



UNIVERSITAT

Miguel Hernández

GRADO EN PSICOLOGÍA

Curso 2025-2026

Modalidad: Propuesta de intervención.

Título: Propuesta de intervención sobre habilidades sociales e inteligencia emocional para menores que se encuentran en un centro de acogida.

COIR: TFG.GPS.CVR.HSF.260520

Nombre y apellidos: Helena Sanchez Fernandez

Nombre y apellidos de la tutora: Carolina Vázquez Rodríguez

Elche, 28 de mayo de 2026

Agradecimientos:

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis padres, por apoyarme y por ser capaces de ver mí aquellas cualidades que en muchas ocasiones no soy capaz de ver. Por creer en que puedo conseguir aquello que me proponga.

También quiero dar las gracias a Esther, por hacerme más amena la convivencia estos años, y sobre todo por haberme dejado formar parte de tu vida.

Y por último quiero dar las gracias a Carla, por esa alegría que transmites y por enseñarme lo fácil que puede ser tener una amistad.



ÍNDICE

Resumen.....	1
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1 Justificación del proyecto.....	2
1.2 Identificación y análisis del problema social.....	2
1.3 Menores en centros de protección.....	4
1.4 Marco teórico	5
1.5 Marco legal de la intervención.....	7
2. PROYECTO DE INTERVENCIÓN	8
2.1 Objetivos	8
2.2 Contexto.....	8
2.3 Temporalización	9
2.4 Programación de sesiones y actividades	11
3. EVALUACIÓN	20
4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	21
5. BIBLIOGRAFÍA.....	22
6. ANEXOS.....	28
Anexo A.....	28
Anexo B.....	29
Anexo C.....	30
Anexo D.....	31
Anexo E.....	32
Anexo F.....	38

Resumen

La adolescencia es una etapa de transición compleja donde se producen cambios biopsicosociales y se consolida una identidad personal, junto con un desarrollo físico, emocional y mental. No obstante, este periodo es especialmente vulnerable para aquellos menores que proceden de contextos de exclusión social y negligencia familiar. Los y las menores que se encuentran en centros de acogida han experimentado una ruptura del vínculo emocional con sus familias y muestran un mayor riesgo de sufrir problemas de salud mental, baja satisfacción con la vida y dificultades sociales y emocionales. Por esta razón, se evidencia la necesidad de intervenir a través de la educación emocional y el entrenamiento en habilidades sociales para favorecer su bienestar y convivencia, y de esta forma fortalecer su autoconcepto, mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y su expresión emocional. El programa desarrollado está estructurado en 7 sesiones donde se incluyen metodologías activas y participativas, junto con dinámicas psicoeducativas, arteterapia, roleplaying de estilos comunicativos y círculos restaurativos, entre otras. La propuesta se contextualiza en el Centro de Acogida de Menores de Elche y está dirigida a adolescentes de entre 11 y 17 años.

Palabras clave: habilidades sociales, adolescentes, inteligencia emocional, centro de acogida, intervención.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del proyecto

La adolescencia es el periodo de cambio que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta. Esta etapa se caracteriza por un conjunto de cambios biopsicosociales, acompañados de un proceso de construcción de identidad mientras el entorno social se vuelve más complicado. En este escenario, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales es esencial para alcanzar el éxito en las etapas posteriores (Morales-Vázquez, 2026; Torres Moreira, 2024; Organización Mundial de la Salud, 2015).

De esta forma, las modificaciones en el desarrollo físico, mental, emocional y en las relaciones interpersonales, dan lugar a contradicciones en la búsqueda de un equilibrio personal y con el entorno (Torres, 2014). Todos estos cambios provocan que los y las adolescentes sean más moldeables a las influencias de los modelos sociales y al entorno que les rodea (UNICEF, 2015). Además de las competencias sociales y emocionales, el funcionamiento familiar se considera un factor esencial para el desarrollo, dado que regula la comunicación, la respuesta emocional y control del comportamiento de sus integrantes (Zhang y Wang, 2020). En consonancia a lo comentado, diversas investigaciones evidencian que una percepción favorable del entorno familiar predice un comportamiento adaptativo en los y las menores, lo cual favorece la interacción entre las personas de su contexto social (Alayo y Borrero, 2022; Pablo et al., 2021; Ramírez, 2017).

De esta forma, los y las adolescentes que se encuentran en situaciones de riesgo, habitualmente han sufrido mucho más pérdidas y situaciones traumáticas de lo común para su etapa vital, por lo que este hecho da lugar a que estos/estas menores no presenten una regulación emocional adecuada y puedan manifestar complicaciones para establecer vínculos con iguales, comunicarse o resolver problemas cotidianos. Muchos y muchas de estos adolescentes sufren situaciones de maltrato, negligencia o abandono de forma reiterada (Holden, 2023), por lo que este tipo de situaciones puede derivar a comportamientos disruptivos y a un mayor riesgo de exclusión social (González y Verdejo, 2017).

1.2 Identificación y análisis del problema social

La última actualización del boletín de protección de datos estadísticos de medidas de protección de infancia y adolescencia fue del año 2024, y la cifra comunicada de niñas y niños adolescentes atendidos a fecha 31 de diciembre por el sistema público de protección a la infancia y adolescencia fue de 55.010 menores. Dicha cifra es superior a la registrada en 2023, pues se

contabilizaron 51.972 menores, y mantiene la tendencia ascendente con respecto a los años anteriores. En comparación con las guardas registradas en 2023, han aumentado en un 27,27% y en un 14,01% respecto a las registradas en 2022. (Ministerio de Juventud e Infancia, 2026). Esto muestra el reciente aumento de niños/as y adolescentes atendidos por la tutela pública.

Los y las menores que se encuentran en acogimiento institucional, se hallan en una situación de vulnerabilidad por estar privados afectivamente de sus figuras de apego principales, las cuáles en las primeras etapas vitales, son las encargadas de incentivar la expresión emocional, fomentar una adecuada autoestima y orientar los primeros aprendizajes. (Villa Drake & Castellanos Cabrera, 2024). Dicha decisión debe de ser aplicada en el menor intervalo de tiempo y como último recurso (Bonell y Casellas, s.f).

Por otra parte, un centro de acogida se define como un equipo cualificado que ofrece atención durante un periodo de tiempo determinado y con carácter de emergencia a los y las menores que necesiten este tipo de cuidados. Principalmente, la necesidad de recibir esta atención específica se debe a que los y las menores han sufrido malos tratos u otra situación de riesgo. El tiempo que los y las adolescentes pasen dentro del centro de acogida dependerá de la situación y las necesidades que se manifiesten (Oliván; Fleita; Baselga; Sanz; Magaña y Ñuel, 1994).

A partir de las entrevistas realizadas a menores que viven en el ámbito de los cuidados en España, la causa más relevante de esta vulnerabilidad deriva de la pobreza extrema procedente de una desigualdad social creciente. Las familias de menores recursos poseen dificultades para sacar adelante a sus hijos/as y esto conlleva a la dependencia de la tutela pública. De esta forma, las situaciones de negligencia-abandono presentan una estrecha relación con los problemas de conciliación con el trabajo o empleos precarios. Por otra parte, se producen situaciones donde los menores son recogidos de un ambiente familiar con escasez de recursos, y donde no necesariamente se producen situaciones de violencia o malos tratos. Estos casos dan lugar a situaciones de negligencia donde existe una carencia en aspectos esenciales como la higiene personal, hábitos alimenticios o la gestión del tiempo. Las personas entrevistadas mencionan como una de las consecuencias más relevantes de la declaración de desamparo, la ruptura del vínculo emocional con su familia, que puede constituir un factor de riesgo en cuanto al bienestar psicológico que pueden manifestar los y las adolescentes. Este daño que padecen forma el principal obstáculo para los/las educadores/as, por lo que reparar este vínculo emocional requiere como primera medida. (Castellanos Quintana, 2023.; Villa Drake & Castellanos Cabrera, 2024).

En esta misma línea, algunos estudios recientes manifiestan que los niños/as que residen en estos centros muestran puntuaciones más bajas en los índices de satisfacción con la propia vida

(Jover, 2023). Otros estudios expresan que los cambios que surgen en los entornos de los/as menores influyen en su bienestar subjetivo (por ejemplo, Montserrat et al., 2015; Rees y Dinisman, 2015).

Según Castellanos Quintana (2023), un porcentaje muy elevado de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad sufren problemas de salud mental. En esta misma línea, existen recursos muy escasos para el tratamiento de los problemas de salud mental de los y las menores con medidas de protección. Además, sin el apoyo especializado de psicólogas/os, la misión de los/las educadores sería menos fructífera, pues los servicios de salud pública atienden con dificultad este ámbito de la salud de los/las menores.

1.3 Menores en centros de protección

A lo largo de las últimas décadas, el modelo institucionalizador ha sufrido varias transiciones en nuestro país. Atendiendo a este dato, se produjo la transición de un enfoque institucional, donde los centros presentaban espacios para cubrir las necesidades básicas de los y las menores, junto con servicios autosuficientes y personal sin cualificación para ello, a un enfoque familiar, que permitió una actuación más personal, recogiendo los beneficios que manifiesta un ambiente familiar (Soriano Díaz, 2025).

En los años 90 se produce otro cambio, donde se presenta la importancia de la intervención en los centros. Por lo tanto, se pone sobre la mesa la relevancia de dotar a los centros de profesionales especializados para poder trabajar con menores. Este recurso es esencial, por la cantidad de demandas que se presentan en los sistemas de protección, y por la diversidad de personas que acuden a los centros residenciales, como menores con necesidades educativas especiales, niños/as y jóvenes con conductas problemáticas, menores extranjeros/as no acompañados/as, víctimas de abusos o malos tratos, menores con alguna discapacidad o enfermedad, menores con problemas de salud mental, etc (Soriano Díaz, 2025).

El acogimiento es una medida de protección aplicada a los y las jóvenes que se encuentran en situación de desamparo, y por tanto resulta necesario la separación de su familia. Dependiendo del tipo de acogimiento, se distinguen en dos tipos: familiar y residencial, que este último será el que se trabajará en este proyecto (Soriano Díaz, 2025).

El acogimiento residencial es una medida de protección donde el/la menor es respaldado/a en centros o viviendas especializadas donde se les aplica una atención completa. Es una medida temporal que permite combatir la vulnerabilidad de aquellos menores que no puedan recibir los cuidados necesarios por parte de sus familias. Existen diversos modelos de acogimiento residencial: hogares de acogida de 0 a 3 años, hogares de primera acogida y emergencia (que

será el que se trabaje en este proyecto), hogares de convivencia familiar, hogares de preparación para la independencia de jóvenes, hogares y centros para jóvenes con problemas emocionales y/o conductuales, hogares para menores extranjeros no acompañados etc. (Soriano Díaz, 2025) Caballo Villar et al. (2008), apuntan a que la intervención en situaciones de acogimiento residencial deberá de ir orientada a:

- La primera acogida
- Rehabilitación
- Reunificación familiar
- Integración estable en una familia alternativa
- Integración estabilizada en un entorno residencial
- Preparación del menor para llevar a cabo una vida independiente

Dependiendo la finalidad y el caso del menor, se realizará una evaluación del caso y de esta forma se darán lugar las medidas de actuación más beneficiosas para obtener el bienestar del/la menor.

1.4 Marco teórico

Como señala Álvarez Díaz (2021), los y las adolescentes que se encuentran en centros de acogida manifiestan dificultades para establecer sus relaciones sociales y amistades, pues no son capaces de expresar sus sentimientos o estados de ánimo. Debido a esto, se identifica una necesidad de intervención y desarrollo de la educación emocional, a través de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, donde se favorezca el clima de convivencia y afecto de forma positiva a otros contextos como el social o escolar.

El término de inteligencia emocional (IE) fue definido por Goleman (1998) como la habilidad de identificar los propios sentimientos, los sentimientos del resto de individuos y controlar de forma óptima las relaciones interpersonales e intrapersonales. En esta línea, también incluye la capacidad de motivarnos a nosotros/as mismos/as. Este autor adapta la definición de Mayer y Salovey (Goleman, 2009), incluyendo cinco habilidades emocionales y sociales básicas: conciencia de sí mismo/a, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Los y las adolescentes que no presentan una alta inteligencia emocional, manifiestan habilidades personales y sociales desfavorables, que pueden desencadenar en conductas de riesgo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Por otra parte, según Caballo (2005), citado por Betina y Contini (2011), afirman que las habilidades sociales son un conjunto de herramientas que favorecen el crecimiento del individuo en un determinado contexto manifestando sus sentimientos, deseos u opiniones de una manera

adecuada a la situación, además de que favorecen las relaciones positivas con los demás (Caballero, Contini, Lacunza y Coronel, 2018).

Las habilidades sociales no son innatas, sino que forman parte de un conjunto de comportamientos que han sido aprendidos y adquiridos. Estas habilidades no solo influyen en la dimensión relacional, sino en también en otras áreas vitales para los y las adolescentes como la familiar o escolar (Álvarez Díaz, 2021; Flores et al., 2016). Es por ello, que en esta etapa, dichas herramientas son primordiales para manifestar emociones verbales y no verbales, con el fin de conseguir metas, deseos, potenciar actitudes positivas y mitigar los sentimientos negativos que puedan afectar a la convivencia armónica (Gutiérrez Carmona & Expósito López, 2015).

Por tanto, el desarrollo de la inteligencia emocional desencadena en la educación emocional, que busca ofrecer una respuesta a las necesidades sociales que no son abordadas desde la educación formal, que también están vinculadas con las habilidades sociales, pues ambas se retroalimentan y son necesarias (Álvarez Díaz, 2021).

Modelos teóricos

La teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), muestra un marco importante para entender cómo el entorno de los adolescentes puede repercutir en su bienestar. Dicho modelo relaciona los diversos sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) que se encuentran alrededor del sujeto. Por ejemplo, un/una menor que presente un entorno favorable para un correcto desarrollo, manifestará altas posibilidades de superar complejidades y podrá integrarse de una forma óptima. (Maestre Avilés, 2025). Relacionado con lo comentado, autores como Masten & Obradovic (2006), han construido un modelo ecosistémico de resiliencia humana, donde explican los procesos involucrados en el desarrollo humano exitoso frente a los contextos de adversidad, identificados por tres generaciones de investigación en el ámbito de la resiliencia. Se estableció un lazo que unía a personas y sistemas y les permitían avanzar en una trayectoria compartida, donde se topaban con procesos críticos para el desarrollo humano, como procesos biológicos y psicológicos del estrés, autorregulación, la conformación de la citoarquitectura cerebral y su funcionamiento (Shore, 2001), o condiciones biopsicosociales importantes para el desarrollo (Walker et al., 2007). Por ejemplo, un/una menor que presente un entorno favorable para un correcto desarrollo, manifestará altas posibilidades de superar complejidades y podrá integrarse de una forma óptima.

Por otra parte, la teoría del contraste mental con intenciones de implementación (MCII) combina estas dos estrategias de autorregulación consolidadas para formar una estrategia eficaz destinada al cambio de comportamiento (p. es., Schramm, Oettingen, Dahme y Klinger, en

prensa; Stadler, Oettingen y Gollwitzer, 2009). En el contraste mental, las personas reflexionan sobre un deseo importante relacionado con el cambio de comportamiento, donde imaginan el futuro positivo en caso de que el cambio de comportamiento tenga éxito, y seguidamente, contrastan mentalmente esas imágenes del futuro positivo con la realidad negativa que se interpone en el camino hacia ese objetivo (Oettingen, 2000; Oettingen, Mayer, Sevincer, Stephens, Park y Hagenah, 2009; Oettingen, Pak y Schnetter, 2001). Además, se añaden las intenciones de implementación, que son planes sencillos que especifican cuándo, dónde y cómo se debe actuar para alcanzar un objetivo (Gollwitzer, 1993, 1999, 2014).

1.5 Marco legal de la intervención

No obstante, este tipo de intervenciones están respaldadas por un conjunto de normativas que buscan promover el desarrollo de las y los menores a través de un enfoque integral.

Atendiendo a la normativa internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), amparado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, manifiesta la necesidad de originar al/la niño/a una protección especial, además de fomentar el pleno desarrollo de su personalidad, proteger a los y las menores de toda forma de discriminación, violencia o negligencia, para fomentar un ambiente de amor y comprensión.

Por otra parte, a nivel nacional, encontramos:

- Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, la cual garantiza y regula los derechos y competencias de los menores de las administraciones públicas para su protección.
- Ley Orgánica 8/2021, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, que refuerza las medidas de prevención y protección ante cualquier tipología de violencia.
- Ley de Educación (LOMLOE, 2020), que incluye disposiciones para asegurar la equidad y la inclusión en el sistema educativo, promoviendo medidas específicas para los estudiantes en riesgo de exclusión.

En España, cada comunidad autónoma presenta leyes y planes acción para garantizar la atención plena a la infancia y adolescencia.

En la Comunidad Valenciana, encontramos:

- Ley 3/2019 de servicios sociales de la Comunitat Valenciana, que regula cómo deben de ser los centros de menores y qué derechos tienen los niños/as y adolescentes dentro de ellos.

2. PROYECTO DE INTERVENCIÓN

2.1 Objetivos

El objetivo general de este programa será diseñar una propuesta de intervención orientada al desarrollo integral de las competencias emocionales y sociales de los y las menores, con el fin de fortalecer su autoconcepto y mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales en el centro.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Adquirir conocimientos básicos sobre la inteligencia emocional y las habilidades sociales.
- Conocer los distintos estilos comunicativos existentes con el fin de mejorar las habilidades sociales.
- Facilitar que los menores sean conscientes de sus estados emocionales y aprendan a identificarlos en los y las demás.
- Proporcionar herramientas para favorecer la expresión emocional.
- Entrenar estrategias de resolución pacífica de conflictos para que el grupo aprenda a manejar situaciones de tensión de forma autónoma.
- Favorecer la autoestima y la seguridad personal de los y las menores para que se muestren autoeficaces a la hora de realizar sus propios objetivos a futuro.
- Consolidar los conocimientos aprendidos sobre las competencias sociales y emocionales.

2.2 Contexto

El programa se realizará en el Centro de acogida de menores de Elche, que depende de la Conselleria de Servicios Sociales, Igualdad y Vivienda, y gestionado por la Fundación Diagrama. La información expuesta a continuación se recopiló gracias a una entrevista presencial con la responsable del centro para facilitar la adquisición de información relevante que será de utilidad para construir la propuesta de intervención.

En el centro de acogida atienden a adolescentes de entre 11 y 17 años (aunque legalmente podrían entrar desde los 6 años), quienes llegan tras situaciones de emergencia o desamparo familiar planificado. Todos los y las menores reiterados ingresan en un primer lugar a un centro de recepción para una valoración diagnóstica de 45 días de duración. Si se determina que él o la menor debe permanecer en el sistema para trabajar su autonomía o su situación familiar, es derivado/a a un centro de acogida como este. El principal objetivo es ofrecer un entorno normalizado basado en rutinas diarias, apoyo escolar y actividades deportivas para fomentar la autonomía del menor.

La instalación y organización del centro se divide en dos pisos, organizados por sexos (chicos arriba y chicas abajo) para facilitar la organización del personal. Cuenta con 7 menores por planta (14 menores en total), 4 habitaciones individuales y 2 dobles, 3 baños por planta, salón-comedor y sala de estar, equipamiento informático (ordenadores y portátiles), despachos para educadores, administrativa, psicóloga y dirección.

La rutina del centro busca normalizar la vida de los y las adolescentes: levantarse, desayunar, realizar tareas domésticas, asistir al colegio o instituto, comer y dedicar una hora y media por la tarde al refuerzo escolar.

El equipo técnico se compone de los/las educadores/as sociales, que trabajan en el día a día y cada niño/a tiene un/a tutor/a individual de confianza, la psicóloga, que realiza terapia, procesos de desarrollo personal, intervención familiar y elabora informes. No diagnostica directamente, pero administra pruebas y se coordina con la USMIA y con los servicios municipales.

La responsable del centro comenta que a menudo los y las menores enfrentan un trauma por abandono o maltrato que les cuesta expresar o aceptar. Los conflictos entre ellos/as son frecuentes y se gestionan mediante el diálogo, la empatía y asambleas. El centro intenta ser un lugar de seguridad frente a la “jungla” que puede ser el instituto, donde a veces sufren estigmatización por su situación.

El objetivo final puede ser la emancipación para aquellos/as que no tienen una red familiar o la reagrupación familiar. Esta última opción no depende de la edad, sino de una valoración de la situación y la autonomía de la familia, empezando en primer lugar con salidas de fin de semana. Al cumplir los 18 años, si no regresan con su familia, pueden ser derivados a centros de emancipación con programas de apoyo jurídico y psicológico.

2.3 Temporalización

La propuesta de intervención está consolidada a través de un enfoque integral donde se combinan tanto actividades individuales como talleres grupales. Se ha decidido realizar un total de 7 sesiones de 60 minutos de duración, con una frecuencia semanal durante los meses de octubre y noviembre. Esta extensión se ha delimitado de una forma estratégica para evitar el riesgo de pérdida de la muestra, dada la alta movilidad y rotación de los y las menores en los centros de acogida. Los talleres se impartirán en el centro y tras la jornada académica, donde los y las adolescentes obtendrán un enfoque más personalizado, promoviendo su participación en el proceso de intervención.

Los datos presentados en la Tabla 1 muestran el cronograma del programa de intervención. Se realizará de forma continuada. Cada sesión tiene un nombre y un objetivo específico, que corresponde con las necesidades del grupo.

Tabla 1

Descripción de los nombres de cada una de las sesiones, junto con sus respectivos objetivos

Mes	Semana	Sesión	Nombre	Objetivo
Octubre	1º semana	1	Sin filtros	Adquirir conocimientos básicos sobre la inteligencia emocional y las habilidades sociales.
Octubre	2º semana	2	¿Cómo me sentiría si...?	Facilitar que los menores sean conscientes de sus estados emocionales y aprendan a identificarlos en los demás.
Octubre	3º semana	3	El arte de la expresión	Proporcionar herramientas para favorecer la expresión emocional.
Octubre	4º semana	4	Cómo ser asertivo sin perder la paciencia	Conocer los diferentes estilos comunicativos con el fin de mejorar las habilidades sociales.
Noviembre	1º semana	5	Me muestro como soy	Entrenar estrategias de resolución pacífica de conflictos para que el grupo aprenda a manejar situaciones de tensión de forma autónoma.
Noviembre	2º semana	6	Una carta desde mi yo del futuro	Favorecer la autoestima y la seguridad personal de los y las participantes para que se muestren autoeficaces a

				la hora de realizar sus propios objetivos a futuro.
Noviembre	3º semana	7	Nos despedimos	Consolidar los conocimientos aprendidos sobre las competencias sociales y emocionales.

2.4 Programación de sesiones y actividades

Esta propuesta se dividirá en 4 bloques, con diferentes sesiones en cada uno de ellos.

→ **Bloque 1:**

El bloque 1 alberga la primera sesión de la intervención. Este taller servirá para crear la primera toma de contacto con los y las adolescentes, donde recibirán información básica sobre los conceptos de inteligencia emocional y habilidades sociales.

→ **Bloque 2:**

El bloque 2 contiene la sesión 2 y 3 de la intervención, y está dedicado principalmente a trabajar la identificación y la expresión emocional. La sesión 2 contiene un juego de mesa inspirado en Ikonikus, un juego de cartas sobre emociones. Este juego es de gran utilidad, pues psicólogos/as y educadores/as lo han adaptado a sus propias necesidades y lo han empleado para trabajar todo tipo de emociones y empatía. (Palau, 2017). En la sesión 3, toma lugar una actividad basada en la Arteterapia. Esta terapia puede ser empleada de manera efectiva en el ámbito de la educación, entre alumnado de educación primaria o niños o niñas que presentan dificultades emocionales o cognitivas (Bustamante, 2021). Además, también puede servir como un método aplicable para la comunicación no verbal, dando lugar a la resolución de conflictos emocionales, el desarrollo personal y la autoconciencia. (Barbosa y Garzón, 2020). Por otra parte, estas estrategias psicopedagógicas demuestran que el empleo de métodos relacionados con el arte crea un entorno seguro donde los niños y niñas exploran sus emociones y sentimientos sin miedo a ser juzgados. (Panimboza et al., 2025). Ante esta expresión emocional, a través del lenguaje hablado mediante actividades como el collage, se busca que los y las adolescentes exterioricen y reconozcan sus emociones, facilitando la capacidad de autorregulación (Rubio y Delgado, 2024).

→ **Bloque 3:**

El bloque 3 contiene las sesiones 4 y 5 de la intervención, donde se hará hincapié en la importancia de comunicarnos de forma asertiva y en el buen uso de las habilidades sociales. La

sesión 5 alberga la creación de un círculo restaurativo. Este tipo de prácticas tienen su origen en la justicia restaurativa y otorgan herramientas útiles para prevenir, detectar y solucionar situaciones conflictivas que pueden surgir en diversos ámbitos. (Wachtel, 2013). Autores como Evans (2022) exponen que esta justicia restaurativa da lugar al rechazo o identificación de una conducta desafiante y se centra en la recuperación de un daño realizado por un grupo de personas. Esta actividad ofrece una situación donde se promueve la escucha activa, la expresión de sentimientos y necesidades y la manifestación de empatía como herramienta para comprender cómo se siente el contexto de personas que nos rodean.

→ **Bloque 4:**

El bloque 4 alberga la sesión 6 de la intervención, donde se trabajará el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima. En esta sesión se analiza la autoestima como un pilar fundamental ante el bienestar psicológico, cuyo desarrollo se encuentra directamente influenciado por las competencias sociales y la inteligencia emocional.

→ **Bloque 5:**

El bloque 5 contiene la sesión 7 de la intervención, donde se trabajará la conceptualización del contenido aportado en las anteriores sesiones, a través de un juego interactivo creado con la aplicación Genially.

A continuación, se exponen las siguientes sesiones que formarán parte del programa de intervención (véase Anexo A).

SESIÓN 1: SIN FILTROS BLOQUE 1	
OBJETIVO	
	Adquirir conocimientos básicos sobre inteligencia emocional y habilidades sociales.
METODOLOGÍA	
	Activa y participativa.
CONTENIDO	
	1. Presentación del programa y pase de test (25 minutos) 2. Presentación de los y las adolescentes (5 minutos)

3. Actividad para dar comienzo a los talleres (15 minutos) 4. Expectativas del taller (15 minutos)
DESARROLLO DE ACTIVIDADES
1. El/la profesional dará lugar al comienzo de la sesión, explicando en qué consistirá el programa (actividades, normas y duración). A continuación, se administrarán los instrumentos de evaluación. 2. Tras ello, tendrá lugar la presentación de los y las menores. Deberán de comentar en grupo su nombre, su edad y una actividad que disfruten realizar. 3. Seguidamente, se dará comienzo al programa, y para ello se realizará una lluvia de ideas sobre que piensan que son las habilidades sociales. Después, se realizará lo mismo, pero con la inteligencia emocional. Al final de cada actividad, se debe explicar cuál es la definición y las funciones de estas habilidades de forma práctica. 4. Finalmente, los y las adolescentes deberán escribir en un post-it las expectativas que tienen sobre el programa. Después, colocarán los post-its en una pared, de forma que se muestren visibles.
RECURSOS MATERIALES
Presentación de diapositivas, bolígrafo/lápiz y post-its de colores.

SESIÓN 2: ¿CÓMO ME SENTIRÍA SI...? BLOQUE 2
OBJETIVO
Facilitar que las y los menores sean conscientes de sus estados emocionales y aprendan a identificarlos en los demás.
METODOLOGÍA
Activa y participativa.
CONTENIDO

1. Psicoeducación (25 minutos) 2. Juego de cartas (35 minutos)
DESARROLLO DE ACTIVIDADES
1. Para comenzar, se comentará cuáles son las funciones de las emociones y la importancia de saber identificarlas para mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales. 2. A continuación, se realizará una actividad a través de un juego de cartas llamado Ikonikus, un juego de mesa que obliga a las y los jugadores a posicionarse en el lugar de los demás. La empatía y las emociones son el foco de atención de este juego. A través de los iconos de las cartas, los y las menores deberán descubrir lo que se siente ante las diferentes situaciones que se plantean en la partida. Se reparten 5 cartas a cada jugador y se conserva el resto boca abajo. El jugador inicial debe formular una pregunta empezando por ¿Cómo me sentiría si...? Se pueden plantear situaciones reales o ficticias. El resto de los y las menores elegirán entre las cartas que tienen, cuál es la que posee el icono más representativo dirigido a esa emoción, y la coloca boca abajo en el centro de la mesa. Quien ha realizado la pregunta, levanta las cartas una a una e interpreta los iconos a su manera. Elige una de ellas, y el jugador/a que colocó esa carta en el centro, la ganará y contará como un punto de victoria. Se pueden jugar diferentes rondas, cambiando el/la jugador/a inicial en cada una de ellas. La partida finaliza cuando un/una jugador/a consigue tres cartas y se lleva la victoria. (Zacatrus, s.f.).
RECURSOS MATERIALES
Ikonikus, presentación de diapositivas.

SESIÓN 3: EL ARTE DE LA EXPRESIÓN BLOQUE 2
OBJETIVOS
Proporcionar herramientas para favorecer la expresión emocional.

METODOLOGÍA
Activa y participativa.
CONTENIDO
1. Recordatorio de la sesión anterior y presentación de la sesión que se realizará (15 minutos) 2. Collage de emociones (45 minutos)
DESARROLLO DE ACTIVIDADES
1. La sesión comenzará a través de un repaso sobre el contenido trabajado en la sesión anterior. 2. En primer lugar, se les explicará a los y las menores que realizarán un collage. Antes de comenzar, se les mostrará ejemplos de collages y se les animará a explorar los materiales antes de comenzar a realizar la actividad. Después, se les pedirá que en las revistas proporcionadas busquen elementos que representen su estado emocional, para que luego puedan añadirlos en la cartulina y así crear su collage personal. Para finalizar, se dejará un espacio seguro donde los y las menores que lo deseen, pueden compartir con el resto de sus compañeros y compañeras qué emociones habían representado en el collage.
RECURSOS MATERIALES
Revistas y periódicos para recortar, tijeras y pegamento en barra, cartulinas de colores, rotuladores y presentación de diapositivas.

SESIÓN 4: CÓMO SER ASERTIVO SIN PERDER LA PACIENCIA BLOQUE 3
OBJETIVOS
Conocer los diferentes estilos comunicativos con el fin de mejorar las habilidades sociales.

METODOLOGÍA
Activa y participativa.
CONTENIDO
1. Psicoeducación (25 minutos) 2. Roleplay (35 minutos)
DESARROLLO DE ACTIVIDADES
1. A través de la herramienta Canva, se explicará a los y las menores los estilos comunicativos más importantes, que son el estilo agresivo, asertivo y pasivo. Se recalcará en qué consiste cada uno de ellos y se matizará en la importancia de usar un estilo asertivo para la mejora de las relaciones que tenemos tanto con el resto de personas que nos rodean como con nosotros/as mismos/as. 2. Para realizar esta actividad, los y las menores se dividirán en grupos de 3 personas. En caso de que el número total de asistentes no sea múltiplo de tres, se podrán conformar excepcionalmente grupos de 2 o 4 personas. Dado que se administrarán dos relatos diferentes, se recomienda seleccionar el más adecuado en función de la edad de los participantes. Para llevar a cabo el roleplay, los y las miembros/as del grupo deberán de improvisar la historia asignada. Cada niño/a asumirá el rol de un personaje y adoptará un estilo de comunicación de los explicados con anterioridad (agresivo, pasivo, asertivo). Por último, y de forma grupal, los y las participantes podrán exponer cuál estilo de comunicación les ha parecido más apropiado y los motivos.
RECURSOS MATERIALES
Presentación de diapositivas.

SESIÓN 5: ME MUESTRO COMO SOY BLOQUE 3
OBJETIVOS

Entrenar las habilidades sociales para que los y las menores aprendan a manejar situaciones de tensión de forma autónoma.
METODOLOGÍA
Activa y participativa.
CONTENIDO
1. Recordatorio de la sesión anterior y presentación de la sesión que se realizará (15 minutos) 1. Círculo restaurativo (45 minutos)
DESARROLLO DE ACTIVIDADES
1. La sesión comenzará con un repaso sobre lo trabajado en el taller anterior. Se recordará cuáles son los estilos comunicativos y la importancia de emplear la asertividad. 2. A continuación, a través de una presentación en Canva, se explicará que tomará lugar la realización de un círculo restaurativo donde los y las menores de edad, expresarán sus emociones a través de preguntas que realizará la persona mediadora del círculo, y que además dará lugar a la detección de señales de conflicto que pueden estar ocurriendo en el centro de acogida. Seguidamente, se explicará que los círculos restaurativos son una herramienta muy útil para prevenir, detectar y gestionar situaciones de conflicto que pueden surgir en cualquier situación, y que su principal objetivo es mejorar la convivencia entre todas las personas. Antes de comenzar, se proyectará a través de la aplicación Canva, cuáles son las reglas que hay que seguir para realizar la actividad. Para comenzar, todos los participantes deberán sentarse en círculo, y únicamente podrá hablar la persona que tiene el Tótem (objeto de la palabra), y puede decidir si utilizar su turno o no y pasar el objetivo a la siguiente persona. La primera parte del círculo se conoce como la ronda de entrada, se plantea una pregunta para que los miembros del grupo expliquen algún dato sobre ellos mismos y creen conexiones. Algunas preguntas pueden ser: ¿qué lugar os gustaría visitar?, ¿qué os gustaría ser de mayores?, ¿qué animal es vuestro favorito y por qué? Después, tendría lugar “El Viento Vuela”, que sería la parte del círculo donde se propone un juego para que los y las menores cambien la disposición en la que están sentados/as, y se mezclen entre ellos/as, y de esta forma se les invita a cambiar de sitio de forma lúdica. Por

ejemplo: viento vuela a aquellas personas que llevan gafas, o viento vuela a aquellas personas que llevan cordones. A continuación, tiene lugar la actividad principal, donde se elige un tema concreto para trabajar a través de preguntas. Ejemplo: ¿qué es para vosotros una broma? ¿Alguna vez habéis hecho un comentario que le ha hecho sentir mal a alguien? La persona que imparte el círculo también puede apoyarse en las entrevistas iniciales realizadas al personal que trabaja en el centro, para concretar qué tema o necesidad sería interesante abordar. Asimismo, se continúa con la parte de reflexión, donde los y las menores deben de reflexionar sobre lo que han aprendido con las preguntas anteriores. Por último, se realizaría la ronda de cierre, donde los y las adolescentes deben expresar qué es lo que les ha gustado o lo que han aprendido del círculo. (Porcel y Neubauer, 2023)
RECURSOS MATERIALES
Objeto de la palabra, sillas, presentación de diapositivas.

SESIÓN 6: UNA CARTA DESDE MI YO FUTURO BLOQUE 4
OBJETIVOS
Favorecer la autoestima y la seguridad personal de los y las participantes para que se muestren autoeficaces a la hora de realizar sus propios objetivos a futuro.
METODOLOGÍA
Activa y participativa.
CONTENIDO
1. Carta desde mi yo futuro (30 minutos) 2. Escalera del éxito (30 minutos)
DESARROLLO DE ACTIVIDADES

1. Los y las menores de edad deberán escribir una carta, pero poniéndose en la piel de que son ellos/as mismos/as ya de adultos. Además, deberán añadir un objetivo que creen habrían conseguido desde la perspectiva futura. Se debe recalcar que dicho objetivo debe de ser algo que creen que son capaces de realizar (véase Anexo B).
2. Después de redactar la carta, los y las menores recibirán una plantilla con el dibujo de una escalera, con 4 peldaños. En la parte superior de la escalera, deben de escribir la meta principal que se ha mencionado en la “carta desde mi yo del futuro”. El objetivo está en rellenar los peldaños inferiores hacia abajo, hasta llegar al primer peldaño que sería el presente. Para rellenar cada peldaño, deben de responder a la pregunta: ¿Qué pequeños pasos puedo realizar para conseguir el objetivo del último peldaño? (véase Anexo C). Finalmente, las personas que lo deseen, pueden compartir con el grupo las acciones que han escrito en cada peldaño.

RECURSOS MATERIALES

Papel, bolígrafo/lápiz y presentación de diapositivas.

SESIÓN 7: NOS DESPEDIMOS

BLOQUE 5

OBJETIVOS

Consolidar los conocimientos aprendidos sobre habilidades sociales e inteligencia emocional.

METODOLOGÍA

Activa y participativa.

CONTENIDO

1. Juego interactivo (30 minutos)
2. Expectativas del taller II y despedida (15 minutos)
3. Pase de test (15 minutos)

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

1. En primer lugar, se llevará a cabo una actividad de gamificación mediante la aplicación Genially, a través de la cual se ha diseñado el juego interactivo “Escapa del monstruo de la Tierra” ambientado en la cultura maya. Esta actividad funciona como un instrumento de repaso para sintetizar los conocimientos vistos en las sesiones. El juego consta de tres pruebas que combinan preguntas teóricas con supuestos prácticos, permitiendo a los y las menores poner a prueba su nivel de comprensión y la transmisión de conocimientos a situaciones cotidianas. Es importante que la actividad tenga lugar en el aula de informática, para que los y las menores puedan realizar el juego en los ordenadores (Véase Anexo D). 2. Seguidamente, se realizará la segunda parte de la actividad “Expectativas del taller”. En esta dinámica, los y las menores deben escribir en un post-it una reflexión final acerca de toda la intervención. A continuación, colocarán este nuevo posit junto al que rellenaron en la primera sesión, y así comprobarán si esas “expectativas” se han cumplido o no. Esta actividad servirá para crear una dinámica de cierre, y así despedir los talleres. 3. Finalmente, se procederá al pase de los instrumentos de evaluación.
RECURSOS MATERIALES
Post-it, bolígrafo/lápiz, ordenadores y presentación de diapositivas.

3. EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta de intervención se basa en comprobar si se han cumplido los objetivos construidos a través de las variables correspondientes. Los instrumentos de evaluación para el pre y post test serán los siguientes (véase Anexo E):

- Se adjuntará la escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, que analiza la capacidad de las personas en analizar sus emociones y sentimientos (ítems 1 al 8), Claridad de sentimientos que explora la capacidad que tienen los individuos de percibir sus emociones (ítems 9 al 16) y Reparación emocional que comprueba la habilidad de interrumpir y regular los estados emocionales negativos y perpetuar los positivos (ítems 17 al 24). El instrumento se responde con una escala tipo Likert de 5 puntos y contiene

una consistencia interna satisfactoria obtenida a través del Alfa de Cronbach $\alpha=0.910$, por lo que se considera una escala fiable para evaluar la inteligencia emocional. (Fernández-Berrocal et al., 2004; Ocaña Zúñiga et al., 2019)

- Por otra parte, se administrará la Escala de Habilidades Sociales (EHS), que su versión definitiva está compuesta por 33 ítems. Está determinada por los siguientes factores: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. El instrumento se responde con una escala tipo Likert de 4 puntos. A su vez, posee validez de constructo, por lo que el significado atribuido al constructo medido es correcto. Además, su coeficiente de fiabilidad es $\alpha = 0,88$. (Gismero, 2000)
- Además, se valoró también la autoestima a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE), pues a pesar de que no forme parte de las variables principales, se ha comprobado que los adolescentes que tienen altas puntuaciones en habilidades sociales, a su vez también las tienen en inteligencia emocional (Salavera et al., 2019; Trigueros et al., 2020), autoestima y autoconcepto (Llamazares y Urbano, 2020; Tacca et al., 2020). Esta escala alberga un total de 10 ítems de estructura unifactorial, con una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos. A su vez, posee validez de constructo, con una consistencia interna obtenida a través del Alfa de Cronbach de $\alpha = 0,881$. (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000).

Por otra parte, antes de comenzar con las sesiones, se realizarán entrevistas con el personal del centro, para abordar la existencia de algún caso especialmente vulnerable, analizar cuáles son las necesidades que serían más importantes trabajar y para que la persona dinamizadora del taller conozca rasgos del perfil de menores que se encontrará durante las sesiones (véase Anexo F).

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los y las menores que se encuentran en centros de acogida presentan dificultades diferentes en comparación con sus iguales en la población general, pues su historia de vida ha sido expuesta a situaciones donde se han visto afectados los ámbitos psicológicos, sociales y de desarrollo. Es por esta razón, que se analiza una necesidad de trabajar con este grupo poblacional para poder paliar en la mayor medida, las consecuencias que pueden tener estos y estas adolescentes correspondidas con su situación familiar. La figura materna y paterna conforman una red de

apoyo durante la infancia y la adolescencia de los y las menores, donde se les proporciona cariño, atención y cuidados. Al separarlos de estas figuras, el centro de menores debe de suplir esta necesidad de protección, por lo que es importante que el centro pueda asemejarse lo máximo a un hogar para estos adolescentes. En cuanto a los resultados obtenidos a través de la intervención, se espera que, a nivel individual, los y las adolescentes puedan adquirir competencias emocionales y sociales que den lugar a la mejora de sus relaciones interpersonales, fortaleciendo de esta forma su autoestima y autoconcepto, lo que mejoraría su desarrollo personal y les proporcionaría herramientas para autogestionar su bienestar psicológico y así prepararlos para afrontar con mayor seguridad sus proyectos de vida futuros. Por otra parte, a nivel grupal, se espera que la relación entre los y las menores del centro de acogida de lugar a un espacio seguro y de confianza. Cada menor posee una historia de vida diferente, donde cada uno de ellos ha vivido situaciones de riesgo de diferente índole y gravedad. La soledad y la desconfianza, a situarse lejos de su red familiar, puede ser un factor de riesgo a evitar, por eso, a través de las sesiones, se espera que el centro se convierta en un lugar donde la convivencia entre los y las menores pueda convertirse en su nueva red de apoyo. Por último, a nivel institucional, se espera que el centro adopte alguna de las actividades realizadas durante las sesiones, y se sigan desarrollando de forma intermitente, para seguir manteniendo y mejorando las competencias mencionadas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adriaanse, M.A., Oettingen, G., Gollwitzer, P.M., Hennes, E.P., de Ridder, D.T.D., & de Wit, J.B.F. (2010). When planning is not enough: Fighting unhealthy snacking habits by mental contrasting with implementation intentions (MCII). *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1277-1293. <https://doi.org/10.1002/ejsp.730>
- Alayo-Chávez, K.E., y Borrero-Huamán, R.N. (2024). Percepción del funcionamiento familiar en estudiantes de secundaria. *EPISTEME KOINONIA: Revista electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 9(17), 60-73.
- Álvarez Díaz, C. (2021). La importancia de la inteligencia emocional en acogimiento residencial. Propuesta de intervención socioeducativa [Trabajo de fin de máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo.
- Barbosa González, A., y Garzón Novoa, S. A. (2020). Revisión bibliográfica en idioma español sobre la arteterapia como herramienta psicoterapéutica. *Informes Psicológicos*, 20(2). <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a4>

- Betina Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, (1), 159-182.
- Bustamante Azcuénaga, I. (2021). *Arteterapia: Concepto, origen y las inteligencias múltiples de Gardner* [Trabajo fin de grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI editores.
- Caballo Villar, M. B., y Gradaílle Pernas, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (15), 45-56. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.04
- Castellanos Quintana, J. V. (2024). *Ámbito temático 1: Situación actual de la institucionalización de las personas en el ámbito de los cuidados en España. Niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030; Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba de la Universidad Carlos III de Madrid. <https://hdl.handle.net/10016/49703>
- Esteves Villanueva, A.R., Paz Paredes Mamani, R., Calcina Condori, C.R., y Yapuchura Saico, C.R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Evans, K., & Vaandering, D. (2022). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Good Books.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros*, (352), 34-39. <https://revistas.comillas.edu/padresymaestros/article/view/1170>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández Calleja, O. (2024). *Intervenciones orientadas al trauma en el ámbito del sistema de protección a la infancia* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional de la Universidad de Oviedo.
- Gismero González, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales: Manual*. TEA Ediciones.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Kairós.

- Gollwitzer, P. M.(1993). Goal Achievement: The Role of Intentions. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 141–185. <https://doi.org/10.1080/14792779343000059>
- Gollwitzer, P. M.(1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Gollwitzer, P.M. (2014). Weakness of the will: Is a quick fix possible? *Motiv Emot* 38, 305–322. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9416-3>
- Gómez, E., y Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26416966005>
- González, J., y Verdejo, C. (2017). *El desarrollo emocional y social en la adolescencia*. Editorial Pearson.
- Holden, M.J. (2023). *CARE: Crear condiciones para el cambio*.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 15, 17 de enero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley 3/2019, de 18 de febrero, de la Generalitat, de servicios sociales inclusivos de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8491, 21 de febrero de 2019. <https://dogv.gva.es/va/resultat-dogv?signatura=2019/1709&L=0>
- Leirós Tejera, E. (2019). *La realidad de los y las menores en acogimiento residencial: Carencias y necesidades* [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna.
- Llamazares, A., y Urbano, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares. *Pulso: Revista de Educación*, (43), 99-117. <https://doi.org/10.58265/pulso.4801>
- Maestre Avilés, P. (2025). *Programa de mejora de habilidades sociales y gestión de emociones en adolescentes en riesgo de exclusión social* [Trabajo de fin de máster, Universidad Miguel Hernández]. Repositorio Institucional UMH.

- Martínez Ramírez, V. A., Rodríguez Jiménez, Y.C., y Sánchez Flórez. J.Á. (2023). *Habilidades Sociales en Adolescentes en Acogimiento Residencial del ICBF: Una mirada desde el Trabajo Social* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Ministerio de Juventud e Infancia. (2026). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia: Boletín número 27* (Datos 2024). <https://www.infancia.gob.es/recursos/publicaciones/boletin-27.htm>
- Morales-Vázquez, E.E. (2026). El Desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes. Revisión sistemática. *Episteme Koinonia*, 9(17). <https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4978>
- Oettingen, G., Mayer, D., Sevincer, A. T., Stephens, E. J., Pak, H.J., & Hagenah, M. (2009). Mental contrasting and goal commitment: the mediating role of energization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(5), 608–622. <https://doi.org/10.1177/0146167208330856>
- Oettingen, G., Pak, H.J., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736–753. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.736>
- Ocaña Zúñiga, J., García Lara, G.A., y Cruz Pérez, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes en Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15(16), 280-294. <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Desarrollo en la adolescencia*. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Pablo, Z., Raggio, G., Menacho, I., y Flores, G. (2021). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de las instituciones educativas de San Juan de Lurigancho, Perú. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1122-1130. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.262>
- Panimboza, P. C., Soriano, I. V., Mero, K., Borbor, E.S., y Guale, V. (2025). Arteterapia como estrategia psicopedagógica para fortalecer la atención de un estudiante con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 1262-1270. <https://doi.org/10.56712/LATAM.V6i1.3415>
- Porcel, C., y Neubauer, A. (2023). Los círculos restaurativos: una propuesta metodológica innovadora de aula de Educación Primaria. *REIDOCREA*, 12(30), 381-396. <https://doi.org/10.30827/Digibug.85866>

- Quispe Aquise, J., Paredes Valverde, Y., Quispe Herrera, R., Jara Rodríguez, F. y Gavilán Bordá, V.A. (2023). Funcionamiento familiar y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 357-365.
- Ramírez, Y. (2017). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de Cajamarca. *Revista Paian*, 8(2), 63-70. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/736>
- Rubio Machuca, B., y Delgado García, M. (2024). Posibilidades de la arteterapia en educación como técnica de gestión de duelo: estrategias para potenciar la resiliencia en la formación docente. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística Para La Inclusión Social*, 19. <https://doi.org/10.5209/arte.91706>
- Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(4). <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Schramm, S., Oettingen, G., Dahme, B., & Klinger, R. (en prensa). Autocontrol en la consecución de objetivos: ensayo clínico aleatorizado de una intervención rentable para mejorar la capacidad física en pacientes con dolor lumbar crónico. *Pain*.
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<201::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<201::AID-IMHJ8>3.0.CO;2-9)
- Soriano Díaz, C. (2025). *Dificultades emocionales y comportamentales y bienestar personal en menores en acogimiento residencial* [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. Repositorio institucional Dehesa.
- Stadler, G., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2009). Physical activity in Women: Effects Of a self-regulation intervention. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(1), 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.09.021>
- Tacca, D.R., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tomalá Torres, M. D. (2026). Estrategia psicopedagógica basada en arteterapia para la regulación de emociones en niños en situaciones de vulnerabilidad [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Universidad Estatal Península de Santa Elena. Repositorio UPSE.

- Torres, A. (2014). Las habilidades sociales: Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria [Trabajo de fin de máster, Universidad de Granada].
- Torres Moreira, J. E. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico: Una revisión sistemática de estudios contemporáneos. *Ciencia Y Educación*, 422-443. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14232805>
- Trigueros, R., Sánchez-Sánchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J.M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M.J., Fernández-Campoy, J.M., & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School. *International journal of environmental research and public health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Unicef. (2015). Una aproximación a la situación de Adolescentes y jóvenes en America Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/201804/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf
- Villa Drake, L. L., y Castellanos Cabrera, R. (2024). Programa psicoterapéutico para potenciar el bienestar psicológico de adolescentes en acogimiento institucional. *Alternativas cubanas en Psicología*, 12(36), 50-59. <https://acupsi.org/programa-psicoterapeutico-para-potenciar-el-bienestar-psicologico-de-adolescentes-en-acogimiento-institucional/>
- von Weichs, V., Krott, N.R., y Oettingen, G. (2021). The self-regulation of conformity: Mental contrasting with implementation intentions (MCII). *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.546178>
- Walker, S.P., Wachs, T.D., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G.A., Pollit, E., Carter, J.A., & International Child Development Steering Group. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369(9556), 145-157. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60076-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60076-2)
- Wachtel, T (2013). Defining restorative. *Restorative Practices eForum*, 1-12.
- Zacatrus. (s.f.). *Ikonikus*. <https://zacatrus.es/ikonikus.html>
- Zhang, T. & Wang, Z. (2020). The effects of family functioning and psychological Suzhi between school climate and problem behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00212>

6. ANEXOS

Anexo A

Sesión 1

<https://canva.link/sdcxyayo05cvky1>

Sesión 2

<https://canva.link/84c8n27rqfn1klx>

Sesión 3

<https://canva.link/uzaddxv1s4n65h4>

Sesión 4

<https://canva.link/9xx56hf9u0r49d9>

Sesión 5

<https://canva.link/ui8d2o369bmcfe1>

Sesión 6

<https://canva.link/cpevymfbroh0cxa>

Sesión 7

<https://canva.link/zy02zqdpbltnvgm>



Una carta desde mi yo futuro...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Objetivos que he conseguido:

.....

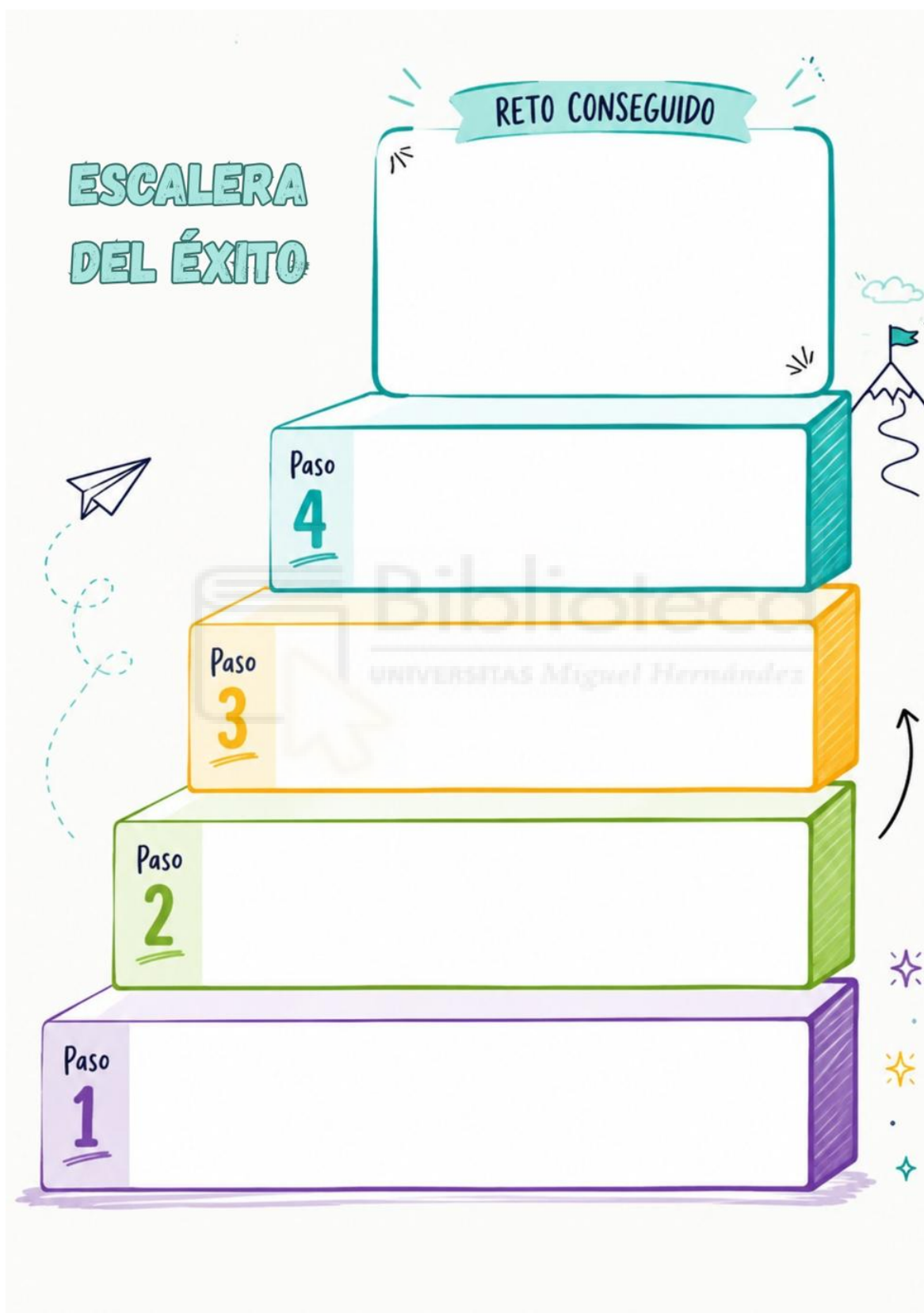
.....

.....

.....

.....

Anexo C



Anexo D

<https://view.genially.com/6a0f21a4a9c350d76b5a0f36>



Anexo E

CUESTIONARIO TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y 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

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

SEXO: ☐ Masculino
☐ Femenino

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN (DOS ÚLTIMOS
DÍGITOS DEL AÑO DE NACIMIENTO+LETRA DEL
PRIMER APELLIDO+ ÚLTIMA LETRA DEL NOMBRE):

EDAD: _____

PREGUNTAS

	1	2	3	4	5
Presto mucha atención a los sentimientos.	☐	☐	☐	☐	☐
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	☐	☐	☐	☐	☐
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	☐	☐	☐	☐	☐
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	☐	☐	☐	☐	☐
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	☐	☐	☐	☐	☐
Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	☐	☐	☐	☐	☐
A menudo pienso en mis sentimientos.	☐	☐	☐	☐	☐
Presto mucha atención a cómo me siento.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Tengo claros mis sentimientos.	☐	☐	☐	☐	☐
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	☐	☐	☐	☐	☐
Casi siempre sé como me siento.	☐	☐	☐	☐	☐
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	☐	☐	☐	☐	☐
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	☐	☐	☐	☐	☐
Siempre puedo decir cómo me siento.	☐	☐	☐	☐	☐
A veces puedo decir cuáles son mis emociones	☐	☐	☐	☐	☐
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	☐	☐	☐	☐	☐
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	☐	☐	☐	☐	☐
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	☐	☐	☐	☐	☐
Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	☐	☐	☐	☐	☐
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	☐	☐	☐	☐	☐
Me preocupo por tener buen estado de ánimo.	☐	☐	☐	☐	☐
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	☐	☐	☐	☐	☐

ESCALA EHS

INSTRUCCIONES:

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos

Encierre con un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde esta la frase que esta respondiendo.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

SEXO: ☐ Masculino

☐ Femenino

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN (DOS ÚLTIMOS
DÍGITOS DEL AÑO DE NACIMIENTO+LETRA DEL
PRIMER APELLIDO+ ÚLTIMA LETRA DEL NOMBRE):

EDAD: _____

PREGUNTAS

A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido.

A B C D

Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.

A B C D

Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.

A B C D

Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado.

A B C D

Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".

A B C D

A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que he prestado.

A B C D

Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.

A B C D

A veces no se que decir a personas atractivas al sexo opuesto.

A B C D

Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no se que decir.

A B C D

Tiendo a guardar mis opiniones a mi mismo.	A	B	C	D
A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A	B	C	D
Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A	B	C	D
Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso.	A	B	C	D
Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A	B	C	D
Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no se como negarme.	A	B	C	D
Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí para pedir el cambio correcto.	A	B	C	D
No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A	B	C	D
Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A	B	C	D
Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A	B	C	D
Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	A	B	C	D
Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A	B	C	D
Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A	B	C	D
Nunca se como "cortar" a un amigo que habla mucho.	A	B	C	D
Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A	B	C	D
Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A	B	C	D

Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.

A B C D

Soy incapaz de pedir a alguien una cita.

A B C D

Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.

A B C D

Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.

A B C D

Cuando alguien se me "cuela" en una fila hago como si no me diera cuenta.

A B C D

Me cuesta expresar mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.

A B C D

Muchas veces prefiero callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.

A B C D

Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.

A B C D

TOTAL:

ESCALA RSE

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

SEXO: ☐ Masculino
☐ Femenino

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN (DOS ÚLTIMOS
DÍGITOS DEL AÑO DE NACIMIENTO+LETRA DEL
PRIMER APELLIDO+ ÚLTIMA LETRA DEL NOMBRE):

EDAD: _____

PREGUNTAS

	1	2	3	4
Me siento una persona tan valiosa como otras.	☐	☐	☐	☐
Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso.	☐	☐	☐	☐
Creo que tengo algunas cualidades buenas.	☐	☐	☐	☐
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás.	☐	☐	☐	☐
Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.	☐	☐	☐	☐
Tengo una actitud positiva hacia mi mismo.	☐	☐	☐	☐
En general me siento satisfecho conmigo mismo.	☐	☐	☐	☐
Me gustaría tener más respeto por mí mismo.	☐	☐	☐	☐
Realmente me siento inútil en algunas ocasiones.	☐	☐	☐	☐
A veces pienso que no sirvo para nada.	☐	☐	☐	☐

ENTREVISTA PROFESIONALES DEL CENTRO

Clima y convivencia

- ¿Cuál es el ambiente general del centro actualmente?

.....

.....

- ¿Cuál suele ser la actitud general hacia este tipo de talleres o personas externas?

.....

.....

Gestión de conflictos

- ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que se dan entre los y las menores?

.....

.....

- ¿Cuáles suelen ser los “denotantes” habituales de estos conflictos?

.....

.....

- ¿Qué estrategias se emplean para calmar estos conflictos?

.....

.....

Perfil de los y las menores

- ¿Hay algún caso, perfil o diagnóstico que se deba de tener en cuenta a la hora de plantear y realizar las sesiones?

.....

.....

ENTREVISTA PROFESIONALES DEL CENTRO

- ¿Hay algún tema que sea mejor no tratar o evitar durante las sesiones?

.....

.....

Expectativas de las sesiones

- ¿Qué habilidades o estrategias creen que necesitan reforzar con más urgencia en este grupo?

.....

.....

