



Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Programa ÆMO: propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales para mejorar las relaciones interpersonales

Albaladejo-Blázquez, N.¹, Caruana-Vañó, A.^{1,2}, López Martínez, L.³, Ruíz Ramírez, C.⁴; Molina Tortosa, L.⁵

¹ *Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante*

² *CEFIRE de Elda (Alicante)*

³ *Especialista en Inteligencia Emocional y Psicología Positiva*

⁴ *Instituto de Educación Secundaria Radio Exterior, Alicante*

⁵ *Instituto de Educación Secundaria Azorín, Petrer (Alicante)*

natalia.albaladejo@ua.es

La violencia escolar se considera uno de los principales problemas de relación interpersonal al que se enfrentan los estudiantes. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los adolescentes implicados en violencia y/o acoso escolar presentan bajos niveles de competencia emocional (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Las competencias emocionales son el modo en que somos capaces de reconocer y manejar las emociones que sentimos, de expresarlas y de conectarnos afectivamente con ellas, en aras de mantener relaciones interpersonales sanas y satisfactorias. Por lo tanto, un programa que desarrolle las competencias emocionales favorecerá las interrelaciones positivas que redundarán en la mejora de la convivencia en el centro, así como en el bienestar y calidad de vida de los estudiantes. Se presenta el diseño y procedimiento del Programa ÆMO, proyecto de innovación docente cuya finalidad es desarrollar, aplicar y evaluar un programa de alfabetización y regulación emocional. El objetivo de este trabajo es analizar los efectos del programa en su segundo año de implantación. 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-posttest con grupos control. La muestra se configuró con 294 estudiantes de secundaria del curso 2014/2015. Los resultados evidenciaron: 1) disminución en la implicación de conductas de violencia y/o acoso escolar; 2) mejoras significativas en las siguientes dimensiones de competencias socioemocionales: conciencia y regulación emocional ($p < .01$), empatía ($p < .01$), autonomía y relación con los padres ($p < .02$), apoyo social y relación con los pares ($p < .01$) y ambiente escolar ($p < .01$). Se discuten los resultados del programa y se analizan los aspectos del mismo que pueden explicar los significativos efectos de la intervención.

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

ÆMO Programme : Proposed intervention to develop emotional competence to improve interpersonal relationships

Albaladejo-Blázquez, N. ¹, Caruana-Vañó, A. ^{1,2}, López Martínez, L. ³, Ruíz Ramírez, C. ⁴; Molina Tortosa, L. ⁵

¹ *Health Psychology Department. Alicante University.*

² *CEFIRE de Elda (Alicante)*

³ *Specialist in Emotional Intelligence and Positive Psychology.*

⁴ *Radio Exterior Secondary School, Alicante*

⁵ *Azorín Secondary School, Petrer (Alicante)*


natalia.albaladejo@ua.es

School violence is considered one of the main interpersonal relationship problems many students have to face. Several studies have revealed that teenagers involved in both school violence or bullying show low levels of emotional competence. (Sánchez, Ortega and Menesini, 2012). Emotional competence is the way we are able to recognize and handle the emotions we feel, the way we express them and the way we connect emotionally with them in order to maintain healthy and satisfactory relationships. Thus, a programme which develops emotional competence will make positive interpersonal relationships within the school both easier and better. In the same way, having good emotional competence will mean improvement in the student's welfare and quality of life. The design and procedure of the programme presented refers to a teaching innovation project which develops, applies and assesses an emotional literacy and emotional coping strategies. The objective of this study is to analyse the effects of the programme in its second year of implementation. 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 294 secondary students from 2014/2015 academic year. The findings showed: 1) a decrease in violent behaviour and/ or bullying; 2) a significant improvement in the following dimensions of socioemotional competence: consciousness and emotional coping strategies ($p < .01$), empathy ($p < .01$) autonomy and parental relationships ($p < .02$), social support and relationship among equals ($p < .01$) and school environment ($p < .01$). The findings of the study have been analysed in order to explain the significant effects of the intervention.

Key words: emotional competence, bullying, intervention, secondary.

1. Introducción

Uno de los objetivos educativos actuales más importante es construir en los centros educativos un clima social positivo que posibilite la adquisición de los aprendizajes y, a la par, fomente el desarrollo integral del alumnado (Menéndez y Fernández-Río, 2016). Entre los factores que influyen en la convivencia escolar, se ha demostrado el papel positivo que ejercen las relaciones interpersonales e intergrupales satisfactorias. Otros factores por el contrario como el rechazo social, las conductas de acoso o el inadecuado uso de las Tecnologías de la información y Comunicación (TICs) han demostrado un fuerte poder predictivo con la violencia en el contexto escolar (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010).



A lo largo de los últimos años han aumentado el número de investigaciones sobre la violencia escolar y la relación de esta con conductas de violencia reiterativa como el *bullying* o el *cyberbullying* (Boulton, 2013; Carrasco, Alarcón, y Trianes, 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Los resultados de los primeros estudios concluyen que todos los implicados en situaciones de maltrato (violencia escolar, acoso escolar, *cyberbullying*), en cualquiera de sus roles, están en mayor riesgo 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). Los adolescentes que son víctimas de estas formas de violencia son más susceptibles de experimentar múltiples problemas de salud física y mental, tales como altos niveles de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima y autoeficacia, indefensión, irritabilidad, nerviosismo, somatizaciones, ira, frustración, trastornos del sueño y dificultad para concentrarse; mientras que los agresores presentan un perfil desadaptativo externalizante asociado a la falta de empatía, conductas agresivas, dificultades de acatamiento a las normas, absentismo escolar, entre otros (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2011; Hinduja y Patchin, 2010; Ortega et al., 2008).


Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de implementar políticas de prevención e intervención de la violencia. La investigación empírica más actual insiste en la necesidad de desarrollar programas de intervención que fomenten las fortalezas personales. Los estudios llevados a cabo en este sentido afirman que los programas donde se ha llevado a cabo la psicología positiva, dan como resultado un mayor afianzamiento de los niños/as en la escuela y un mayor rendimiento escolar, así como una menor predisposición a cometer actos de violencia o de consumo de sustancias tóxicas (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott y Hill, 1999).

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 todo ello, 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 programa ÆMO: Alfabetización y Regulación Emocional

El diseño del programa ÆMO surge ante la conflictividad y problemas de convivencia en los centros educativos. Motivo por el que los profesionales de los centros educativos demandan formación y el poder disponer de un nuevo programa de intervención en educación emocional. Tras la solicitud de colaboración de dicho profesorado con su CEFIRE de Elda (Alicante), centro que presenta una dilatada experiencia en elaborar programas de educación emocional. El CEFIRE 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 desarrollar, aplicar y evaluar un programa de desarrollo desde la vertiente de la educación emocional, con el fin de fomentar el desarrollo socioemocional en los estudiantes, así como favorecer la convivencia en el centro, el bienestar y calidad de vida de la comunidad educativa.

En el programa, el objetivo principal 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 y la psicología positiva, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Por tanto, se pretende fomentar las



competencias sociales y emocionales que ayude a prevenir el comportamiento antisocial, fomentando una relaciones interpersonales prosociales en los adolescentes.

Por este motivo, el programa *ÆMO* plantea comenzar a trabajar la conciencia emocional, ya que tanto la atención emocional como la identificación de las emociones son las habilidades más elementales necesarias para adquirir habilidades emocionales de mayor complejidad, como la regulación emocional (Ruiz-Aranda et al., 2013).

La elección de los contenidos y la metodología empleada ha venido determinada, en primer lugar, por una revisión de programas de intervención de educación emocional. Posteriormente, se estudió cómo trabajar las competencias socioemocionales con el alumnado, ajustando y temporalizando objetivos y contenidos. Finalmente, se tuvo en cuenta la necesidad de que el programa fuera una intervención de tipo universal, es decir, que fuese dirigido a la población escolar en general y no a un grupo en riesgo o vulnerable.

Si bien es pronto para disponer de datos estadísticos para llevar a cabo un estudio longitudinal que evalúe la efectividad del programa a largo plazo, los efectos del programa *ÆMO* ya han sido valorados en investigaciones previas a través de un diseño de investigación cuasi-experimental pretest-intervención-posttest con grupo control. En los resultados obtenidos se observan mejoras en los adolescentes en conciencia emocional, es decir, en la capacidad de prestar atención y discriminar entre la propia gama de afectos o emociones. Además, las puntuaciones de las variables empatía y competencia social aumentan significativamente tras la intervención en los estudiantes, lo que nos indica que los adolescentes con aumento en conciencia emocional, conlleva también ser más hábiles a la hora de identificar y comprender mejor los estados emocionales de los demás, permitiendo a su vez establecer relaciones interpersonales de mejor calidad (Albaladejo-Blázquez et al., 2016).

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto del programa *ÆMO* en su segundo año de implantación, en la mejora de las competencias socioemocionales y la reducción de situaciones de violencia escolar y/o acoso escolar.

2. Método

2.1. Participantes


En el estudio han participado un total de 294 alumnos/as de 4 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante, de los cuales 149 pertenecen al grupo experimental que ha recibido la formación, y 145 al grupo control. Se distribuyen en distintas etapas educativas con un rango de edad de 12 a 18 años, estando la mayor parte entre los 13 y los 16 años ($M=13.82$; $DT=0.72$).

2.2. Medidas

Las características sociodemográficas, las fortalezas personales relacionadas con las competencias socioemocionales, bienestar personal y verse implicado en violencia escolar fueron evaluados utilizando los siguientes instrumentos de evaluación:

- Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurtia (2012), que evalúa el acoso escolar en escolares de Educación Primaria, compuesto por 36 ítems y 5 factores: comportamientos intimidatorios (acosador), victimización recibida (acosado), observador activo en defensa del acosado, acosador extremo/ciberacoso y observador pasivo

- 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 valora cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social.

- Calidad de Vida (KIDSCREEN-52), que valora la salud y el bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes de 8 a 18 años. El instrumento está conformado por una introducción que contiene las instrucciones de cumplimentación, datos sociodemográficos y un ítem general de salud autoinformada. Seguidamente del cuestionario propiamente dicho que consta de 52 ítems agrupados en 10 dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo y emociones, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, amigos y apoyo social, entorno escolar, rechazo social y recursos económicos.

2.3. Procedimiento

Se trata de un diseño de investigación cuasi-experimental pretest-postest con grupo control, llevado a cabo durante el curso académico 2014/2015.

Fase previa

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 para la tutoría y se comprometía a participar en el programa de formación para profesionales. Formación llevada a cabo por miembros del equipo de investigación a través de un curso formativo con certificado por el CEFIRE de Elda (Alicante).

En estas sesiones de formación al personal educativo se desarrolló el programa AEMO con el propio profesorado participante en el proyecto, con la finalidad de que tomaran conciencia de sus emociones para comprender y experimentar previamente la metodología que trabajarán más tarde con su alumnado, siendo los mismos docentes quienes de manera paralela aplicaban el programa al alumnado de su grupo-clase. 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.

Fase de evaluación (pre-test)

La evaluación pre-test se realizó de la misma forma en ambos grupos (control y experimental). Previo a proceder a la evaluación, se entregaron los consentimientos informados para los padres/madres o tutores legales junto a una carta explicativa en la que se describían los objetivos del proyecto de investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó la administración de las pruebas.

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, gra-

tuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

Fase de implantación del programa de intervención: formación del alumnado

El programa de intervención dirigido al alumnado asignado al grupo experimental se llevó a cabo en el ámbito académico en horario lectivo, con una duración de 10 sesiones, 1 hora cada 15 días en horario de tutoría. El profesorado impartía las sesiones de formación a su grupo-clase de manera paralela a que iba avanzando en los contenidos de la formación recibida.

La primera sesión del programa es introductoria donde se presenta el programa y explican los objetivos y contenidos del mismo, al igual que la metodología de trabajo que se va 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 trabajan monográficamente las cuatro emociones básicas siguientes: alegría, miedo, ira y tristeza. Cada emoción se trabaja en dos sesiones, en la primera sesión se trabaja la conciencia emocional centrándonos en cada una de las emociones, con el título (compartir emociones) y en la segunda sesión se trabaja la regulación de cada una de las emociones.

Antes de comenzar a trabajar cada una de las emociones, como tarea para casa, el alumno/a seleccionaba y aportaba al docente distintas situaciones (relatos, imágenes, experiencias vividas, etc.) que le producían las distintas emociones básicas trabajadas en cada una de las sesiones. Los docentes eran 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.

La metodología llevada a cabo ha sido 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 tenían por función estimular el desarrollo de la acción y el debate.

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

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.

3. Resultados

En el análisis de los datos de las dimensiones del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), una vez controlados los efectos de la edad, sexo y su grado de habilidad previo a la implantación el programa, observamos que tras la implantación del programa en el grupo experimental, el alumnado de este grupo cada vez se encuentra menos implicado en conductas de violencia y/o acoso escolar. Se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en las dimensiones comportamientos intimidatorios, victimización recibida y observador pasivo (ver tabla 2), siendo los estudiantes del grupo experimental quienes obtienen puntuaciones inferiores con respecto al alumnado del grupo control en los distintos roles.

Tabla 2

Diferencias entre el grupo control y grupo experimental en las dimensiones del CMIE-IV (Pos-test).

	Grupo control	Grupo experimental	
	M (SD)	M (SD)	p
F1. Comportamientos intimidatorios (acosador)	23 (6.32)	19.20 (4.85)	.00
F2. Victimización recibida (acosado)	17.26 (4.63)	16.49 (6.74)	.30
F3. Observador activo en defensa del acosado	17.48 (4.38)	16.07 (4.78)	.00
F4. Ciberacoso	8.28 (1.34)	8.13 (2.02)	.07
F5. Observador pasivo	13.68 (2.75)	12.94 (3.24)	.00

En la figura 1 se muestran las puntuaciones medias transformadas en una escala de 0-100 de las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en los factores de la escala PSI-2 (*Personal Strengths Inventory-2*). Los datos nos señalan que una vez controlados los efectos de la edad, sexo y su grado de habilidad previo a la implantación del programa, existen diferencias significativas en: conciencia emocional, empatía y regulación emocional; siendo el alumnado que ha participado en el programa AEMO quienes presentan un mayor nivel en dichas variables comparado con el grupo control.

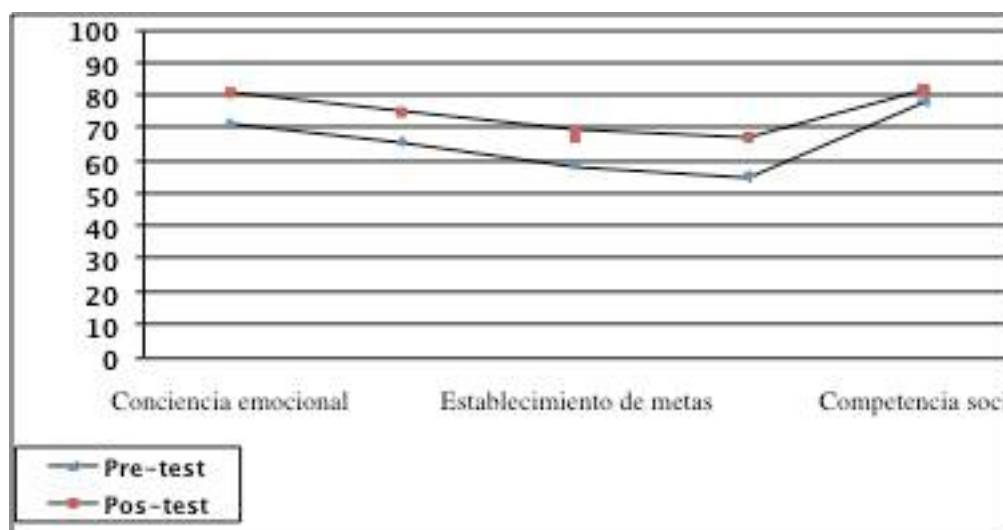


Figura 1
Diferencias entre grupo experimental y grupo control en factores del PSI-2.

En relación a la Calidad de Vida Relacionada con la Salud (Kidscreen-27), tras la implantación del programa observamos que mejoran de manera estadísticamente significativa las dimensiones autonomía y relación los padres, amigos y apoyo social y ambiente escolar en el grupo experimental con respecto al grupo control (ver Figura 2).

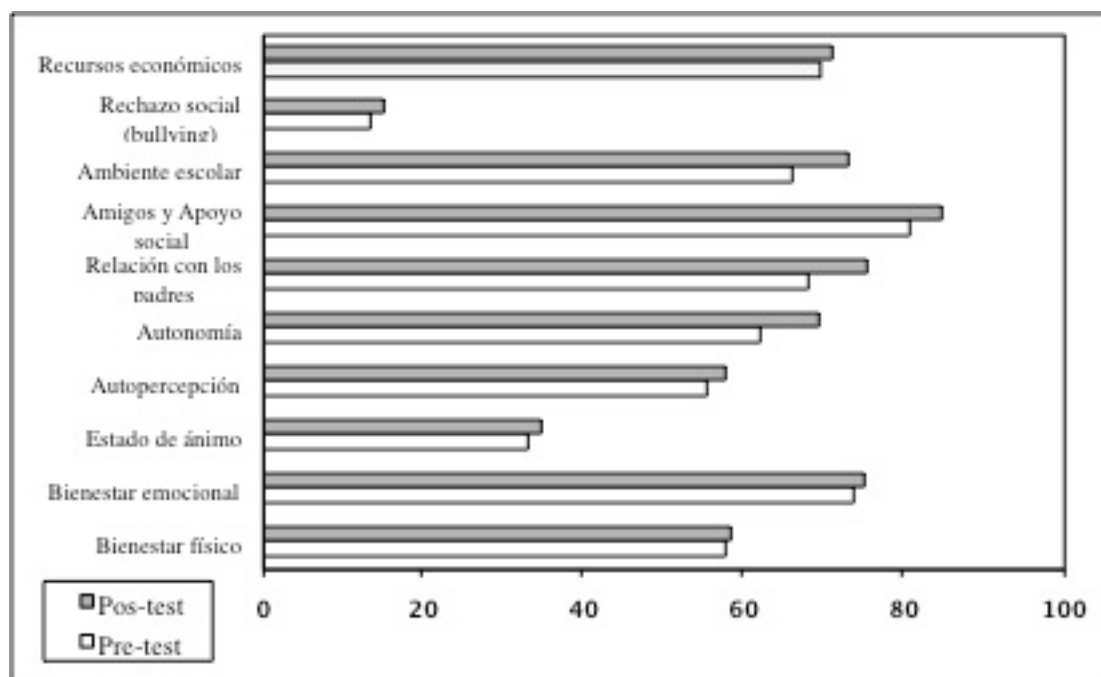


Figura 2
Diferencias entre grupo experimental y grupo control en dimensiones del Kidscreen-52.

4. Conclusión

Los resultados obtenidos en este estudio, deben interpretarse como estudio piloto con una muestra reducida de alumnos, sobre la puesta en práctica del programa ÆMO. El trabajo se limita a actuaciones dirigidas al grupo-aula. Aun sabiendo la necesidad de intervenir en otros niveles, queremos resaltar la importancia que los aspectos sociales del grupo tienen en la aparición y mantenimiento de conductas agresivas entre estudiantes en la línea de trabajos actuales (Garaigordobil *et al.*, 2009 y Trianes *et al.*, 2007).

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el programa ÆMO, en su segundo año de implantación, ha causado un impacto relevante en el alumnado, tanto para la reducción del alumnado en distintos roles de violencia escolar como la mejora de las relaciones con los padres y amigos (pares). Este indicativo va unido a la mejora de la autonomía, conciencia emocional, regulación emocional y empatía del alumnado participante en el programa. Datos relevantes teniendo en cuenta que el alumnado que percibe tener buenas relaciones presentan mayores habilidades interpersonales, de autorregulación y académicas (Torres *et al.*, 2006).

Finalmente queremos destacar que el programa ÆMO contribuye a mejorar las situaciones sociales dentro del grupo, siendo éste un aspecto relevante. Del mismo modo, queremos mencionar que, paralelamente a estas actividades expuestas, es necesario un trabajo de concienciación del equipo docente antes de ponerlas en marcha, así como incluir a la familia en el trabajo de sensibilización e información de resultados, con el fin de prevenir los problemas de convivencia escolar en los centros y favorecer mejores relaciones entre todos los grupos de la comunidad educativa.


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 realizar 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.

5. Referencias

- Alonso, N. & Iriarte, C. (2005). Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO. Málaga: Aljibe.
- Arguís Rey, R. (Coord.), Bolsas Valero, A.P.; Hernández Paniello, S. & Salvador Monge, M^a M. (2010). Programa «Aulas felices». Psicología positiva aplicada a la educación. Publicado en <http://catedu.es/psicologiapositiva/>
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Aymerich, M., Berra, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U., & Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN: un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 93-102.
- Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Implications for Positive Youth Development. En R. Gilman, E. Huebner y M. Furlong (eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. Nueva York: Taylor y Francis.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *J Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481.
- 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, 751-755.
- Fernández, A. & Ruíz-Aranda, D. (2008). The emotional intelligence in the school context. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 15 (6, 2), 421-436.
- Fernández, A. & Barraca, J. (2005). Inteligencia emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes universitarios. En J. Romay & R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales*. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spanish Version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481.
- Garaigordobil, M. & 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.
- Górriz, A.B. & Ordóñez, A. (2014). Cómo desarrollar la competencia de los adoelscentes: programas de educación emocional. En González-Barrón & Villanueva Bardenes (Eds), *Recursos para educar las emociones*. De la teoría a la acción. Madrid: Pirámide.
- Kidscreen Group Europe (2005). *Manual of the KIDSCREEN questionnaires*. Lengerich (Germany): Pabst Science Publisher.

- 
- 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. & 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., & 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. & Orgilés, M. (2012). Fortaleza Psicológica y Prevención de las Dificultades Emocionales: programa FORTIUS. Madrid: Ediciones Piramide.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). Creating a positive school climate and developing social competence. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmas, A., Tountas, Y., Hagquist, C. & Kilroe, J., (2005). The European KIDSCREEN Group: KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics and Outcomes Research*, 5(3), 353-364.
- Ruíz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. & 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., & 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. & Visa, S. L. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En Vázquez & Hervás, Psicología positiva aplicada. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C. & Patton, G. C. (2012). *Adolescence: a foundation for future health. The Lancet*, 379 (9826), 1630-1640.
- Torres, M. V. T., Infante, L., Mena, M. J. B., de la Morena, L., Raya, S., & Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.