

Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes*

Implementation and Evaluation of an Emotional Intelligence Program in Adolescents

Recepción: 10 Octubre 2017 | Aceptación: 18 Julio 2019

VÍCTOR SANTIAGO SIGÜENZA-MARÍN^a

Universidad de La Rioja, España

RAQUEL CARBALLIDO-GUISADO

Universidad de La Rioja, España

ALICIA PÉREZ-ALBÉNIZ

Universidad de La Rioja, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7182-060X>

EDUARDO FONSECA-PEDRERO

Universidad de La Rioja, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7453-5225>

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: eduardo.fonseca@unirioja.es

Para citar este artículo: Sigüenza-Marín, V. S., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo fue implementar y evaluar un programa de inteligencia emocional en adolescentes. Se utilizaron un grupo experimental ($n=60$) y un grupo de comparación ($n=44$) que fueron evaluados en dos momentos temporales con el *Trait Meta-Mood Scale-24*, el Cuestionario de Capacidades y Dificultades, el Índice de Reactividad Interpersonal y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados mostraron que, tras un periodo de tres meses de intervención, el grupo experimental no difirió entre el pretest y el posttest de forma estadísticamente significativa en las puntuaciones medias de inteligencia emocional percibida, empatía, salud mental o autoestima. La satisfacción del programa informada por los alumnos fue excelente. A pesar de los resultados obtenidos, es necesario seguir potencializando las habilidades emocionales y sociales en esta etapa del desarrollo con la finalidad de mejorar el ajuste personal y la calidad de vida, así como el desarrollo integral de los adolescentes.

Palabras clave

adolescentes; inteligencia emocional; educación emocional; intervención; evaluación.

ABSTRACT

The main aim was to implement and evaluate an emotional intelligence intervention in an educational setting. An experimental group ($n=60$) and a control group ($n=44$) were evaluated in two different moments with the *Trait Meta-Mood Scale-24*, the *Strengths and Difficulties Questionnaire*, the *Interpersonal Reactivity Index*, and the *Rosenberg's Self-Esteem Scale*. The results showed that, after three months of intervention, no statistically significant differences were found between pre-test and post-test in the median scoring of emotional intelligence, empathy, mental health, and self-esteem. The satisfaction of the program

reported by the students was excellent. Despite the results obtained, it is necessary to continue strengthening the social-emotional skills in this stage of development to improve the personal adjustment and quality of life, as well as the comprehensive development of the adolescents.

Keywords

adolescents; emotional intelligence; emotional education; intervention; assessment.

Las dificultades relacionadas con el estrés, la ansiedad, la depresión, la ideación suicida, los comportamientos disruptivos, entre otros, se encuentran entre los principales problemas de salud de los jóvenes (Bousoño et al., 2017; Carli et al., 2014; Merikangas et al., 2010; Sánchez, Pérez, Paino, y Fonseca-Pedrero, 2018). El impacto y las consecuencias negativas a nivel personal, familiar, educativo, social y sanitario asociadas a estos problemas de salud mental son evidentes (Catalá-López, Gènova-Maleras, Álvarez-Martín, de Larrea-Baz, y Morant-Ginestar, 2013; Parés-Badell et al., 2014). Además, estudios previos indican que aquellas personas que saben cómo gestionar y regular sus emociones tienen mejores resultados a nivel educativo y laboral, así como menos problemas de salud mental, mayor calidad de vida y satisfacción personal (e.g., Bisquerra, Pérez-González, & García, 2015; Cabello, Castillo, Rueda, & Fernández-Berrocal, 2016; Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007; Ruiz-Aranda et al., 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2011). Es por ello que en los últimos años han surgido diferentes acercamientos, tanto en el ámbito educativo como asistencial, que tienen como base educar los aspectos emocionales, esto es, desarrollar y mejorar las competencias socioemocionales de los jóvenes como forma de promoción de la salud, prevención de trastornos psicológicos y desarrollo integral del alumno. Este conjunto de actuaciones se recoge bajo diferentes etiquetas como, por ejemplo, programas de educación emocional, promoción del bienestar emocional o de resiliencia y empoderamiento, por citar algunos.

La educación emocional es un procedimiento didáctico, prolongado y estable, que pretende

aumentar al máximo el potencial emocional como sustento esencial para el desarrollo cognitivo, estableciendo ambos componentes como imprescindibles para el desarrollo de la personalidad integral (Bisquerra, 2011; Bisquerra et al., 2015). Existen muchos modelos o formas de conceptualizar la Inteligencia Emocional (IE) (Bisquerra et al., 2015; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013). Entre los acercamientos teóricos con mayor sustento científico se encuentra el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). Se conceptualiza la IE como un conjunto de cuatro habilidades referidas a a) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; b) acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; d) comprender emociones y el conocimiento emocional, y e) regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Según estos autores, la IE se puede ver como una forma de unificar y adaptar las emociones a nuestro pensamiento, indistintamente de las peculiaridades permanentes de personalidad. Estos autores no incluyen aspectos más próximos a la personalidad, justificando innecesario volver a clasificar todas las partes de la personalidad como IE (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Para considerar que una persona es emocionalmente inteligente se debe desarrollar y enlazar las cuatro ramas que componen la IE, debido a que el óptimo desarrollo de una de ellas no asegura una IE completa. Por ello, resulta necesario dominar cada uno de sus componentes. Esto se puede ver reflejado en personas que son muy habilidosas para percibir y expresar sus emociones, pero son incapaces de regularlas y comprenderlas (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2002).

Son numerosos los estudios que demuestran los beneficios en los jóvenes adolescentes cuando se aumentan sus habilidades emocionales (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013; Ruiz-Aranda et al., 2012; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal et al., 2004). Estos resultados han impulsado, entre otros aspectos, diversos programas de desarrollo y mejora de las

competencias de tinte socio-emocional tanto a nivel nacional como internacional. Por ejemplo, en EEUU se ha desarrollado el programa *Social Emotional Learning* (SEL), iniciado por Goleman en 1995, con la finalidad de alcanzar no solo el éxito en la escuela sino también en la vida cotidiana. En el ámbito nacional se encuentran propuestas como el Modelo GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) el cual añade competencias emocionales diferentes en función de cinco grandes bloques (Bisquerra et al., 2015). Asimismo, la Fundación Botín establece un programa denominado *Educación Responsable* con el fin de mejorar el equilibrio y bienestar de los jóvenes (Repetto-Talavera & Pérez-González, 2007). También, promovido por el equipo de Fernández Berrocal, se encuentra el programa INTEMO (+) (Ruiz-Aranda et al., 2013; Cabello et al., 2016).

Concretamente, el programa de educación emocional INTEMO (+) se compone de un conjunto de actividades dirigidos a mejorar las habilidades emocionales (Cabello et al., 2016). Está dirigido a jóvenes de entre 12 y 18 años. Es un programa práctico en el cual la metodología que se lleva a cabo permite a los jóvenes participantes desarrollar cada una de las habilidades que componen la IE desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y las de los demás, habilidades que pertenecen a las cuatro ramas del modelo teórico de Mayer y Salovey (1997). El INTEMO (+) ha sido validado experimentalmente, mediante un diseño cuasi-experimental con seguimiento longitudinal. Los resultados empíricos hallados han sido satisfactorios y avalan su utilidad y validez. Por ejemplo, ha mostrado beneficios en distintos ambientes y contextos tan importantes para los adolescentes como son la salud física y mental, las relaciones interpersonales, el rendimiento y la conducta agresiva (Castillo et al., 2013; Ruiz-Aranda, et al., 2012; Ruiz-Aranda, et al., 2011).

Es importante emplear y diseñar programas educativos de educación emocional para llevar a cabo en las aulas, cuyo propósito sea únicamente desarrollar la IE o las competencias

emocionales. Es necesario, además, evaluar estas intervenciones para aportar elementos empíricos que validen y certifiquen dichos procesos y su grado de efectividad, así como ayudar a divisar los aspectos que sean convenientes de mejora (Pérez-González, 2008). El presente estudio se encuentra dentro de este contexto de investigación, teniendo como objetivo esencial la promoción del bienestar emocional y prevención de los problemas de salud mental infanto-juvenil. En concreto, los objetivos de este estudio fueron a) implementar un programa de educación emocional en centros escolares con la finalidad de desarrollar, promover y/o potenciar las competencias socio-emocionales de los adolescentes; b) analizar los posibles beneficios del programa de educación emocional sobre diferentes indicadores de salud mental, autoestima, empatía e inteligencia emocional percibida; y c) analizar la satisfacción de los usuarios que han participado en el programa de intervención.

Método

Diseño experimental

El diseño de investigación fue un diseño longitudinal de tipo cuasi-experimental con evaluación pre y post tratamiento. El estudio contó con un grupo control y un grupo de tratamiento/intervención.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 104 alumnos riojanos dividida en dos grupos: un grupo experimental y un grupo control. El primer grupo experimental lo formaron 60 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro de ESO de La Rioja. La edad media fue 13.42 años y la desviación típica de 0.52 (rango de edad 13-15), siendo el 43.3 % chicos. Los alumnos del grupo control fueron seleccionados mediante un muestreo de conveniencia, considerando las variables

sociodemográficas referidas al género y la edad. El grupo control lo formaron 44 alumnos de la ESO seleccionados de diferentes centros escolares de la Rioja. La edad media fue 13.50 años y la desviación típica de 0.50 (rango de edad 13-15), siendo el 38.6 % chicos. No se observaron diferencias estadísticamente significativas ni en función de la edad ni el género entre los grupos objeto de comparación.

Instrumentos

En la presente investigación se emplearon los siguientes instrumentos de medida:

Cuestionario de Capacidades y Dificultades (*Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ*) versión autoinformada (Goodman, 1997). El SDQ es un instrumento de medida utilizado para la evaluación de dificultades conductuales y emocionales, así como la valoración de capacidades en el ámbito social. El SDQ se compone de 25 ítems con un formato de respuesta Likert de tres opciones (0= *No, nunca*, 1= *A veces*, 2= *Sí, siempre*). Los ítems se agrupan en cinco subescalas (con cinco ítems cada una): Dificultades Emocionales, Problemas de Conducta, Dificultades de Hiperactividad, Problemas con Compañeros y Conducta Prosocial. Las primeras cuatro subescalas forman una puntuación Total de Dificultades. A mayor puntuación mayor nivel de dificultades emocionales y comportamentales, excepto para la subescala Conducta Prosocial, donde una menor puntuación se corresponde con un peor ajuste en el comportamiento. Ha sido utilizado como herramienta de cribado y análisis epidemiológico del estado de salud mental en población infanto-juvenil y sus propiedades psicométricas se encuentran ampliamente respaldadas (Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Girádez, & Muñiz, 2011; Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Paino, & Aritio-Solana, 2014). En este trabajo la estimación de la fiabilidad de las puntuaciones para la puntuación total de dificultades del SDQ fue de 0.81.

La escala **Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales-24** (*Trait Meta-*

Mood Scale-24, TMMS-24) (Salguero et al., 2010). La escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales-24 es un autoinforme compuesto por 24 ítems y diseñado para la valoración de los aspectos reflexivos de la experiencia emocional. El formato de respuesta es Likert de 5 puntos (1 = *Completamente en desacuerdo* y 5 = *Completamente de acuerdo*) distribuidos en tres dimensiones (8 ítems cada una): Atención (conciencia) a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las propias emociones. Estudios previos indican que es un instrumento de medida con un adecuado comportamiento psicométrico referido tanto a la consistencia interna como a la fiabilidad test-retest y a la acumulación de diferentes evidencias de validez. En este estudio, se ha utilizado la versión del TMMS-24 validada en población española (Fernández-Berrocal, Extremera-Pacheco, & Ramos, 2004). En este trabajo la estimación de la fiabilidad de las puntuaciones para cada una de las subescalas del TMMS-24 osciló entre 0.72 y 0.85.

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Es un instrumento que se basa en el modelo unidimensional de Guttman, su función específica es medir la autoestima global. El planteamiento en función del cual se construye esta escala está basado en cuatro criterios: Facilidad de administración, Economía de tiempo, Unidimensionalidad y Validez aparente. Consta de 10 ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en negativo. Su distribución es al azar para evitar aquiescencia. Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems (por ejemplo, “En general estoy satisfecho conmigo mismo/a”) que deben ser puntuados en una escala Likert de 5 puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* y 4 = *Totalmente de acuerdo*). En el presente trabajo se ha utilizado la versión española cuyas propiedades psicométricas han sido analizadas en estudios previos (Rosenberg & Owens, 2001). En este trabajo la estimación de la fiabilidad de las puntuaciones fue superior a 0.70.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980). El IRI es un cuestionario tipo autoinforme que mide las diferencias individuales

percibidas en empatía disposicional. Consta de 28 ítems en una escala de respuesta Likert de 5 puntos (0 = *No me describe bien* y 4 = *Me describe muy bien*). Los ítems se encuentran distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal. En el presente trabajo se ha utilizado la versión española del IRI que presenta adecuadas propiedades psicométricas (Pérez-Albéniz, De Paúl, Etxeberria, Montes, & Torres, 2003). En este trabajo la estimación de la fiabilidad de las puntuaciones para cada una de las subescalas del IRI fue superior a 0,70.

Cuestionario de satisfacción con el programa de Educación emocional. Se desarrolló un cuestionario para analizar la satisfacción del programa de los alumnos y de los padres del grupo experimental. Para la construcción del cuestionario se siguieron las directrices internacionales (American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education 2014; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019). El cuestionario de satisfacción dirigido a los participantes del estudio consta de 33 ítems. Las primeras 20 preguntas tratan sobre la satisfacción de los participantes con diferentes aspectos del programa. Las diez siguientes preguntas valoran la satisfacción con cada una de las sesiones presentadas. Todas ellas se evalúan con una escala *Likert* de 5 puntos (1 = *Totalmente de acuerdo* y 5 = *Totalmente en desacuerdo*). Asimismo, el cuestionario incluye una pregunta sobre la valoración global del programa con una escala *Likert* de 10 puntos (siendo diez la valoración más alta del programa). Adicionalmente, se pregunta a los participantes sobre si repetirían el curso y si recomendarían o no el programa y se solicita finalmente, mediante una pregunta abierta, aspectos de mejora del programa.

Procedimiento

Este estudio se enmarca dentro del plan regional de Salud Mental Riojano 2016-20. La investigación cuenta con el respaldo de las Consejerías de Salud y Educación, Formación y Empleo del Gobierno de La Rioja. El contacto con el centro escolar en el que se llevó a cabo se realizó directamente con el equipo directivo.

La administración de los cuestionarios en las evaluaciones pre y post se realizó de forma colectiva en grupos de entre 10 y 30 participantes, antes y después de la intervención. La aplicación del programa de educación emocional se realizó en un total de 10 sesiones por dos alumnos del Máster en Intervención e Innovación Educativa de la Universidad de La Rioja.

El programa adaptado para adolescentes se llevó a cabo a través de ocho sesiones todos los lunes por la mañana en un IES de La Rioja, en dos grupos aula del segundo curso de la ESO.

Se informó en todo momento de la confidencialidad de las respuestas, así como del carácter voluntario de la participación y no se dio gratificación alguna por su colaboración en el estudio. Siempre que fue necesario se solicitó un consentimiento que autorizase la participación del adolescente en la investigación.

Programa de Intervención. El programa de intervención desarrollado se fundamenta en el programa INTEMO (+), utilizado previamente en adolescentes (Cabello et al., 2016) aunque con algunas modificaciones, es por ello que se le renombró como INTEMO-UR. Es un programa en el que se adaptan los ejemplos y las actividades a la edad del alumnado para que pueda utilizarse en adolescentes de 14-16 años (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013). La organización de las sesiones, es en cuatro fases, que correspondió a las cuatro ramas del modelo de IE propuesto por los autores Mayer y Salovey (1997).

Análisis de datos

Se realizaron diferentes análisis de datos. En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para las subescalas y la puntuación total de los diferentes instrumentos de medida utilizados. En segundo lugar, se compararon las puntuaciones medias en función del grupo (experimental y de comparación) y el tiempo (pre-test y post-test). Para ello se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de medidas repetidas, tomando como factor intersujetos el grupo y el tiempo como factor intrasujeto y como variables dependientes las subescalas y la puntuación total de los instrumentos de medida utilizados. Se utilizó el valor λ de Wilks para observar si existían diferencias estadísticamente significativas entre todas las variables dependientes tomadas en conjunto. Como índice de tamaño del efecto se empleó el estadístico eta cuadrado parcial (η^2 parcial). Finalmente, se calcularon los estadísticos descriptivos para la medida de satisfacción con el programa. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 21.0 (IBM, 2013).

Resultados

Implementación del programa INTEMO-UR

La implementación del programa de intervención en educación emocional llevado a cabo se extendió a lo largo de 10 semanas con una duración aproximada por sesión de 60 minutos. En cuanto a las actividades, como se puede observar en la Tabla 1, se encuentran distribuidas en el mismo formato que el programa original haciendo referencia a las cuatro ramas del modelo de IE. En la misma tabla se presenta, de forma abreviada, información relevante sobre las sesiones llevadas a cabo en el programa, como son los objetivos, contenidos y las modificaciones.

Tabla 1

Programa INTEMO-UR. Sesiones, objetivo fase, contenidos y modificaciones

| Sesión | Objetivo | Contenidos | Modificaciones |
|--------|--|---|--|
| 1 | Evaluación inicial de los participantes | Introducción y evaluación | IRI, SDQ, Rosenberg |
| 2 | Conocer las emociones básicas y cómo éstas nos ayudan | Reconocimiento adecuado de las emociones básicas a través de imágenes y objetos | Añadir objetos en la actividad: <i>Un viaje por el mundo de las emociones</i> . Juegos de cartas: <i>Ikonitus</i> y <i>si yo fuera</i> |
| 3 | Expresar emociones de diversas formas | Expresión apropiada de las emociones de diferentes maneras | Añadir actividad <i>Los sombreros</i> . Modificación de la actividad <i>Adivina la emoción</i> |
| 4 | Aprender a resolver los problemas tomando decisiones adecuadas | Resolución correcta de problemas vinculados a la toma de decisiones | Receta de la felicidad. Añadir juego Kahoot.it. Visualización del vídeo sobre percepción |
| 5 | Conocer emociones útiles que permitan una mayor eficacia | Conocimiento de diversas emociones básicas según la tipología de la actividad | Actividad <i>Playlist</i> <i>Dímelo de emociones</i> . <i>Dicit</i> . <i>Memory</i> . <i>Irreal de las emociones</i> |
| 6 | Reconocer y nombrar adecuadamente los sentimientos propios | Reconocimiento apropiado de los sentimientos propios | Pequeñas modificaciones en el <i>Pasapalabra</i> |
| 7 | Adquirir un vocabulario emocional que favorezca la comunicación afectiva | Etiquetado correcto de las emociones | <i>Bingo de las emociones</i> Visualización de vídeos <i>Scapes Room</i> <i>Monopoly</i> emociones |
| 8 | Desarrollar la competencia social y la toma de perspectiva | Respuesta más adecuada a las necesidades de los demás | <i>Allá tú emocional</i> |
| 9 | Favorecer la actitud reflexiva | Utilización de estrategias que favorezcan la regulación emocional | Capítulo de la serie <i>Merli</i> Debate sobre el mismo |
| 10 | Aprender a regular las emociones de los demás. Consolidar estrategias de regulación | Evaluación | IRI, SDQ, TMMS-24, Rosenberg |

El programa INTEMO-UR se distribuyó de la siguiente manera: se establecieron diez sesiones: una sesión introductoria, ocho sesiones de actividades y una de evaluación final. La metodología utilizada fue lúdica, atractiva, vivencial, práctica, grupal, dinámica y participativa para los adolescentes, buscando sus centros de interés, donde mediante diferentes dinámicas y juegos descubrieron el fascinante mundo de las emociones. Asimismo, se trabajó también con conocimientos teóricos y conceptuales, siempre relacionados con su aplicación práctica. Se trabajaron tanto aspectos teóricos como actitudinales y de habilidad.

Efectos del entrenamiento en inteligencia emocional en indicadores de salud mental

Problemas emocionales y comportamentales

Se realizó un MANOVA considerando los dos grupos y las puntuaciones del SDQ. El valor λ de Wilks reveló que ni el efecto del factor tiempo (λ Wilks = 0.99, $F = 0.152$, $p = 0.69$, η^2 parcial = 0.001) ni su interacción con el grupo (λ Wilks = 0.98, $F = 1.46$, $p = 0.22$, η^2 parcial = 0.014) eran estadísticamente significativos. Tampoco se observó una interacción estadísticamente significativa entre los factores tiempo, grupo y dimensiones del SDQ (λ Wilks = 0.95, $F = 1.07$, $p = 0.37$, η^2 parcial = 0.042). Aunque

no se hallaron resultados estadísticamente significativos, es digno de mención que se observó cierta mejoría en la dimensión de Problemas emocionales del SDQ (véase Figura 1 y Tabla 2).

Figura 1
Problemas emocionales en el SDQ en los grupos control y experimental y en los dos momentos temporales

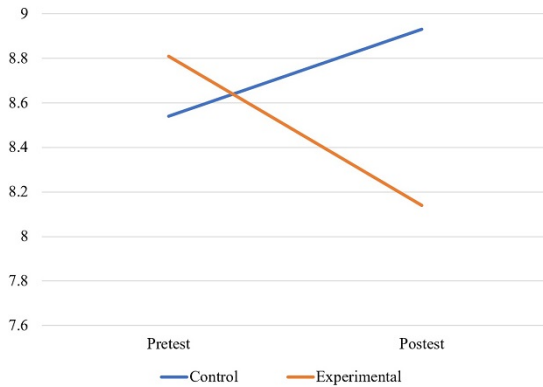


Tabla 2
Estadísticos descriptivos para todas las puntuaciones del SDQ en los dos momentos temporales y en los dos grupos

| Dimensiones del SDQ | Grupo | | | |
|--------------------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|
| | Control (n = 44) | | Experimental (n = 60) | |
| | Pre M (DE) | Post M (DE) | Pre M (DE) | Post M (DE) |
| Problemas emocionales | 8.54(2.6) | 8.93(2.2) | 8.81(2.3) | 8.14(2.7) |
| Problemas conductuales | 7.61(1.7) | 7.90(2.1) | 7.63(1.7) | 7.95(2.5) |
| Problemas con compañeros | 6.68(1.9) | 7.25(2.3) | 6.85(2.1) | 6.73(2.1) |
| Hiperactividad | 9.93(2.1) | 10.27(2.2) | 9.93(2.5) | 9.85(2.7) |
| Prosocial | 12.63(1.6) | 12.18(1.9) | 13.30(1.6) | 13 (2.3) |

Autoestima

Para las puntuaciones de autoestima, el MANOVA reveló que ni el factor tiempo (λ Wilks = 0.99, $F = 0.75$, $p > 0.07$, η^2 parcial = 0.002) ni su interacción con el grupo (λ Wilks = 0.07, $F = 3.45$, $p = 0.07$, η^2 parcial = 0.070) eran estadísticamente significativos. En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos para la puntuación total de Autoestima para los dos grupos y en los momentos temporales.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos para las puntuaciones de Autoestima en los dos momentos temporales y en los dos grupos

| Variable | Grupo | | | |
|------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|
| | Control (n = 44) | | Experimental (n = 60) | |
| | Pre M (DT) | Post M (DT) | Pre M (DT) | Post M (DT) |
| Autoestima | 31.59(5.5) | 29.81(5.2) | 30.86(7.0) | 31.68(6.8) |

Inteligencia emocional percibida

Se realizó un MANOVA considerando los dos grupos y las puntuaciones del TMMS-24. Los resultados no revelaron diferencias estadísticamente significativas para el efecto principal del grupo ($F = 3.046$, $p = 0.090$, η^2 parcial = 0.082). Del mismo modo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para el factor del tiempo (λ Wilks = 0.98, $F = 0.69$, $p = 0.41$, η^2 parcial = 0.02), ni para su interacción con el grupo (λ Wilks = 0.98, $F = 0.37$, $p = 0.54$, η^2 parcial = 0.01). En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos para la puntuación total de TMMS-24 y sus subescalas en los dos momentos temporales.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos para todas las puntuaciones del TMMS-24 en los dos momentos temporales y en los dos grupos

| Dimensiones TMMS-24 | Grupo | | | |
|---------------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|
| | Control (n = 44) | | Experimental (n = 60) | |
| | Pre M (DT) | Post M (DT) | Pre M (DT) | Post M (DT) |
| Percepción | 25.11(5.9) | 25.25(4.8) | 27.20(5.6) | 27.73(6.6) |
| Comprensión | 26.79(5.9) | 26.09(5.1) | 26.75(5.4) | 28.93(5.7) |
| Regulación | 28.61(5.9) | 27.59(4.9) | 27.73(6.6) | 28.01(7.1) |

Empatía

Se realizó un MANOVA considerando los dos grupos y las puntuaciones del IRI. Los resultados no revelaron un efecto principal del grupo estadísticamente significativo ($F = 3.046$, $p = 0.090$, η^2 parcial = 0.082). Del mismo modo, ni el efecto del tiempo (λ Wilks = 0.99, $F = 0.59$, $p = 0.80$, η^2 parcial = 0.01), ni su

interacción con el grupo fueron significativos (λ Wilks = 0.97, $F = 0.72$, $p = 0.54$, η^2 parcial = 0.21). En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos para las dimensiones del IRI en los dos momentos temporales. Las puntuaciones medias fueron elevadas.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos para todas las puntuaciones del IRI en los dos momentos temporales y en los dos grupos

| Dimensiones IRI | Grupo | | | |
|-----------------------|---------------------|----------------|--------------------------|----------------|
| | Control (n = 44) | | Experimental (n = 60) | |
| | Pre M (DT) | Post M (DT) | Pre M (DT) | Post M (DT) |
| Toma de perspectiva | 22.13(4.0) | 22.00(3.1) | 23.26(4.5) | 23.70(4.4) |
| Fantasia | 22 (4.5) | 21.38(4.5) | 22.96(5.5) | 24.36(5.3) |
| Preocupación empática | 26.34(3.8) | 25.68(3.3) | 27.66(3.6) | 27.91(4.0) |
| Malestar personal | 16.56(4.8) | 16.61(3.2) | 17.31(3.8) | 17.28(4.1) |

Satisfacción de los participantes

A continuación, se examinó el grado de satisfacción con el programa de educación emocional implementado. Los resultados referidos a los estadísticos descriptivos de las puntuaciones se recogen en la Tabla 6. Los ítems que presentaron mayor puntuación media fueron los que hacen referencia al trato recibido de los profesores, a la corta duración del programa y la recreación de las dinámicas. Los ítems que presentaron menor puntuación fueron los referentes a las evaluaciones inicial y final donde se les administraron los test. Las dinámicas que mejor valoración obtuvieron fueron la sesión 7 y la sesión 9. Es digno de mención que el 100% de los alumnos volvería a repetir este curso y además recomendarían este programa. La valoración general de los participantes del programa mostró que el 100% de los alumnos puntuó por encima de 7 puntos. La puntuación media de satisfacción del programa por parte de los alumnos participantes fue de 8.9 ($DT=0.85$).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos para los ítems de la encuesta de satisfacción

| Ítem | M | DT | Mín. | Max. |
|--|-----|-----|------|------|
| Los contenidos han cubierto mis expectativas. | 4.2 | 0.7 | 2 | 5 |
| Los contenidos me han gustado. | 4.6 | 0.6 | 3 | 5 |
| Los temas se han tratado con la profundidad que esperaba. | 4.1 | 0.8 | 2 | 5 |
| Los contenidos aprendidos han sido útiles para mi vida. | 4.1 | 0.7 | 2 | 5 |
| Los ejercicios prácticos han sido de interés. | 4.5 | 0.7 | 3 | 5 |
| Las dinámicas de grupo han sido divertidas. | 4.7 | 0.5 | 4 | 5 |
| Me han gustado los materiales que se han dado. | 4.4 | 0.6 | 3 | 5 |
| El aula y mobiliario han sido adecuadas. | 4.3 | 0.7 | 3 | 5 |
| Los medios y materiales utilizados para las dinámicas me han gustado. | 4.4 | 0.7 | 2 | 5 |
| Me ha parecido que el programa ha durado poco tiempo. | 4.6 | 0.7 | 1 | 5 |
| Los profesores dominan la materia. | 4.8 | 0.5 | 3 | 5 |
| Los profesores explican con claridad. | 4.7 | 0.5 | 3 | 5 |
| Los profesores son simpáticos. | 4.8 | 0.4 | 3 | 5 |
| Los profesores nos han tratado con respeto y cariño. | 4.8 | 0.5 | 3 | 5 |
| Los profesores motivan y despiertan mi interés. | 4.4 | 0.6 | 3 | 5 |
| Creo que el programa ha mejorado mis recursos emocionales. | 4 | 0.8 | 2 | 5 |
| El programa me ha ayudado a mejorar mis relaciones con los demás. | 3.8 | 0.9 | 1 | 5 |
| Desde que vengo al programa conozco mejor lo que soy capaz de hacer. | 3.9 | 0.9 | 2 | 5 |
| Creo que se debería impartir este programa desde el colegio/instituto. | 4.5 | 0.7 | 2 | 5 |
| Estoy contento con mi participación en el programa. | 4.4 | 0.7 | 3 | 5 |
| Sesión N.º1 (Test) | 2.8 | 1.4 | 1 | 5 |
| Sesión N.º2 (Objetos sobre emociones) | 4 | 0.8 | 2 | 5 |
| Sesión N.º3 (Música emocional y el juego-sombreros) | 4.4 | 0.7 | 2 | 5 |
| Sesión N.º4 (Bunker, kahoot y karaoke) | 4.2 | 0.9 | 1 | 5 |
| Sesión N.º5 (Dominó, Memory, Trivial, Dixit) | 4.4 | 0.7 | 2 | 5 |
| Sesión N.º6 (Pasapalabra, Bingo) | 4.4 | 0.7 | 3 | 5 |
| Sesión N.º7 (Scape Room) | 4.7 | 0.6 | 3 | 5 |
| Sesión N.º8 (Empatía) | 4.2 | 0.8 | 2 | 5 |
| Sesión N.º9 (Película) | 4.6 | 0.7 | 1 | 5 |
| Sesión N.º10 (Post test) | 3 | 1.4 | 1 | 5 |

Discusión

La literatura previa analizada indica que, dentro de los programas emocionales para adolescentes, existen escasas investigaciones de carácter empírico que analicen los posibles efectos beneficiosos que estas intervenciones pudieran tener a nivel de gestión y manejo de las emociones y de las relaciones sociales, así como otros aspectos de la salud mental y el bienestar emocional (Andrés-Cruz, 2012). No cabe duda que es sumamente importante diseñar programas educativos con la finalidad de desarrollar y mejorar las habilidades emocionales de los jóvenes. Es necesario, además, evaluar científicamente estas intervenciones para que aporten evidencias empíricas que validen y certifiquen dichos procesos y su grado de efectividad, así como ayudar a divisar los aspectos que sean susceptibles de mejora. En este contexto, el objetivo general del presente trabajo fue implementar y examinar el efecto de un programa de educación emocional en adolescentes de la población general.

El primer objetivo fue implementar un programa de educación emocional con la finalidad de desarrollar, promover y/o potenciar

las competencias socio-emocionales de los adolescentes. En esta investigación, tras la implantación del programa INTEMO-UR, no se han evidenciado mejoras estadísticamente significativas en los alumnos. Sin embargo, sí se puede afirmar que el programa es novedoso y se adecua a la realidad educativa actual porque está ajustado y diseñado para adolescentes, los cuales son capaces de percibir una leve mejoría y mostrar alta satisfacción general con la nueva forma de aprender. Por lo tanto, se necesitan nuevas fórmulas, programas y formas de aprender, donde estén implícitas las emociones (Bisquerra et al., 2012). Los programas de educación emocional parece que se pueden implementar en el contexto educativo de los jóvenes de forma adecuada.

El segundo objetivo fue analizar los posibles beneficios del programa de educación emocional sobre diferentes indicadores de salud mental, como problemáticas emocionales y comportamentales, autoestima, empatía e inteligencia emocional percibida. Los resultados, en primer lugar, confirman que el programa INTEMO (con ligeras modificaciones) ha mejorado algunos aspectos relevantes de la IE, aunque no significativamente. Trabajos previos utilizando el INTEMO han demostrado su efectividad, indicando que tiene efectos positivos a corto y a largo plazo en aspectos tan relevantes como el ajuste psicológico, las relaciones sociales, la empatía o las conductas disruptivas y violentas (Castillo et al., 2013; Ruiz-Aranda, et al., 2012; Ruiz-Aranda, et al., 2011). Otros estudios realizados revelaron que los programas de IE mejoran la calidad de vida de los adolescentes tratando de optimizar sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales (Jiménez & López-Zafra, 2010; Jiménez, Palmero & Luis, 2013). También algunos trabajos previos demostraron que los programas de aprendizaje socioemocional son sugestivos para disminuir y prevenir problemas psicológicos y comportamentales, así como ayudar a un mayor ajuste social y mental entre los adolescentes y prevenir múltiples problemas psicológicos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006; Mayer et al., 2008).

Los programas de educación emocional pueden disminuir las conductas desadaptadas y favorecer el bienestar general en una doble vía, a un nivel más intrapersonal, dotando de estrategias para la regulación emocional y social, y a nivel interpersonal, incrementando las estrategias para manejar las emociones de los demás, (Ruiz-Aranda et al., 2011; Oliva, 2015).

En general, los hallazgos en programas denominados genéricamente como de educación emocional reflejaron que son capaces de impulsar distintas habilidades relacionadas con la salud mental en jóvenes, disminuyendo distintos factores de riesgo y trastornos de conducta (Castillo et al., 2013; Ruiz-Aranda et al., 2012; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal et al., 2004). A pesar de no hallar diferencias estadísticamente significativas en este trabajo, es interesante indicar que la educación en este conjunto de habilidades sirve para tomar conciencia de las propias emociones y las de las demás personas. Además, capacita para comprenderlas y regularlas, tiene efectos beneficiosos a múltiples niveles sobre la salud física y psicológica de los adolescentes y repercute en un mejor rendimiento académico (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013). No obstante, es posible que algunos programas emocionales (o cualquiera de sus componentes) diseñados para adolescentes muestren sus efectos en periodos más dilatados en el tiempo, al cabo de años y no en periodos cortos, por ejemplo, de meses, como es el caso del presente estudio. También es posible que el no encontrar resultados estadísticamente significativos sea debido al reducido tamaño muestral y/o la incapacidad de las medidas para captar con suficiente sensibilidad los cambios producidos. Sea como fuere, a través de la educación emocional es como se pretende conseguir el desarrollo integral de los jóvenes, siendo un proceso educativo continuo y permanente (Bisquerra et al., 2015).

El tercer objetivo fue analizar la satisfacción de los usuarios que han participado en el programa de educación emocional INTEMO-UR. La gran mayoría de los participantes mostraron niveles elevados de satisfacción hacia el programa de

educación emocional INTEMO-UR, siendo los comentarios más frecuentes aspectos relativos a la falta de tiempo, actividades en espacios que obliguen a salir del aula y actividades que ayuden a situarte en el lugar de los otros. Los resultados de este estudio indican que todos los participantes de la intervención recomendarían el programa y volverían a repetirlo. Estos resultados son reveladores y manifiestan una alta satisfacción por parte de los participantes con el programa, con los educadores y con las sesiones.

Existen ciertas limitaciones en relación a este estudio y a los resultados obtenidos. En primer lugar, el reducido tamaño muestral que se utilizó para la presente investigación, así como la escasa diversidad de centros educativos puede afectar a los resultados encontrados. No obstante, es digno de mención que el tipo de diseño cuasi-experimental y el programa de intervención empleado (10 sesiones en un periodo de 3 meses) son fortalezas de la presente investigación. En segundo lugar, y como se comentó, hubiese sido interesante realizar seguimiento longitudinal a 6 y 12 meses para comprobar los efectos del programa de intervención. En tercer lugar, hubiese sido interesante recoger información de otras fuentes e informantes como padres o profesores y no sólo mediante autoinformes. Por ello, en futuras investigaciones no cabe duda que sería muy recomendable utilizar otras medidas de evaluación de la eficacia del programa, como, por ejemplo, evaluación del funcionamiento neurocognitivo (e.g., atención, memoria, cognición social, funciones ejecutivas, etc.) o la satisfacción de los profesores o de las familias involucradas en el programa. Además, sería interesante implementar nuevos modelos psicométricos como el análisis de redes (Fonseca-Pedrero, 2018), nuevas formas de evaluación, como la evaluación ambulatoria (Myin-Germeys et al., 2018) o un programa de intervención con un periodo temporal más dilatado en el tiempo.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Convocatoria 2015 de Ayudas Fundación BBVA

a Investigadores y Creadores Culturales, por las Ayudas Fundación BBVA a Equipos de Investigación Científica 2017, por el Instituto de Estudios Riojanos (IER) del Gobierno de La Rioja, y por cofinanciado con fondos FEDER en el PO FEDER de La Rioja 2014-2020 (SRS 6FRSABC026).

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Andrés-Cruz, V. (2012). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo: un estudio en adolescentes. *Fòrum de Recerca*, 17, 229-242. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.14>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familiares*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., Garcia, E., Lopez, E., Perez, J., ... Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bousoño, M., Al-Halabí, S., Burón, P., Garrido, M., Díaz-Mesa, E., Galván, G, ... Bobes, J. (2017). Uso y abuso de sustancias psicotrópicas e internet psicopatología e ideación suicida en adolescentes. *Adicciones*, 29(2), 97-104. <https://doi.org/10.20882/adicciones.811>
- Carli, V., Hoven, C.W., Wasserman, C., Chiesa, F., Guffanti, G., Sarchiapone, ... Wasserman, D., (2014). A newly identified group of adolescents at “invisible” risk for psychopathology and suicidal behavior: findings from the SEYLE study. *World*

- Psychiatry*, 13(1), 78-86. <https://doi.org/10.1002/wps.20088>
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO +. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.07.001>
- Catalá-López, F., Gènova-Maleras, R., Álvarez-Martín, E., de Larrea-Baz, N. F., & Morant-Ginestar, C. (2013). Carga de enfermedad en adolescentes y jóvenes en España. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 6(2), 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2012.07.002>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Document in Psychology*, 10, 1-85. Recuperado de https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 474-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonal y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf>
- Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM_Orientacion%20Educativa%2034_39.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Extremera-Pacheco, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Girádez, S., & Muñiz, J. (2011). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 15-25. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10348>
- Fonseca-Pedrero, E. (2018). Análisis de redes en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 1-12. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2852>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- IBM. (2013). IBM. SPSS. Statistics for Windows, versión 21.0 Armonk. NY: IBM Corp.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2010). Inteligencia emocional percibida y rendimiento académico en estudiantes españoles de enseñanza secundaria obligatoria. En J. J. Gázquez & M^a. C. Pérez (Coords.), *Investigación en convivencia escolar: Variables relacionadas* (pp. 505-508). Almería: Geu.
- Jiménez, A., Palmero, C., & Luis, I. (2013). Gestión de la calidad en los programas universitarios de personas mayores: Implicaciones para el alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 347-354. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5674/0214-9877_2013_1_2_347.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(supl.), 132-138.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional

- intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenoli, S., Cui, ... Swendsen, J. (2010). Lifetime Prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescents Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 980-989.
- Mestre-Navas, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Myin-Germeys, I., Kasanova, Z., Vaessen, T., Vachon, H., Kirtley, O., Viechtbauer, W., & Reininghaus, U. (2018). Experience sampling methodology in mental health research: New insights and technical developments. *World Psychiatry*, 17(2), 123-132. <https://doi.org/10.1002/wps.20513>
- Oliva, A. (2015). *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Ortuno-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., & Aritio-Solana, R. (2014). Prevalence of emotional and behavioral symptomatology in Spanish adolescents. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7(3), 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2013.12.003>
- Parés-Badell, O., Barbaglia, G., Jerinic, P., Gustavsson, A., Salvador-Carulla, L., & Alonso, J. (2014). Cost of disorders of the brain in Spain. *PLoS ONE*, 9(8), 1-10. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0105471>
- Pérez-Albéniz, A., De Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272. Recuperado de <http://www.psicotema.com/psicothema.asp?id=1056>
- Pérez-González, J. L. (2008). Propuesta para la evaluación de programas socioemocionales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf
- Repetto-Talavera, E., & Pérez-González, J. (2007). formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39221596_Formacion_en_competencias_socioemocionales_a_traves_de_las_practicas_en_empresas
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rosenberg, M., & Owens, T. J. (2001). Low self-esteem people: A collective portrait. En T. J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (Eds.), *Extending self-esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527739.018>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Programa INTEMO. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., &

- Balluerka, N. (2012). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, 51*(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? *Social Behavior and Personality an International Journal, 40*(8), 1373-1380. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, F., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: psychometric properties of the trait meta-mood scale. *Social Behavior and Personality, 38*(9), 1197-1210. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Sánchez, M. A., Pérez, A., Paino, M., & Fonseca-Pedrero, E. (2018). Ajuste Emocional y Comportamental en una Muestra de Adolescentes Españoles. *Actas Españolas de Psiquiatría, 46*(6), 205-216. Recuperado de <https://medes.com/publication/141275>

Notas

- * Artículo de investigación.