

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Curso 2013-2014

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO DE PRÁCTICAS DE LA FUNDACIÓN ASPALDIKO Y DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

Autor/Autora: Ainara Antón Martín

Director/Directora: Maite Muñoz de Morales



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional.

En Leioa, a 13 de Junio de 2014

I N D I C E

Introducción.....	4
1. Contextualización.....	7
1.1. La Fundación Aspaldiko.....	7
1.2. Reflexión inicial sobre las Competencias Emocionales del alumnado en prácticas del área psicosocial.....	10
2. Marco teórico.....	11
2.1. Búsqueda documental.....	11
2.2. Marco conceptual de la Educación Emocional.....	13
2.2.1. Antecedentes de la Educación emocional.....	13
2.2.2. La Inteligencia Emocional.....	13
2.2.3. La Educación Emocional.....	15
2.3. Modelos de Intervención.....	17
3. Objetivos del TFG.....	17
4. Metodología de Investigación.....	18
4.1. Hipótesis.....	18
4.2. Muestra o participantes.....	18
4.3. Técnicas de recogida de información.....	19
4.4. Procedimiento o desarrollo del trabajo.....	19
5. Recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos.....	21
5.1. Análisis de datos de las entrevistas.....	21
5.1.1. Conciencia emocional.....	21
5.1.2. Regulación emocional.....	22
5.1.3. Autonomía emocional.....	23
5.1.4. Competencia social, Inteligencia interpersonal.....	24
5.2. Análisis de datos de la observación participante.....	26
6. Resultados y conclusiones del análisis.....	27
7. Diseño del programa.....	29
8. Limitaciones y prospectiva.....	31
9. Referencias bibliográficas.....	32
ANEXOS	
Anexo 1. Entrevista semiestructurada.....	35
Anexo 2. Registro de observación.....	40
Anexo 3. Cuadro resumen del análisis de datos de las entrevistas.....	42
Anexo 4. Análisis de datos de las entrevistas.....	50

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO DE PRÁCTICAS DE LA FUNDACIÓN ASPALDIKO Y DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL

Ainara Antón Martín

UPV/EHU

Se trata de un proyecto de la modalidad de intervención, cuyo objetivo principal es realizar un diagnóstico o análisis de necesidades emocionales del alumnado de prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko, para posteriormente hacer una propuesta o diseño de intervención de un programa de Educación Emocional en base a esas necesidades observadas.

El modelo en que se fundamenta este TFG es el modelo de programas y consulta colaborativa. Desde un punto de vista metodológico, se trata de un estudio cualitativo basado en la entrevista y la observación, a través del cual poder obtener datos objetivos sobre las necesidades formativas en Competencias Emocionales del alumnado de prácticas.

Intervención Psicopedagógica, Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Competencias Emocionales, formación de formadores.

Esku-hartze modalitate proiektua da, zeinetan, helburu nagusia Aspaldiko Fundazioaren area psikosozialeko praktika ikasleen behar emozionalak diagnostikatzea edo analizatzea izan da. Geroago, ikusitako behar horietan oinarrituta, Heziketa Emozionaleko programa baten esku-hartze diseinua burutu ahal izateko.

GAL hau, programetako eta lankidetzak-kontsultako modeloen oinarrituta dago. Ikuspuntu metodologikotik, elkarrizketan eta behaketan oinarritutako ikerketa kualitatiboa da. Honen bitartez, ikasleen Konpetentzia Emozionalak hezteko beharraren gaineko datu objektiboak lortu dira.

Esku-Hartze Psikodepagogikoa, Adimen Emozionala, Heziketa Emozionala, Konpetentzia Emozionalak, hezitzaileen heziketa.

It is a project of the type of intervention, whose main objective is to make a diagnosis or analysis of the emotional needs of students who intern at the psychosocial area of Aspaldiko Foundation. In order to make a proposal or intervention design an Emotional Education program based on the identified needs.

The model which is based this TFG is the model programs and collaborative consultation. From a methodological point of view, this is a qualitative study based on interviews and observation, through which, to obtain objective data on training needs in Emotional Competences of students in practice.

Psychopedagogy Intervention, Emotional Intelligence, Emotional Education, Emotional Competences, training of trainers.

Introducción

La Educación Emocional es un concepto innovador que se ha ido abriendo paso los últimos años en el ámbito educativo (Obiols Soler, M., 2005), pues hasta ahora las emociones han sido un campo olvidado en la educación a pesar del gran papel que éstas desempeñan en todos los ámbitos de la vida de las personas (social, laboral, personal, académico, etc.) (Bisquerra, R., 2012). Un claro ejemplo de esto es que el sistema educativo se ha centrado tradicionalmente en la adquisición de conocimientos teóricos prestando poca atención al desarrollo emocional. Esto ha dado lugar a un modelo de educación muy centrado en los contenidos, sin apenas tener en cuenta la vertiente emocional (Bisquerra, R., 2012). De ahí que, en nuestro proceso de formación como futuros educadores sociales, a menudo oigamos hablar de términos como Inteligencia Emocional o Competencias Emocionales pero sin llegar a profundizar en su conocimiento y desarrollo.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el peso de la Educación Emocional en la tarea de los educadores/as sociales, que si bien es cierto que cada vez está cobrando más peso sigue siendo un campo olvidado en su desempeño profesional. Y lo cierto es que, como futuros profesionales de la educación que intervenimos con personas, resulta de gran importancia desarrollar la Inteligencia Emocional y formarse en el ámbito de las emociones, ya que su implicación e influencia va desde la propia persona y se extiende a las distintas situaciones interpersonales (Velandia Mora, M.A., 2013).

Así pues, uno de los retos que debemos plantearnos desde el ámbito de la Educación Emocional es formar a los/as profesionales no sólo para reconocer y comprender las emociones de las personas con las que intervienen sino para ser capaces también de reconocer, comprender y regular sus propias emociones.

Es por todo ello, y a raíz de mi experiencia personal y profesional en el ámbito socioeducativo con personas mayores, concretamente en la Fundación Aspaldiko, que planteo la necesidad de trabajar el ámbito de la Educación Emocional y ahondar en el campo de las emociones con el alumnado de prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko. Puesto que, al ser las emociones un campo bastante olvidado en la formación y quehacer de los educadores/as sociales, el alumnado de prácticas llega de

la universidad con muchos conocimientos y saberes teóricos acumulados pero poca práctica y experiencia a la hora de intervenir emocionalmente con las personas. Sin embargo, a la hora de intervenir socioeducativamente con otras personas, esa parte emocional juega un papel igual de importante o incluso más que la parte técnica. Esto se debe a que la tarea de un educador social no consiste únicamente en aplicar la teoría a la práctica, sino que deben ocuparse también de comprender a las personas con las que intervienen en su totalidad (interesarse por ellas, por sus sentimientos, emociones, motivaciones, etc.); es decir, tenerlas en cuenta como sujetos activos de la intervención y no como objetos pasivos de la misma. Esto requiere la adquisición de una serie de competencias emocionales que permitan al alumnado de prácticas identificar y comprender las emociones de las personas mayores con las que intervienen, para, de esta forma, adaptarse a su nivel emocional y actuar en función del mismo.

Igual de importante y necesario es que el alumnado de prácticas sea capaz de reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones tanto para mejorar su práctica profesional de cara a intervenir con las personas mayores como para prevenir el estrés, la ansiedad, la frustración, etc., fruto, en muchas ocasiones, de su práctica profesional. Además, resulta de gran importancia que cuenten con una serie de recursos y estrategias emocionales que les ayude en el día a día a la hora de enfrentarse a múltiples situaciones (tomar decisiones, superar los fracasos porque las intervenciones no han salido como se esperaba y se había planeado, afrontar las situaciones frustrantes y los conflictos que surgen en las interacciones, la organización del tiempo, etc.).

En este sentido, autores como Daniel Goleman (1997) destacan la importancia de trabajar la Inteligencia Emocional como una capacidad necesaria para poder reconocer los propios sentimientos y los de los demás, así como para adquirir la capacidad y habilidad de manejarlos.

Todo ello requiere de una formación continua del alumnado de prácticas en el campo de las emociones que favorezca su crecimiento tanto a nivel personal como profesional (habilidades de vida, equilibrio afectivo, capacidad para discernir y tomar decisiones...), y la prevención del estrés, ansiedad, etc., que derivan de las prácticas profesionales. Y es aquí donde la educación emocional juega un papel fundamental en cuanto a que se propone el desarrollo integral de la persona (su desarrollo personal y social), lo cual incluye el desarrollo de la Inteligencia Emocional y su aplicación a las distintas

situaciones de la vida, entre ellas el área profesional que es donde queremos hacer hincapié en este caso (Bisquerra, 2005).

De esta forma, la propuesta que se hace en este trabajo consiste en llevar a cabo un programa de Educación Emocional para la formación del alumnado de prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko, basado en una intervención por programas y en el modelo de consulta colaborativa. Se trata, por tanto, de diseñar un programa de formación en educación emocional aplicado a los profesionales, en este caso el alumnado de prácticas, que intervienen con personas mayores. La finalidad de este programa es desarrollar competencias emocionales en el alumnado como paso previo para una adecuada intervención con las personas mayores y como forma de prevenir el estrés, la ansiedad, etc., que derivan de su práctica profesional.

Esta iniciativa surge debido a una inquietud y motivación personal por conocer el ámbito innovador de la educación emocional y otorgarle mayor valor e importancia al campo de las emociones en nuestra tarea como profesionales de la educación; así como por la falta de preparación observada a la hora de intervenir del alumnado de prácticas en cuanto a habilidades emocionales se refiere.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. LA FUNDACIÓN ASPALDIKO

El contexto en el que se desarrolla la puesta en marcha del programa de intervención diseñado en este TFG es la Fundación Aspaldiko; una institución privada ubicada en Portugalete cuya actividad principal consiste en la prestación de servicios asistenciales y socio-sanitarios destinados a personas mayores dependientes.

Dentro del radio de acción de la fundación hay tres tipos de centros: el Centro Gerontológico, el Centro de Día y los Centros Sociales Municipales. Por un lado, en el Centro Gerontológico residen personas mayores con diversos niveles de dependencia física, psíquica y/o social. Dentro del mismo edificio del Centro Gerontológico podemos encontrar el Centro de Día. En éste se ofrece un servicio de atención integral durante el día a personas mayores que presentan determinado nivel de dependencia física, psíquica y/o social. Y por otro lado, están los cuatro Centros Sociales Municipales (San Roque, Buenavista, Villanueva y Gure-Bakea) que la fundación coordina mediante convenio con el Departamento de Bienestar Social del Ayuntamiento de Portugalete.

Áreas de trabajo de la institución

La Fundación Aspaldiko está formada por diversas áreas de trabajo: sanitaria (médico, enfermería, fisioterapia, gestión de medicamentos), atención al residente y familias, psicosocial (psicología y educación social), administración, pastoral y voluntariado.

No obstante, es en el área psicosocial, concretamente el servicio de educación social, donde el alumnado de prácticas destinatario del programa de intervención diseñado en este TFG interviene como figura profesional. La finalidad de esta área es prestar apoyo social y tratamiento preventivo y rehabilitador a nivel psicosocial mediante diversos programas destinados a distintos perfiles de persona mayor. Estos programas se llevan a cabo a través de actividades grupales terapéuticas y lúdico-recreativas con el objetivo de mantener o mejorar la autonomía, las relaciones sociales y la calidad de vida de las personas mayores. La función principal que desempeña la figura del educador social es la de interactuar e intervenir tanto con las personas mayores como con su entorno - familias y comunidad-, con el objetivo de lograr una mayor integración de las personas mayores en su medio.

Así pues, el papel que realizan los educadores y educadoras en prácticas de Aspaldiko es programar, llevar a cabo y evaluar estos programas psicosociales. Su rol durante las intervenciones consiste, entre otras cosas, en motivar a las personas mayores para que participen activamente, y acompañarles durante las actividades; dinamizar las actividades y mediar en el grupo; fomentar la relación e interacción entre las personas mayores participantes y entre éstas y otros colectivos de personas que acuden a la residencia; y adaptar la actividad y los objetivos a los distintos perfiles de persona mayor que hay en cada grupo con el fin de que todas las personas se beneficien de la intervención. Concretamente, las tareas que realizan son:

- Plantear objetivos realizables y realistas.
- Programar y planificar las diferentes actividades en función del perfil de persona mayor al que vayan dirigidas y las características del grupo.
- Buscar las estrategias y los recursos adecuados al perfil de persona mayor al que vayan dirigidas las actividades y a las características del grupo.
- Realizar intervenciones psicosociales en los tres ámbitos de trabajo de la institución, los cuales explicaré más adelante, en los que su papel es de mediador y dinamizador de la actividad.
- Seguimiento y atención individualizada de las personas mayores durante las actividades y fuera de ellas.
- Evaluación diaria de la participación de las personas mayores en cada una de las actividades psicosociales.
- Evaluación anual de las personas mayores y las actividades.

Centros en los que interviene el alumnado de prácticas

De los distintos centros que componen la Fundación Aspaldiko, es en el Centro Gerontológico y el Centro Social de San Roque donde el alumnado de prácticas interviene y desarrolla su tarea profesional.

Centro Gerontológico

El Centro Gerontológico se estructura en siete plantas llamadas URAs, en las que residen personas mayores según su perfil y nivel de dependencia física y/o psicológica:

- Cuatro URAs de integración: residen personas con diferentes grados de dependencia física y con deterioro cognitivo leve o moderado.
- Dos URAs psicogerítricas: residen personas con deterioro cognitivo grave o muy grave.
- Una URA temporal: residen personas con alguna lesión o enfermedad que ingresan en la residencia para recuperarse.

Entre los servicios psicosociales que se ofrecen en el Centro Gerontológico, se encuentran los programas de intervención en las URAs, cuyas actividades se clasifican principalmente en tres grandes áreas:

- Ocio terapéutico: actividades de rehabilitación y prevención del deterioro funcional de las personas residentes (psicoestimulación, psicomotricidad, aulas de ocio y cultura, y laborterapia).
- Animación Estimulativa: actividades lúdicas de estimulación de las distintas funciones cognitivas, físicas y relacionales de las personas participantes (teatro, informática, actividades lúdicas, etc.).
- Animación Sociocultural: actividades para fomentar la participación social y cultural de las personas residentes, y la relación de éstas con la comunidad y el entorno (bailes, fiestas, actuaciones de grupos del entorno, cine, excursiones, etc.). Éstas se desarrollan en fechas señaladas.

Centros Sociales

En los Centros Sociales se ofrecen diversos servicios (orientación familiar, servicio de atención y apoyo psicosocial, actividades recreativas y culturales, etc.) destinados a cubrir las necesidades de las personas mayores jubiladas de Portugalete.

Concretamente, dentro de estos servicios, es en las actividades recreativas y culturales del Centro Social de San Roque (teatro, pintura en tela, informática, lectoescritura, memoria, psicomotricidad, café-tertulia, dinámicas de grupo, etc.) donde el alumnado de prácticas interviene durante su periodo de prácticas.

1.2. REFLEXIÓN INICIAL SOBRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DEL ALUMNADO EN PRÁCTICAS DEL ÁREA PSICOSOCIAL

En base a una observación previa en las sesiones e intervenciones con los compañeros y compañeras de prácticas durante mi periodo de formación en la Fundación Aspaldiko, la percepción general es que se trata de un grupo de personas que muestran una gran implicación y motivación en su tarea profesional en el ámbito de las personas mayores. No obstante, por lo que he podido observar antes, durante y después de sus intervenciones, presentan carencias en cuanto a sus competencias emocionales. Esto se hace evidente sobre todo a la hora de expresar y dar nombre a las emociones, manejar las emociones negativas que surgen durante las intervenciones, e interactuar y comunicarse con las personas mayores.

Pero, lo cierto es que, dadas las funciones que realiza el alumnado de prácticas en este ámbito socioeducativo y las cuales he mencionado anteriormente, estos requieren una serie de competencias emocionales a la hora de intervenir. Entre ellas: la capacidad de automotivarse y motivar a las personas mayores; la capacidad de identificar los cambios en los estados emocionales de las personas mayores con las que intervienen; la capacidad de afrontamiento de las emociones negativas que pueden surgir en su práctica profesional; la capacidad de mantener una comunicación expresiva y receptiva con las personas mayores; la capacidad para decir no y mantenerlo; la capacidad para afrontar resolutivamente los conflictos que surgen durante las intervenciones; la capacidad para buscar ayuda y recursos; y la capacidad para fijar objetivos adaptativos.

Así pues, esto me ha llevado a plantear unas hipótesis concretas y a recoger datos objetivos para evidenciar estas percepciones iniciales a cerca de las competencias emocionales del alumnado de prácticas, ya que éstas resultan imprescindibles en su práctica y desarrollo profesional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. BÚSQUEDA DOCUMENTAL

Para la búsqueda documental sobre este proyecto, he utilizado principalmente las fuentes de información de las que dispone la UPV/EHU (biblioteca de la universidad, revistas privadas de la UPV, y diversas bases de datos como Dialnet, Portal Hispania o HEGOIA, entre otras.) y otros recursos electrónicos como Google académico.

Los objetivos previos planteados con esta búsqueda de información son, principalmente, obtener conocimiento teórico-práctico acerca del ámbito innovador de la Educación Emocional que me oriente a la hora de diseñar mi TFG; y recoger información que me sirva de guía, por un lado, a la hora de hacer el análisis de la realidad de mi proyecto y contextualizarlo, y por otro, a la hora de plantear las categorías y preguntas de mis entrevistas y registros de observación para el análisis de necesidades formativas en Educación Emocional del alumnado de prácticas.

Teniendo esto en cuenta, he dirigido mi búsqueda principalmente en tres direcciones:

- *Búsqueda documental sobre el contexto o el ámbito socioeducativo de mi proyecto.*

En un primer momento, para contextualizar el presente proyecto, recojo información sobre la Fundación Aspaldiko y el colectivo de personas mayores, que es el ámbito socioeducativo donde se sitúa el proyecto. Esta información se obtiene a través de la página web de Aspaldiko (www.aspaldiko.org). La finalidad de esta búsqueda ha sido hacer un análisis de la realidad del ámbito socioeducativo donde se sitúa el proyecto.

- *Búsqueda documental sobre el ámbito de la Inteligencia Emocional y Educación Emocional.*

En primer lugar, centro la búsqueda en recoger información sobre el ámbito de la Inteligencia Emocional de la mano de autores como Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), Daniel Goleman (1997), Barn-On (1997), Gallego et al. (1999), y Bisquerra (2002), entre otros. La finalidad de esta búsqueda ha sido hacer una revisión del constructo de Inteligencia Emocional y de sus diferentes modelos, para poder ubicar el trabajo. Además, se contrastan diferentes teorías sobre las emociones, tales como la de

James y Lange (1884), Cannon (1927) y Bard (1934), John Watson (1930), Milleson (1967), Schacter-Singer (1962), Mandler (1975), Arnold (1970) y Carol Izard (1992), con el fin de analizar los antecedentes de la Inteligencia Emocional.

Una vez contextualizado el constructo de Inteligencia Emocional, dirijo la búsqueda a artículos y libros sobre la Educación Emocional, principalmente de Bisquerra, R. (2002, 2003, 2005, 2007, 2009, 2012). He revisado también varios programas sobre Educación Emocional llevados a la práctica en diferentes ámbitos de intervención aplicados a diferentes colectivos, como son: Filella, G., et al. (2008), Soldevilla, A., et al. (2005), Muñoz de Morales, M. (2005). Se recurre a estos artículos como modelo y apoyo en el diseño del programa de educación emocional (actividades que se pueden llevar a cabo, recomendaciones, metodología utilizada, etc.).

- *Búsqueda documental sobre los modelos de intervención psicopedagógica en los que se fundamenta mi trabajo.*

He dedicado una parte importante de la búsqueda a la lectura de artículos sobre el modelo de consulta colaborativa y el modelo de programas en los cuales se sustenta este trabajo. Entre ellos: Filella Guiu, G., et al. (2002), Imbernon, F. (2007), y Bisquerra, R. (1998).

Esto me ha llevado a la búsqueda de modelos de evaluación como Manuel Álvarez, M., et al. (2000), Pérez González, J. C. (2008), y Bisquerra, R., et al. (2006), que sirvan, primordialmente, de referencia a la hora de seleccionar las técnicas de recogida de datos para el análisis de necesidades. En este sentido, para el diseño de las entrevistas y las rejillas de observación se consideran varios cuestionarios de Educación Emocional, como el Cuestionario de Estrés y Competencias Emocionales (CECE) de Muñoz de Morales, M., el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) de Sandín, B., y Chorot, P., y el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Educación Secundaria (QDE-SEC) del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). La finalidad de tomar como modelo estos cuestionarios es la de adaptar y modificar las preguntas e ítems de las entrevistas y registros de observación al ámbito socioeducativo del proyecto y a las personas destinatarias de éste.

2.2. MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

2.2.1. Antecedentes de la Educación emocional

Existen múltiples teorías, previas al modelo de Inteligencias Múltiples, acerca de la naturaleza de las emociones, tales como la de James y Lange (1884), Cannon (1927) y Bard (1934), John Watson (1930), Milleson (1967), Schacter-Singer (1962), Mandler (1975), Arnold (1970) y Carol Izard (1992). En este sentido, se puede decir que ha habido una evolución de las teorías conductistas y fisiológicas que se centran sólo en los síntomas fisiológicos de la emoción, a unas teorías que se centran en la interpretación cognitiva, es decir, en los aspectos personales, subjetivos y cognitivos.

Posteriormente a estas teorías de las emociones, se comienza a explicar la inteligencia como una serie de procesos cognitivos, lo que hace que comiencen a surgir diferentes teorías que van a encaminar hacia el enfoque de la inteligencia emocional (Dueñas Buey, M.L., s.f). En cuanto a esto, una de las aportaciones que más ha influido en la ampliación del paradigma de la inteligencia y que ha llevado al concepto de Inteligencia Emocional, ha sido la teoría de las “Inteligencias Múltiples” desarrollada por Howard Gardner en su obra *Frames of mind* (1983). Gardner sostiene que la inteligencia humana no es una sola ni restrictiva a un coeficiente intelectual que mide únicamente un aspecto lógico-racional de la mente (citado en Velandia Mora, M.A., 2013). Éste ha identificado siete tipos de inteligencia, que son: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-cenestésica, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

Es a partir de estas dos últimas inteligencias, la inteligencia intrapersonal (el conocimiento de uno mismo) e inteligencia interpersonal (el conocimiento de las otras personas), donde surge el concepto de Inteligencia Emocional.

2.2.2. La Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional surge como contrapunto de la Inteligencia racional clásica, que entendía la inteligencia como un coeficiente intelectual que mide únicamente un aspecto lógico-racional de la mente (Velandia Mora, M.A., 2013).

En lo que a esto se refiere, podemos distinguir dos enfoques o modelos de Inteligencia Emocional: 1) El modelo de habilidad: se refiere a la capacidad cognitiva, y se basa en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro conocimiento; 2) Los modelos mixtos: se refiere a los rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández Berrocal, P., Ruiz Aranda, D., 2008).

Dentro del modelo de habilidad, los autores más influyentes han sido Salovey y Mayer (1990), que son los que introducen el concepto de Inteligencia Emocional en el ámbito de la psicología. Estos conciben la Inteligencia Emocional como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (citado en Fernández Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D., 2008).

Desde los modelos mixtos, podemos destacar a autores como Goleman (1995) y Bar-On (1997), los cuales se ocupan de los tipos de personalidad y las habilidades de afrontamiento (prevención del estrés y superación de situaciones adversas).

En este sentido, fue Daniel Goleman (1995), basándose en el trabajo de Salovey y Mayer (1990), quien difundió el concepto de Inteligencia Emocional con su famosa obra *La inteligencia emocional*. Éste consideraba la inteligencia emocional como uno de los factores más importantes que intervienen en el ajuste personal, en el éxito en las relaciones personales y en el rendimiento en el trabajo. Y destaca cinco elementos determinantes del desarrollo de la Inteligencia Emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social (citado en Goleman, 1997).

Dentro de este mismo modelo, de acuerdo con Bar-On (1997) la inteligencia emocional se combina con otros determinantes importantes de nuestra habilidad para adaptarse con éxito a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual cognitiva. Asimismo, comprende cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general (Ugarriza Chávez, N., y Pajares del Águila, L., 2005).

De estos dos modelos de Inteligencia Emocional, es en los modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (1997) donde se fundamenta el trabajo. Esto se debe a que uno de los objetivos que se persiguen con el diseño del programa de intervención es la prevención

del estrés y ansiedad del alumnado de prácticas de la Fundación Aspaldiko, y la adquisición por parte de éstos de recursos y estrategias para la superación y afrontamiento de situaciones adversas en su práctica profesional.

Estos modelos de Inteligencia emocional se llevan a la práctica a través de la Educación Emocional.

2.2.3. La Educación Emocional

La Educación Emocional es la aplicación en la práctica de la Inteligencia Emocional a través de competencias emocionales. Dicho de otra forma, se denomina Educación Emocional al proceso educativo continuo y permanente, con carácter de prevención primaria inespecífica, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona. Todo ello con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social de la persona (Bisquerra, 2007).

Se trata de un proceso educativo continuo y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el curriculum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2003, p. 27). Pues, como bien sabemos, las emociones juegan un papel esencial en la vida de las personas, ya que están presentes en su día a día y en todos los ámbitos en los que se desenvuelve (ámbito laboral, académico, familiar, amistades, etc.), e influyen en la calidad de sus relaciones interpersonales (Bermúdez, M.P., et al., 2003). En este caso, como ya se explica con anterioridad, las emociones juegan un papel primordial en el ámbito profesional del alumnado de prácticas, influyendo en su bienestar profesional y personal, y en sus conductas y forma de interactuar en las intervenciones con las personas mayores.

La Educación Emocional tiene carácter de prevención primaria en el sentido de que “pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia” (Bisquerra, 2003, p. 27). Concretamente, el alumnado de prácticas de la Fundación Aspaldiko, en su tarea como educador/a social, se enfrenta día a día con múltiples situaciones frustrantes (toma de decisión inmediata, el fracaso de las intervenciones o la resolución de conflictos durante las intervenciones) que pueden derivar en estrés psicosocial.

Asimismo, la educación emocional se propone el desarrollo de la personalidad integral del individuo, en este caso el bienestar personal y profesional del alumnado de prácticas, a través de la adquisición de las competencias emocionales (Bisquerra, R., 2002). Éstas últimas se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, R., 2003, p. 22). Según Bisquerra (2007), las competencias emocionales se estructuran de la siguiente forma:

- **Conciencia emocional:** la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- **Regulación emocional:** la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; y tener la capacidad para autogenerarse emociones positivas.
- **Autonomía personal:** incluye un conjunto de elementos relacionados con la autogestión personal (autoestima, actitud positiva, auto-motivación, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, y auto-eficacia emocional).
- **Inteligencia interpersonal o competencia social:** la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, respeto por las demás personas, capacidad para la comunicación receptiva y expresiva, actitudes pro-sociales y cooperación, compartir emociones, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- **Habilidades de vida y bienestar:** la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida y situaciones conflictivas. Esto incluye la capacidad para fijar objetivos adaptativos, buscar ayuda y recursos, y tomar decisiones, entre otras cosas.

Desde el punto de vista de la metodología de intervención, la educación emocional sigue una metodología basada en la práctica (dinámica de grupos, auto-reflexión, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales.

2.3. MODELOS DE INTERVENCIÓN

Desde la intervención psicopedagógica, se pueden distinguir tres modelos: a) el modelo clínico o counseling, centrado en la atención individualizada; b) el modelo de programas, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona; c) el modelo de consulta, que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.) (Bisquerra, R., 1998).

De estos modelos, es en el modelo de programas y el modelo de consulta colaborativa donde se sitúa este trabajo.

Por un lado, el modelo de programas consiste en el diseño y aplicación de un programa en base a un análisis previo de necesidades. Se basa en una atención grupal enfocada, en este caso, al desarrollo de competencias emocionales del alumnado de prácticas para la prevención del estrés, ansiedad, etc., fruto de su quehacer profesional y como mejora de su práctica profesional.

Y por otro lado, se entiende el modelo de consulta colaborativa (Imbernon, F., 2007) como un proceso de resolución conjunta de problemas que atañen a la práctica profesional de la persona consultante, que en este caso es el alumnado de prácticas.

3. OBJETIVOS DEL TFG

El objetivo principal de este trabajo es hacer un análisis de las necesidades emocionales del alumnado de prácticas de la Fundación Aspaldiko para posteriormente diseñar un programa de intervención en Educación Emocional para su formación en competencias emocionales.

- Observar la realidad socioeducativa de la entidad en la que he desarrollado las prácticas, en este caso la Fundación Aspaldiko.
- Recoger información sobre la realidad y el colectivo de personas con los que interviene el alumnado de prácticas.

- Obtener evidencias sobre las necesidades formativas en competencias emocionales del alumnado de prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko.
- Diseñar un programa de formación en competencias emocionales para el alumnado de prácticas con la finalidad de contribuir a la prevención del estrés y a la mejora de su práctica profesional.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1. HIPÓTESIS

En relación a los propios profesionales:

- La formación en competencias emocionales del alumnado de prácticas de la Fundación Aspaldiko contribuye a una mayor habilidad en el manejo del estrés y ansiedad fruto de su práctica profesional.
- La escasa formación en competencias emocionales del alumnado de prácticas repercute en su nivel de estrés psicosocial y en su seguridad como profesionales a la hora de intervenir.

En relación a la intervención con las personas usuarias:

- La escasa formación en competencias emocionales del alumnado de prácticas influye negativamente en la forma de interactuar, comunicarse e intervenir con las personas mayores.

4.2. MUESTRA O PARTICIPANTES

Las personas destinatarias de este trabajo son el alumnado de prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko del curso 2013-2014. Se trata de un grupo de 9 personas, 8 mujeres y 1 hombre, con un rango de edad entre los 21 y los 46 años, siendo la edad media aproximada 25 años.

Su perfil profesional es de personas tituladas en Psicología, Educación Social e Integración Social; y con poca o reciente experiencia en el mundo laboral, específicamente en el ámbito de la educación e intervención con personas mayores.

Todas ellas comparten interés y motivación por la educación de personas en situación de exclusión o riesgo social, concretamente por la intervención con personas mayores. Es por este motivo por el que tienen un gran nivel de apertura profesional e implicación en este ámbito de actuación.

Además, presentan carencias en cuanto a sus competencias emocionales.

4.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El análisis de necesidades formativas en competencias emocionales del alumnado de prácticas de la Fundación Aspaldiko se basa en una metodología de carácter cualitativo. Para ello, los instrumentos o técnicas de recogida de información que se utilizan son:

- *Entrevistas:* Se trata de una entrevista semiestructurada y de preguntas abiertas, en la que se hacen preguntas precisas redactadas previamente en base a diversos cuestionarios de Educación Emocional (Anexo 1).
- *Observación:* Se trata de una observación participante, en la que se observa la realidad de un grupo social desde dentro, en su ambiente natural, siendo la observación una acción participativa.

4.4. PROCEDIMIENTO O DESARROLLO DEL TRABAJO

En una primera toma de contacto con la realidad socioeducativa de la entidad (Fundación Aspaldiko) donde he desarrollado las prácticas profesionales, pude observar durante las intervenciones cómo los compañeros y compañeras de prácticas tenían ciertas carencias en competencias emocionales que les influían negativamente a la hora de intervenir e interactuar con las personas mayores. Ante esta situación, para comprobar si las percepciones iniciales eran ciertas, me planteo el hecho de recopilar datos objetivos sobre esa realidad percibida a través de un análisis de necesidades en cuanto a sus competencias emocionales.

Así pues, para recoger datos sobre la propia experiencia y vivencia del alumnado de prácticas, inicialmente he elaborado unas entrevistas semiestructuradas. Lo que pretendo con éstas es, por un lado, detectar las necesidades formativas en competencias

emocionales de cara a los propios profesionales, y por otro lado, detectar las necesidades formativas en competencias emocionales de los profesionales de cara a intervenir con las personas mayores.

Antes de realizar las entrevistas he elaborado un guión semiestructurado con las preguntas clasificadas por categorías, que sirva de guía y apoyo a la hora de centrar el discurso en determinados momentos de la entrevista. Además, éste facilita el hecho de obtener una información sistemática en todas las personas y poder realizar al final del proceso una comparación de la información obtenida de las diferentes personas entrevistadas. No obstante, la entrevista tendrá un carácter flexible, para que durante ésta puedan emerger nuevas categorías que no estaban contempladas en los guiones previamente elaborados.

Previamente he realizado también tres pruebas piloto al alumnado de prácticas en psicología y trabajo social de Aspaldiko, con el fin de asegurarme la comprensión del significado de las preguntas por parte de las personas entrevistadas.

En total he realizado 10 entrevistas individuales, cuya duración ha sido de 30 o 40 minutos aproximadamente. Para ello, he procurado buscar un lugar tranquilo e informal (como puede ser la cafetería, la cama de la residencia, la sala de descanso, etc.) que favoreciese el diálogo y la comunicación, y crear un clima durante las entrevistas que permitiese el discurso abierto y espontáneo del alumnado de prácticas. Igualmente, todas las entrevistas realizadas han sido grabadas con el consentimiento del alumnado de prácticas. Esto ha favorecido el poder recoger más información de lo que el alumnado responde y poder analizar durante la entrevista los gestos, la actitud, el comportamiento, la mirada, etc., de éstos.

Como técnica complementaria a la entrevista, para poder otorgar mayor rigor a la información recopilada a través de éstas, me he basado en la observación participante. Para ello, previamente he elaborado un registro de observación (Anexo 2) en el que se definen a través de indicadores el tipo de conductas y actitudes a observar. En éste iré tomando nota sobre las conductas y actitudes del alumnado de prácticas observadas durante sus intervenciones con las personas mayores y después de ellas. La finalidad de registrar todos los hechos observados es la de, posteriormente, poder organizar la información para obtener evidencias sobre sus competencias emocionales.

Tal y como aparece a continuación, para el análisis de los datos obtenidos a través de estas dos técnicas, he empleado un cuadro (Anexo 3) en el que he abstraído los datos brutos del discurso del alumnado de prácticas en unidades de significado, buscando agrupaciones conceptuales según sus respuestas.

5. RECOGIDA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Partiendo de un enfoque cualitativo, el análisis de los datos obtenidos se basará tanto en la propia experiencia del alumnado de prácticas y su vivencia de esa realidad, como en mi perspectiva de esa realidad a través de la observación.

5.1. ANÁLISIS DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS

A continuación, me centraré específicamente en el análisis de datos de las competencias emocionales del alumnado de prácticas en las que se hace evidente esa necesidad de formación emocional, y las cuales repercuten en el nivel de estrés psicosocial y en la forma de interactuar e intervenir con las personas mayores. Pese a ello, el análisis de datos del resto de competencias emocionales quedará reflejado en el Anexo 4.

5.1.1. CONCIENCIA EMOCIONAL

DIFICULTAD A LA HORA DE DAR NOMBRE A LAS EMOCIONES

De los 10 alumnos/as entrevistados, son 9 los que afirman que generalmente suelen identificar sus propias emociones; sobre todo cuando se trata de emociones básicas como alegría, tristeza o enfado.

“Si, generalmente si sé cómo me siento y el porqué de ello. A veces igual no, pero yo creo que generalmente sí”

Sin embargo, todos ellos y ellas tienen dificultades a la hora de dar nombre a esas emociones. Por ello, al preguntarles cómo se sienten, la gran mayoría (en torno a un 77, 8%) afirma no saber poner nombre a la emoción que experimenta.

“Te sientes...es que no sé cómo decirlo”.

“Es que no sé cómo me siento. Pues mal, me siento mal. Es que tampoco sé cómo decirte que me siento”.

Además, todos ellos/as son capaces de explicar y describir con hechos y frases lo que sienten tanto ellos como las personas mayores con las intervienen, pero sin dar nombre a esa emoción. Y utilizan la palabra “bien” o “mal” para designar sus propias emociones y las de las personas mayores.

“Entonces también te sientes un poco de ¿qué le pasará?”, “Te sientes en plan de que no sabes por dónde tirar o...aunque busques como hacerlo o lo que sea al final no sabes cómo te va salir”

“Al final te sientes tú mal”, “Pues hombre, no muy bien la verdad”.

5.1.2. REGULACIÓN EMOCIONAL

ESCASA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y DIFICULTAD A LA HORA DE AFRONTAR EMOCIONES NEGATIVAS

Durante las intervenciones, cuando hay alguna situación conflictiva la gran mayoría de ellos/as afirman saber tranquilizarse y no dejarse llevar por la impulsividad.

“No me suelen sobrepasar mis sentimientos”, “Procuro tranquilizarme yo y tranquilizar a los demás. Primero calmarme, y luego intentar solucionar la situación”.

Para ello, dicen utilizar diversas técnicas como la respiración, hablarse a uno mismo, desviar el tema y descentralizar el problema, parar un segundo para pensar antes de actuar, etc.

“Pensar un poco antes de actuar para poder calmarme”.

“Intentar pensar en otras cosas, o desviar la atención del problema. Respirar también. Respirar hondo”.

“Separarme un poco de la situación. Tener cinco segundos para pensar. Hablar conmigo misma”.

Aún así, afirman que no siempre consiguen tranquilizarse y que hay situaciones en las que se bloquean y no saben cómo actuar.

“Muchas veces te pasa que no sabes cómo reaccionar”.

Además, el hecho de que las intervenciones que realizan no salgan como estaban previstas y planificadas les afecta en su estado de ánimo, generando en ellos/as emociones negativas (tristeza, frustración, decepción, nerviosismo e inseguridad) que trascienden de su práctica profesional y que suelen perdurar varias horas.

“Un poco de nerviosismo. Me genera inseguridad”, “Si que te sientes un poco como decepcionada, un poco frustrada”, “Si no ha salido como yo quería pues me siento un poco mal conmigo misma, más triste”.

“Luego te vas a casa con ese sentimiento de malestar y tristeza”, “Igual me puede durar todo el día”, “Ese día a la tarde todavía ando dándole vueltas y pensando”.

5.1.3. AUTONOMÍA EMOCIONAL

INSEGURIDAD ANTES DE LLEVAR A CABO LAS INTERVENCIONES

Todos ellos/as afirman estar satisfechos con las intervenciones que llevan a cabo (“En general creo que sí. Siempre soy capaz de acabar una intervención con una buena sensación”). Sin embargo, al preguntarles que emociones experimentan cuando tienen que llevar a cabo una intervención por su cuenta, siete de los nueve alumnos/as manifiestan sentirse inseguros y nerviosos ante la incertidumbre de cómo se va a desarrollar la intervención. Y exteriorizan que esa emoción se va disipando durante el transcurso de la intervención según la respuesta de las personas mayores y el éxito de las actividades planificadas.

“Aunque lo haya hecho bastantes veces o lo que sea, al principio al estar sola muy nerviosa. Pero luego ya al cabo...de que ves que ellos te contestan, te siguen...la verdad que ya los nervios se van”.

“Voy también con cierta incertidumbre, porque muchas veces las intervenciones pues salen bien o salen mal. Entonces voy pensando en a ver cómo va a salir esta vez”.

Así pues, en general (88,9%) prefieren llevar a cabo las intervenciones con algún compañero o compañera, ya que se dicen sentirse más seguros teniendo una persona de apoyo a su lado. No obstante, afirman no tener ningún problema para llevarla a cabo ellos/as solos.

“Prefiero hacerlo con otra persona más, sí que es verdad. Pero bueno, si lo tengo que hacer sola no tengo ningún tipo de problema”.

“Más desprotegida que cuando lo planeo en grupo. Siempre me siento más cómoda con el respaldo de un compañero. Pero vamos, me veo preparada para hacerlo sola también”.

Siete de los nueve alumnos/as afirman que al llevar a cabo alguna actividad nueva sienten nervios, inseguridad e incertidumbre porque no saben si la actividad se desarrollará con éxito, si van a saber llevarla a cabo, etc.

“Te sientes nerviosa porque nunca lo has hecho. Estás nerviosa e inquieta por no saber lo que va a pasar”

“Pues...sobre todo incertidumbre, porque no sé lo que puede pasar”.

Igualmente, cinco de ellos/as manifiestan sentir tristeza e inseguridad ante el hecho de que las personas mayores critiquen lo que hacen.

“Me sentiría igual un poco mal. Me preguntaría yo a mí misma qué he hecho mal o cómo lo tengo que hacer o no sé”.

“Pues triste. Al final aunque no quieras te repercute”.

5.1.4. COMPETENCIA SOCIAL, INTELIGENCIA INTERPERSONAL

DIFICULTAD A LA HORA DE MANTENER UNA CONVERSACIÓN CON PERSONAS MAYORES QUE TIENEN UNA PÉRDIDA DISFUNCIONAL EN EL LENGUAJE.

En general, todos ellos/as dicen atender y escuchar con atención lo que las personas mayores les dicen. Asimismo, ocho de ellos/as afirman que en ocasiones, cuando tienen alguna cosa que hacer o tienen prisa, no prestan tanta atención como deberían.

“La mayoría de las veces escucho con los cinco sentidos. Pero igual hay ciertas veces que tengo otra cosa en la cabeza o estoy con otros temas e igual no le hago el caso que debería”.

La mayoría de ellos/as (en torno al 66,7%) manifiestan tener mayor dificultad para prestar atención y entender lo que las personas mayores con alguna pérdida de funcionalidad en el lenguaje quieren transmitir. Y cinco de esas nueve personas, manifiestan intentar buscar ayudas externas a la hora de comunicarse con esas personas.

“Pues ahí cuesta más. Igual me intenta explicar y no entiendo...entonces pregunto a alguna compañera que puede saber lo que me quiere decir, o a una auxiliar...busco ayuda si veo que no puedo comunicarme”.

DIFICULTAD PARA PONER EN JUEGO LA COMUNICACIÓN NO VERBAL AL MANTENER CONVERSACIONES CON LAS PERSONAS MAYORES.

Aseguran que no les resulta difícil iniciar y mantener conversaciones con las personas mayores, tanto conocidas como desconocidas; y que lo cierto es que generalmente suelen ser ellos y ellas mismas los que inicien la conversación con las personas mayores (“Les suelo preguntar yo, ¡buenos días no se qué!”, “Igual más yo. Siempre “¡Hola! ¿qué tal? ¡Buenos días!”).

A la pregunta de qué hacen si no entienden lo que las personas mayores les quieren transmitir, todos ellos/as coinciden en que generalmente suelen pedir a la persona mayor que vuelva a repetir lo que ha dicho para asegurarse una buena comprensión del mensaje. Y muchos de ellos también suelen pedir ayuda externa (gerocultoras, otros educadores/as, otras personas mayores...) para entender lo que la persona mayor quiere transmitir.

“Les pregunto e insisto porque igual no les he entendido bien”, “Que me vuelva a explicar si puede”.

“Voy donde una compañera a ver si entiende lo que me está diciendo, o igual alguna persona mayor de la planta que le pueda conocer más...”.

En este sentido, todos ellos/as utilizan la comunicación verbal para expresar sus emociones y comunicarse con las personas mayores, mientras que sólo cuatro de ellos afirman utilizar también la comunicación no verbal.

“Diciéndoles ¡joe que bien!”.

“Pues contándolo. Diciéndoselo”.

ESCASA CAPACIDAD PARA DECIR NO

A la pregunta de qué hacen cuando alguna persona mayor les pide algo y no pueden satisfacer su petición, la mayoría de ellos/as evita decir no intentando satisfacer su petición de otras formas o desviando el tema.

“Si yo no sé cómo satisfacerla o hacer algo que él quiera o si no puedo voy a donde alguien a ver si me puede ayudar”.

“Intentar que ella se dé cuenta de que no va a tener respuesta”.

5.2. ANÁLISIS DE DATOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Los datos recopilados mediante la observación manifiestan que:

- **Conciencia emocional.** Dificultad a la hora de dar nombre a esas emociones, y explicar y describir con hechos y frases lo que sienten tanto ellos como las personas mayores con las que intervienen. Se dirigen a las personas mayores según el estado emocional de éstas.
- **Regulación emocional.** Son capaces de regular sus emociones (no se dejan llevar por la impulsividad) e intentan no transmitir sus emociones negativas a las personas mayores. Expresan y transmiten las emociones de forma adecuada. Su estado emocional les afecta a la forma en la que llevan a cabo las intervenciones e interactúan con las personas mayores. Capacidad para autogenerar emociones positivas (hablando con terceras personas y pensamientos positivos).

- **Autonomía emocional.** Satisfacción con las intervenciones que realizan. Actitud positiva y motivación durante las intervenciones. Se desenvuelven con soltura en las intervenciones (tienen iniciativa, suscitan el debate y la reflexión, dinamizan la actividad, improvisan cuando la situación lo requiere, etc.).
- **Competencia social, Inteligencia Interpersonal.** Ponen en juego las habilidades sociales básicas (hablan con las personas mayores y les preguntan cómo se encuentran antes de cada intervención, saludan y se despiden al entrar en el salón donde se encuentran las personas mayores, piden disculpas si la situación lo requiere, etc.). A la mayoría les cuesta prestar atención a lo que las personas mayores les dicen, especialmente cuando tienen una disfuncionalidad en el lenguaje. No les resulta difícil iniciar y mantener conversaciones con las personas mayores. Intentan cambiar o regular el estado emocional de una persona mayor cuando ésta está alterada, desanimada, triste, enfadada, etc.
- **Competencias para la vida y el bienestar.** Afrontan resolutivamente los conflictos y problemas que puedan surgir durante la intervención. Son capaces de poner en juego diferentes estrategias y recursos, y buscar ayuda cuando es necesario. Cuando toman decisiones tienen en cuenta los aspectos éticos y sociales. Fijan objetivos realistas y adaptativos.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas y la observación participante, indican una escasa formación en competencias emocionales del alumnado en prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko. Esto se caracteriza en las siguientes competencias: vocabulario emocional, capacidad para identificar las propias emociones y las de las personas mayores, tolerancia a la frustración y capacidad de afrontamiento de emociones negativas, seguridad en las intervenciones, habilidades comunicativas, y asertividad.

Los resultados manifiestan un escaso vocabulario emocional en el alumnado de prácticas, que repercute a la hora de dar nombre e identificar las emociones propias y las de las personas mayores con las que intervienen. Es por ello por lo que son capaces de identificar las emociones básicas (alegría, enfado, tristeza, etc.) y los cambios en los estados emocionales de las personas mayores; mostrando mayor dificultad para identificar y tomar conciencia de otro tipo de emociones como la ira, la ilusión, la frustración, la incertidumbre, etc.

En lo que a su capacidad para la regulación emocional se refiere, tienen una escasa tolerancia a la frustración y capacidad de afrontamiento de las emociones negativas, ya que cuando una intervención no sale cómo estaba prevista o tiene resultados negativos suelen experimentar emociones como tristeza, frustración, decepción, nerviosismo e inseguridad. Generalmente, estas emociones suelen perdurar unas horas, lo cual les afecta en su estado de ánimo y repercute tanto en su práctica profesional como en su vida privada.

Asimismo, su seguridad como profesionales depende del resultado que tenga la intervención y de la opinión que las personas mayores tengan de ellos/as. Esto se debe a que, a pesar de que habitualmente suelen estar satisfechos y satisfechas con las intervenciones que llevan a cabo, cuando tienen que realizar una intervención por su cuenta o una actividad que nunca antes han implementado suelen experimentar una emoción de inseguridad y nerviosismo fruto de la incertidumbre. Y esta emoción suele disiparse o acentuarse durante el transcurso de la intervención según la respuesta de las personas mayores y el éxito de las actividades planificadas.

En cuanto a sus habilidades comunicativas, muestran una escasa capacidad para poner en juego la comunicación no verbal cuando se comunican con las personas mayores. Esto repercute tanto en su capacidad para transmitir a las personas mayores que han sido entendidas como a la hora de mantener una conversación con personas mayores que tienen una pérdida disfuncional en el lenguaje, ya que esto requiere poner en práctica esas habilidades de comunicación no verbal (expresión y gesticulación de la cara, movimientos corporales, la mirada, etc.).

Y por último, el alumnado presenta una escasa capacidad para decir no a las personas mayores y mantenerlo. Esto se debe, por una parte, a la inseguridad que experimentan como profesionales y al miedo a decirles no, ya que dependen mucho de la opinión que

las personas mayores tengan de ellos y ellas. Es por eso por lo que intentan evitar decir no y buscar otra forma de satisfacer la petición de las personas mayores, aunque para ello tengan que interrumpir la intervención o dejar de hacer alguna tarea. Además, el hecho de no ser capaces de decir no en múltiples situaciones puede llegar a repercutir en su nivel de estrés y frustración como profesionales.

7. DISEÑO DEL PROGRAMA

Debido a la importancia que adquieren las emociones en la práctica profesional del alumnado de prácticas, y en base a los resultados obtenidos del análisis de necesidades previo, constato la necesidad de diseñar un programa de intervención en Educación Emocional.

De esta forma, planteo el diseño de un programa de intervención en Educación Emocional basado en el modelo de programas y de consulta colaborativa, y orientado al alumnado de prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko. Éste consiste en la adquisición de competencias emocionales básicas, por un lado, de cara a intervenir profesionalmente como educadores sociales en el ámbito de las personas mayores; y por otro lado, para la prevención del estrés, la ansiedad, etc., que pueden derivarse de las distintas situaciones conflictivas y la constante toma de decisiones a las que se enfrentan los educadores sociales, y en este caso el alumnado de prácticas, en su práctica profesional.

La finalidad que se persigue con la implementación de este programa es que el alumnado de prácticas tome conciencia de sus emociones y de la influencia de éstas en su bienestar personal y profesional, así como en sus conductas y formas de interactuar en las intervenciones en el ámbito socioeducativo de las personas mayores. Los objetivos concretos del programa son:

- Mejorar el conocimiento de las propias emociones y de las personas mayores, siendo capaces de dar nombre a estas emociones.
- Trabajar la tolerancia a la frustración y el afrontamiento de las emociones negativas para prevenir el estrés psicosocial fruto de la práctica profesional.

- Mejorar las habilidades comunicativas del alumnado de prácticas.
- Adoptar una actitud segura ante las intervenciones.
- Aprender a decir no en las situaciones en las que es necesario y mantenerlo.

Este programa se estructura en cuatro bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social o inteligencia interpersonal. Los contenidos desarrollados en cada bloque o área de trabajo son los siguientes:

- Conciencia emocional: capacidad de usar el vocabulario emocional para designar las propias emociones y las de las personas mayores; capacidad para identificar las propias emociones y las de las personas mayores.
- Regulación emocional: capacidad para regular los propios sentimientos y emociones (tolerancia a la frustración); capacidad de afrontamiento de las emociones negativas que surgen en su práctica profesional.
- Autonomía emocional: la capacidad para sentir seguridad en las intervenciones individuales.
- Competencia social o Inteligencia interpersonal: capacidad para mantener una comunicación receptiva con las personas mayores que tienen alguna disfuncionalidad en el lenguaje; capacidad para hacer entender a las personas mayores que han sido comprendidas; capacidad para poner en juego la comunicación no verbal al mantener conversaciones con las personas mayores; y la asertividad.

La metodología utilizada para la consecución de los objetivos ha consistido en el desarrollo de diversas actividades como: clases teóricas, creación de un espacio donde poder acudir cada vez que estén agobiados y necesiten relajarse, técnicas y juegos de relajación, gimnasia emocional, role-playing, análisis de casos reales surgidos durante las intervenciones, lluvia de adjetivos con los que denominar las emociones, identificar emociones con reacciones y expresiones emocionales, etc.

La duración del programa será de siete meses aproximadamente; concretamente el periodo de prácticas del alumnado de la Fundación Aspaldiko. Y se llevará a cabo una sesión de dos horas de duración por semana.

De entre los diferentes modelos de evaluación de programas, es en el modelo CIPP (context, input, process, product) de Daniel Stufflebeam (1971, 2003) en el que se basa este programa. Por tanto, la evaluación de este programa consiste en: evaluar antes de iniciar el programa (análisis de necesidades y contexto), evaluar la idoneidad y calidad técnica del programa (input o entrada), evaluar de manera continua durante la implementación del programa (proceso), y evaluar los resultados (análisis de los resultados obtenidos en las actividades realizadas y observados a lo largo del desarrollo del programa).

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En relación a las limitaciones encontradas a la hora de realizar este TFG, cabría destacar que la mayoría de ellas se relacionan con el campo de la investigación en materia de Educación Emocional.

En este sentido, los principales obstáculos con los que me he encontrado han sido, por un lado, la poca importancia que hasta hace unos años se le otorgaba a las emociones en el ámbito profesional; y por otro lado, que la Educación Emocional es un concepto innovador que se ha ido abriendo paso en el ámbito educativo estos últimos años. Por tanto, se trata de un ámbito de reciente interés social y científico, y con un escaso campo de investigación abierto. Si a esto le sumamos el hecho de que apenas se encuentran programas específicos de educación emocional para futuros formadores que están en proceso de formación, la dificultad se hace aún mayor.

Además, la falta de tiempo ha supuesto un obstáculo a la hora de poder implementar el programa diseñado y poder verificar y comprobar las hipótesis planteadas previamente.

Por todo ello, de cara a futuras investigaciones cabría comprobar si la aplicación de un programa de formación en competencias emocionales para el alumnado en periodo de prácticas en el área de la educación, contribuye a la prevención y la mejora de sus habilidades en el manejo del estrés y la frustración fruto de la práctica profesional; así como si influye en la interacción con las personas con las que interviene y en el desarrollo de su práctica profesional.

En cuanto a futuras intervenciones, este trabajo puede servir de base para que el alumnado de prácticas del área psicosocial de la Fundación Aspaldiko lleve a cabo un proyecto de investigación-acción con las personas mayores. También, resultaría interesante poder implementar este diseño de programa para poder evaluar los efectos del programa en el alumnado de prácticas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló Morera, M.J., Fiella Guiu, O., García Navarra, E., López Cassá, E., y Bisquerra, R. (coord.) (2010). *La Educación Emocional en la práctica*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 587-599.
- Barn-On, R. (2006). The Barn-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bermúdez, M.P., Teva Álvarez, I., Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre Inteligencia Emocional, Estabilidad emocional y Bienestar psicológico. *Universitas Psychologica Bogotá*, 2, 1, 27-32.
- Bisquerra, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: PRAXIS.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21,1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La Educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 95-114.
- Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Acción tutorial y educación emocional*. Trabajo presentado en el doceavo Congreso de Orientación Educativa, Julio, Guadalajara (México).
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Cortés Sotres, J.F. et al. (2002). Perfil de Inteligencia Emocional: Construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25, 5, 50-60.
- Dueñas Buey, M.L. (s.f) *Importancia de la Inteligencia Emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 63-93.

- Fernández Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6, 421-436.
- Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., Agulló Morera, M.J., y Soldevila Benet, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Revista Educar*, 30, 159-167.
- Filella, G., Soldevilla, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A., y Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6, 383-400.
- Gallego, D.J. et al. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1998): *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- Goleman, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1, 145-152.
- López Pérez, B., Fernández Pinto, I., Márquez González, M. (2008). Educación Emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6, 501-522.
- Malo, A. (2007). Teorías sobre las emociones. En *Philosophica*. Roma: Enciclopedia filosófica On-line.
- Manuel Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 587-599.
- Miguel Tobal, J.J. (2014). *Bases y campos de aplicación de la Inteligencia Emocional*. Trabajo presentado en la Conferencia sobre Inteligencia Emocional, Febrero, Universidad de Magisterio de Leioa.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 115-136.
- Muñoz De Morales, M., Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12, 401-412.
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de Educación Emocional en Guipuzcoa: Análisis cualitativo. *Revista EduPsykhé*, 12, 1, 3-21.
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de Educación Emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 137-152.
- Palomero Pescador, J.E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 19,3, 9-13.
- Pérez Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G.R., y Soldevilla, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP*, 21, 2, 367-379.
- Pérez González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6, 523-546.
- Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassá, E., Pérez González, J.C., Lanteri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O., y Bisquerra, R. (coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: FARO

- Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 9-20.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sandín, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 1, 39-54.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sastre, G., Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Soldevilla, A., Ribes, R., Filella, G., y Agulló, M.J. (2005). Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona't. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 5, 1-12
- Ugarriza Chávez, N., y Pajares del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Velandi Mora, M.A. (2013). *Comunicación y Educación Emocional*. Comunicación Mediada por Ordenador, Septiembre, España.
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones: Estudios histórico-psicológico*. Madrid: AKAL.
- Waldemar, Z. (2000). Revisitando a Darwin: Filogenia de las emociones. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2, 2, 45-50.

ANEXOS

ANEXO 1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

CONCIENCIA EMOCIONAL

Toma de conciencia de las propias emociones

- Las emociones que experimentas al llegar a las intervenciones ¿son las mismas que experimentaste en las primeras intervenciones que realizaste por tu cuenta?
¿Por qué?
- En tu día a día en Aspaldiko, ¿te suele pasar que a veces te sientes triste y alegre en muy poco tiempo de diferencia?
- Generalmente, ¿sueles saber cómo te sientes? ¿sueles saber por qué te sientes triste, enfadada, alegre...?

Dar nombre a las emociones

- Generalmente ¿eres capaz de poner nombre a las emociones que experimentas y a las emociones que experimentan las personas mayores?

Comprensión de las emociones de los demás

- Durante las intervenciones ¿te sueles fijar en el estado de ánimo de las personas mayores que participan?
- Cuando te diriges a las personas mayores ¿tienes en cuenta cómo se sienten?
- ¿Comprendes con facilidad cómo se sienten las personas mayores?
- Si identificas que una persona mayor no tiene el mismo estado de ánimo que habitualmente, ¿eres capaz de dar nombre a las emociones que siente?

REGULACIÓN EMOCIONAL

Expresión emocional

- Cuando realizas las intervenciones ¿te diriges a las personas mayores según tu estado emocional?

- Durante las intervenciones ¿cómo expresas y haces saber a las personas mayores las emociones que experimentas o tu estado de ánimo?

Capacidad para la regulación emocional

- En las intervenciones, cuando hay alguna situación conflictiva ¿sabes tranquilizarte? ¿qué haces para calmarte?
- Durante las actividades, ante las constantes negativas y quejas de las personas mayores ¿Qué emociones experimentas? ¿cómo las manejas?
- Cuando te enfadas en las intervenciones ¿sueles decir o hacer cosas de las cuales después te arrepientes?

Habilidades de afrontamiento

- Cuando las intervenciones no te salen como esperabas ¿qué emociones experimentas? ¿Cuánto tiempo te duran esos sentimientos?
- Si durante la intervención experimentas sentimientos negativos ¿te afectan personalmente? ¿qué haces para controlarlos?
- Cuando las personas mayores con las que intervienes tienen un mal día y no están receptivos ¿te afecta a la hora de hacer la intervención? ¿De qué forma te afecta?

Competencia para autogenerar emociones positivas

- ¿Cómo te sientes cuando terminas una intervención conflictiva?
- ¿Qué haces cuando en las intervenciones se da alguna situación de tensión?
- Cuando una intervención tiene resultados positivos ¿qué emociones experimentas?
- ¿Qué haces cuando algo te preocupa? (¿buscas soluciones, te intentas distraer para no pensar en ello (distracción cognitiva) o huyes del problema?)

AUTONOMÍA EMOCIONAL

Autoestima

- Al acabar con las intervenciones ¿sueles estar satisfecha con lo que has hecho, cómo lo has hecho y con el resultado de la intervención? ¿Por qué?
- Cuando tienes que llevar a cabo una intervención sola ¿cómo te sientes? ¿Por qué? ¿prefieres llevarla a cabo con algún compañero/a?
- Cuando tienes que llevar a cabo una actividad nueva ¿qué sentimientos experimentas?
- Cuando las personas mayores critican lo que haces ¿cómo te sientes?
- En tu tarea como educadora ¿te preocupa que las personas mayores descubran que no sabes hacer alguna cosa? ¿Por qué?

Automotivación y Actitud positiva

- Cuando tienes que llevar a cabo una intervención ¿Tienes ganas y estás motivada?
- Cuando tienes que llevar a cabo una intervención y tienes un estado de ánimo bajo ¿haces algo para ir motivada y con ganas a la intervención? ¿tu estado de ánimo te afecta a la hora de realizar la intervención?
- Cuando vas a una intervención ¿te implicas emocionalmente con lo que estás haciendo y con las personas mayores?
- Cuando vas a una intervención ¿Qué sentimientos experimentas? ¿vas con una actitud positiva? o ¿vas con miedo de que no salga bien?
- ¿Te sientes activa y motivada en tu trabajo?

COMPETENCIA SOCIAL, INTELIGENCIA INTERPERSONAL***Practicar la comunicación receptiva***

- Cuando alguna persona mayor te habla ¿escuchas con suficiente atención lo que te dice o te cuesta prestarle atención?
- Cuando estás con las personas mayores, ¿entiendes lo que te dicen o te quieren transmitir aunque se expresen con dificultad? Si alguna persona mayor ha perdido la capacidad de lenguaje ¿cómo te comunicas con ella?

Practicar la comunicación expresiva

- ¿Cómo fue la primera toma de contacto con las personas mayores? ¿te costó hablar con ellos y ellas?
- Ahora, ¿te cuesta iniciar o mantener una conversación con las personas mayores? ¿generalmente quién suele iniciar la conversación, tú o ellos/as?
- ¿Te resulta difícil hablar con personas mayores que son poco conocidas?
- Durante las intervenciones ¿Sueles expresar las emociones o sentimientos que experimentas? ¿Cómo?
- ¿Qué haces cuándo no comprendes el significado de lo que te quiere transmitir la persona mayor? (*si hace un parafraseo, es decir, si le expresa a la persona mayor lo que ha entendido para asegurarse una buena comprensión del mensaje*)

Asertividad

- Cuando alguna persona mayor te pide algo y no puedes satisfacer su petición ¿qué haces en esa situación?

Capacidad de gestionar situaciones emocionales

- Cuando una persona mayor está alterada, desanimada, triste, enfadada... ¿haces algo para cambiar o regular ese estado emocional? ¿qué haces? Y ¿sueles conseguirlo?

COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

Prevención y solución de conflictos

- Cuando tienes que resolver algún conflicto ¿cómo te sientes?
- ¿Qué haces para resolver los conflictos que surgen?
- Durante las intervenciones, si éstas no salen como estaba previsto y planificado ¿Qué sientes? ¿qué haces?

Buscar ayuda y recursos

- Cuando no puedes resolver un problema a la primera ¿Qué sientes? ¿qué haces? ¿buscas otras soluciones y usas otras estrategias para conseguirlo?

- Cuando surge una situación conflictiva ¿te apoyas en los demás educadores/as y compartes con ellos/as lo ocurrido?

Toma de decisiones

- A la hora de tomar una decisión ¿en base a que actúas?
- Antes de tomar una decisión ¿piensas en las consecuencias que puede tener?

Fijar objetivos adaptativos

- Cuando planteas una actividad ¿en base a qué fijas los objetivos?
- Si los objetivos que planteas no se logran ¿cómo te sientes?

ANEXO 2. REGISTRO DE OBSERVACIÓN

	NOMBRE Y APELLIDOS.....
<p>CONCIENCIA EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de identificar los cambios en los estados emocionales de las personas mayores con las que interviene. • Capacidad de usar el vocabulario emocional para designar las emociones de las personas mayores y las suyas propias. 	
<p>REGULACIÓN EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. • Capacidad para regular los propios sentimientos y emociones. • Capacidad de afrontamiento de las emociones negativas. • Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas. 	
<p>AUTONOMÍA EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con ella misma y con lo que hace (autoestima). • Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente. • Capacidad para mantener una actitud positiva. • Responsabilidad 	

<p>COMPETENCIA SOCIAL, INTELIGENCIA INTERPERSONAL</p> <ul style="list-style-type: none">• Dominio de las habilidades sociales básicas.• Capacidad para mantener comunicación receptiva.• Capacidad para mantener una comunicación expresiva• Asertividad• Capacidad de gestionar situaciones emocionales	
<p>COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR</p> <ul style="list-style-type: none">• Capacidad para identificar, anticiparse y/o afrontar resolutivamente los conflictos y problemáticas.• Capacidad para buscar ayuda y recursos• Toma de decisiones• Capacidad para fijar objetivos adaptativos y realistas.	

ANEXO 3. CUADRO RESUMEN DEL ANÁLISIS DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESPUESTAS	CONCLUSIONES
CONCIENCIA EMOCIONAL	Toma de conciencia de las propias emociones.	“Si, generalmente si sé cómo me siento y el porqué de ello. A veces igual no, pero yo creo que generalmente sí” (9*).	Capacidad para identificar las propias emociones cuando se trata de emociones básicas como la alegría, el enfado, la tristeza, etc.
	Dar nombre a las emociones.	<p>“Al final te sientes tú mal” “Pues hombre, no muy bien la verdad” “Se sienten bien” “Me sentiría igual un poco mal” (9)</p> <p>“Me siento un poco así...” “Te sientes...es que no sé cómo decirlo. No sé” (7).</p> <p>“Entonces también te sientes un poco de ¿qué le pasará?” “Te sientes en plan de que no sabes por dónde tirar o...aunque busques como hacerlo o lo que sea al final no sabes cómo te va salir” “Si consigo resolverlo bien, sino pues un poco de... ¡Jo! Pues podía haber hecho esto, podía haber hecho lo otro o así...”. (7).</p>	Escaso vocabulario emocional.

	Comprensión de las emociones de los demás.	<p>“Sí, claro. Cuando llegas ya te das cuenta de cómo te contestan, cómo te miran...ya ves las caras”. “Si, porque encima se nota mogollón. Si están activas, si están contentas se nota que participan mucho más. Ellos mismos te lo dicen, no hay que preguntarles” (9).</p> <p>“Si les veo tristes o mal pues no les voy a insistir por ejemplo si no quieren participar en alguna actividad. O si les veo bien pues les intento motivar más; incluso estando tristes, pero sin llegar a ser pesada o agobiar a la persona” (9)</p>	Capacidad de identificar los cambios en los estados emocionales de las personas mayores con las que interviene.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Expresión emocional.	<p>“No, yo creo que no. Porque yo muchas veces vengo aquí contenta, otros días igual vengo mal, pero intento lo que es no transmitir lo que yo tengo a los demás, porque si no al final no hacemos nada. Entonces intento no...que no me perjudique lo que es a la hora de la actividad y eso” (9)</p> <p>“Si estoy triste por ejemplo no lo hago saber. Pero si es algo que hacen en la intervención si lo expreso, tanto bueno como malo. Es más enfado y alegría yo creo. Pero cuando es tristeza o simplemente que estoy enfadada conmigo misma ahí no expreso nada” (9).</p> <p>“Muestro mi enfado sí, pero explicándoselo lo que ha</p>	Capacidad para regular y expresar las emociones de forma apropiada cuando éstas se deben a causas ajenas a su tarea profesional. Menor capacidad de regulación de las emociones cuando éstas surgen durante la propia intervención.

		<p>pasado. Con el tono de voz, con los movimientos, con la manera de hablarles...” (8)</p> <p>“Alguna vez aunque intento que no se note... pero muchas veces aunque no quieras que se note, se nota que estás más apagada, más triste...” “Hombre, creo que es difícil eh...separar. Pero tampoco dejo que me influya mucho” (9)</p>	
	Capacidad para la regulación emocional.	<p>“Procuro tranquilizarme yo y tranquilizar a los demás”. “Primero calmarme, y luego intentar solucionar la situación” (8)</p> <p>“No me suelen sobrepasar mis sentimientos” (8)</p> <p>“Te sientes un poco como decepcionada, un poco frustrada” “Un poco de nerviosismo. Me genera inseguridad”“Si no ha salido como yo quería pues me siento un poco mal conmigo misma, te sientes igual un poco más triste por decirlo de alguna forma” (9).</p>	Control de la impulsividad, y escasa tolerancia a la frustración.
	Habilidades de afrontamiento.	<p>“Alguna vez si me han afectado personalmente” (7).</p> <p>“Si estás más alegre o...igual se te pasa antes. Depende de tu</p>	Escasa capacidad de afrontamiento de las emociones negativas.

		<p>estado de ánimo” (8).</p> <p>“Luego te vas a casa con ese sentimiento” “Ese día a la tarde todavía ando dándole vueltas y pensando o lo que sea y tal. Pero unas horas más, tampoco realmente” (8)</p>	
	<p>Competencia para autogenerar emociones positivas.</p>	<p>“Hablar de ello. Intentar solucionar si me preocupa algo”. “Buscarle alternativas” (9).</p> <p>“Desviar el pensamiento en algo positivo o hablarlo con otra persona” (8)</p>	<p>Capacidad para autogenerar emociones positivas.</p>
<p>AUTONOMÍA EMOCIONAL</p>	<p>Autoestima</p>	<p>“Generalmente sí que suelo salir contento y satisfecho” (9)</p> <p>“Aunque lo haya hecho bastantes veces o lo que sea, al principio al estar sola muy nerviosa. Voy también con cierta incertidumbre, porque muchas veces las intervenciones pues salen bien o salen mal” (7).</p> <p>“Prefiero hacerlo con otra persona más, sí que es verdad. Pero bueno, si lo tengo que hacer sola no tengo ningún tipo de problema” (8).</p> <p>“Te sientes nerviosa porque nunca lo has hecho. Estás nerviosa e inquieta por no saber lo que va a pasar” (7).</p>	<p>Satisfacción con ellos mismos y con lo que hacen. Inseguridad antes de las intervenciones. Durante las intervenciones se desenvuelven con soltura.</p>

		<p>“Me sentiría igual un poco mal. Me preguntaría yo a mí misma qué he hecho mal o cómo lo tengo que hacer o no sé” (5).</p>	
	<p>Automotivación y Actitud positiva</p>	<p>“El estar con ellos al final me transmite buenos sentimientos, o sea muy positivos la verdad” (9).</p> <p>“Intentas cambiar el ánimo, estar más alegre o pensar en cosas alegres para que te animen” (9)</p> <p>“Cuando estoy ahí ya pues bueno...entro en dinámica y...cambio de pensamientos por decirlo así” (9).</p> <p>“Sí, sí que me implico. Sabiendo siempre marcar un poco”.</p> <p>“Me implico emocionalmente de manera que intento pues conectar con ellas, establecer un vínculo para que la intervención salga bien” (9).</p>	<p>Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente.</p>
<p>COMPETENCIA SOCIAL, INTELIGENCIA INTERPERSONAL</p>	<p>Practicar la comunicación receptiva</p>	<p>“Atiendo lo que me dicen. Si me cuesta entenderles les pregunto” (7).</p> <p>“La mayoría de las veces escucho con los cinco sentidos. Pero igual hay ciertas veces pues que igual tengo otra cosa en</p>	<p>Escasa capacidad para mantener una comunicación receptiva con las personas mayores que tienen alguna disfuncionalidad en el lenguaje.</p>

		<p>la cabeza o estoy con otros temas e igual no le hago el caso que debería” (8).</p> <p>“Pues ahí cuesta más. Igual me intenta explicar y no entiendo...entonces pregunto a alguna compañera que puede saber lo que me quiere decir, o a una auxiliar...busco ayuda si veo que no puedo comunicarme” (5).</p>	
	Practicar la comunicación expresiva	<p>“Intento que si por ejemplo no entiendo lo que me dice pues que me lo vuelva a decir para que yo lo entienda” (4).</p> <p>“No es una cosa que la haga siempre, pero hay veces que si que digo “oye pues hoy estamos atontados”, por ejemplo. O “hoy estamos bien”, o “que bien ha salido” o...sobre todo las positivas; las negativas intento...intento ocultarlas un poco no...” (6)</p> <p>“Diciéndoselo la verdad” “Con el tono de voz, con la manera de hablarles”(8)</p> <p>“Muchas veces a través de comunicación no verbal. Sonriendo, con los brazos abiertos, con los movimientos...” (4)</p>	<p>Capacidad para iniciar y mantener conversaciones con las personas mayores.</p> <p>Escasa capacidad para hacer entender a las personas mayores que han sido comprendidas.</p> <p>Escasa capacidad para poner en juego la comunicación no verbal al mantener conversaciones con las personas mayores.</p>
	Asertividad	<p>“Si yo no sé cómo...cómo satisfacerla o hacer algo que él</p>	<p>Escasa capacidad para decir NO claramente y</p>

		<p>quiera o si no puedo, le digo “espera un momento no se qué...” y voy a donde alguien pues a ver si me puede ayudar” (7).</p> <p>“Pues que no puedo, que tiene que esperar” (2).</p>	mantenerlo.
	Gestión de situaciones emocionales	<p>“Intento motivarles de alguna manera”“Hablo con esa persona, le pregunto qué tal está” (8).</p> <p>“Hay veces que sí. Pero otras veces igual que si está muy baja la persona o lo que sea pues igual no...por mucho que insistas al final no...Pero la mayoría de las veces sí” (9).</p>	Capacidad para cambiar y/o regular el estado emocional de las personas mayores.
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	Prevención y solución de conflictos	<p>“Al principio siempre inseguridad. Luego ya a medida que intentas calmar el conflicto o lo que sea pues más segura de ti misma” (7).</p> <p>“Dialogar. Hablar con ellos” “Mediar entre las dos partes y calmar la situación” “Muchas veces alzo la voz. Y luego ya les doy argumentos. Que reflexionen y que cambien la actitud” (8).</p>	<p>Capacidad para identificar cuando hay un conflicto o problemática.</p> <p>Capacidad para afrontar resolutivamente los conflictos y problemas que puedan surgir</p>
	Buscar ayuda y recursos	<p>“Intento cambiar la forma en la que lo estoy haciendo para</p>	Capacidad para buscar ayuda y recursos:

		<p>ver si así de esa forma cambia” “Buscar otra alternativa diferente para animarles o para que salga mejor” (9).</p> <p>“Se lo comentaría a una compañera, intento pedir ayuda” (9).</p>	<p>Capacidad para improvisar cuando las intervenciones no salen como estaba planificado y poner en juego otros recursos y estrategias; y capacidad para buscar apoyo en terceras personas y compartir con los compañeros/as las experiencias durante las intervenciones.</p>
	Toma de decisiones	<p>“Lo que pensemos que sea lo correcto, y lo que veamos que llevando a cabo esa decisión, que veamos que conseguimos lo que queremos. También la persona que esté a gusto, esté bien”. “En base al grupo también” (8).</p> <p>“Antes de hacer algo siempre intento pensar en qué puede pasar, o si no hago esto qué puede pasar” (8).</p>	<p>Capacidad para tomar decisiones éticas y asumir la responsabilidad de ellas.</p>
	Fijar objetivos adaptativos	<p>“En que ellos se lo pasen bien, aprendan sobre todo...en qué disfruten y se entretengan”. “En las características del grupo” (9).</p> <p>“Normalmente se suelen cumplir porque son objetivos sencillos” (8)</p>	<p>Capacidad para fijar objetivos adaptativos y realistas.</p>

ANEXO 4. ANÁLISIS DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS

CONCIENCIA EMOCIONAL

Comprensión de las emociones de los demás

A la pregunta de si se fijan en el estado emocional de las personas mayores con las que intervienen y son capaces de identificar sus cambios emocionales, los nueve afirman que se suelen fijar al llegar a la intervención y durante ella y que identifican los cambios emocionales de las personas mayores tanto porque ellas mismas lo manifiestan como a través de la expresión de sus caras, su forma de hablar o contestar, etc.

“Si. Siempre me fijo”.

“Sí, claro. Cuando llegas ya te das cuenta de cómo te contestan, cómo te miran...ya ves las caras”.

“Si, porque encima se nota mogollón. Si están activas, si están contentas se nota que participan mucho más. Ellos mismos te lo dicen, no hay que preguntarles”.

Y todos ellos y ellas afirman que a la hora de realizar las intervenciones se dirigen a las personas mayores de una forma u otra según el estado emocional de éstas.

“Si les veo tristes o mal pues no les voy a insistir por ejemplo si no quieren participar en alguna actividad. O si les veo bien pues les intento motivar más; incluso estando tristes, pero sin llegar a ser pesada o agobiar a la persona”.

REGULACIÓN EMOCIONAL

Expresión emocional

En cuanto a la pregunta de si se dirigen a las personas mayores según su propio estado emocional, los nueve alumnos/as coinciden en que, cuando su estado de ánimo es bajo o experimentan emociones negativas por causas ajenas a su tarea profesional, regulan mejor esas emociones e intentan no transmitir las a las personas mayores. Sin embargo, si expresan las emociones cuando éstas surgen durante la propia intervención.

“Si estoy triste por ejemplo no lo hago saber. Si es algo que hacen en la intervención si lo expreso, tanto bueno como malo. Pero cuando es tristeza o simplemente que estoy enfadada conmigo misma ahí no expreso nada”.

“Si expreso algo es pues...un poco de alegría, lo que he comentado. No voy a...si estoy triste no voy a expresar esa tristeza. Si me enfado en la intervención sí que digo “oye me he enfadado por este motivo”; pero si yo estoy enfadada de antemano no lo voy a expresar”.

Además, a la pregunta de cómo transmiten y expresan sus emociones, tanto positivas como negativas, la gran mayoría de ellos/as (88,8%) dicen hacerlo a través del diálogo y del tono de voz, los movimientos corporales y la expresión de la cara, entre otras cosas.

“Muestro mi enfado sí, pero explicándoselo lo que ha pasado. Con el tono de voz, con los movimientos, con la manera de hablarles...”.

“Diciéndoselo. Con la alegría, riéndome, sonriendo”.

Asimismo, manifiestan que aunque es inevitable que su estado emocional les afecte a la hora de llevar a cabo las intervenciones e interactuar con las personas mayores, intentan que éste no les influya y les perjudique a nivel profesional. Aunque coinciden en que muchas veces es inevitable y resulta complicado separar las propias emociones de las intervenciones.

“Si. Claramente, si. La motivación que yo tenga puede cambiar completamente la sesión y la intervención”.

“Procuro venir un poco antes. Concentrarme cuando vengo para cambiar ese estado de ánimo. Pero influye claro. Completamente”.

“Alguna vez aunque intento que no se note... pero muchas veces aunque no quieras que se note, se nota que estás más apagada, más triste...pero intentas hacer que estén alegres, hablarles más motivados...”.

“Hombre, creo que es difícil separar. Pero tampoco dejo que me influya mucho”.

Capacidad para autogenerar emociones positivas.

En cuanto a su capacidad para autogenerar emociones positivas, los 9 alumnos/as manifiestan que cuando algo les preocupa o ante una situación conflictiva buscan soluciones y alternativas, y hablan de ello con otras personas y/o profesionales.

“Hablar de ello. Intentar solucionar si me preocupa algo”.

“Buscarle alternativas”

“Hablarlo con otra persona”.

AUTONOMÍA EMOCIONAL***Automotivación y actitud positiva***

En su tarea como educadores sociales, y durante las intervenciones, se muestran motivados y con una actitud positiva, implicándose con las intervenciones que realizan y con las personas mayores.

“El estar con ellos al final me transmite buenos sentimientos, o sea muy positivos la verdad”.

Se implican emocionalmente con las personas mayores, siempre sabiendo poner un límite.

“Sí, sí que me implico. Sabiendo siempre marcar un poco”.

“Me implico emocionalmente de manera que intento pues conectar con ellas, establecer un vínculo para que la intervención salga bien”.

Asimismo, a la pregunta de si hacen algo para ir motivados y con ganas a las intervenciones cuando su estado de ánimo es bajo, los 9 dicen intentar cambiar ese estado de ánimo pensando en cosas positivas y automotivándose. Aunque todos ellos/as coinciden en que cuando llegan a las intervenciones y entran en dinámica cambian de pensamiento de forma automática.

“Intentas cambiar el ánimo, estar más alegre o pensar en cosas alegres para que te animen”.

“Cuando estoy ahí ya pues bueno...entro en dinámica y...cambio de pensamientos por decirlo así”.

COMPETENCIA SOCIAL, INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Dominio de las habilidades sociales básicas

Todos ellos/as manifiestan poner en juego las habilidades sociales básicas: hablan con las personas mayores y les preguntan cómo se encuentran antes de cada intervención, saludan y se despiden al entrar en el salón donde se encuentran las personas mayores, piden disculpas si la situación lo requiere, etc.

“Le pregunto en plan de qué te pasa o así”

“Les suelo preguntar...y decirles ¡buenos días!”

“Cuando llegas ya empiezas a decir ¡buenos días!”

“Pues llegas y...pues como te he comentado antes: ¡buenos días! ¿qué tal estáis?”.

Gestión de situaciones emocionales

A la pregunta de si hacen algo para cambiar o regular el estado emocional de una persona mayor cuando ésta está alterada, desanimada, triste, enfadada, etc., todos ellos responden que intentan adoptar una postura muy positiva para hablar con la persona y motivarle, y de cierta forma transmitirle esa positividad.

“Intento motivarles de alguna manera, pues hablándole, tocándole la mano y así. Pues diciéndole, animándole, motivándole”.

“Hablo con esa persona, le pregunto qué tal está”

“Intento alegrarle, motivarle. Si tú estás alegre y él ve que tú estás alegre, yo creo que se animan también viéndote a ti”.

Aunque no siempre lo consiguen, poniendo en juego estas estrategias de motivación y contagio emocional afirman que generalmente suelen conseguir animar a la persona mayor y regular ese estado emocional.

“Hay veces que sí. Pero otras veces igual que...si está muy...baja la persona o lo que sea pues igual no...por mucho que insistas al final no...Pero hay veces que sí. La mayoría de las veces sí”.

“En el momento parece que sí, luego igual vuelve otra vez ya al chip de antes, pero por lo menos yo creo que al momento sí que los veo desconectar un poco de ese enfado o lo que sientan”.

COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR

Prevención y solución de conflictos

Cuando surge un conflicto, 7 de ellos/as afirman sentirse inseguros en un principio, aunque a medida que intentan afrontarlo y solucionarlo esa inseguridad va desapareciendo.

“Al principio siempre inseguridad. Luego ya a medida que intentas calmar el conflicto o lo que sea pues más segura de ti misma”.

Independientemente de esa emoción que sienten en un principio, la gran mayoría de ellos/as (en torno al 88,8%) afrontan resolutivamente los conflictos y problemas que puedan surgir durante la intervención.

“Dialogar. Hablar con ellos” “Mediar entre las dos partes y calmar la situación”
“Muchas veces alzo la voz. Y luego ya les doy argumentos. Que reflexionen y que cambien la actitud”.

Buscar ayuda y recursos.

Cuando las intervenciones no están saliendo cómo estaban previstas todos ellos y ellas saben improvisar, poniendo en juego otras estrategias y recursos.

“Intento cambiar la forma en la que lo estoy haciendo para ver si así de esa forma cambia” “Buscar otra alternativa diferente para animarles o para que salga mejor” “Buscar otra estrategia de resolución de conflictos que no sea la que he usado antes”.

Además, a la pregunta de si se apoyan en los demás educadores/as en su práctica profesional, todos ellos/as manifiestan buscar apoyo en terceras personas y compartir con los compañeros/as las experiencias durante las intervenciones.

“Se lo comentaría a una compañera, intento pedir ayuda”.

Toma de decisiones.

El 88,8% de ellos/as dicen tener en cuenta los aspectos éticos y sociales a la hora de toma una decisión.

“Sobre todo en el beneficio de ellos, que es lo más importante” “Tienes en cuenta muchas variables: desde la persona, desde la situación, desde qué es lo que me han dicho que tengo que hacer...” “No sólo por la institución y sus normas, sino en base a las necesidades de la persona. Porque entre todas esas normas se te pueden escapar casos muy puntuales. Es una mezcla de las dos cosas: hasta dónde puedo yo llegar y qué es lo que tú necesitas como persona”. “De cara a lo institucional, y cómo le va a repercutir a esa persona”.

Y afirman asumir la responsabilidad en la toma de decisiones, pensando las consecuencias que puede tener antes de actuar.

“Antes de hacer algo siempre intento pensar en qué puede pasar, o si no hago esto qué puede pasar”.

Fijar objetivos adaptativos.

La mayoría de ellos y ellas suelen fijar objetivos realistas y adaptados al perfil y las características de las personas mayores y del grupo con el que van a intervenir.

“En que ellos se lo pasen bien, aprendan sobre todo...en qué disfruten y se entretengan”. “En las características del grupo”.

“Normalmente se suelen cumplir porque son objetivos sencillos”.