

EDUCACIÓN EMOCIONAL ANTE SITUACIONES FAMILIARES COMPLEJAS: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FAMILIAS USUARIAS DE UN PUNTO DE ECUENTRO FAMILIAR

EMOTIONAL EDUCATION IN COMPLEX FAMILY SITUATIONS: AN INTERVENTION PROGRAM FOR FAMILIES USERS OF A FAMILY MEETING POINT.

Amaia Ulacia Arana¹

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España

Cristina Alonso Vilar

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Barcelona, Cataluña, España

RESUMEN

Los Puntos de Encuentro Familiar (PEF) son espacios en los que se llevan a cabo las visitas entre los y las menores y sus familiares, cuando en una situación de separación y/o divorcio el derecho de visitas se ve interrumpido o es de cumplimiento difícil o conflictivo (Calzada, 2013). En la actualidad, son muy pocos los estudios centrados en valorar el estado emocional de los menores en los PEF, por lo que el objetivo de este estudio se centra en realizar una valoración del estado emocional de los y las menores de un PEF y presentar, en base a ello, una propuesta de un programa de educación emocional. Para alcanzar dicho objetivo se ha contado con una muestra de 12 participantes (5 menores y 7 profesionales) y el cuestionario *Trait Meta-MoodScale* (TMMS-24), así como una entrevista “ad hoc” aplicada a los profesionales que realizan la supervisión de las familias. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los y las jóvenes perciben que sus habilidades emocionales son adecuadas, mientras que los y las profesionales del servicio indican peores niveles para ellos. En base a todo ello, se presenta un programa de educación emocional de 12 sesiones para los y las menores de entre 10 y 16 años y sus respectivos progenitores no custodios usuarios del PEF, cuyo objetivo está centrado en promover una mejoría en el estado emocional tanto de los y las menores así como de los progenitores no custodios.

Palabras clave: Educación emocional, divorcio/separación, menores, intervención, Punto de Encuentro Familiar.

ABSTRACT

The Family Meeting Points (FMP) are spaces in which visits between minors and their families take place when, in a situation of separation and/or divorce, the right to visits is interrupted or is difficult to carry out or conflictive (Calzada, 2013). Nowadays, there are few studies focused on the evaluation of the emotional state of minors in the FMP, so the aim of this study is to evaluate the emotional state of minors in the FMP and present, based on this information, a proposal for an emotional education program. To achieve this objective, a sample of 12 participants (5 minors and 7 professionals) and the *Trait Meta-MoodScale* (TMMS-24) questionnaire have been used, as well

¹Correspondencia: Amaia Ulacia Arana. Correo electrónico: aulaciaa@uoc.edu

as an "ad hoc" interview to be applied to the professionals who perform the family supervision. The results obtained show that the majority of the young people perceive that their emotional skills are adequate, while service professionals results indicate worse levels for them. Based on all this, a 12-session emotional education program is presented for minors between 10 and 16 years and their respective non-custodial parents user of FMP, whose objective is focused on promoting an improvement in the emotional state of minors and non-custodial parents.

Key Words: Emotional education, divorce/separation, minors, intervention, Family Meeting Point.

Introducción

La separación y el divorcio son términos que, en la actualidad, están a la orden del día. La mayoría de las personas tienen en su entorno conocidos, amigos o familiares que se encuentran en esta condición. A pesar de ello, en muchas ocasiones, son términos que se utilizan erróneamente ya que, aun pareciéndose, son conceptos diferentes. Según la Real Academia de la lengua Española (RAE), el divorcio es la acción y efecto de divorciarse, es decir, de disolver o separar, por sentencia, el matrimonio, con cese efectivo de la convivencia. En cambio, la separación, se define como la interrupción de la vida conyugal por conformidad de las partes o fallo judicial, sin que quede extinguido el vínculo matrimonial.

Datos estadísticos sobre divorcios y separaciones en España

Según los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) (INE, 2021), durante el año 2020 en España se llevaron a cabo 80.015 casos de nulidad, separación y divorcio (77.200 divorcios, 2.775 separaciones y 40 nulidades), suponiendo ello una tasa de 1,7 casos por cada 1.000 habitantes. A pesar de ser cifras considerables, estos datos supusieron un descenso del 16,1% respecto al año anterior (2019) en el que se registraron 95.320 casos de nulidad, separación y divorcio (91.645 divorcios, 3.599 separaciones y 75 nulidades). Cabe destacar que el mayor descenso se registró en los trimestres en los que la movilidad estuvo restringida por la pandemia provocada por la Covid-19, en especial, durante los meses del segundo trimestre (abril-junio).

En cuanto al grado de acuerdo de los divorcios y las separaciones, el 81,3% de los divorcios en el año 2020 fueron de mutuo acuerdo, siendo el restante 18,7% contencioso. En el caso de las separaciones, el 89% fueron de mutuo acuerdo mientras que el 11% contencioso. Aclarar que cuando se habla del término "mutuo acuerdo" se refiere a aquel proceso en el que ambos cónyuges están de acuerdo con la separación o el divorcio, mientras que cuando se habla del término "contencioso" se refiere a aquel proceso en el que un juez decide sobre la disolución del vínculo conyugal por no existir acuerdo entre ambas partes.

En relación a los hijos e hijas implicados en dichos procesos de separación o divorcio, los datos proporcionados por el INE reflejan que el 42% de los matrimonios no tenían hijos, mientras que 46% tenían sólo hijos menores de edad, el 5,4% solo hijos mayores de edad dependientes económicamente y el 6,7% hijos menores de edad y mayores dependientes económicamente. La Asociación Española de Abogados de Familia (AEAFA) arroja, en uno de sus documentos (I Observatorio del Derecho de Familia, 2019) datos reveladores sobre la hostilidad de las parejas cuando abordan los procesos de divorcio, poniendo de manifiesto que el 97% de los divorcios contenciosos de matrimonios con hijos tiene un alto nivel de conflictividad (AEAFA, 2019).

Consecuencias de la separación y/o divorcio en los menores

Han sido muchos los estudios que se han centrado en evaluar las consecuencias de la separación y/o el divorcio en los y las menores implicados en estos procesos. Así, se ha visto que los niños y niñas tienen una mayor probabilidad de presentar problemas psicológicos cuando existe una relación conflictiva entre los progenitores antes, durante y después del divorcio y/o la separación

(Orgilés y Samper, 2011; Roizblatt, Leiva y Maida, 2017; Gómez-Ortiz, Martín y Ortega-Ruiz, 2017). En concreto, se ha visto que, en comparación con los niños y niñas cuyos progenitores están casados, los hijos e hijas con progenitores divorciados muestran, entre otros, una menor satisfacción respecto a su salud y peor bienestar relacionado con el rendimiento académico y las relaciones con iguales (Roizblatt, Leiva y Maida, 2017). Asimismo, presentan más síntomas de ansiedad por separación, más miedos escolares, peor autoestima y más problemas de conducta (Orgilés y Samper, 2011).

En la misma línea, un estudio realizado en 2017 por Nuñez, Pérez y Castro revela que los síntomas y signos más significativos encontrados en los y las menores relacionados con el divorcio y/o la separación de los progenitores fueron la irritabilidad, la angustia, la tristeza, las dificultades de atención, un bajo índice académico, las dificultades en la relación con iguales y adultos, la intranquilidad, la agresividad, la pérdida de apetito, las dificultades en el sueño, las cefaleas, las náuseas y los vómitos recurrentes. Cabe destacar que en este estudio se identificó que la separación de los progenitores fue favorable para una minoría de menores, habiendo actuado dicha separación como un factor protector para la salud de los mismos.

En una de las revisiones realizadas sobre las publicaciones y estudios centrados en los divorcios conflictivos y su posible repercusión en los y las menores (Arch, 2010) se recoge que, entre otros, el divorcio conflictivo puede derivar en problemas internalizantes como la depresión o problemas externalizantes como los problemas de conducta para los menores. Asimismo, se recoge que es frecuente la relación entre la exposición a situaciones conflictivas y diversos tipos de trastornos psicopatológicos junto con elevados niveles de estrés y ansiedad, así como perturbaciones en la regulación afectiva o los mecanismos de excitación emocional en niños y niñas pequeños.

Puntos de Encuentro Familiar por derivación judicial

Los Puntos de Encuentro Familiar (en adelante PEF) por derivación judicial son aquellos espacios neutrales en los que se favorece el derecho fundamental de los menores a mantener la relación con sus familiares, cuando en una situación de separación y/o divorcio el derecho de visitas se ve interrumpido o es de cumplimiento difícil o conflictivo (Calzada, 2013). En ellos se cuenta con la intervención de un equipo profesional especialmente formado, cuyo objetivo es la normalización del ejercicio del derecho anteriormente mencionado de los menores a través de la observación, análisis y mediación de la problemática existente en cada caso (Blanco, 2008).

En España, la aparición de los PEF se sitúa en el año 1996 en Valladolid, donde un nuevo servicio fue creado por primera vez con el objetivo de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales en relación a la alta conflictividad que presentaba el ejercicio del derecho a visitas de los menores en los procesos de separación y/o divorcio de sus progenitores. A partir de esta fecha, la creación de los PEF ha ido en aumento, llegando en la actualidad a contar con al menos un PEF en todas las Comunidades Autónomas (Blanco, 2008).

En el ejercicio del derecho de visitas de los menores, la variedad de problemáticas que pueden surgir son muy amplias pudiéndose encontrar, entre otros supuestos, la alta conflictividad que presentan los progenitores en el momento de llevar a cabo el régimen de visitas: progenitores cuyas circunstancias personales (alcoholismo, toxicomanías, enfermedad mental) requieren la protección del menor durante las visitas, situaciones de violencia de género, obstáculos o incumplimientos reiterados del régimen de visitas por alguno de los progenitores y/o posibles situaciones de violencia directa sobre los menores.

La complejidad en la gestión de este tipo de supuestos ha acelerado la creación de nuevos recursos con el objetivo de ofrecer un apoyo a la justicia y a la Administración a la hora de tomar decisiones que puedan afectar a los menores, entre ellos, los PEF.

Este tipo de servicios abarcan, en la actualidad, diferentes tipos de intervenciones dependiendo del tipo de régimen de visitas que se le haya establecido a cada familia. Por un lado, se realizan los llamados intercambios, consistiendo esta intervención en la utilización del recurso para realizar únicamente las entregas y recogidas de los menores a través del equipo técnico, evitando así los conflictos que se venían produciendo en el momento de los mismos. Este tipo de visitas pueden desarrollarse en el mismo día, pudiendo disfrutar el progenitor no custodio de la compañía del menor durante unas horas pero sin pernoctar, así como durante varios días con pernocta. Por otro lado, se realizan las denominadas visitas, existiendo dentro de ellas dos modalidades diferentes para llevarlas a cabo; las visitas supervisadas o tuteladas, durante las cuales el progenitor no custodio y el menor están acompañados por un profesional del centro durante todo el desarrollo de la visita; las visitas no supervisadas o no tuteladas, visitas que se desarrollan dentro de las instalaciones del servicio pero que no requieren de una supervisión constante por parte de los profesionales del centro.

Puntos de Encuentro Familiar y el estado emocional de los y las menores

En la actualidad, son muy pocos los estudios centrados en valorar el estado emocional de los menores usuarios de los PEF. Esto puede deberse, en parte, a la dificultad de obtener información acerca del estado de los menores durante las visitas tuteladas o los intercambios, ya que esta información únicamente puede ser obtenida por vía judicial, con la demora que ello supone (Bustamante, García, Fuentes, Blasco y Sarmiento, 2009).

Previo a la instauración de los PEF, los menores presenciaban, en muchas ocasiones, enfrenamientos y conflictos entre sus progenitores, e incluso eran utilizados como instrumentos para dañar a la otra parte, aspecto que evidenciaba que las necesidades emocionales de los menores eran dejados de lado. La observación de la conducta de los menores en los PEF ha revelado una mejoría en la relación paterno y materno-filial, así como la eliminación de creencias irracionales en los menores y beneficios en el bienestar general de los niños y niñas (Orgilés, Espada y Piñero, 2007).

En cuanto a datos relativos a la salud mental de los menores en los PEF, únicamente se ha encontrado información acerca de los niveles de ansiedad que muestran los menores en este tipo de servicios. Así, se ha visto que en torno al 24% de los menores de entre 6 y 10 años observados dentro de un PEF muestran claros síntomas de ansiedad pos separación (Esteban, 2016).

Tal y como ha quedado reflejado, a pesar de que existen datos suficientes que ponen de manifiesto el impacto de la separación y/o el divorcio en los y las menores, poco se sabe todavía sobre el estado emocional en el que se encuentran los menores que hacen uso de los PEF. Los únicos datos obtenidos respecto al tema informan de altos niveles de ansiedad.

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo se enfoca a realizar una valoración del estado emocional de los y las menores de un PEF y presentar, en base a ello, una propuesta de un programa de educación emocional. Tal y como recoge la literatura, se esperan obtener datos que reflejen una baja capacidad emocional, en concreto, en lo referente a las destrezas de ser consciente de las propias emociones, así como la capacidad para regularlas adecuadamente.

El programa de educación emocional que se presenta se basa en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2000). Este modelo presenta las competencias emocionales estructuradas en cinco grandes bloques: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. A continuación se define más detalladamente cada uno de estos bloques:

- **Conciencia emocional:** 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. Dentro de este bloque se pueden especificar microcompetencias

tales como la toma de conciencia de las propias emociones o la comprensión de las emociones de los demás, entre otros.

- Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Dentro de este bloque se pueden especificar microcompetencias tales como la, expresión emocional apropiada o la competencia para autogenerar emociones positivas, entre otros.
- Autonomía emocional: Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Dentro de este bloque se pueden especificar microcompetencias tales como la autoestima, la automotivación o la resiliencia, entre otros.
- Competencia social: Capacidad para mantener las buenas relaciones con otras personas. Dentro de este bloque se pueden especificar microcompetencias tales como el dominio de las habilidades sociales básicas, la asertividad o el respeto por los demás, entre otros.
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Dentro de este bloque se pueden especificar microcompetencias tales como la fijación de objetivos adaptativos, la toma de decisiones o la búsqueda de ayuda y recursos, entre otros.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la propuesta del programa de educación emocional para los y las menores y sus progenitores no custodios del PEF de Donostia-San Sebastián que se presenta al final de este trabajo se basa en estas cinco habilidades propuestas por Bisquerra.

Método

Participantes

Los participantes para la recogida de datos han sido 5 menores del PEF de Donostia-San Sebastián, con una edad de entre 11 y 15 años. Dichos menores forman parte de las familias que, debido a diferentes problemáticas, hacen uso del servicio para llevar a cabo las visitas tuteladas entre el progenitor no custodio y el o la menor. Destacar que, teniendo en cuenta la delicadeza del servicio, dichas familias han sido previamente seleccionadas por parte del Equipo Educativo del servicio (del cual forma parte la autora del trabajo) en base a la problemática y fase de intervención en la que se encuentra cada familia.

Asimismo, se ha contado con la participación de 7 profesionales del servicio, todos ellos psicólogos con ocupación de educadores sociales, quienes participan tanto en la creación como en la aplicación del Plan de Intervención Individualizado (PII) para cada familia.

Instrumentos

Uno de los instrumentos que se ha utilizado para la recogida de datos es el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (ver anexo 1), versión validada en español, y adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Este cuestionario es un autoinforme que tiene como objetivo medir la percepción que una persona tiene sobre sus propias capacidades emocionales, en concreto, las destrezas con las que cada persona puede ser consciente de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas.

Compuesta por 24 ítems que deben ser puntuados a través de una escala tipo Likert de 5 puntos en la que 1 se refiere a “nada de acuerdo” y el 5 a “totalmente de acuerdo”, divide su evaluación en tres grandes dimensiones relacionados con la inteligencia emocional: la atención emocional, referente a la percepción de las propias emociones (ejemplo: “*presto mucha atención a*

los sentimientos”); claridad emocional, referente a la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales (ejemplo: “puedo llegar a comprender mis sentimientos”); y la reparación emocional, referente a la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta (ejemplo: “cuando estoy triste pienso en todos los placeres de la vida”). Cada dimensión cuenta con una puntuación mínima de 8 puntos y una puntuación máxima de 40 puntos, calculándose dicha puntuación a través de la suma de los puntos de los ítems de cada dimensión. Una vez obtenidas las puntuaciones de cada dimensión, se procede a la interpretación de las mismas, es decir, a determinar si la persona debe mejorar en dicha categoría, si es adecuado su nivel o si tiene un nivel excelente (ver tabla 1).

TABLA 1. Categorías para las puntuaciones del Trait Meta-Mood Scale

Dimensión	Hombre	Mujer
ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	Debe mejorar su atención: presta poca atención (< 21)	Debe mejorar su atención: presta poca atención (< 24)
	Adecuada atención (de 22 a 32)	Adecuada percepción (de 25 a 35)
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención (>33)	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención (>36)
claridad emocional	Debe mejorar su claridad emocional (< 25)	Debe mejorar su claridad emocional (< 23)
	Adecuada claridad emocional (de 26 a 35)	Adecuada claridad emocional (de 24 a 34)
	Excelente claridad emocional (>36)	Excelente claridad emocional (>35)
Reparación de las emociones	Debe mejorar su reparación de las emociones (< 23)	Debe mejorar su reparación de las emociones (< 23)
	Adecuada reparación de las emociones (de 24 a 35)	Adecuada reparación de las emociones (de 24 a 34)
	Excelente reparación de las emociones (>36)	Excelente reparación de las emociones (>35)

Además del cuestionario TMMS-24, se ha utilizado un instrumento tipo entrevista “ad hoc” elaborado por Rojas (2020), para aplicar a los profesionales del Equipo Educativo del servicio y obtener así información acerca de la percepción de los mismos sobre la tres dimensiones de inteligencia emocional evaluada a través del TMMS-24 (ver anexo 2).

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con el Equipo de Intermediación del PEF de Donostia-San Sebastián (dirección del servicio) para presentar los objetivos del trabajo y conseguir así su beneplácito para poder dar inicio a la recogida de datos. A continuación, se contactó con el Equipo Educativo del servicio a fin de pedir su participación para la recogida de datos, así como para debatir y plantear cuales podrían ser las familias más adecuadas para participar en el proyecto, teniendo en cuenta la problemática y la fase de la intervención en la que se encuentra cada familia.

Una vez identificadas las posibles familias participantes, se procedió a contactar con ambos progenitores para explicar los objetivos de la recogida de datos, proporcionándoles también un espacio de escucha para resolver sus dudas o miedos respecto al proyecto. Asimismo, se firmaron los consentimientos informados (ver anexo 3). Destacar que dichas reuniones se realizaron en días diferentes con cada una de las personas participantes, debido a la imposibilidad de compaginar agendas.

Una vez obtenidos los consentimientos, se procedió a la aplicación del cuestionario con los y las menores, explicándoles previamente el objetivo del proyecto y proporcionándoles un espacio de escucha para resolver cualquier duda. Cabe destacar que los y las menores cumplieron los

cuestionarios bajo supervisión, respetando siempre la intimidad de cada uno de ellos y ellas. En el caso de los menores, se aprovecharon los días de las visitas con los progenitores no custodios que tenían en el centro para cumplimentar los cuestionarios.

En cuanto a la recogida de datos de los profesionales, se fijó con los mismos un día y una hora (el 16/04, entre las 14:00 y 16:00 h.) para cumplimentar y entregar tanto los consentimientos informados así como los cuestionarios. Al igual que con los progenitores y menores, se les proporcionó un espacio de escucha para resolver las dudas que pudieran surgir respecto al cumplimiento del cuestionario.

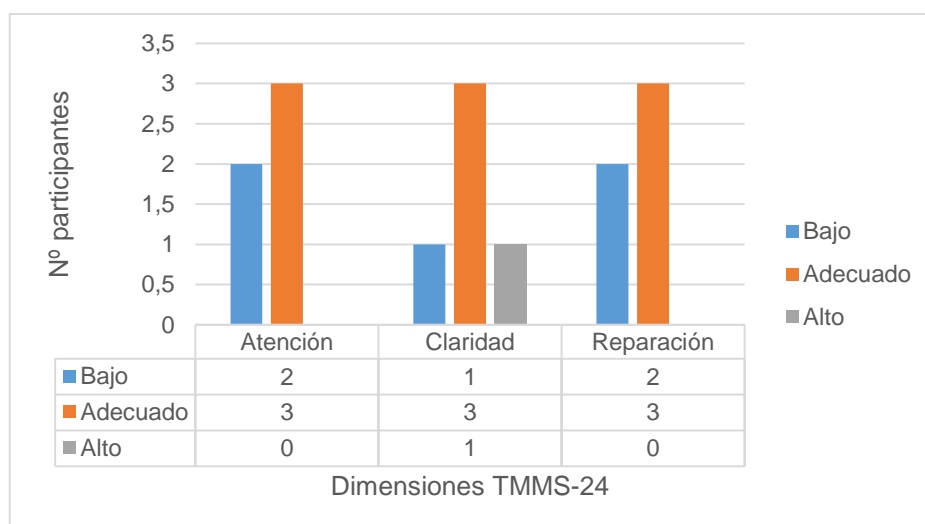
Una vez recogidos todos los datos (tanto de los menores como de los profesionales del servicio), se procedió a la corrección de los cuestionarios y al posterior análisis de los datos. Finalmente, en base a los resultados obtenidos y las necesidades detectadas, se procedió a la creación de la propuesta del programa de educación emocional.

Resultados

Tal y como se acaba de mencionar, tras la aplicación de los cuestionarios, se procedió a la corrección de los mismos teniendo en cuenta las dimensiones y las categorías de corrección más arriba indicados. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Por un lado, en cuanto a los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los menores (Gráfico 1) se observó que en relación a la dimensión de atención (capacidad percibida para sentir y expresar las emociones de forma adecuada), el 40% de los y las jóvenes percibieron un nivel bajo mientras que el 60% percibieron un nivel adecuado. En cuanto a la dimensión de claridad (percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales), el 20% de los y las jóvenes consideraron que presentaban un nivel bajo, el 60% un nivel adecuado y el 20% un nivel alto. Finalmente, en cuanto a la dimensión de la reparación (capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta), al igual que en la dimensión de atención, el 40% de los y las jóvenes percibieron un nivel bajo, mientras que el 60% percibieron un nivel adecuado.

Gráfico 1. Resultados del cuestionario TMMS-24

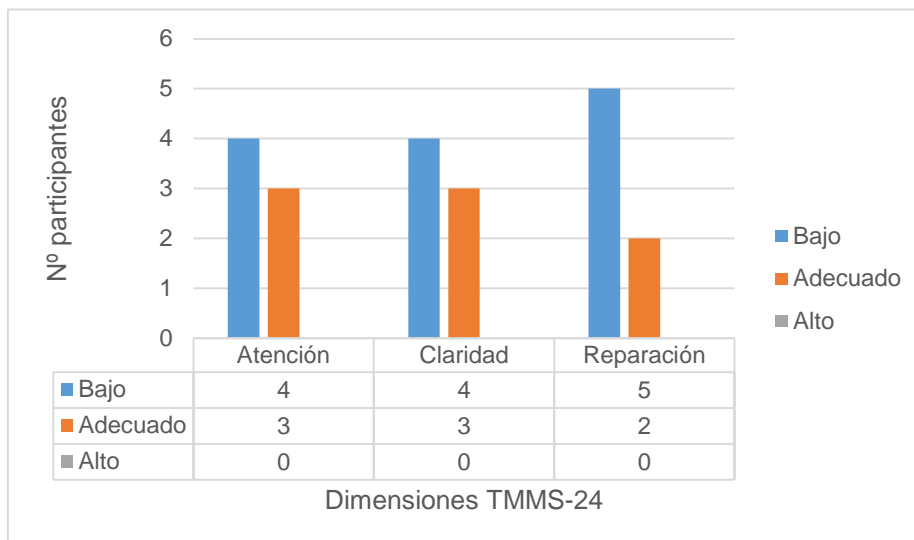


Nota. Esta figura muestra el número de participantes para cada dimensión y categoría de corrección del cuestionario TMMS-24.

Por otro lado, en los cuestionarios aplicados a los profesionales del servicio se pudo ver (Gráfico 2) que tanto para la dimensión de atención como para la dimensión de claridad, el 57% de los y las profesionales consideraban que los y las menores del servicio presentaban niveles bajos, mientras que el 43% de los y las menores presentaban un nivel adecuado. En cuanto a la dimensión de reparación, el 72% de ellos consideraron que los y las menores presentaban un nivel bajo,

mientras que ubicaron al 28% en un nivel adecuado. Cabe destacar que ningún profesional del servicio calificó en la categoría alto a ningún joven.

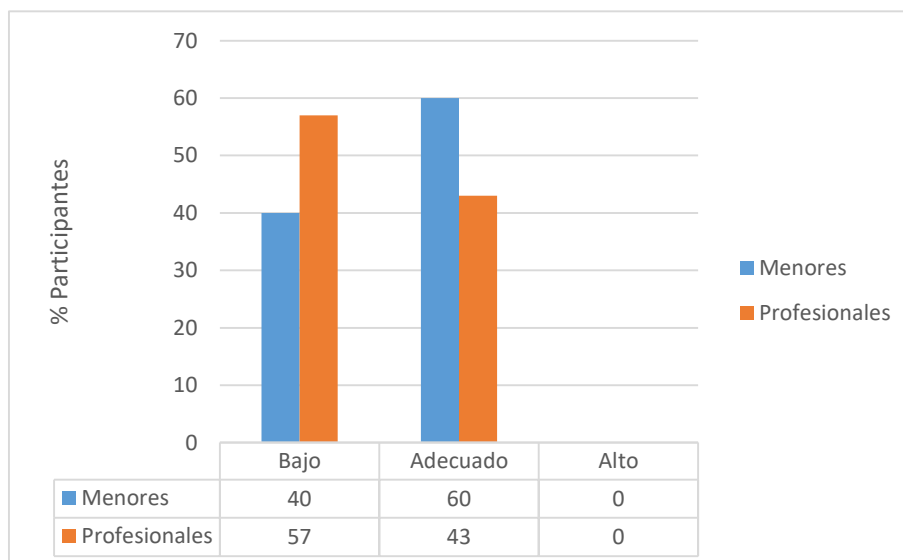
Gráfico 2. Resultados del cuestionario para profesionales



Nota. Esta figura muestra el número de participantes para cada dimensión y categoría de corrección del cuestionario creado para recabar los datos de los y las profesionales.

De la comparativa de ambas informaciones (menores y profesionales) se pudo ver que, en cuanto a la categoría de atención (Gráfico 3), el 40% de los y las jóvenes se percibieron en la categoría bajo mientras que el 57% de los y las profesionales los calificaron en esta misma categoría. Lo contrario pasaba en la categoría de adecuado, en el cual el 60% de los y las menores percibieron un nivel adecuado frente al 43% de los y las profesionales. Destacar que los datos recabados no ubicaron a ningún menor en la categoría alto.

Gráfico 3. Comparativa menores-profesionales de la dimensión atención

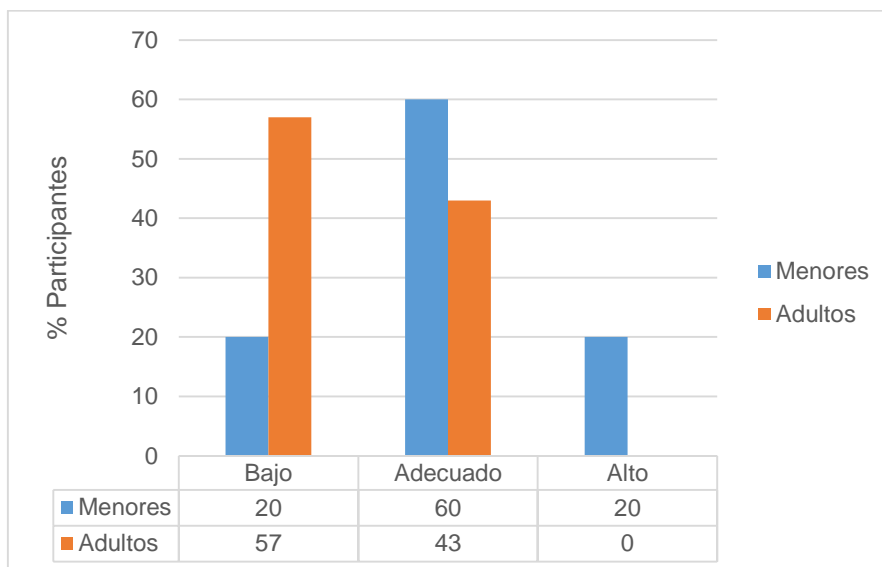


Nota. Esta figura muestra los porcentajes obtenidos en los cuestionarios de los menores y los profesionales en relación a la dimensión de la atención emocional.

Comparando los resultados para la dimensión claridad (Gráfico 4), el 20% de los y las jóvenes se percibieron dentro de la categoría bajo, mientras que el 57% de los y las profesionales percibieron a los y las jóvenes en esta categoría. En cuanto a la categoría adecuado, el 60% de los y las jóvenes se percibieron en esta categoría frente al 43% de los profesionales. Destacar que el

20% de los y las jóvenes se percibieron en la categoría alto, mientras que ninguno de los profesionales los ubicó en este nivel.

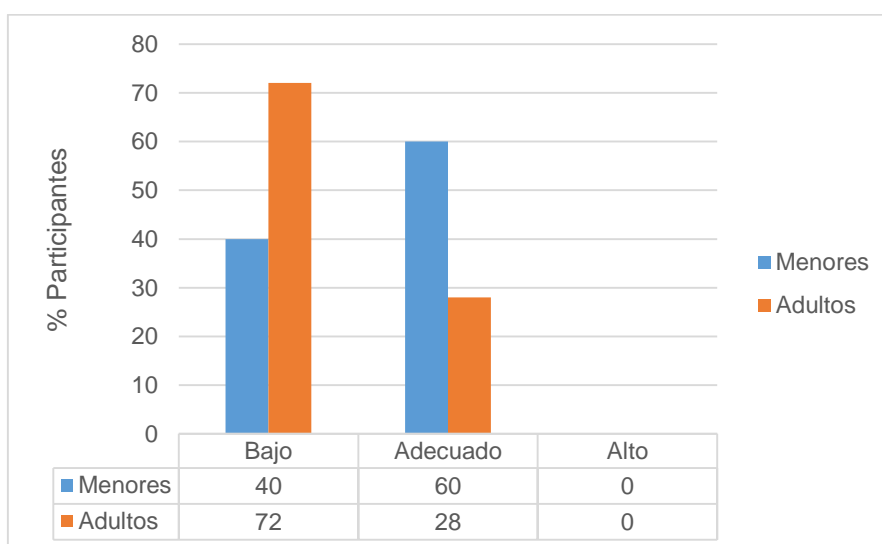
Gráfico 4. Comparativa menores-profesionales de la dimensión claridad



Nota. Esta figura muestra los porcentajes obtenidos en los cuestionarios de los menores y los profesionales en relación a la dimensión de la claridad emocional.

Finalmente, para la dimensión de reparación se pudo ver (Gráfico 5) que, el 40% de los y las jóvenes participantes se percibieron en la categoría bajo mientras que el 57% de los y las profesionales los percibieron en esta categoría. En cuanto a la categoría adecuado, el 60% de los y las jóvenes se percibieron en esta categoría frente al 28% de los profesionales. Al igual que en la categoría de atención, ni los menores ni los profesionales ubicaron a ningún participante en la categoría alto.

Gráfico 5. Comparativa menores-profesionales de la dimensión reparación



Nota. Esta figura muestra los porcentajes obtenidos en los cuestionarios de los menores y los profesionales en relación a la dimensión de la reparación emocional.

Discusión y Conclusiones

El presente trabajo se ha enfocado a realizar una valoración del estado emocional de los y las menores de un PEF y presentar, en base a ello, una propuesta de un programa de educación emocional.

La literatura hasta hoy acumulada indica que existe una mayor probabilidad de que los niños y las niñas que se ven envueltos o están en contacto con una relación conflictiva de sus progenitores, tienen una mayor probabilidad de presentar problemas psicológicos tales como la ansiedad por separación, peor autoestima, más problemas de conducta (Orgilés y Samper, 2011) o tristeza, dificultades de atención y agresividad, entre otros (Nuñez, Pérez y Castro, 2017). En concreto, los pocos datos recogidos en relación al estado emocional de los y las menores en los PEF indican que en torno al 24% de los y las menores muestran claros síntomas de ansiedad por separación. Tal y como se recoge en la literatura, en el presente trabajo se esperaban obtener datos que reflejaran un estado emocional bajo de los y las menores usuarios del PEF de Donostia-San Sebastián.

Los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los y las menores indican que la mayoría de los y las jóvenes perciben que sus habilidades emocionales son adecuadas, lo que se traduce a que consideran que logran percibir y expresar sus emociones con precisión, comprendiéndolas y regulándolas de manera adecuada. Estos resultados difieren de los encontrados en la literatura científica que, tal y como se ha venido mencionado, indican que es frecuente la relación entre la exposición a situaciones conflictivas y las perturbaciones en la regulación afectiva o los mecanismos de excitación emocional (Arch, 2010).

Cabe destacar que según indican Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), al medir la autopercepción de los y las jóvenes a través de las tres dimensiones mencionadas (atención, claridad y reparación) en la escala TMMS-24, es posible que algunos sujetos sobreestimen sus capacidades y que otros lo infravaloren, por lo que las puntuaciones muy bajas o muy altas pueden mostrar problemas de diferentes índoles. Por ejemplo, se ha visto que las puntuaciones más altas en la dimensión de atención están relacionadas con puntuaciones altas en sintomatología ansiosa y depresiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

Asimismo, de la comparación entre los datos de los y las menores y profesionales, se puede observar que, a diferencia de los resultados de los y las jóvenes, los y las profesionales del servicio indican peores niveles en lo que respecta a las habilidades emocionales de los y las menores del centro. Por lo tanto, se puede concluir que para los y las profesionales participantes en el estudio, la muestra de los y las jóvenes usuarios del centro debe mejorar sus habilidades emocionales de atención a los sentimientos, claridad emocional y regulación.

Por lo tanto, por un lado, teniendo en cuenta los datos recogidos en la literatura y, por otro lado, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio, donde se ha identificado una percepción adecuada de los y las jóvenes en lo que respecta a su inteligencia emocional en contra de la percepción de los y las profesionales, se considera importante promover un trabajo educativo a fin de mejorar las habilidades emocionales de los y las jóvenes del PEF.

A continuación se presenta, tal y como se plantea en los objetivos del estudio, una propuesta de un programa de educación emocional para los y las menores de entre 10 y 16 años y sus respectivos progenitores no custodios usuarios del PEF. Dicho programa se basa en el modelo pentagonal presentado por Bisquerra (2000), más arriba descrito, en el cual se abarca el trabajo centrado en las diferentes habilidades emocionales tales como la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y las competencias para a vida y el bienestar. Se trata de un programa de 12 sesiones de unos 45-50 minutos de duración para cada sesión, en los que el objetivo está centrado en promover una mejoría en la inteligencia emocional tanto de los y las menores así como de los progenitores no custodios usuarios del PEF, intentando, por consiguiente, conseguir una mejor salud mental de todos ellos.

Estructura del programa: sesiones, objetivos y actividades a realizar:

1º SESIÓN: Introducción al programa
Objetivo
<ul style="list-style-type: none">• Presentar el programa.• Crear un vínculo de confianza con los participantes.• Presentar la actividad base.
Actividad
<p>Se realizará una pequeña presentación de lo que va a ser el programa, explicando qué es lo que se va a trabajar y qué tipo de actividades se realizarán. Se dejará un espacio abierto para resolver las dudas o curiosidades que puedan tener los participantes.</p> <p>Asimismo, se les explicará la “actividad base” que realizarán al inicio y al final de cada sesión y que consistirá en lo siguiente: los participantes deberán responder a las siguientes preguntas: ¿cómo me siento?, ¿cómo creo que se siente la persona que tengo al lado?, ¿en qué lo noto? Para ello, cada participante dispondrá de una ficha individual con las preguntas para realizar la actividad en cada una de las sesiones y se ofrecerá la oportunidad de compartir las reflexiones. Con el objetivo de facilitar la elaboración de la actividad, se podrá utilizar parte de esta primera sesión para hacer una puesta en común de las emociones que conocen los participantes. Destacar que se propone realizar dicha actividad en cada sesión para ir trabajando de una manera indirecta la inteligencia emocional y chequear el estado anímico de cada uno de ellos.</p>
2º SESIÓN: Conociendo las emociones
Objetivo
<ul style="list-style-type: none">• Promover la toma de conciencia de las propias emociones.• Aprender a dar nombre a las emociones.
Actividad
<p>Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.</p> <p>Asimismo, se jugará al dominó de las emociones. Este juego consiste en unas piezas de dominó que en vez de números presentan emociones y diferentes situaciones que reflejan alguna emoción. Por lo tanto, se han de juntar el nombre de la emoción y la situación que refleja cada emoción, siguiendo el mismo procedimiento y las mismas reglas que en el juego original de dominó.</p>
3º SESIÓN: Reconociendo las emociones de los demás
Objetivo
<ul style="list-style-type: none">• Fomentar la comprensión de las emociones de los demás.
Actividad
<p>Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.</p> <p>Asimismo, se jugará a la mímica de las emociones. Este juego consiste en imitar las emociones para que la otra persona adivine lo que se está intentando imitar. Se puede pedir, a partir de las emociones que imitan, que piensen sobre alguna situación en la que hayan podido identificar esa misma emoción en otra persona.</p>
4º SESIÓN: Aprendiendo a parar
Objetivo
<ul style="list-style-type: none">• Fomentar el autocontrol de la impulsividad.
Actividad
<p>Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.</p>

<p>Asimismo, se practicarán las siguientes técnicas de relajación: la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva de Jacobson. En primer lugar, se hará una pequeña introducción sobre la importancia de reconocer y saber regular los propios impulsos para, a continuación, poner en práctica las dos técnicas de relajación arriba mencionadas. Para ello, se hará uso de un audio para que vaya guiando a los participantes en dicha práctica.</p>
<p>5º SESIÓN: Haciéndote sentir bien</p>
<p>Objetivo</p>
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la capacidad para autogenerarse y generar en los demás emociones positivas.
<p>Actividad</p>
<p>Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.</p> <p>Asimismo, se les pedirá a los participantes que escriban una carta de gratitud para la persona que tienen al lado (menores a progenitores y viceversa). En ella, se tendrán que escribir “cosas” (lo que se aprecia de esa persona, los buenos recuerdos compartidos, agradecimientos...) que generen emociones positivas en la persona que reciba la carta. Una vez escritas las cartas, se les pedirá que se lo lean a la otra persona y observen las emociones que se van generando en ella.</p>
<p>6º SESIÓN: Valgo más de lo que creo</p>
<p>Objetivo</p>
<ul style="list-style-type: none"> Mejorar la autoestima, fomentando una imagen positiva de sí mismos.
<p>Actividad</p>
<p>Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.</p> <p>Asimismo, se realizará la actividad denominada “mi estrella”, consistente en lo siguiente: tanto el progenitor como los menores dispondrán de una ficha con una estrella dibujada en la que deberán escribir al menos 3 cualidades suyas. Una vez finalizado el trabajo individual, entregarán la estrella a la otra persona (progenitores a menores y viceversa) para que esta termine de completarla con otras cualidades que observa en el dueño de la estrella. Finalmente, se leerán en voz alta todas las cualidades recogidas dentro de la estrella. Se les animará a que coloquen la estrella en un lugar visible de sus respectivas casas para que tengan sus cualidades presentes en el día a día.</p>
<p>7º SESIÓN: Descubriendo el lado positivo</p>
<p>Objetivo</p>
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la adopción de una actitud positiva ante las adversidades del día a día.
<p>Actividad</p>
<p>Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.</p> <p>Asimismo, se realizará un actividad denominada “optimista, ¡mucho mejor!”. Para ello, se les repartirá a cada uno una ficha con situaciones o pensamientos negativos y se les pedirá que conviertan dichos eventos o pensamientos en positivos. Una vez terminado el trabajo individual, se comentará en conjunto y se les pedirá que reflexionen sobre las consecuencias de tener una visión positiva frente a situaciones difíciles o pensamientos negativos.</p>
<p>8º SESIÓN: Aprendiendo a escuchar</p>
<p>Objetivo</p>
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la utilización de la escucha activa.
<p>Actividad</p>
<p>Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.</p>

Asimismo, para realizar la actividad sobre la escucha activa se utilizará la historia del “conductor del autobús”. La actividad consiste en leer a los participantes una historia a la que deberán prestar mucha atención si desean poder responder las preguntas que se les harán más tarde y conseguir así un premio. Finalmente, se dará una pequeña explicación de la diferencia entre la escucha activa y la escucha pasiva y la importancia que tiene en el día a día.

9º SESIÓN: Te lo digo, pero te lo digo bien

Objetivo

- Psicoeducar sobre la asertividad.
- Fomentar una actitud asertiva.
- Fomentar un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad.

Actividad

Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.

Asimismo, se realizará una pequeña psicoeducación acerca de los tres estilos de comportamiento (pasivo, asertivo y agresivo) y de la importancia de utilizar las frases “yo...”. Para poner lo aprendido en práctica, se les pedirá que realicen conjuntamente una actividad en la que deberán transformar unas frases al estilo asertivo utilizando las frases “yo...”.

10º SESIÓN: Yo decido y lo decido bien

Objetivo

- Fomentar el desarrollo de los mecanismos personales para la toma de decisiones.

Actividad

Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.

Asimismo, se les explicará una de las maneras existentes para tomar decisiones adecuadas (guion para la toma de decisiones). Para ello se les repartirá una ficha en la que se recogen los pasos a seguir que son los siguientes: ¿Cuál es la situación que me preocupa?; ¿qué decisión puedo tomar?; ¿cuáles son las opciones?; ¿qué puede pasar? (consecuencias); ¿qué es lo más importante para mí?; ¿qué es importante para las personas que me quieren?; ¿cuál es mi decisión final (decisión); ¿qué he aprendido? (reflexión). Tras la explicación, se hará una pequeña práctica conjunta con un par de ejemplos propios en los que se hayan visto con dificultades a la hora de tomar una decisión.

11º SESIÓN: Poniendo en práctica la solidaridad

Objetivo

- Fomentar una actitud solidaria hacia los demás.

Actividad

Se iniciará y finalizará la sesión completando la “actividad base” presentada en la sesión 1.

Asimismo, se les dejará un tiempo libre para que, conjuntamente, piensen y planeen una acción solidaria. A la finalización de la sesión deberán presentar la acción solidaria que hayan pensado y la manera de ejecutarlo, así como el plazo para cumplirlo. Finalmente, se hablará sobre cómo creen que se sentirán tras haber realizado la acción y se subrayarán los sentimientos de gratitud y positividad.

12º SESIÓN: Cierre del programa

Objetivo

- Realizar una reflexión acerca del trabajo realizado y de las competencias adquiridas.
- Valorar los aspectos positivos y negativos del programa.

Actividad
<p>Se realizará una sesión poco estructura en el que se animará a los participantes a compartir su opinión acerca del trabajo realizado durante todo el programa. Para ello, se les animará a pensar en las actividades que más o menos les hayan gustado, lo que más difícil les haya parecido, los momentos más importantes, mejorías que han observado, cómo piensan seguir aplicando lo aprendido... Finalmente, se les agradecerá por su participación y su implicación y se dejarán las puertas abiertas por si algún día necesitas algún tipo de ayuda.</p>

Tal y como se viene mencionando durante toda la redacción, se considera muy importante poder aplicar un programa como el que se ha presentado en un PEF debido a que son servicios en los que la conflictividad está muy presente y, además, se ha visto que dichos niveles de conflicto tiene efectos negativos sobre los y las menores (también los adultos). Por lo tanto, se considera que, a través del trabajo sobre las diferentes habilidades emocionales, se puede conseguir reducir el impacto que causa el conflicto interparental en los y las menores. Más aún, se considera interesante poder realizar este trabajo junto al progenitor no custodio y en las instalaciones donde se llevan a cabo las visitas tuteladas debido a que cuentan, por un lado, con figuras profesionales que pueden llevar a cabo con adecuación el trabajo planteado y, por otro lado, debido a que suelen ser espacios donde tanto los adultos como los y las menores conectan inevitablemente con el conflicto y con las emociones que derivan de ello (normalmente negativas).

En cuanto a las limitaciones del estudio, es innegable poner la atención en el pequeño tamaño de la muestra, dado que únicamente se han obtenido datos de 5 menores y 7 profesionales de un único servicio (PEF de Donostia-San Sebastián). Asimismo, el hecho de no contar con un instrumento validado para la recogida de datos de los y las profesionales también se considera una limitación, ya que ello ha podido causar sesgos en la evaluación de las capacidades emocionales de los y las menores. Finalmente, la limitación en el tiempo también ha sido otra de las dificultades con la que se ha contado a la hora de llevar a cabo el estudio, debido a que los cortos plazos han influido tanto en la obtención de la muestra, así como en la imposibilidad de haber podido poner en marcha la propuesta de intervención.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo arriba expuesto, de cara a futuras investigaciones y con el objetivo de seguir avanzando en el conocimiento sobre el uso de los PEF y en impacto que ello tiene sobre la salud mental de los y las menores, sería conveniente, por un lado, ampliar el tamaño de la muestra, incluyendo más menores de distintas edades así como profesionales, y de distintos territorios. Asimismo, a fin de evitar los sesgos causado por la falta de un instrumento validado para la recogida de datos de los y las profesionales, sería interesante poder utilizar instrumentos complementarios como, por ejemplo, entrevistas o cuestionarios a los familiares.

Por otro lado, otra de las mejoras de cara a futuras investigaciones sería aplicar y evaluar el impacto que causa la aplicación del programa de educación emocional propuesto en el estado emocional de los y las menores usuarios de los PEF. Finalmente, una de las últimas mejorías sería la inclusión de la parte custodia en el programa de educación emocional, consiguiendo así poder trabajar con una gran parte de los agentes implicados en el conflicto que les lleva a las familias a terminar haciendo uso de los PEF.

En conclusión, teniendo en cuenta todo lo mencionado a lo largo del trabajo, considero que la educación emocional es algo imprescindible para el adecuado desarrollo de todas las personas, más aún para aquellas personas, y en concreto niños y niñas, que se desarrollan en condiciones familiares difíciles como puede ser la separación y/o divorcio conflictivo de sus progenitores. A pesar de que se ha iniciado un pequeño camino en esta dirección, mucho más ha de hacerse para asegurar el bienestar emocional de los adultos del futuro.

Reflexión desarrollo competencial

A continuación presento una breve reflexión acerca del desarrollo de mis competencias a lo largo del semestre.

Competencia: CE1- Identificar y analizar de manera crítica los retos y las necesidades planteados por la sociedad actual a los profesionales del ámbito de la intervención psicológica infanto-juvenil.

- Reflexión: Considero que, debido a que trabajo en el ámbito de la violencia de género, he podido identificar las necesidades emocionales que presentan los niños y niñas que han pasado o están pasando por una separación y/o divorcio conflictivo de sus padres. A fin de asegurar que mis observaciones y sospechas eran las correctas, he accedido a la bibliografía existente para, a continuación, presentar una intervención a fin de mejorar las necesidades detectadas.
- Evidencias:
 - Objetivo del TFM:

“Por todo ello, el objetivo del presente trabajo se enfoca a realizar una valoración del estado emocional de los y las menores de un PEF y presentar, en base a ello, una propuesta de un programa de educación emocional”.

- Retroalimentación de la tutora del TFM a la propuesta realizada:

“Me he leído tu propuesta y me parece muy buena, me gusta mucho”.

Competencia: CE2 - Comprender la complejidad del rol del profesional en el ámbito de la intervención psicológica infanto-juvenil y tener capacidad para actuar según este a diferentes niveles, teniendo en cuenta aspectos éticos y legales, así como metodológicos propios del área.

- Reflexión: En el mundo de la psicología la ética y la legalidad son aspectos muy importantes a tener en cuenta, más aun cuando se trata de ámbitos tan conflictivos como son los PEF. Por ello, a lo largo de la elaboración del presente trabajo, he tenido que ir con mucho cuidado a fin de respetar la intimidad de las familias y de los menores, aspecto que considero lo tengo bastante desarrollado a raíz de llevar trabajando 3 años en el PEF de Donostia.
- Evidencias:
 - La elección de las familias participantes para la elaboración del trabajo en consenso con el equipo educativo del PEF de Donostia, teniendo en cuenta las características de cada uno de los casos.

“A continuación, se contactó con el Equipo Educativo del servicio a fin de pedir su participación para la recogida de datos, así como para debatir y plantear cuales podrían ser las familias más adecuadas para participar en el proyecto, teniendo en cuenta la problemática y la fase de la intervención en la que se encuentra cada familia”.

- Los pasos seguidos para la recogida de datos: en primer lugar plantear la propuesta a la dirección del centro, informar a las familias y a los menores, consentimientos informados...

“En primer lugar, se contactó con el Equipo de Intermediación del PEF de Donostia-San Sebastián (dirección del servicio) para presentar los objetivos del trabajo y conseguir así su beneplácito para poder dar inicio a la recogida de datos...”

“... se procedió a contactar con ambos progenitores para explicar los objetivos de la recogida de datos, proporcionándoles también un espacio de escucha para resolver sus dudas o miedos respecto al proyecto. Asimismo, se firmaron los consentimientos informados...”

“...Una vez obtenidos los consentimientos, se procedió a la aplicación del cuestionario con los y las menores, explicándoles previamente el objetivo del proyecto y proporcionándoles un espacio de escucha para resolver cualquier duda. Cabe destacar que los y las menores cumplieron los cuestionarios bajo supervisión, respetando siempre la intimidad de cada uno de ellos y ellas...”

Competencia: CE6 - Diseñar, planificar y aplicar acciones y planes de intervención, considerando los factores específicos que inciden en cada caso, y los referentes teóricos y metodológicos propios del ámbito.

- **Reflexión:** Considero que a través de la elaboración del presente trabajo, he sido capaz de diseñar un plan de intervención teniendo en cuenta las necesidades y características de las personas a las que va dirigido la propuesta de intervención, habiendo consultado para ello la información proporcionada por los referentes teóricos del ámbito.
- **Evidencias:**
 - La propuesta de intervención está basada en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2000).

“... El programa de educación emocional que se presenta se basa en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra (2000). Este modelo presenta las competencias emocionales estructuradas en cinco grandes bloques: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. A continuación se define más detalladamente cada uno de los bloques...”

- Retroalimentación de la tutora del TFM tras la entrega de la propuesta de intervención.

“...te envió tu TFM revisado. Verás que te pongo muy pocas cosas. Yo creo que lo tienes muy bien: bien explicado, todo coherente, sencillo de entender y con una buena propuesta de intervención”.

Referencias bibliográficas

- Arch, M. (2010). Divorcio conflictivo y consecuencias en los hijos: Implicaciones para las recomendaciones de guarda y custodia. *Papeles del Psicólogo*, 31 (2), 183-190. Recuperado en 26 de marzo de 2022, de <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1845.pdf>
- Asociación Española de Abogados de Familia (AEAFA) (2019). *I Observatorio del Derecho de Familia* [PDF]. <https://www.aeafa.es/files/noticias/iobservatorioderechodefamilia.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Blanco, M. (2008). Los puntos de encuentro familiar y el derecho de los menores a mantener una relación con sus progenitores. *Cuadernos del Trabajo Social*, 21, 27-42.
- Bustamante, R., García, L., Fuentes, M., Blasco, J.M., y Sarmiento, Z. (2009). Punto de Encuentro Familia y la Salud Mental Infanto-Juvenil. En Piñero, J., Vargas, F., y Carreño E. (Coords), *Puntos de Encuentro Familiar: Manual de Uso Práctico* (pp. 235-243). Promolibro.
- Calzada, N. (2013). *Puntos de Encuentro Familiar* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.

- Esteban, A. (2016). *La ansiedad infantil en los Puntos de Encuentro Familiar* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of the mental, social and physical health in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gómez-Ortiz, O., Martín, L., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. *Pensamiento Psicológico*, 15 (2), 67-78. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.cpda>.
- Instituto Nacional de Estadística (2021, 27 de septiembre). *Estadística de Nulidades, Separaciones y Divorcios (ENSD)* [Nota de prensa]. https://www.ine.es/prensa/ensd_2020.pdf
- Nuñez, C., Pérez, C., y Castro, M. (2017). Consecuencias del divorcio-separación en niños de edad escolar y actitudes asumidas por los padres. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33 (3), 296-309. Recuperado en 28 de marzo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000300003
- Orgilés, M., Espada, J.P., y Piñero, J. (2007). Intervención psicológica con hijos de padres deparados: Experiencia de un Punto de Encuentro Familiar. *Anales de psicología*, 23 (2), 240-244.
- Orgilés, M., y Samper, M.D. (2011). El impacto del divorcio en la calidad de vida de los niños de 8 a 12 años de edad en la provincia de Alicante. *Graceta Sanitaria*, 25 (6), 490-494. Recuperado en 28 de marzo de 2022, de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112011000600009
- Rojas, N. (2020). *Evaluación de la inteligencia emocional percibida en una muestra clínica de jóvenes ofensores sexuales de la asociación creemos en ti* [Trabajo de Fin de Grado]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Roizblatt, A., Leiva, V., y Maida, A. M. (2017). Separación o divorcio de los padres. Consecuencias en los hijos y recomendaciones a los padres y pediatras. *Revista Chilena de Pediatría*, 89 (2), 166-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018000200166>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, Disclosure, & Health*, (pp. 125-151). American Psychological Association.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Fecha: _____ Participante N. _____ Edad _____

CUESTIONARIO TRAIT META-MOOD SCALE (TMMS – 24)

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una X la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 2: Cuestionario para profesionales (Rojas, 2010)

Participante: _____

Profesional: _____

Califique como profesional la percepción cada dimensión (Bajo, adecuado, alto), sobre la Inteligencia Emocional que presenta el joven vinculado al área de ofensores de la Asociación Creemos en Ti			
DIMENSIÓN	BAJO	ADECUADO	ALTO
ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS: Se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada.			
El joven es capaz de sentir y expresar sus emociones de manera adecuada			
CLARIDAD EMOCIONAL: Evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales.			
El joven comprende sus propios estados emocionales			
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES: Mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta.			
El joven es capaz de regular sus propios estados emocionales de manera correcta			
Observaciones:			
Bajo: Debe mejorar su atención, claridad emocional y reparación emocional			
Adecuado: Presenta adecuada atención, claridad y reparación emocional			
Alto: Presta demasiada atención a sus emociones, presenta excelente claridad y reparación de las emociones			

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TRABAJO FINAL DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA INFANTIL Y JUVENIL

Este documento quiere informaros sobre un trabajo (de ahora en adelante lo llamaremos “Estudio”) al que os invitamos a participar. Este Estudio lo lleva a cabo un/a estudiante en el marco de la asignatura Trabajo Final de Máster y ha sido aprobado por el profesorado responsable de la asignatura. Nuestra intención es que recibáis la información correcta y suficiente para qué podáis decidir si aceptáis o no participar en este Estudio. Os pedimos que leáis este documento con atención y que nos formuléis las dudas que tengáis.

Título del estudio: Educación emocional ante situaciones familiares complejas: programa de intervención para familias usuarias de un Punto de Encuentro Familiar.

Objetivo del estudio: En este Estudio lo que queremos es evaluar el estado emocional de los y las menores usuarios de un Punto de Encuentro Familiar. Para hacerlo, queremos analizar la percepción que una persona tiene sobre sus propias capacidades emocionales, en concreto, las destrezas con las que cada persona puede ser consciente de sus propias emociones, así como su capacidad para regularlas.

Responsable del estudio: Amaia Ulacia Arana.

Yo, el Sr./La Sra. _____, mayor de edad, con DNI número _____ y correo electrónico _____, que actúa en nombre y representación del menor de edad _____, con DNI número _____ en su calidad de pare/madre/tutor legal del menor (hecho que se acreditará, dentro de lo posible, adjuntando copia del documento que acredite este hecho), confirma que

- El otro progenitor no se opone a la participación de nuestro hijo en este Estudio
- El firmante es el único tutor legal

MANIFIESTO QUE HE SIDO INFORMADO/DA DE LAS CUESTIONES SIGUIENTES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO:

- La participación en este estudio es voluntaria y, si en cualquier momento deseo cambiar mi decisión, puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.
- La participación en este estudio consiste en rellenar un cuestionario acerca de las propias capacidades emocionales. La persona Responsable del tratamiento de los datos personales del menor a mi cargo es Amaia Ulacia Arana.
- Los datos del menor serán recogidos y tratados con finalidades exclusivas docentes y de investigación y sin ánimo de lucro.
- Los datos del menor serán anonimizados, de forma que no se podrá conocer la identidad del menor a partir de los datos que se recojan.
- Se guardará secreto sobre la información personal que facilito, y solo se usará con finalidad docente y de investigación en el marco de este Estudio, de forma que el menor no se pueda identificar en los resultados del estudio.
- Siguiendo el principio de minimización, solo se recogerán los datos mínimos que sean necesarias para llevar a cabo el Estudio, y una vez haya acabado la finalidad docente o de investigación que se

derive de este estudio, se destruirá toda la información de carácter personal que haya facilitado de forma definitiva.

- El menor al cual represento ha sido informado mediante la responsable del estudio sobre el Estudio, su finalidad y los datos que se recogerán, y ha consentido a participar en este Estudio.
- El tratamiento de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará al que se dispone al Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y a la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. De acuerdo con el que se establece en esta legislación, podéis ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y supresión de los datos de carácter personal del menor cargo vuestro dirigiéndoos al Responsable del tratamiento a través de los canales de contacto establecidos.

AUTORIZACIÓN A PARTICIPAR AI ESTUDIO:

Autorizo al Sr./Sra. Amaia Ulacia Arana, Responsable del estudio, con DNI número 72597165B y correo electrónico personal aulaciaa@uoc.edu, Estudiante de la asignatura Trabajo Final de Máster (TFM) del Grado/Máster en Psicología Infantil y Juvenil de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) para que trate los datos de carácter personal facilitados correspondientes al menor al cual represento, para la realización de la investigación descrita en el marco del Estudio indicado. En la tabla siguiente se resume de manera esquemática como se tratarán estos datos:

Información básica sobre protección de datos personales	
Responsable del tratamiento	<i>Amaia Ulacia Arana</i> <i>Email: aulaciaa@uoc.edu</i> <i>Tlf:676446729</i>
Finalidades	<ul style="list-style-type: none">- Llevar a cabo las actividades de investigación detalladas al marco del Estudio- Solo si usted nos lo autoriza, gestionar la autorización de uso de la imagen del menor y utilizar el material fotográfico y audiovisual que contenga su imagen y voz al marco del Estudio.
Legitimación	<ul style="list-style-type: none">- Consentimiento del pare/madre o tutores legales del menor interesado- En caso de que se recojan imágenes de un menor, consentimiento del pare/madre/tutor legal por el uso de la imagen/vídeo/sonido del menor interesado
Destinatarios	Sus datos serán utilizados únicamente por Amaia Ulacia Arana y no se comunicarán a terceros sin su consentimiento, excepto en el supuesto de previstos por la ley.
Derechos de los interesados	Podréis ejercitar vuestro derecho de acceso, rectificación, suspensión, oposición, portabilidad y limitación enviando un correo electrónico aulaciaa@uoc.edu, adjuntando una fotocopia del DNI o documento acreditativo de su identidad.
Información adicional	Podéis revisar la información adicional sobre el tratamiento de los datos personales al apartado siguiente.

En Donostia, a ___ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nombre y firma)