



**INTELIGENCIA EMOCIONAL  
Y BIENESTAR III.  
REFLEXIONES, EXPERIENCIAS  
PROFESIONALES  
E INVESTIGACIONES.**

---

José Luis Soler Nages  
Óscar Díaz Chica  
Elena Escolano-Pérez  
Ana Rodríguez Martínez  
(coords.)



**ASOCIACIÓN ARAGONESA  
DE PSICOPEDAGOGÍA**

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Ediciones Universidad San Jorge

2.ª edición, 2018

Coordinación de la obra: José Luis Soler Nages, Óscar Díaz Chica,  
Elena Escolano-Pérez, Ana Rodríguez Martínez

Diseño de portada: Juan R. Giménez

ISBN: 978-84-697-8795-3



universidad  
**SANJORGE**  
EDICIONES

Ediciones Universidad San Jorge

Campus Universitario Villanueva de Gállego

Autovía A-23 Zaragoza-Huesca Km 299

50830 Villanueva de Gállego (Zaragoza) Tel.: 976 060 100

ediciones@usj.es    www.usj.es



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza  
la difusión y comercialización de sus publicaciones a  
nivel nacional e internacional.

Estas actas recogen los trabajos seleccionados por el equipo de publicación, de acuerdo con los criterios de calidad establecidos por el Comité científico del Congreso.

Se han agrupado por orden alfabético del primer autor, y de acuerdo a las áreas (Educación y creatividad, Empleabilidad y empresa, Salud y actividad física, y Social y familia) y campos de trabajo establecidos inicialmente en el Congreso (investigación, experiencia profesional o estudio teórico).

**El equipo coordinador**

---

# ÍNDICE

---

## 1. EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

### 1.1. INVESTIGACIONES

- (12) **Efectividad del programa ÆMO: cyberbullying y competencias socioemocionales.**  
Natalia Albaladejo-Blázquez. Agustín Caruana-Vañó. Laura López-Martínez.  
Carlos Ruíz-Ramírez. Laura Molina-Tortosa.
- (27) **Factores predictivos de la satisfacción con la vida en la adolescencia.**  
Alberto Alegre. Elia López-Cassá.
- (41) **Más allá de las aulas. ¿Qué razones llevan a los adolescentes a participar o no en actividades extraescolares?**  
Álvaro Balaguer Estaña. Santos Orejudo Hernández.
- (56) **Competencias emocionales en el profesorado: el diario emocional como herramienta formativa.**  
Jesús Barrientos González. Alberto Soler Arpa. Alicia Peñalva Vélez.
- (70) **Calidad de Vida relacionada con la Salud y cyberbullying en una muestra de adolescentes.**  
Marta Beranuy Fargues. Carlota Pérez-Sancho. Mónica Gutiérrez-Ortega. Jesús Fernando Pérez-Lorenzo. Daniela Baridon-Chauvie. Joaquín González-Cabrera.
- (83) **Inteligencia Emocional Percibida en Educación Infantil: comparación entre maestras en ejercicio y maestras en formación.**  
Ana Bravo Castillo. Milagros Fernández Molina.
- (96) **Eficacia de un entrenamiento para el aumento de percepción de auto-eficacia y confianza para hablar en público en lengua extranjera en una muestra de estudiantes universitarios.**  
Fiona Crean. Clara Llanas Ortega. Óscar Díaz Chica.
- (112) **La evaluación de la práctica creativa musical libre en Educación Primaria. Diseño de un modelo de plantilla de análisis.**  
Luis del Barrio Aranda.
- (124) **Inteligencia Emocional en niños de primaria, características y diferencia de género.**  
Cordelia Estévez Casellas. Aida Carrillo García. Diana Melchor Rodríguez.  
Maria Marco Roman. Fernando Miró Llinares.

- (135) **Sexismo y estereotipo emocional en 6° de primaria en dos CEIP de Teruel.**  
Alberto Nolasco Hernández. Raúl Carretero Bermejo. María Pubill Repollés.
- (150) **Desarrollo de la Inteligencia Emocional de niños de inicial a través de programas lúdicos.**  
Teresa Marilú Ortiz Távara.
- (165) **Estudio exploratorio de las Competencias emocionales en la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Diseño y avances de resultados.**  
María-Inmaculada Pedrera-Rodríguez. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez.
- (176) **Diferencias por Cultura en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la Inteligencia Emocional en una muestra de alumnos de secundaria y la universidad.**  
Federico Pulido Acosta. Francisco Herrera Clavero.
- (192) **La Danza/Movimiento como recurso aplicado al desarrollo de las competencias básicas de la educación emocional.**  
Diana Rodríguez Laverde.
- (210) **Prácticas cooperativas de expresión motriz y emociones en estudiantes de Actividad Física; género e historial deportivo.**  
M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín. Paula Gelpi Fleta. Mercé Mateu Serra. Pere Lavega Burgués.
- (222) **Música y Educación Emocional.**  
Rosa María Serrano Pastor.
- (231) **Expresión y creatividad: El cuento musical.**  
Rosa María Serrano Pastor.
- (240) **Propuestas y análisis de buenas prácticas de Coaching educativo y emprendimiento en el aula.**  
Marta Isabel Soro Sancho.
- (253) **Cerebro ejecutivo, cerebro emocional y neuronas espejo. La aportación de la neurociencia al desarrollo de la Inteligencia Emocional en el currículum escolar.**  
Giada Sporzon.
- (264) **El desarrollo emocional en la infancia y su influencia sobre la empatía.**  
Laura Villena Guirao. José Gil Martínez. Alberto Fernández-Angulo. Marta Giménez-Dasí. Inmaculada Montoya Castilla

## 1.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (276) **Análisis diferencial de los déficits en las habilidades que forman parte de la competencia emocional entre alumnos con autismo y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad.**  
M<sup>o</sup> Ángeles Bravo-Álvarez. Elena Escolano-Pérez. Marian Acero-Ferrero.
- (289) **Curso de prevención y gestión de la ansiedad escénica en músicos. Una experiencia de intervención.**  
Carlos Candela Agulló. Aurora Martínez Rives.
- (298) **El componente emocional en la práctica artística y su didáctica en las aulas: el mural *ready-made* como pretexto.**  
Juan Cruz Resano López. Víctor Murillo Ligorred.
- (308) **Educación emocional a través de un planteamiento artístico para la formación del profesorado.**  
Ana Portela Fontán. Carolina Martín Piñol. Josep Gustems Carnicer. Diego Calderón Garrido.

## 1.3. ESTUDIOS TEÓRICOS

- (320) **Las funciones ejecutivas «hot» y su evaluación en niños.**  
Marian Acero-Ferrero. Elena Escolano-Pérez. M<sup>o</sup> Ángeles Bravo Álvarez. M<sup>o</sup> Luisa Herrero Nivelá.
- (333) **Inteligencia Emocional y género. Programa de prevención y educación emocional de la inercia de la inacción psicológica como alternativa al cambio para la igualdad.**  
Marta Fernández de la Cruz. Macarena Blázquez Alonso. Juan Manuel Moreno Manso. M<sup>o</sup> Elena García-Baamonde Sánchez.
- (347) **La necesidad de la materialización lingüística de las emociones en la educación.**  
Ángeles Marco Torralba.
- (358) **Psicología positiva en Educación infantil. Constructos y estrategias para el trabajo en el aula.**  
Magalí Yael. Denoni Buján.

## 2. EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

### 2.1. INVESTIGACIONES

- (376) **Estudio sobre la influencia en el síndrome de Burnout de la variable disposicional optimismo y de los riesgos psicosociales en una muestra de docentes.**

Ana Abel Lapuente Gracia.

- (394) **Competencias emocionales y emprendimiento: un estudio con jóvenes emprendedores.**

Eréndira Ivett Sánchez Ponce. Martha Leticia Gaeta González.

### 2.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (408) **Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para el empleo.**

Anna Ribera i Cos. Núria Pérez Escoda. M<sup>o</sup> Victoria Cabanillas Sancho.

- (424) **«El Elemento», da la vuelta y descubre tu pasión.**

Saioa Villar Sola.

## 3. SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

### 3.1 INVESTIGACIONES

- (440) **La influencia de la Inteligencia Emocional en las decisiones de compra de alimentos con declaraciones nutricionales.**

Belinda López-Galán. Tiziana de-Magistris.

- (457) **Percepción de la salud y factores psicológicos asociados, en adolescentes mexicanos.**

Lorena Toribio Pérez. Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes. Hans Oudhof Van Barneveld. Marta Gil-Lacruz. Diana Carolina Mira-Tamayo.

### 3.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (473) **La Ciudad de las Niñas y los Niños de Huesca: Todos Juntos a la Escuela.**

Ester Ayllón Negrillo. M<sup>o</sup> Jesús Vicén Ferrando. Silvia Martínez Olivas. Elena Lobo Escolar.

- (491) **¡Aprendiendo a ser felices! Impulso y desarrollo de habilidades emocionales en pacientes crónicos.**

Sara González Yubero.

### 3.3. ESTUDIOS TEÓRICOS

**(504) La práctica de mindfulness y la relación entre la Inteligencia Emocional y el síndrome de Burnout.**

Gabriel González Valero. Pilar Puertas Molero.

## 4. SOCIAL Y FAMILIA

### 4.1. INVESTIGACIONES

**(518) Formación docente virtual en inteligencia emocional: opiniones sobre alcance, ubicación y agentes implicados en la educación emocional**

Esther Soria Aldavero

**(534) Evaluación de un programa de educación emocional para madres y padres.**

Jon Berastegui Martínez.

**(547) Impacto de la congruencia entre la música y la imagen publicitaria sobre la respuesta emocional y la intención de compra.**

Carlos Candela Agulló. Begoña Candela Llorens.

**(558) La Inteligencia Emocional en los centros de protección de menores.**

Raúl Carretero Bermejo. Alberto Nolasco Hernández. Alba Grande Moreno.

**(569) Bienestar psicológico e Inteligencia Emocional en el voluntariado.**

Marta Corral Martínez.

**(586) Inteligencia Emocional en mayores de 55 años: diferencias de género.**

Cordelia Estévez Casellas. Diana Melchor Rodríguez. Sira Agulló Pastor.

Esther Sitges Maciá.

**(596) La entrevista como estudio de caso: exploración del bienestar y gestión emocional de dos familias de alumnas con necesidades educativas especiales**

Esther Soria Aldavero

**(610) Inteligencia Emocional, resiliencia y mujeres cuidadoras.**

Ana Gallardo-Flores. José A. Sánchez-Medina. Cristina Fernández. David Alarcón. Josué García.

**(623) Auto-compasión y empatía: distintas formas de regulación emocional.**

Andrés Sebastián Lombas Fouletier. Miguel Ángel Esteban Andrés.



---

## **Efectividad del programa ÆMO: cyberbullying y competencias socioemocionales**

### ***Effect of ÆMO program: cyberbullying and socio-emotional competences***

**Natalia Albaladejo-Blázquez**

Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante

**Agustín Caruana-Vañó**

Director del CEFIRE de Elda (Alicante). Universidad de Alicante

**Laura López-Martínez**

Especialista en Inteligencia Emocional y Psicología Positiva

**Carlos Ruíz-Ramírez**

Instituto de Educación Secundaria Radio Exterior, Alicante

**Laura Molina-Tortosa**

Instituto de Educación Secundaria Azorín, Petrer (Alicante)

---

#### **Resumen**

**Presentación:** las investigaciones han reconocido un solapamiento entre las personas que participan en el bullying y el cyberbullying, tanto en victimización como en agresión (Kowalski, Morgan y Limber, 2012), además de consecuencias negativas similares asociadas a ambos fenómenos (Zych, Ortega-Ruiz y Del-Rey, 2015). Este hecho ha llevado a reconocer que el bullying y cyberbullying suelen compartir un mismo espacio social. La relevante prevalencia del cyberbullying y sus nocivos efectos sobre todos los implicados evidencia la necesidad de plantear programas para prevenir y/o intervenir sobre este tipo de violencia (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) en el ámbito escolar.

**Objetivos:** el estudio tuvo como principal objetivo evaluar experimentalmente los efectos del Programa ÆMO en las conductas de cyberbullying (víctima y agresor) y en la mejora de competencias socioemocionales.

**Procedimiento:** el programa consiste en realizar 10 sesiones con estudiantes de 4 centros de Secundaria de Alicante, impartidas por docentes que de manera paralela recibieron una intervención formativa y seguimiento para guiar la implementación del programa. El estudio utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos control. La muestra se configuró con 398 estudiantes de secundaria del curso 2014/2015.

**Resultados:** los resultados evidenciaron: 1) disminución en la implicación de conductas de cyberbullying (víctima y agresor); 2) mejoras significativas en las siguientes dimensiones

de competencias socioemocionales: conciencia y regulación emocional ( $p < .01$ ) y empatía ( $p < .01$ ).

**Conclusiones:** se analizan los aspectos del programa que pueden explicar los significativos efectos de la intervención. La discusión se centra en la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional y prevenir la violencia a través del uso de las TIC.

**Palabras clave:** competencias emocionales, cyberbullying, intervención, secundaria.

### **Abstract**

**Presentation:** *in fact, it has been recognized that there is an overlap between those involved in traditional bullying and cyberbullying in terms of both victimization and aggression (Del-Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012; Kowalski, Morgan y Limber, 2012), in addition to similar negative consequences associated with both phenomena (Garaigordobil, 2011; Zych, Ortega-Ruiz y Del-Rey, 2015). This has led to the recognition that cyberbullying occurs in a social environment where social relations are the same in online and offline networks (Ellison, Steinfield y Lampe, 2007). The considerable prevalence of cyberbullying and its noxious effects on all those concerned reveals the need for programs to prevent and/or intervene in this type of violence (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) in the school.*

**Objetives:** *the main purpose of the study was to assess experimentally the effects of AEMO program on behaviors of victimization and aggressor due to cyberbullying (victim or aggressor) and on diverse socioemotional competences.*

**Process:** *The programme consists of conducting 10 sessions with students from 4 different secondary schools in Alicante, carried out by teachers who received the same training to lead the implementation of the programme. The study used a quasi-experimental design pretest-posttest within control groups. The sample was formed of 398 secondary students from 2014/2015 academic year.*

**Results:** *The findings showed: 1) a decrease in violent behaviour and/or cyberbullying; 2) a significant improvement in the following dimensions of socioemotional competence: consciousness and emotional coping strategies ( $p < .01$ ) and empathy ( $p < .01$ ).*

**Conclusion:** *the findings of the study have been analysed in order to explain the significant effects of the intervention. The discussion focuses on the importance of implementing programs to promote socio-emotional development and prevent violence through the use of ICT.*

**Key words:** *socio-emotional competence, cyberbullying, intervention, secondary.*

## **1. Introducción teórica**

El acoso escolar (bullying) es un fenómeno de violencia entre iguales caracterizado por la persistencia, intencionalidad y desequilibrio de poder entre agresor/es y víctima (Olweus, 1993). En la actualidad

estamos asistiendo a un despliegue en el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como una forma actual y generalizada de comunicación. Sin embargo, muchas veces los menores no son conscientes de los riesgos tecnológicos que se pueden encontrar, como son los comportamientos de intimidación a través de los medios tecnológicos, al no realizar un adecuado uso de los nuevos sistemas de relación social a través del uso de las TIC.

Por este motivo, se han introducido cambios en la realidad de la violencia entre iguales dando lugar a nuevas modalidades y escenarios de agredir, produciéndose la agresión a través de los medios tecnológicos, como es el caso del cyberbullying o ciberacoso (Belsey, 2005; Bringué y Sabadá, 2011; Garaigordobil, 2011; Mora-Merchán, 2008; Smith, 2009; Willard, 2005).

En las últimas décadas se han incrementado las investigaciones a nivel nacional e internacional, centrándose fundamentalmente en el análisis de la prevalencia, características, consecuencias y su relación con el sexo y la edad en adolescentes. Los resultados indican que el cyberbullying es un fenómeno general que se produce en todos los países en los que se ha estudiado, afecta a todas las clases sociales y concluyen que tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico (Garaigordobil, 2011).

Las investigaciones han reconocido un solapamiento entre las personas que participan en el bullying y el cyberbullying, tanto en victimización como en agresión (Kowalski, Morgan y Limber, 2012), además de consecuencias negativas similares asociadas a ambos fenómenos (Zych, Ortega-Ruiz y Del-Rey, 2015). Destacar que los resultados concluyen que todos los implicados en situaciones de maltrato (violencia escolar, acoso escolar, cyberbullying), en cualquiera de sus roles, están en mayor situación de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), al igual que tiene efectos significativos a nivel emocional, psicosocial y académico (Garaigordobil, 2011).

La relevante prevalencia del cyberbullying y sus nocivos efectos sobre todos los implicados evidencia la necesidad de plantear programas para prevenir y/o intervenir sobre este tipo de violencia (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) en el ámbito escolar.

Dentro del ámbito de las emociones, así como dentro del marco de la psicología positiva, las competencias socioemocionales son un aspecto fundamental de las habilidades interpersonales y un importante

indicador de ajuste psicosocial (Hussong, 2000). La perspectiva del desarrollo positivo muestra evidencia de cómo el desarrollo de competencias socioemocionales positivas reduce conductas de riesgo tales como la depresión, agresión, uso y abuso de drogas y sexualidad insegura (Hernández et al., 2014). Por lo que urge la necesidad de evaluar la efectividad de programas para fomentar el desarrollo socioemocional con el fin de mejorar la convivencia y prevenir la violencia (Garaigordobil, 2014).

El diseño del programa ÆMO que se evalúa en este estudio, surge de la demanda realizada por profesionales en el ámbito educativo para disponer de un nuevo programa de intervención en educación emocional. Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con el CEFIRE de referencia. El CEFIRE de Elda (Alicante) atendió su propuesta y respondió a las cuestiones planteadas, llegando a un acuerdo de colaboración junto con el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

De esta manera, es a través de un proyecto de innovación docente (Crecer Emocionalmente) como se desarrolla el Programa ÆMO cuya finalidad es promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula desde la vertiente de la inteligencia emocional, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Con este programa se pretende favorecer la convivencia en el centro, a través de la prevención y/o intervención de la violencia escolar (bullying) y la violencia entre iguales ejercida a través del uso de las TIC (cyberbullying).

## **2. Objetivos**

Esta contribución tiene como principal objetivo evaluar la efectividad del Programa ÆMO para prevenir y/o reducir el acoso entre iguales a través del uso de las TIC (cyberbullying) y fortalecer las competencias socioemocionales entre los adolescentes.

Este objetivo general se concreta los siguientes objetivos específicos:

- Formar a profesionales en educación para la intervención tutorial en educación emocional, proporcionando herramientas y recursos metodológicos de intervención.
- Evaluar los efectos del Programa ÆMO en el alumnado, concretamente en verse involucrados en los distintos roles del cyberbullying (víctima y/o agresor).

- Evaluar los efectos del programa objetivamente sobre los indicadores de habilidades sociales y emocionales en adolescentes.

### 3. Procedimiento

#### 3.1 Participantes

En el estudio han participado un total de 398 alumnos/as de 4 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante, de los cuales 269 pertenecen al grupo experimental que ha recibido la formación, y 258 al grupo control. Se distribuyen en distintas etapas educativas, el 53% eran chicas, con un rango de edad de 12 a 18 años ( $M= 14.69$ ;  $DT= 0.99$ ), estando la mayor parte entre los 13 y los 17 años (Tabla 1).

<i>NIVEL EDUCATIVO</i>	<i>GRUPO EXPERIMENTAL</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>TOTAL</i>
Primer ciclo de ESO	71	71	142
Segundo ciclo de ESO	127	129	256
Total	198	200	398

**Tabla 1.** Distribución muestra de alumnado por etapas educativas.

#### 3.2 Variables e Instrumentos

Las características sociodemográficas, verse involucrado en los roles de víctima y/o agresor del cyberbullying y las fortalezas personales relacionadas con las competencias socioemocionales de la muestra de estudio serán evaluadas utilizando los siguientes instrumentos de evaluación:

Variables sociodemográficas: edad, género, número de hermanos, identidad cultural, edad y procedencia de los padres, formación académica y situación laboral de los padres.

Versión española de las escalas E-Victimisation and E-Bullying Scale (Lam and Li, 2013). Es un autoinforme que identifica a acosadores y víctimas de conductas de acoso a través de los medios tecnológicos dirigido a preadolescentes y adolescentes entre 9 y 16 años. Consta de 12 ítems donde se les pide a los encuestados que indiquen con qué frecuencia de ocurrencia (de 0 veces a 6 veces o más) han vivido (E-VS, 5 ítems) o han realizado (E-BS, 6 ítems) determinados comportamientos a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La consistencia interna medida a través del

alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario fue de .97, mientras que para los distintos factores oscila desde 0.92 a 0.95. En un estudio previo, nuestro grupo de investigación procedió a la traducción-adaptación transcultural y validación española de ambas escalas, en una muestra de estudiantes; los resultados obtenidos confirman que la estructura de la versión española, confirmada por un modelo de ecuaciones estructurales, se ajusta a la estructura factorial del cuestionario original. Los coeficientes de fiabilidad de la escala E-VS, así como de las subescalas y total de la escala E-BS oscilan entre 0.80 y 0.89.

Versión española del Personal Strengths Inventory-2, PSI-2 (Liau et al., 2012), adaptada en una fase previa por nuestro grupo de investigación (Albaladejo-Blázquez et al., publicación en proceso). El PSI-2 es un autoinforme diseñado para medir las fortalezas personales de niños y adolescentes de 7 a 18 años. El instrumento consta de 21 ítems que valoran cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social. Se ha informado de una adecuada fiabilidad de las escalas con valores que oscilan desde .74 a .81 respectivamente (Liau et al., 2012). Nuestros resultados obtenidos en una muestra española confirman la estructura factorial del cuestionario original y los coeficientes de fiabilidad de las escalas oscilan entre .77 y .86.

### 3.3 Diseño de estudio de investigación

#### 3.3.1. Fase previa al estudio

El presente estudio forma parte de otro más amplio propuesto por un grupo de docentes de secundaria cuya finalidad era solicitar un proyecto de innovación educativa sobre Educación Emocional que estaban decididos a implantar en su centro y denominaron «Crecer emocionalmente». Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con el CEFIRE de referencia, el CEFIRE de Elda atendió su propuesta y respondió a las cuestiones planteadas, llegando a un acuerdo de colaboración.

Tras concretar los centros participantes en el programa (4 Institutos de Educación Secundaria), se seleccionaron los niveles y aulas tanto del grupo experimental como del grupo control. El profesorado del grupo experimental era el responsable de impartir el programa a su alumnado, por lo que se consideró como criterio de inclusión aquel profesorado que presentaba disponibilidad y compromiso a la propuesta

de innovación, disponía de un espacio de tiempo (quincenal) para la tutoría y se comprometía a participar en el programa de formación para profesionales en educación.

Una vez valorada la conveniencia del mismo se procedió a la aprobación y aceptación por parte del claustro. Ello supone su incorporación del programa *ÆMO* en el Proyecto Educativo de Centro y su concreción en el Programa de Acción Tutorial.

### **3.3.2. Formación del profesorado**

El profesorado recibió una formación por parte de un formador del CEFIRE de Elda (Alicante) del programa *ÆMO*. La metodología llevada a cabo en el programa de formación siguió el enfoque socioafectivo, poniendo el énfasis en las relaciones interpersonales. Se implementó de forma eminentemente práctica, activa y estuvo orientada al desarrollo de competencias socioemocionales integrando la triple dimensión cognitiva, emocional y comportamental de cada una de las emociones trabajadas en el programa.

### **3.3.3. Fase de evaluación (pre-test)**

La evaluación pre-test se realizó de la misma forma en ambos grupos (control y experimental). El dossier del alumnado fue contestado colectivamente en el aula, en presencia del profesorado previamente entrenado, para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes, durante una sesión de cincuenta minutos en periodo regular de clases. Al alumnado se le proporcionó las instrucciones oportunas para contestar, asimismo se le aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

El estudio cumple los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

### **3.3.4. Fase de implantación del programa de intervención: formación del alumnado**

Paralelamente a la formación del profesorado, se llevó a cabo su implantación con el alumnado en las sesiones de tutoría. Esta metodología permitió, por un lado, ir resolviendo los posibles interrogantes que pudieran surgir así como compartir, a través del diálogo e interacciones

entre docentes, la experiencia tras la implantación de las sesiones en el aula; por otro lado, se ha podido realizar un seguimiento detallado, planteando sugerencias o propuestas de mejora.

El programa de intervención dirigido al alumnado asignado al grupo experimental se llevó a cabo en el ámbito académico en horario lectivo durante el curso académico 2015/2016, con una duración de 10 sesiones de 1 hora semanal cada quincena. El profesorado impartía las sesiones de formación a su grupo-clase a medida que iba avanzando en los contenidos de la formación recibida, de manera paralela.

En la primera sesión del programa que es introductoria, se presentó el programa y se explicaron los objetivos y contenidos del mismo, al igual que la metodología de trabajo que se iba a llevar a cabo, introduciendo una dinámica de cara a generar un clima adecuado para la aplicación del programa.

De la segunda a la novena sesión, se trabajó monográficamente cada una de las emociones básicas del programa en el siguiente orden: alegría, miedo, ira y tristeza, en dos sesiones siguiendo el esquema de la tabla 2 (alfabetización+gestión). Anterior a cada una de estas interacciones emocionales, como tarea previa el alumno/a selecciona y aporta al personal educativo distintas situaciones (relatos, imágenes, experiencias vividas, vídeos, etc.) que le producen las distintas emociones básicas trabajadas en cada una de las sesiones, añadiendo una breve explicación del motivo por el cual le produce esa emoción. Los docentes son los responsables de preparar los contenidos adaptando los ejemplos y las actividades a las necesidades y edades del alumnado, tomando como referencia las situaciones aportadas previamente por su grupo de alumnos/as.

<b>1ª SESIÓN</b>	1. Introducción	5 minutos
	2. Compartir emociones	35 minutos
	3. Breve reseña teórica de la emoción	10 minutos
	4. Conclusión y cierre	5 minutos
<b>2ª SESIÓN</b>	1. Introducción-repaso de la emoción	5 minutos
	2. Regulación emocional	40 minutos
	3. Conclusión y cierre	15 minutos

**Tabla 2.** Estructura y programación de las sesiones.



Todo ello se implementa de forma eminentemente práctica y activa, promoviendo la cooperación, el juego, el debate, los grupos de discusión y el intercambio entre los escolares para fortalecer las competencias adquiridas. Las técnicas de dinámicas de grupos utilizadas en el programa fueron variadas y tienen por función estimular el desarrollo de la acción y el debate.

De este modo, los participantes construyen su aprendizaje y desarrollan el conocimiento emocional, trabajando la concienciación y reflexión sobre sus sentimientos, emociones y conductas a partir de sus propias experiencias emocionales vividas, consiguiendo un mejor conocimiento de sí mismos y de los demás.

En la décima y última sesión se realiza un resumen del programa, así como una despedida y cierre.

### 3.3.5. Fase de evaluación final (pos-test)

Se realiza una evaluación del alumnado en una sesión de 1 hora utilizando los mismos instrumentos anteriormente descritos, tanto al grupo experimental como al grupo control.

## 4. Resultados

En primer lugar se analizaron las posibles diferencias entre los grupos experimental y control antes del desarrollo del programa AEMO mediante una T de Student para muestras independientes, no encontrando diferencias significativas de partida en las variables objeto de estudio (ver Tabla 3).

		Grupo Experimental	Grupo Control	t	p
		M (DT)	M (DT)		
E-VS y E-BS Cyberbullying	E-VS: Víctima	2.76 (4.49)	2.99 (5.64)	-.44	.65
	E-BS: Agresor/a	2.48 (5.15)	2.20 (4.82)	-.56	.57

PSI-2 Competencias socio-emocionales	Conciencia Emocional	16.92 (2.27)	16.97 (2.14)	-.22	.81
	Regulación Emocional	11.32 (2.56)	11.16 (2.75)	.59	.55
	Establecimiento de metas	14.32 (3.06)	14.42 (2.81)	-.34	.73
	Empatía	8.84 (2.07)	9.05 (1.99)	-1.01	.31
	Competencia Social	12.85 (1.89)	12.87 (2.42)	-.05	.95

**Tabla 3.** T de Student para muestras independientes: grupo experimental y grupo control (pretest).

Posteriormente, las diferencias entre los grupos control y experimental y entre pretest y postest se han analizado mediante una T de Student para muestras relacionadas. Así, respecto al cyberbullying, en el grupo control no encontramos diferencias estadísticamente entre el pretest y el postest, ni en la escala E-VS ( $t=-.46$ ;  $p>.05$ ), ni en la escala E-BS ( $t=-1.21$ ;  $p>.05$ ).

Con respecto a las fortalezas personales relacionadas con las competencias sociemocionales, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en las dimensiones: conciencia emocional ( $t=1.69$ ;  $p>.05$ ), regulación emocional ( $t=-1.45$ ;  $p>.05$ ), establecimiento de metas ( $t=.88$ ;  $p>.05$ ) y empatía ( $t=-.25$ ;  $p>.05$ ). Únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el pretest ( $M=12.93$ ) y el postest ( $M=11.94$ ) en el grupo control en la dimensión Competencia Social ( $t=4.63$ ;  $p<.00$ ).

En el grupo experimental, respecto al cyberbullying, sí que encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest en la escala de agresor/a, E-BS ( $t=2.61$ ;  $p<.05$ ); en cuanto a la escala de victimización, E-VS, se comporta del mismo modo ( $t=-.31$ ;  $p>.05$ ).

Finalmente, en cuanto a las competencias socioemocionales percibidas, el grupo experimental (ver Tabla 4) se comporta de la misma manera entre el pretest y postest en la dimensión establecimiento de metas ( $t=-.95$ ;  $p>.05$ ). En contraposición, se observan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones conciencia emocional ( $t=-2.61$ ;  $p<.05$ ), regulación emocional ( $t=-3.28$ ;  $p<.00$ ), empatía ( $t=-2.05$ ;  $p<.05$ ) y competencia social ( $t=4.45$ ;  $p<.00$ ), encontrando un aumento tras la intervención en los estudiantes que han participado en el programa AEMO.

		Pretest	Posttest	t	p
		M (DT)	M (DT)		
E-VS y E-BS Cyberbullying	E-VS: Víctima	2.89 (4.49)	2.76 (4.84)	-.31	.75
	E-BS: Agresor/a	2.48 (5.15)	1.50 (1.97)	2.61	.01
PSI-2 Competencias socio- emocionales	Conciencia Emocional	16.92 (2.27)	17.48 (1.85)	-2.61	.00
	Regulación Emocional	11.32 (2.56)	12.12 (1.97)	-3.28	.00
	Establecimiento de metas	14.32 (3.06)	14.59 (2.51)	-.95	.34
	Empatía	8.84 (2.07)	9.22 (1.42)	-2.05	.04
	Competencia Social	11.99 (1.89)	12.85 (1.89)	4.45	.00

**Tabla 4.** T de Student para muestras relacionadas: pretest y posttest del grupo experimental.

## 5. Conclusiones y discusión

Los resultados del programa *ÆMO* son positivos respecto a los principales objetivos que se proponían, prevenir y/o reducir el acoso entre iguales a través del uso de las TIC (cyberbullying) y fortalecer las competencias socioemocionales entre los adolescentes. Entre el alumnado que ha participado en la intervención, se observa un descenso en la percepción de verse involucrado con el rol de agresor en el cyberbullying. Datos que apuntan en la misma dirección que han mostrado que la eficacia de programas anticiberbullying (Garaigordobil et al., 2014; 2016b; Del Rey, Casas y Ortega, 2012).

El programa de intervención que se presenta plantea comenzar a trabajar la conciencia emocional, ya que tanto la conciencia emocional como la identificación de las emociones son las habilidades más elementales necesarias para adquirir otras de mayor complejidad (Ruiz-Aranda et al., 2013) y por tanto, imprescindibles. En consonancia, se observa en los resultados la adquisición de mayores competencias socioemocionales, siendo el alumnado que participa en el programa quien obtiene mayores puntuaciones en conciencia emocional, regulación emocional, empatía y competencias sociales, lo que nos indica que en los adolescentes con un aumento en conciencia

emocional conlleva también ser más hábiles a la hora de regular, identificar y comprender mejor los estados emocionales de los demás (empatía), permitiendo a su vez establecer relaciones interpersonales de mejor calidad. Estos resultados ratifican la eficacia del programa y van en consonancia con trabajos previos que han mostrado que los programas de intervención en competencias socioemocionales contribuyen al incremento de las conductas prosociales (Gini, 2004), las conductas de ayuda (Kärna et al., 2011), concienciación (Cerezo y Sánchez, 2013) y la empatía (Sahin, 2012).

El programa AEMO es el comienzo de unas prácticas basadas en la evidencia científica destinado a mejorar las competencias socioemocionales de los estudiantes y mejorar la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, sigue siendo necesario realizar mayores actuaciones e investigación en esta materia, incorporando a más centros educativos a la investigación, que nos permita desarrollar un aspecto tan esencial en el ser humano como son las emociones. Por ello, consideramos que es beneficioso extender la aplicación del programa para el desarrollo de competencias socioemocionales, con el fin de prevenir los problemas relacionados con el cyberbullying y favorecer mejores relaciones interpersonales.

## **6. Agradecimientos**

Al CEFIRE de Elda que ha facilitado el apoyo preciso y necesario en recursos de formación del profesorado de forma coordinada y en paralelo al programa de innovación. Los docentes implicados no solo debían formarse en los contenidos del programa, sino también adquirir destrezas de investigación, asumiendo la tarea de completar sus propios cuestionarios y pasarlos a su homólogo profesor de control, así como realizar el pase de cuestionarios a su alumnado del grupo experimental y, de nuevo, asegurarse el pase a un grupo de control equivalente. El reconocimiento de esta labor en forma de certificación de horas ha sido muy importante para valorar este esfuerzo y ha supuesto un enorme apoyo a los docentes implicados en el proyecto contribuyendo, en buena medida, al éxito del programa.

Queríamos mostrar nuestro agradecimiento a los centros educativos participantes en el proyecto: equipos directivos, docentes, orientadores y familiares, por su favorable disposición y eficaz colaboración tanto en el estudio como en la implementación del programa.

## 7. Referencias bibliográficas

- ALONSO, N. e IRIARTE, C. (2005): *Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO*, Málaga, Aljibe.
- ARGUÍS, R., BOLSAS, A. P., HERNÁNDEZ, S. y SALVADOR, M. (2010): *Programa «Aulas felices», Psicología positiva aplicada a la educación*, Zaragoza, SATI. Disponible en: <http://catedu.es/psicologiapositiva/>
- BUCKLEY, M. y SAARNI, C. (2009): «Implications for Positive Youth Development», Gilman, R., Huebner, E. y Furlong, M. (eds.) *Handbook of positive psychology in schools*, Nueva York, Taylor y Francis.
- CEREZO, F. y SÁNCHEZ, C. (2013): «Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria», *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 173-181.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. y RAMOS, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale», *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FERNÁNDEZ, A. y RUÍZ-ARANDA, D. (2008): «The emotional intelligence in the school context», *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 15 (6), 421-436.
- FERNÁNDEZ, A. y BARRACA, J. (2005): «Inteligencia emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes universitarios», Romay, J. y García, R. (eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GARAIGORDOBIL, M. y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2014): «Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia», *Revista de psicodidáctica*, 19 (2), 289-305.
- GARAIGORDOBIL, M. y MARTÍNEZ-VALDERREY, V. (2016): «Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness», *Frontiers in psychology*, 7, 428. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00428
- GARAIGORDOBIL, M., MARTÍNEZ-VALDERREY, V., MAGANTO, C., BERNARÁS, E. y JAUREGUIZAR, J. (2016): «Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional», *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 33-47.
- GARAIGORDOBIL, M. y OÑEDERRA, J. A. (2010): «Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores», *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- GINI, G. (2004): «Bullying in Italian schools: an overview of intervention programmes». *School Psychology International*, 25 (1), 106-116. doi: 10.1177/0143034304028042

- GÓRRIZ, A. B. Y ORDÓÑEZ, A. (2014): «Cómo desarrollar la competencia de los adolescentes: programas de educación emocional», González-Barrón, R. y Villanueva Bardenes, L. (eds.), *Recursos para educar las emociones. De la teoría a la acción*, Madrid, Pirámide.
- KÄRNÄ, A., VOETEN, M., LITTLE, T. D., POSKIPARTA, E., KALJONEN, A. Y SALMIVALLI, C. (2011): «A largescale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6», *Child Development*, 82 (1), 311-330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- KOWALSKI, R. M., MORGAN, C. A. Y LIMBER, S. P. (2012): «Traditional Bullying as a Potential Warning Sign of Cyberbullying», *School Psychology International*, 33, 505-519. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445244>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (España), de 10 de diciembre de 2013.
- LIAU, A. K., TAN, T. K., LI, D. Y KHOO, A. (2012): «Factorial invariance of the Personal Strengths Inventory-2 for children and adolescents across school level and gender», *Eur J Psychol Educ*, 27, 451-465. doi: 10.1007/s10212-011-0088-z.
- LYUBOMIRSKY, S. Y LEPPER, H. S. (1999): «A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation», *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- MÉNDEZ, F. X., ESPADA, J. P. Y ORGILÉS, M. (2012): *Fortaleza Psicológica y Prevención de las Dificultades Emocionales: programa FORTIUS*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- ORPINAS, P. Y HORNE, A. (2006): *Creating a positive school climate and developing social competence*, Washington, DC, American Psychological Association.
- RUÍZ-ARANDA, D., CABELLO, R., SALGUERO, J. M., PALOMERA, R., EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2013): *Programa Intemo. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- SALGUERO, J. M., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., RUIZ-ARANDA, D., CASTILLO, R. Y PALOMERA, R. (2011): «Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional», *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152.
- SÁNCHEZ, F. L., RAIMÚNDEZ, E. C., DEL CAMPO SÁNCHEZ, A., RUBIO, E. S. S. Y VISA, S. L. (2008): «Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia», Vázquez, C. y Hervás, G., *Psicología positiva aplicada*, Bilbao, Desclee de Brouwer.

SAWYER, S. M., AFIFI, R. A., BEARINGER, L. H., BLAKEMORE, S. J., DICK, B., EZEH, A. C. Y PATTON, G. C. (2012): «Adolescence: a foundation for future health», *The Lancet*, 379 (9826), 1630-1640.

SAHIN, M. (2012): «An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools», *Children and Youth Services Review*, 34 (7), 1325-1330. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.03.013

TORRES, M. V. T., INFANTE, L., MENA, M. J. B., DE LA MORENA, L., RAYA, S. Y MUÑOZ, A. (2006): «Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar», *Psicothema*, 18 (2), 272-277.

ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R. Y DEL-REY, R. (2015): «Scientific Research on Bullying and Cyberbullying: Where Have We Been and Where Are We Going», *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>