuadrados.</p> 

EXPLICACIÓN TEÓRICA: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Tolerancia a la frustración



“Vivencia emocional ante una situación en la que la expectativa no se cumple”



Aumentar tolerancia a frustración



- Ser conscientes de que sentimos frustración
- Redefinir nuestras metas y objetivos
- Perseverar y ser paciente
- Buscar recursos
- Definir nuestras fortalezas y debilidades
- Entender que la frustración es inevitable y aceptarla