

Revisión de protocolos de evaluación e intervención en educación emocional en adolescentes en contextos educativos a nivel grupal

Las competencias socioemocionales han demostrado ser claves en el desarrollo sano de la población infanto-juvenil, siendo consideradas factores de protección o salutogénicos frente al desarrollo de desórdenes psicológicos en la edad adulta. De otro lado, la investigación desde los distintos modelos surgidos en torno al concepto de *inteligencia emocional* ha demostrado que las competencias emocionales son predictoras del éxito académico y social en las personas. Ello ha derivado en la creación de programas a desarrollar en los centros educativos, puesto que constituyen el contexto en el que transcurre gran parte de la vida de los menores, están presentes las variables pertinentes para desarrollarlos y existe una obligación institucional por cuanto la normativa estatal y europea insiste en la necesidad de formar de manera integral al alumnado como ciudadanos competentes en todas las áreas de desarrollo.

Se revisan y analizan diferentes programas publicados en España y desarrollados con población adolescente. Además, se muestra un protocolo elaborado por los autores que ha demostrado ser exitoso en el desarrollo de competencias emocionales en población de 12 a 16 años. Este protocolo combina diferentes estrategias terapéuticas como son el uso de metáforas y ejercicios de terapias contextuales y técnicas de *Mindfulness*.

Palabras clave: competencias emocionales; instrumentos de evaluación; Mindfulness; programas de educación emocional; intervención grupal; adolescentes.

1. Introducción ¿Qué entendemos por educación emocional?

A lo largo de este apartado se presentan los principales modelos teóricos relacionados con la educación emocional y la relación que guardan entre ellos. Asimismo, se introduce el concepto de regulación emocional, como un componente común entre estos modelos y que será clave para la adaptación de la persona en diferentes contextos vitales. Finalmente, presentamos el concepto de flexibilidad psicológica, que propone un cambio de perspectiva en el desarrollo de competencias emocionales.

Entendemos la **educación emocional** como un *“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”* (Bisquerra, 2009, p. 158).

A su vez estas **competencias emocionales** se *definen* como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de manera efectiva los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009);

esto es, la probabilidad de que se den conductas en las que el individuo funcione de manera emocionalmente adaptativa o funcional.

A su vez, las competencias emocionales se han *dividido en múltiples dimensiones (en un modelo pentagonal de competencias emocionales)*, pero Bisquerra y Pérez, (2007) las agrupa en cinco bloques (Tabla 1).

No obstante, Bisquerra (2009) señala que estas competencias emocionales se basan en el **constructo de la inteligencia emocional (IE)**, pero con un marco teórico más amplio. Sin embargo, el concepto de competencias emocionales estaría más relacionado en un contexto educativo con un carácter aplicado e integrador, mientras que la IE estaría más relacionada con conceptos psicológicos basados en la ciencia. De hecho, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la implicación de las emociones en el comportamiento y en la psicopatología han surgido a partir del constructo de *inteligencia emocional*.

Siendo así, la conceptualización de la IE es de gran importancia a la hora de tomar decisiones en torno a qué y cómo evaluar y en el momento de la intervención qué programas de educación (por ejemplo, evaluar e intervenir inteligencia *versus* competencias emocionales).

Una revisión exhaustiva de los *modelos teóricos*, Fernández-Berrocal *et al.* (2010), señalan que en la actualidad la literatura distingue entre modelos focalizados en las habilidades mentales que permiten a las personas utilizar la información que las emociones proporcionan para mejorar el procesamiento cognitivo (modelo de Mayer y Salovey) y aquellos que defienden la combinación de habilidades mentales con rasgos de personalidad (modelo de Bar-On).

Según Salovey y Mayer (1990) la IE hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de los demás para resolver problemas y regular el comportamiento. Así consideran la IE como aquella habilidad para controlar las emociones propias y de los demás, así como para discriminarlas y usar esta información como guía de la conducta y de los eventos privados. Mayer, Salovey y Caruso, (2000) construyen un modelo de cuatro ramas (Tabla 1).

De otro lado, la perspectiva de (Bar-On, 2000), más cercano al concepto de competencias emocionales aunque con diferencias, supone que la IE se conforma por un conjunto de destrezas y competencias cognitivas y conductuales de carácter emocional con influencia en nuestra comprensión emocional, relaciones interpersonales y resolución de conflictos cotidianos. Para este autor, las competencias emocionales fluctúan entre las básicas (auto-consideración, autoconsciencia emocional, asertividad, empatía) y las competencias emocionales facilitadoras (optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional, responsabilidad social). A su vez, Bar-On (2000) combina todas estas competencias en cinco componentes (Tabla 1).

Para Goleman y su equipo (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000) la competencia emocional es la capacidad de aprendizaje de la IE que tiene como resultado comportamientos efectivos. La IE, a su vez, es la competencia de una persona para constituir auto-conciencia, auto-regulación, conciencia social y habilidades sociales apropiadas y efectivas en una situación. Asimismo, en su modelo de IE con veinticinco competencias emocionales (Tabla 1).

Tabla 1. **Resumen de competencias emocionales y modelos de regulación emocional**

Educación emocional		
<i>Tiene como objetivo el desarrollo de...</i>		
Competencias emocionales		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional: como la capacidad de tomar conciencia sobre las emociones, nombrar estas emociones (propias) y comprender las ajenas. 1. Regulación emocional: manejar apropiadamente las emociones siendo consciente de las relaciones entre emoción y comportamiento, con estrategias de afrontamiento adaptativas y de generar emociones positivas. 2. Autonomía emocional: la capacidad de las personas para afrontar sus emociones, su relación con la autoestima, el análisis crítico de las normas sociales y la autoeficacia personal. 3. Competencia social: el mantenimiento de buenas relaciones sociales, que supone tener habilidades sociales, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. 4. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para funcionar adaptativamente ante los desafíos de la vida cotidiana, de manera que la persona es capaz de organizar y facilitar experiencias positivas. 		
<i>Estas competencias se basan en modelos de</i> Inteligencia emocional <i>entre otros*:</i>		
Modelo de Habilidad	Modelo Rasgo-Mixto	
Mayer, Salovey y Caruso (2000)	Bar-On (2000)	Boyatzis, Goleman, y Rhee (2000)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción emocional: es la habilidad para identificar las emociones en caras o imágenes. 2. Facilitación de pensamientos con emoción: la capacidad para aprovechar la información emocional y mejorar los pensamientos. 3. Comprensión de las emociones: las destrezas para identificar y comprender la información emocional y las relaciones entre emociones e información lingüística. 4. Regulación emocional: en las relaciones sociales y crecimiento personal e interpersonal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Componente intrapersonal: autoconciencia, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia. 2. Componente interpersonal: empatía, relaciones, responsabilidad social. 3. Componente de manejo de estrés: tolerancia, control de impulsividad. 4. Componente de estado de ánimo: felicidad, optimismo. 5. Componente de adaptabilidad: solución de problemas, realidad, flexibilidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auto-conciencia, que incluye conciencia emocional, auto-evaluación y auto-confianza. 2. Auto-regulación, que incluye auto-control, adaptabilidad, innovación, confiabilidad y escrupulosidad. 3. Motivación, que comprende compromiso, orientación al logro, iniciativa y optimismo. 4. Empatía, en la que están comprensión y servicio a los demás, conciencia política, desarrollo hacia los demás y aceptación de la diversidad. 5. Habilidades sociales como: comunicación, manejo del conflicto, liderazgo, etc.
Encontramos que la REGULACIÓN EMOCIONAL es un componente común entre estos modelos teóricos.		

Nota: * modelos de inteligencia emocional revisados en este artículo.

A pesar de las diferencias encontradas entre los diferentes modelos teóricos revisados, existe un punto común en todos ellos: la **regulación emocional (RE)**. Los autores de este trabajo entienden que la finalidad del entrenamiento en competencias emocionales o IE, es promover un repertorio adaptativo y funcional para la vida de las personas, es por esto, que la RE adquiere especial importancia. Gross (2014) define la RE como los intentos y las maneras de influir en nuestras emociones y de expresarlas. En este sentido, desde el modelo de regulación emocional de Gross (2008) las estrategias dependerán del momento en el que se tenga que influir o modificar la emoción; así, se pueden poner en juego estrategias de regulación basadas en la selección o cambio situacional antes de que se produzca la emoción, o bien cambio o re-dirección atencional o cognitiva, o bien la reevaluación o supresión.

No obstante, algunas estrategias de RE resultan ser más adaptativas que otras. Concretamente, estrategias de rumiación, evitación o supresión de las emociones, se relacionan en mayor medida con el desarrollo y mantenimiento

de diversos diagnósticos o síntomas de psicopatología, por ejemplo, ansiedad, depresión, trastornos adaptativos, etc. (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010). Además, estrategias que tienen como objetivo el control o la supresión (evitación) de las emociones pueden tener consecuencias disfuncionales o contraproducentes a largo plazo, esto es, ciertas áreas vitales pueden verse afectadas por los intentos de controlar, debilitar o modificar las emociones. Aunque a corto plazo puedan parecer efectivas.

Es por esto, que la *perspectiva contextual* supone un cambio de foco en la intervención en regulación emocional (así como en el resto de intervenciones a la que se dirija); concretamente, el objetivo que persiguen las intervenciones clínicas desde este modelo teórico es potenciar un repertorio de interacción con las emociones, los pensamientos y las sensaciones basado en la aceptación, la toma de consciencia y de perspectiva, que facilite o permita que la persona actúe como en dirección a sus áreas vitales importantes, esto es, teniendo presente sus valores, esto recibe el nombre de **flexibilidad psicológica (FP)**. Por contra, esta perspectiva contextual, entiende la inflexibilidad psicológica como un patrón de evitación experiencial; de manera que la persona intenta controlar, cambiar o alterar ciertas emociones, pensamientos o sensaciones (Hayes *et al.*, 1996). A su vez, la inflexibilidad psicológica ha sido relacionada con trastornos afectivos, de ansiedad, déficit de atención e hiperactividad, consumo de sustancias, etc. (Kashdan y Rottenberg, 2010).

Hemos de señalar que la FP o las terapias contextuales no tienen como objetivo, ni están directamente orientadas, al entrenamiento en habilidades de regulación emocional. No obstante, existe cierta relación entre FP y RE, al final de este artículo se presenta un protocolo para potenciar estos aspectos en la adolescencia.

2. Importancia de las competencias emocionales en las políticas educativas y sanitarias

La educación emocional debe, entre otras cosas, facilitar la integración del individuo en la sociedad. Esto, a su vez, requiere un ajuste constante y, por tanto, flexibilidad psicológica para hacer frente a las demandas que surgen cotidianamente. Las competencias emocionales son una herramienta útil para facilitar tal ajuste (Guil y Gil-Olarte, 2007) y optimizar el desarrollo humano; siendo la educación emocional una prevención primaria inespecífica, que permite disminuir ciertas disfunciones (Bisquerra, 2003).

El estudio de la IE se ha llevado a cabo en diversos ámbitos como son la escuela y el rendimiento académico, la salud, las relaciones de pareja y el contexto laboral (Augusto Landa, 2009); encontrándose una relación positiva entre elevados niveles de IE y una adecuada adaptación a esos contextos. Así, existe evidencia empírica que confirma una relación positiva entre la presencia elevada de competencias emocionales y una mejor calidad de las relaciones sociales. Diversos autores (Salguero, Palomera y Fernández-Berrocal, 2012) han estudiado la influencia de la IE como factor de protección de la salud mental, el consumo de drogas y el rendimiento académico. Además, existen estudios que han evidenciado la relación entre algunas habilidades emocionales y la adaptación y convivencia escolar. En concreto, parece que un nivel óptimo, o no, de IE es un factor de protección o de riesgo, respectivamente, en problemáticas como: patrones negativistas/desafiantes, falta de habilidades sociales y de empatía, impulsividad, e incluso

patrones de agresividad –tal como el *bullying*– (Mikolajczak, Petrides y Hurry, 2009; Lomas *et al.*, 2012). En suma, un nivel óptimo de IE podría ser predictor del éxito académico y, por el contrario, un déficit en esta capacidad podría generar tanto problemas de conducta como de aprendizaje.

Tales evidencias empíricas de la IE como factor de protección en caso de ser elevada, o de riesgo cuando es deficitaria, justifican la relevancia de seguir fomentando investigaciones que permitan la identificación de las variables que promuevan la implementación, desarrollo y generalización de las competencias emocionales, en los momentos evolutivos idóneos para asegurar un ajuste adecuado en los menores y en poblaciones de riesgo detectadas *a priori*.

De otro lado, las primeras publicaciones de Salovey y Mayer en los años 90 supusieron el inicio de un cambio de enfoque en el desarrollo de las personas, desviando la atención de las habilidades o competencias consideradas más importantes para el éxito –aquellas que definían el CI convencional–, hacia aquellas que formaban parte de la inteligencia emocional. Diversos sectores en el mundo empresarial enseguida asumieron esta propuesta y comenzaron a incluir formación entre sus empleados, entendiéndolo beneficioso para la empresa y las personas que en ellas trabajan.

A su vez, el inicio ideal del desarrollo de las competencias emocionales es en edades tempranas y la adolescencia, donde se producen hitos concretos como la definición de valores y el asentamiento de las bases de la personalidad. De otro lado, no debemos perder de vista que el mencionado éxito no puede estar circunscrito a la persona de una forma individualista, sino que debe ir necesariamente vinculado a las relaciones interpersonales y al bienestar del grupo o colectividad en el que estas interacciones se producen. Por esta razón, se considera especialmente idóneo el contexto educativo para el fomento y desarrollo de las competencias emocionales. De hecho, diversos países han reconocido la importancia de incluir en el currículum oficial el desarrollo de competencias emocionales. Así, Estados Unidos con programas que denominan SEL (Social and Emotional Learning) o en el Reino Unido SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) han implementado la Educación Emocional de manera obligatoria en el currículum en múltiples centros (incluso en Reino Unido en toda la totalidad de centros).

No es objetivo de este artículo hacer una revisión de la normativa o implantación institucional de programas en España. Para ello, remitimos a las publicaciones del GROUP liderado por Bisquerra; aunque sí destacaremos algunas iniciativas como:

En la Comunidad de Canarias, en el desarrollo de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), se crea a partir del curso 2014/2015 la asignatura de “Educación Emocional y para la Creatividad” (EMOCREA; Lemes Rojas, García García y García Sánchez, 2014); siendo una asignatura de libre configuración autonómica, y siendo la primera comunidad que cuenta con esta asignatura en las aulas.

En la comunidad andaluza, se recomienda el desarrollo de estas “*estrategias orientadas a las fortalezas, capacidades y procesos de aprendizaje y crecimiento personal*” en el Plan Integral de Salud Mental de Andalucía y el Plan Andaluz sobre Drogas y Adicciones de la Consejería de Asuntos Sociales (2002), siendo acordes con el modelo de Activos en Salud adoptado por

el IV Plan Andaluz de Salud de la Consejería de Salud y Políticas Sociales (2002). Asimismo, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía en su Artículo 39 relativo a la Educación en Valores, establece en su apartado cuarto que “*El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar, mental y social para sí y para los demás*”. Así, la educación emocional forma parte de las líneas de intervención del programa de promoción para la salud en el aula “Creciendo en Salud” de la Consejería de Educación (2018) como aspecto básico y determinante, por ello, se ha incluido con carácter transversal y obligatorio.

La Consejería de Educación de Andalucía (2018) inicia una propuesta novedosa con la oferta de PROEDUCAR, programas para la prevención del abandono y el fracaso escolar. Estos programas incluyen un subprograma de competencias emocionales: *Emociónate*; y son de solicitud e implementación voluntaria por los centros escolares.

En suma, las revisiones científicas parecen demostrar que el desarrollo de estos programas en contextos escolares es eficaz y necesario. De hecho, existen los espacios y los tiempos (tutoría lectiva, materias de libre configuración autonómica, actividades complementarias y extraescolares...); sin embargo, queda pendiente que las autoridades competentes en la toma de decisiones le otorguen la importancia que tiene y establezcan la obligatoriedad de su desarrollo; incluyendo en ello el reconocimiento y la formación del colectivo docente.

3. Evaluación de las competencias emocionales en la adolescencia.

Tradicionalmente las competencias emocionales se han evaluado a través de diferentes instrumentos que incluían algunas subescalas relacionadas con sintomatología emocional, empatía, habilidades sociales, autoconcepto, etc.

No obstante, a partir de la aparición del concepto y los modelos explicativos de inteligencia emocional comenzaron a construirse instrumentos específicos para la evaluación de la misma, como habilidad o conjunto de competencias emocionales. Además, encontraremos diferentes sistemas de evaluación en versión castellano, en una clasificación de instrumentos de IE realizada por Extremera *et al.* (2004), que diferencia entre autoinformes y pruebas de habilidad o ejecución.

Desde el modelo de Inteligencia Emocional como habilidad, con Salovey y Mayer (1990) como autores representativos, el principal instrumento autoinformado es el **Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)**; Salovey *et al.*, 1995) que tiene como objetivo evaluar la percepción de la persona sobre sus habilidades en IE. Concretamente, evalúa: (a) el grado que la persona presta atención a sus emociones, esto es, *atención emocional*; (b) la comprensión y percepción de las emociones, esto es, *claridad emocional*; y (c) las habilidades para regular o modificar los estados emocionales negativos a estados positivos, llamado *reparación emocional*. Este instrumento se encuentra validado en población española (Fernández-Berrocal *et al.*, 1998), incluso en una revisión reducida (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que cuenta con mejores propiedades psicométricas que la

versión extensa. Además, el **TMMS-24** cuenta con validación del instrumento en población adolescente (Salguero *et al.*, 2010).

Por otro lado, siguiendo el modelo de habilidad, el **Schutte Self-Report Inventory (SSRI)**; (Schutte *et al.*, 1998) incluye aspectos intrapersonales e interpersonales en las habilidades de IE. Aunque existe disparidad en la estructura factorial del instrumento, su versión castellana (Chico, 1999) distribuye la puntuación global en cuatro subescalas: (a) percepción de las propias emociones y de las de los demás; (b) manejo emocional de uno mismo, que podría relacionarse con el autocontrol; (c) manejo de las emociones de los demás, que comprende habilidades para empatizar, percibir y ayudar a regular las emociones de los demás; y (d) utilización de las emociones como facilitador para la motivación personal.

Finalmente, dentro del modelo de habilidad encontramos el **Mayer-Salovey-Caruso Emotonal Intelligence Test (MSCEIT)**; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) como un instrumento de evaluación de la IE a través de pruebas de ejecución. Se emplea una serie de tareas y ejercicios relacionados con el modelo de habilidades de IE, pero en lugar de obtener medidas auto-informadas y basadas en la percepción de la persona, se obtiene de manera más objetiva a partir de las aptitudes y capacidades que presente. El MSCEIT se organiza en el área experiencial, relacionada con la percepción de las emociones y las habilidades de generar o usar las mismas como facilitador de otros procesos cognitivos (percepción y facilitación emocional). Así como el área estratégica, más relacionada con la habilidad de comprender cómo las emociones afectan al comportamiento y de regular y manejar las emociones (compresión y regulación de las emociones). Esta medida es aplicable a adolescentes españoles a partir de 16 años (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

Desde el modelo mixto o de rasgos de Inteligencia Emocional, uno de los instrumentos que goza de mayor aceptación es el **Emotional Quotient Inventory (EQ-i)**; Bar-On, 1997), que permite no sólo una evaluación de la IE, sino también del perfil de competencias socioemocionales y afectivas de las personas. Concretamente el EQ-i nos ofrece una evaluación de la IE total como las destrezas para gestionar sus problemas emocionales desde una vertiente intrapersonal, esto es, desde el autoconocimiento y expresión emocional y desde una vertiente interpersonal, es decir, de relaciones sociales. Además de adaptabilidad para la gestión de los cambios y de manejo del estrés. Asimismo, el instrumento ofrece puntuaciones del estado de ánimo general, como un facilitador de otros componentes de la IE. Por otro lado, incluye indicadores de impresión positiva e inconsistencia para evaluar la posibilidad de una excesiva percepción positiva de la persona y de respuestas inconsistentes. Este instrumento cuenta con validación para población española en la versión original (Castejón, Cantero and Pérez, 2208) y en una versión corta (López-Zafra, Pulido y Berrios, 2014), además cuenta con validación para población infanto-juvenil entre 7 y 18 años (Bermejo *et al.*, 2018).

Además de los instrumentos específicos de IE descritos, existen otros instrumentos para la evaluación de la IE que también cuentan con validación española como el **Emotional Competence Inventory (ECI)**; Guillén Ramo, Saris y Boyatzis, 2009), el **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Que)**; Perez, 2003) o el **Emotional Intelligence Inventory (EII)**; Repetto, Pena y Lozano, 2006).

No obstante, aunque la IE ha abarcado gran parte de la evaluación y las intervenciones educativas y clínicas desde su aparición, existe otra serie de instrumentos que nos pueden proporcionar información de competencias emocionales específicas, como la regulación emocional o de habilidades estrechamente relacionadas con el manejo de las emociones.

Si bien es cierto que alguno de los instrumentos empleados para la evaluación de IE ofrecen puntuaciones relacionadas con el constructo de regulación emocional (RE), podemos encontrar escalas de evaluación más específicas. De este modo, siguiendo el modelo de Gross (2008), encontramos un **Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)**. Cabello *et al.*, 2013) que evalúa las habilidades de regulación emocional desde dos estrategias: (a) reevaluación cognitiva, es decir, los intentos del cambio cognitivo antes de que ocurra la emoción para modificar el impacto; y (b) supresión emocional, que implica la inhibición de la expresión de las emociones. Este instrumento cuenta con una versión española validada para adolescentes (Gómez-Ortiz *et al.*, 2016) y una versión para niños a partir de 10 años (Martín-Albo *et al.*, 2018).

Siguiendo el modelo de Gross (2008), pero acercándose a una perspectiva contextual, encontramos el **Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ)**; Domínguez-Sánchez *et al.*, 2013), que ofrece una evaluación de estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas y desadaptativas entre las que se incluyen: autodefensa, rumiación, aceptación, reenfoque positivo, reenfoque en la planificación, reevaluación positiva, poner en perspectiva, catastrofismo y culpar a otros; y que cuenta con validación a partir de los 16 años.

De otro lado, desde una perspectiva más contextual, encontramos una serie de instrumentos que focalizan la evaluación en estrategias como son la aceptación o la tolerancia al malestar (Aldao, Nolen-Hoeksema and Schweizer, 2010). En ese sentido la **Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS)**; Hervás y Jódar, 2008), ofrece una puntuación de las dificultades de estrategias de regulación emocional adaptativas como: la observación consciente de las emociones, la aceptación emocional, el control de impulsos para orientar el comportamiento a metas, la comprensión de las emociones, el promover acciones dirigidas a conseguir objetivos o metas, y el tener estrategias efectivas para regular las emociones. Existe una versión para adolescentes de este instrumento aplicable a partir de 12 años (Gómez-Simón, Penelo and de la Osa, 2014).

Estrechamente ligado a un modelo contextual de intervención, el **Cuestionario de Evitación y Fusión para Adolescentes (AFQ-Y)**; Greco, Lambert y Baer, 2008) y la **Escala de Aceptación y Acción para Adolescentes (WAM-C/A)**; Larson, 2008) nos aportan puntuaciones directas relacionadas con la flexibilidad psicológica. Concretamente, el **AFQ-Y** evalúa la inflexibilidad psicológica como la tendencia a quedarse “atrapado” y/o seguir de manera literal las emociones o los pensamientos, esto es, *fusión cognitiva*; y también evalúa la *evitación experiencial*, que se traduce en los intentos por escapar o deshacerse de las emociones, pensamientos o sensaciones que producen malestar. Este instrumento cuenta con validación española para adolescentes a partir de Valdivia-Salas, Martín-Albo, Zaldivar, Lombas, y Jiménez (2017). La otra cara de la moneda la ofrece el **WAM-C/A**, que evalúa la disposición a aceptar y estar en contacto con las experiencias y emociones que producen malestar y la tendencia a actuar en dirección a

valores o metas vitales importantes. Este instrumento ha sido validado para población adolescente a partir de 12 años (Cobos *et al.*, 2017).

Estos dos instrumentos evalúan algunas habilidades relacionadas de la flexibilidad psicológica (aceptación-evitación, fusión cognitiva, acción), sin embargo, otras habilidades como la conciencia emocional (*mindfulness* o atención plena) nos puede servir como un predictor o señal que antecede a la regulación de las emociones. El **Cuestionario de Conciencia Emocional (EAQ;** Lahaye *et al.*, 2011) diferencia y ofrece el conocimiento de seis procesos de conciencia emocional: (a) diferenciar las emociones que sentimos, (b) tener habilidades para comunicar estas emociones, (c) expresándolas de manera abierta, (d) sin esconderlas, (e) siendo además consciente de las sensaciones corporales y (f) de las emociones de los demás; y, finalmente, (g) tener capacidad de analizar esas emociones. Este instrumento cuenta con una validación española para adolescentes a partir de 14 años (Samper-García *et al.*, 2016) y para niños entre 8 y 12 años (Ordóñez *et al.*, 2016).

Por último, existen otros instrumentos relacionados con la regulación emocional como: la capacidad de vivir las experiencias negativas o positivas (**PANAS;** Sandín, 2003), la tolerancia a la frustración (**ETF;** Ventura-León *et al.*, 2018) son escasos los instrumentos disponibles para evaluar la frustración en niños peruanos. El propósito del presente artículo fue adaptar y validar la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF, la impulsividad) (**BIS-11-A;** Martínez-Loredo *et al.*, 2015), o la evaluación de las fortalezas psicológicas (**VIA-Y;** Giménez Hernández, 2010).

La mayoría de instrumentos y protocolos de evaluación de Inteligencia Emocional y de Regulación Emocional antes descritos se encuentran accesibles a través de los enlaces web o del código DOI de la referencia en sí de los mismos; así como a continuación se recoge el enlace de accesibilidad a los más relevantes y de acceso libre en la siguiente tabla.

Tabla 2. Relación de instrumentos y recursos de evaluación

Instrumento	Referencia del artículo de validación de propiedades psicométricas	Disponible en los siguientes enlaces
Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. <i>Psychological reports</i> , 94(3), 751-755.	LINK CORRECCIÓN ONLINE INFORMATIZADA
Schutte Self-Report Inventory (SSRI)	García-Coll, V., Graupera-Sanz, J. L., Ruiz-Pérez, L. M., & Palomo-Nieto, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: Validación española del Schutte Self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. <i>Cuadernos de psicología del deporte</i> , 13(1), 25-36.	SSRI EN ARTÍCULO DE VALIDACIÓN (LINK)
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Extremera, N.-Fernández-Berrocal,P.(2002): Adaptación al castellano del Mayer- Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.	DISPONIBLE COMERCIALIZACIÓN EN TEA EDICIONES
Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	Bermejo, R., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, M.D., y Sainz, M. (2018) BaOn EQ-i:YV. Inventario de inteligencia emocional de BarOn varion para jóvenes. Madrid: TEA.	DISPONIBLE COMERCIALIZACIÓN EN TEA EDICIONES
Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)	Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., Lombas, A. S., & Jiménez, T. I. (2018). Spanish Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Introducing the ERQ-SpA. <i>Journal of Research on Adolescence</i> . Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., & Baños, R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española.	VERSIÓN PARA ADOLESCENTES EN ARTÍCULO DE VALIDACIÓN VERSIÓN PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL ARTÍCULO DE VALIDACIÓN CORRECCIÓN INFORMATIZADA ONLINE

Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS)	Gómez-Simón, I., Penelo, E., & De La Osa, N. (2014). Factor structure and measurement invariance of the Difficulties Emotion Regulation Scale (DERS) in Spanish adolescents. <i>Psicothema</i> , 26(2), 401-408.	VERSIÓN PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL ARTÍCULO DE VALIDACIÓN
Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ)	Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J., & Holgado-Tello, F. P. (2013). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. <i>Assessment</i> , 20(2), 253-261.	NO DISPONIBLE
Cuestionario de Evitación y Fusión para Adolescentes (AFQ-Y)	Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J., Zaldivar, P., Lombas, A. S., & Jiménez, T. I. (2017). Spanish validation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y). <i>Assessment</i> , 24(7), 919-931.	DIPONIBLE EN EL ANEXO DEL ESTUDIO DE VALIDACIÓN
Escala de Aceptación y Acción para Adolescentes (WAM-C/A)	Cobos, L. Flujás, J. M., Martínez, R., Gómez, I. (2017) Validación piloto del inventario de aceptación y acción para niños y adolescentes (WAM-C/A). En José P. Espada y María T. González (Comp.) <i>Book of Abstracts of III International Congress of Clinical and Health Psychology with Children and Adolescents</i> (pp. 182). Madrid: Editorial Pirámide.	DISPONIBLE; PETICIÓN A AUTORES DE LA VALIDACIÓN EN CASTELLANO EN IGOMEZ@UAL.ES
Cuestionario de Conciencia Emocional (EAQ)	Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M. C., & Llorca, A. (2016). Validación del Cuestionario de Conciencia Emocional en Adolescentes Españoles. <i>Interdisciplinaria</i> , 33(1), 163-176 Ordóñez, A., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., & González, R. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. <i>Revista Latinoamericana de Psicología</i> , 48(3), 183-190.	DISPONIBLE VERSIÓN PARA ADOLESCENTES EN EL ANEXO DEL ESTUDIO DE VALIDACIÓN DISPONIBLE VERSIÓN PARA NIÑOS EN EL ESTUDIO DE VALIDACIÓN
Escala de Afectos Positivos y Negativos (PANAS)	Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). <i>Revista de psicopatología y psicología clínica</i> , 8(2), 173-182.	DISPONIBLE EN ANEXO DEL ESTUDIO DE VALIDACIÓN
Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF)	León, J. L. V., Rodríguez, T. C., Tenazoa, D. V., & Pino, G. F. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. <i>Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes</i> , 5(2), 23-29.	DISPONIBLE EN ESTUDIO DE VALIDACIÓN
Escala de Impulsividad de Barrat (BIS-11)	Martínez-Loredo, V., Fernández-Hermida, J. R., Fernández-Artamendi, S., Carballo, J. L., & García-Rodríguez, O. (2015). Spanish adaptation and validation of the Barratt Impulsiveness Scale for early adolescents (BIS-11-A). <i>International Journal of Clinical and Health Psychology</i> , 15(3), 274-282.	DISPONIBLE EN EL ESTUDIO DE VALIDACIÓN
Inventario de Fortalezas Psicológicas (VIA-Y)	Giménez, M. (2010). La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.	DISPONIBLE LA TESIS DOCTORAL

4. Programas de educación emocional en contextos educativos

Como se ha indicado anteriormente, la IE está siendo objeto de intervención psico-educativa con carácter preventivo tanto a través de programas diseñados al efecto en centros escolares como protocolos estándar que están recomendados en los currícula académicos e incluidos como objetivo específico en los planes de orientación y acción tutorial como estrategia de mejora de la convivencia escolar. En este sentido, se desarrollan programas de habilidades sociales y de empatía; estrategias como la mediación escolar, la ayuda entre iguales y la tutoría compartida.

A su vez, a consecuencia del *zeitgeist* provocado por el constructo de IE, se han creado multitud de programas de educación emocional con carácter preventivo y de ayuda a la labor tutorial de los proyectos educativos de los centros escolares. En la tabla 3 se resumen los principales programas desarrollados a nivel nacional en el ámbito educativo.

Tabla 3. Programas en educación emocional (orden cronológico de publicación)

Autores	Nombre del programa
Díaz Aguado (1996)	Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos. (Comunidad autónoma de Madrid).
Trianes y Fernández-Figueras (2001)	Aprender a ser persona y a convivir (Universidad Málaga).
Blasco, Bueno, Navarro y Torregrosa (2002)	Educación emocional. Propuestas para la tutoría. Educación Secundaria. (Comunidad Valenciana). www.ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/tutoria .
Comas, Arnedillo, Moreno (2002)	Ulises. Programa de aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. (Asociación deporte y vida. Madrid).
Segura Morales y Pérez Díaz (2002)	Ser persona y relacionarse (Universidad de La Laguna).
Gallego Gil y Gallego Alarcón (2004)	PRIE (UNED).
Vallés Arándiga (2007)	PIECE (Universidad de Alicante).
Grupo Aprendizaje Emocional (2007)	Programas de Educación Emocional. 1er y 2º ciclo de ESO. Conselleria de Educació. Generalitat Valenciana. http://cefirelda.infovillenet .
Gararigordobil (2000)	Programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en Derechos Humanos (Universidad País Vasco).
Gararigordobil (2005)	Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años. Enlace PIRAMIDE: https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=664284 .
Giménez-Dasi, M., Fernández, S.M., Daniel, M.F., y Arias, V.L. (2017)	Pensando las emociones con Atención Plena. Programa de Intervención para Educación Infantil. Enlace PIRAMIDE: https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=5234708 .
Giménez-Dasi, M., Quintanilla, C.L., y Arias, V.L. (2016)	Pensando las emociones con Atención Plena. Programa de Intervención para Educación Primaria. Enlace PIRAMIDE: https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=4301589 .
Montoya, C.I., Postigo, Z.S., y González, B.R. (2016)	PREDEMA. Programa de Educación Emocional para Adolescentes. De la emoción al sentido. Editorial PIRAMIDE: 0000000 https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=4614472
Méndez, C.X., Llavona, L.M.U., Espada, O.J.P., y Orgiles, M. (2012)	Programa FORTIUS. La fortaleza psicológica y la prevención de las dificultades emocionales. Editorial PIRAMIDE: https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=2958768 .
Bisquerra (2013)	Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias (Universidad de Barcelona).
Arguís Rey (2010)	Aulas felices (Zaragoza).
Ruiz Aranda et al. (2013). Cabello, G.R., et al. (2016). <i>Laboratorio emociones. Universidad Málaga</i>	Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Enlace PIRAMIDE: https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=3277229 . Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Enlace PIRAMIDE: https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=4301566 .

Además de los programas formales y estructurados, aunque no todos con una comprobada validez empírica, antes indicados actualmente existen cada vez más recursos en los medios digitales. De hecho, si se realiza de manera periódica una revisión de esta oferta se puede apreciar cómo crece exponencialmente; de manera que, aunque sería ingenuo afirmar que se pueden referenciar todos los recursos disponibles en este artículo y no asumir que en poco tiempo habría quedado desfasada esta revisión, a continuación se expone una selección de enlaces por la riqueza de materiales que proponen:

1. En el portal de hábitos de vida saludables de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se pueden encontrar enlaces a la mayoría de los programas de *uso libre* del cuadro anterior, como *Ulises* y *Aulas Felices*; además de otras propuestas interesantes para profesorado y familias. Véase enlace: www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/creciendoensalud
2. La web Educación 3.0, uno de los líderes actuales en propuestas de innovación educativa, aporta variados recursos audiovisuales, entre otros, que pueden ser utilizados como ayuda al desarrollo de cualquier programa de mejora de las competencias socioemocionales. Actualmente cuenta con un fondo de ochenta cortometrajes para trabajar valores y emociones (<https://www.educaciontrespuntocero.com/>).
3. Educaixa es la plataforma educativa de Obra Social “la Caixa” y un portal de recursos educativos para todos los niveles escolares. Permite filtrar los recursos por nivel y temáticas, siendo especialmente relevantes para este artículo, los tópicos *educación emocional* y *sensibilización social*. Resultan especialmente atractivos los recursos interactivos *online* (<https://www.educaixa.com>).

4.1. Evidencia empírica de programas de educación emocional

La mayoría de investigaciones sobre educación emocional se basan en estudios correlacionales que relacionan la IE o las competencias emocionales con diferentes fenómenos psicológicos. Así, Guil y Gil-Olarte (2007) citan algunos estudios que muestran relaciones negativas entre competencias emocionales y diferentes fenómenos psicológicos (disfuncionales o no), entre ellos: consumo de alcohol y drogas (Trinidad y Johnson, 2002), conductas antisociales (Brackett, Mayer y Warner, 2004), y competencias socio-morales en caso de *bullying* (Sánchez Jiménez, Ortega y Menesini, 2012).

Otros de los aspectos explorados en la investigación han sido las relaciones entre percepción emocional y relaciones interpersonales (Salguero *et al.*, 2011). Siendo así, se ha mostrado que la IE percibida correlaciona con actitudes pro-sociales, resolución de conflictos y ajuste psicosocial a emociones de ira, ansiedad y tristeza (Jiménez y López-Zafra, 2011; Peña Garrido, Extremera Pacheco y Rey Peña, 2011) así como se muestran relaciones entre componentes de la empatía y la competencia social (Moya Martínez *et al.*, 2011).

El programa INTEMO, un programa para la mejora de la IE en el contexto educativo siguiendo el modelo de habilidad (véase Tabla 3 para más detalle), ha demostrado su eficacia en la promoción en salud mental, incluso en seguimiento a 6 meses (Ruiz-Aranda *et al.*, 2012), así como en la reducción de conductas agresivas y el desarrollo de la empatía en adolescentes (Castillo *et al.*, 2013).

Sin embargo, en un reciente estudio, nosotros (Flujas-Contreras, Cobos and Gómez, 2014) comparamos la eficacia de un protocolo basado en el programa INTEMO (con un 48% de las actividades propuestas para el aula) frente a un protocolo basado en estrategias de *mindfulness* y metáforas de la *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)* para la mejora de la regulación emocional en adolescentes con señales de alarma relacionado problemas de conducta en un contexto de compensación educativa, es decir, un programa de prevención selectiva para adolescentes que muestran factores

de riesgo para un trastorno de conducta. El estudio ha mostrado mejoras comportamentales en el caso del protocolo basado en *Mindfulness* y *ACT*, así como mejoras en las habilidades de comprensión, regulación y, además, mayor aceptación de sus emociones. De otro lado, el protocolo basado en INTEMO ha mejorado la reestructuración emocional, claridad emocional y actuación con conciencia, aunque sin mejoras comportamentales. Específicamente, en los alumnos con problemas de conducta encontramos diferencias significativas en reparación emocional, claridad emocional e inteligencia emocional percibida, igualmente en reestructuración emocional y reparación emocional para los sujetos con puntuación clínica en externalización de problemas, en ambos casos solo para el protocolo de *mindfulness* y *ACT*. Así mismo, actualmente, estamos valorando la eficacia del programa Ulises con el mismo fin.

4.2. Actualidad de los protocolos de Regulación Emocional

Respecto a regulación emocional, en una revisión de Koole (2007) se propone una clasificación de las estrategias de regulación emocional en base a sus objetivos, es decir, la manipulación de la respuesta emocional en los sistemas de generación de emociones como son la atención, a nivel cognitivo y a nivel corporal y su función, esto es, según los resultados que la persona pretende lograr con la regulación emocional. Así, la persona puede emplear la regulación emocional para buscar sensaciones placenteras desde una perspectiva hedónica, lo que Koole (2007) clasifica como *regulación emocional orientada a las necesidades*. En segundo lugar, la regulación puede estar directamente relacionada con la consecución de objetivos o metas como una manera de inhibición de estados emocionales, clasificado como *regulación emocional orientada a metas*. Por último, la *regulación emocional centrada en la persona* estará integrada en el funcionamiento psicológico en su totalidad.

Finalmente, la regulación emocional se ha explorado como un factor transdiagnóstico (Aldao and Nolen-Hoeksema, 2010), aunque existen otras variables que han sido objeto de estudio desde esta aproximación como la tolerancia a la incertidumbre (McEvoy *et al.*, 2018) o la rumiación (McLaughlin and Nolen-Hoeksema, 2011). Esta aproximación de la psicopatología entiende que los trastornos psicológicos comparten una serie de factores o procesos que son comunes o comórbidos entre sí, por tanto, la intervención debe dirigirse a estos procesos centrales de la psicopatología. En la línea de la regulación emocional, Barlow *et al.* (2017) han desarrollado un *Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales* que tiene como objetivo la intervención en los procesos relacionados con la regulación emocional con especial énfasis en como los individuos responden a sus emociones o experiencias. Posteriormente, Ehrenreich-May *et al.* (2018) desarrollan este protocolo unificado pero adaptado a niños y adolescentes, que es aplicado a lo largo de 15 sesiones en las que se trabaja: comprensión emocional, toma de perspectiva sobre las emociones o los pensamientos, habilidades de resolución de problemas, experimentar emociones y prevención de recaída.

4.3. Ilustración de un protocolo para la regulación emocional a través de estrategias de las terapias contextuales

Para finalizar, una vez expuestos los diferentes marcos teóricos, sistemas de evaluación y programas de intervención, es nuestro interés ilustrar un protocolo de promoción de la flexibilidad psicológica en adolescentes (véase

Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras y Gómez, 2017 para más detalle), como una intervención para potenciar habilidades para relacionarse con las emociones de manera funcional y adaptativa. Para ello, en la Tabla 4 se indican los tipos de componentes terapéuticos y/o educativos, que se aplican bajo métodos de ejercicios experienciales y metáforas.

Tabla 4. **Protocolo de intervención en flexibilidad psicológica y regulación emocional**

Sesiones y Ejercicios	
1	En primer lugar, se realiza una entrevista inicial en la que se comienzan a explorar áreas valiosas y barreras psicológicas que puedan estar a la base de los comportamientos de evitación. Se realiza un análisis funcional de la conducta problema.
2	A través de diferentes metáforas y ejercicios se realiza la clarificación de valores y detección de barreras psicológicas.
3	Para continuar con la clarificación de valores se emplea el <i>ejercicio del escudo</i> : Un ejercicio elaborado para la intervención que tiene como objetivo la identificación de las áreas valiosas del adolescente, así como su valoración de importancia y consistencia en sus acciones en dirección a estas áreas valiosas. Este ejercicio servirá de guía para los objetivos de intervención. Para ello, se divide el escudo en diferentes cuarteles que representarán las áreas valiosas (familia, estudios, amigos, ocio, espiritualidad, etc.) y se le asigna una puntuación en una escala del 1 al 10. Debajo del escudo se puede añadir un lema de vida.
4	Se retoma el <i>ejercicio del escudo</i> para identificar barreras psicológicas y se plantean metáforas (que se representan físicamente) para plantear el control emocional como problema. Por ejemplo, la metáfora del dique o el ejercicio de contacto visual con atención plena.
5	En esta sesión individual se vuelven a reparar los objetivos planteados en <i>ejercicio del escudo</i> . Se tiene como objetivo la clarificación de valores y acciones en dirección a valores.
6	En esta sesión se pretende incrementar estrategias de tolerancia al malestar y regulación emocional en la toma de decisiones. Para ello se realizan ejercicios de percepción y regulación emocional siguiendo estrategias de Análisis Funcional de Conducta y Registros de Regulación Emocional empleados en la Terapia Dialéctico-Comportamental (DBT) de Linehan. Ambos análisis se aplican para generar desesperanza creativa (tomar conciencia de que las acciones están alejándoles de sus valores). Finalmente se realizan ejercicios de toma de perspectiva.
7	En la siguiente sesión se continúa trabajando en el análisis de barreras para la regulación emocional a partir de los instrumentos de la sesión anterior. Con el objetivo de incrementar estrategias de tolerancia al malestar y regulación emocional en la toma de decisiones. Generar desesperanza creativa y fomentar acciones en dirección a valores con toma de perspectiva.
8	Además de continuar con ejercicios de sesiones anteriores, que se retoman y se recuerdan para contactar con las emociones. Se plantea el ejercicio del Ciclo de Malestar. Este es un ejercicio esquematizado en el que se toma conciencia de las consecuencias (en términos de ganancias o pérdidas) a corto y largo plazo de las conductas de evitación y los posibles comportamientos alternativos que fomenten Flexibilidad Psicológica.
9	Para finalizar, se realiza una sesión individual de seguimiento de los objetivos y empoderamiento para que el adolescente siga trabajando en acciones valiosas en su vida.

Fuente: (Adaptado de Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras y Gómez, 2017).

Referencias bibliográficas

- Aldao, A., y Nolen-Hoeksema, S.** (2010). 'Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination', *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), pp. 974-983.
- Aldao, A.; Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S.** (2010). 'Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review', *Clinical Psychology Review*, 30(2), pp. 217-237.
- Augusto Landa, J. M.** (2009). *Estudios en el ambito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Bar-On, R.** (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R.** (2000). 'Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory.', en **Bar-On, R., y Parker, J. D.** (eds) *The Handbook of emotional intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 363-388.

- Barlow, D. H.; Farchione, T. J.; Sauer-Zavala, S.; Latin, H. M.; Ellard, K. K.; Bullis, J. R.; Bentley, K. H.; Boettcher, H. T., y Cassiello-Robbins, C.** (2017). *Unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: therapist guide*. Nueva York: Oxford.
- Bermejo, R.; Ferrández, C.; Ferrando, M.; Prieto, M. D. y Sainz, M.** (2018). *BaOn EQ-i:YV. Inventario de inteligencia emocional de BarOn varion para jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bisquerra, R.** (2003). 'Educación emocional y competencias básicas para la vida', *Revista de investigación educativa*, 21 (1) , pp. 7-41.
- Bisquerra, R.** (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N.** (2007). 'Las competencias emocionales', *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Boyatzis, E.; Goleman, D., y Rhee, K.** (2000). 'Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)', en Bar-On, R. y Parker, J.D. (eds.) *Handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 343-362.
- Brackett, M. A.; Mayer, J. D., y Warner, R. M.** (2004). 'Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour', *Personality and Individual Differences*, 36(6), pp. 1387-1402.
- Cabello, R.; Salguero, J. M.; Fernández-Berrocal, P., y Gross, J. J.** (2013). 'A Spanish Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire', *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), pp. 234-240.
- Castejón, J.; Cantero, M., y Pérez, N.** (2020). 'Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos', *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6, pp. 339-362.
- Castillo, R.; Salguero, J. M.; Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N.** (2013). 'Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents', *Journal of Adolescence*, 36(5), pp. 883-892.
- Chico, E.** (1999). 'Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional.', *Boletín de psicología*, 62, pp. 65-78.
- Cobos-Sánchez, L.; Fluja-Contreras, J. M., y Gómez, I.** (2017). 'Intervención en flexibilidad psicológica como competencia emocional en adolescentes: una serie de casos', *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), pp. 135-141.
- Cobos, L.; Fluja, J.; Martínez, R., y Gómez, I.** (2017). 'Validación piloto del Inventario de Aceptación y Acción para Niños y Adolescentes (WAM-C/A)', en AITANA Investigación (comp.) *Book of Abstracts of 3rd International Congress of Clinical and Health Psychology on Children and Adolescents*. Madrid: Pirámide, p. 182.
- Consejería de Educación** (2018). *PROEDUCAR (Motivate, QuedArte y Emocíonate)*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas/proeducar-motivate-quedarte-y-emocionate->
- Consejería de Educación y Deporte** (2018). *Hábitos de vida saludable - Creciendo en Salud*. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/creciendoensalud>.
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J. y Holgado-Tello, F. P.** (2013). 'Psychometric Properties of the Spanish Version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire', *Assessment*, 20(2), pp. 253-261.
- Ehrenreich-May, J.; Kennedy, S.; Sherman, J.; Bilek, J., y Barlow, D.** (2018). *Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Children*. Nueva York: Oxford.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre Navas, J. M., y Guil Bozal, R.** (2004). 'Medidas de evaluación de la inteligencia emocional', *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), pp. 209-228.
- Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P.** (2006). 'Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences', *Psicothema*, 18 (1), 42-48.
- Fernández-Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; McNally, F.-C.; Ramos, N. S., y Ravira, M.** (1998). 'Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares', en *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Malaga.
- Fernandez-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(3), pp. 751-755.
- Fernández-Berrocal, P.; Martín-Salguero, J.; Castillo, R., y Ruiz-Aranda, D.** (2010). 'Inteligencia Emocional, adaptación y convivencia escolar', En Gazquez, J.J. y Pérez-Fuentes, M.C. (Eds.) *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU. pp. 359-366.
- Flujas-Contreras; J. M., Cobos, L., y Gómez, I.** (2014). 'Las competencias emocionales como factor de protección para los problemas de conducta en la adolescencia', in AITANA (ed.) *Libro de Actas del IV Simposio Nacional de Psicología Clínica y la de Salud con Niños y Adolescentes*. Madrid: Pirámide, p. 97.

- Giménez Hernández, M.** (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Gómez-Ortiz, O.; Romera, E. M.; Ortega-Ruiz, R.; Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P.** (2016). 'Analysis of Emotion Regulation in Spanish Adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire', *Frontiers in Psychology*, 6:1259.
- Gómez-Simón, I.; Penelo, E., y De la Osa, N.** (2014). 'Estructura factorial e invariancia de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en adolescentes españoles', *Psicothema*, 26(3), pp. 401-408.
- Greco, L. A.; Lambert, W., y Baer, R. A.** (2008). 'Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth', *Psychological Assessment*, 20(2), pp. 93-102.
- Gross, J.** (2008). 'Emotion regulation.', in Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., y Barrett, L. F. (eds) *Handbook of emotion regulation*. Guilford pr. New York, US, pp. 497-512.
- Gross, J. J.** (2014). 'Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations', en Gross, J. J. (ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York, US: Guilford Press, pp. 3-20.
- Guil, M. R., y Gil-Olarte, P.** (2007). 'Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales.', in Mestre, J. (ed.) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, pp. 198-216.
- Guillén Ramo, L.; Saris, W. E., y Boyatzis, R. E.** (2009). 'The impact of social and emotional competencies on effectiveness of Spanish executives', *Journal of Management Development*. Edited by R. Boyatzis, 28(9), pp. 771-793.
- Hayes, S. C.; Wilson, K. G.; Strosahl, K. D.; Gifford, E. V., y Follette, V. M.** (1996). 'Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment', *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), pp. 1152-1168.
- Hervás, G., y Jódar, R.** (2008). 'Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional The spanish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale', *Clínica y Salud*, 19(2), pp. 139-156.
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E.** (2011). 'Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: El papel de la inteligencia emocional percibida', *Revista de Psicología Social*, 26(1), pp. 105-117.
- Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales** (2002). *II Plan Andaluz sobre Drogas y Adicciones*. Edited by Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales. Sevilla. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupalajida/Drogodependencia_archivos_II_Plan_Andaluz_sobre_Drogas_Y_Adiciones.pdf.
- Kashdan, T. B., y Rottenberg, J.** (2010). 'Psychological flexibility as a fundamental aspect of health', *Clinical Psychology Review*, 30(7), pp. 865-878.
- Koole, S. L.** (2007). 'The psychology of emotion regulation : An integrative review', *Cognition and Emotion*, 23(1), pp. 4-41.
- Lahaye, M.; Mikolajczak, M.; Rieffe, C.; Villanueva, L.; Van Broeck, N.; Bodart, E., y Luminet, O.** (2011). 'Cross-validation of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in Three Populations', *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(5), pp. 418-427.
- Larson, C. M.** (2008). *Stories: A Revision of the Willingness & Action Measure for Children and Adolescents (WAM-C/A)*. University of North Texas.
- Lemes Rojas, N.; García García, S; y García Sánchez, J.** (2014). *Recursos para la educación emocional y para la creatividad*. Canarias: consejería de educación, universidades y sostenibilidad.
- Lomas, J.; Stough, C.; Hansen, K., y Downey, L. A.** (2012). 'Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents', *Journal of Adolescence*, 35(1), pp. 207-211.
- López-Zafra, E.; Pulido, M., y Berrios, P.** (2014). 'EQ-i Versión Corta (EQ-i-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios', *Boletín de psicología*, 110, pp. 21-36.
- Martín-Albo, J.; Valdívía-Salas, S.; Lombas, A. S., y Jiménez, T. I.** (en prensa, 2018). 'Spanish Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Introducing the ERQ-SpA', *Journal of Research on Adolescence*.
- Martínez-Loredo, V.; Fernández-Hermida, J. R.; Fernández-Artamendi, S.; Carballo, J. L., y García-Rodríguez, O.** (2015). 'Spanish adaptation and validation of the Barratt Impulsiveness Scale for early adolescents (BIS-11-A)', *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), pp. 274-282.
- Mayer, J. D.; Salovey, P., y Caruso, D.** (2000). 'Models of Emotional Intelligence', in Sternberg, R. (ed.) *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University, pp. 396-420.
- Mayer, J. D.; Salovey, P., y Caruso, D. R.** (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual*. Toronto, Canada: MultiHealth Systems.

- McEvoy, P. M.; Hyett, M. P.; Ehring, T.; Johnson, S. L.; Samtani, S.; Anderson, R., y Moulds, M. L.** (2018). 'Transdiagnostic assessment of repetitive negative thinking and responses to positive affect: Structure and predictive utility for depression, anxiety, and mania symptoms', *Journal of Affective Disorders*, 232, pp. 375-384.
- McLaughlin, K. A., y Nolen-Hoeksema, S.** (2011). 'Rumination as a transdiagnostic factor in depression and anxiety', *Behaviour Research and Therapy*, 49(3), pp. 186-193.
- Mikolajczak, M.; Petrides, K. V., y Hurry, J.** (2009). 'Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence', *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), pp. 181-193.
- Moya Martínez, P.; López, M. S.; Bastida, J. L.; Sotos, F. E.; Pacheco, B. N.; Aguilar, F. S., y Vizcaíno, V. M.** (2011). 'Coste-efectividad de un programa de actividad física de tiempo libre para prevenir el sobrepeso y la obesidad en niños de 9-10 años', *Gaceta Sanitaria*, 25(3), pp. 198-204.
- Ordóñez, A.; Prado-Gascó, V. J.; Villanueva, L., y González, R.** (2016). 'Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española', *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(3), pp. 183-190.
- Peña Garrido, M.; Extremera Pacheco, N., y Rey Peña, L.** (2011). 'El papel de la inteligencia emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes', *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), pp. 69-79.
- Perez, J.** (2003). 'Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria', *Encuentros de psicología social*, 5, pp. 278-283.
- Repetto, E.; Pena, M., y Lozano, S.** (2006). 'Adaptación y validación Española del Emotional Intelligence Inventory (EII): Estudio piloto.', *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), pp. 181-189.
- Ruiz-Aranda, D.; Castillo, R.; Salguero, J. M.; Cabello, R. P. F.-B., y Balluerka, N.** (2012). 'Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health', *Journal of Adolescent Health*, 51, pp. 462-467. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.02.003.
- Salguero, J. M.; Fernández-Berrocal, P.; Balluerka, N., y 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), pp. 1197-1210.
- 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*, 2, pp. 143-152.
- Salguero, J. M.; Palomera, R., y Fernández-Berrocal, P.** (2012). 'Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study', *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), pp. 21-34.
- Salovey, P., y Mayer, J. D.** (1990). 'Emotional Intelligence', *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp. 185-211.
- Salovey, P.; Mayer, J.; Goldman, S.; Turvey, C., y Palfai, T.** (1995). 'Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.' En Pennebaker, J.W. (Ed.) *Emotion, disclosure, & health*. Washington, DC: American Psychological Association. pp. 125-154.
- Samper-García, P.; Mesurado, B.; Richaud, M. C., y LLorca, A.** (2016). 'Validación del Cuestionario de Conciencia Emocional en Adolescentes Españoles', *Revista de Psicología y Ciencias Adines*, 33(1), pp. 163-171.
- Sánchez Jiménez, V.; Ortega, R., y Menesini, E.** (2012). 'La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying', *Anales de psicología*, 28(1), pp. 71-82.
- Sandín, B.** (2003). 'Escalas Panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN)', *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), pp. 173-182.
- Schutte, N.; Malouff, J.; Hall, L.; Haggerty, D. J.; Cooper, J. T.; Golden, C. J., y Dornheim, L.** (1998). 'Development and validation of a measure of emotional intelligence', *Journal of Personality and Individual Differences*, 25(2), pp. 167-177.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. A.** (2002). 'The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use', *Journal of Personality and Individual Differences*, 32(1), pp. 95-105.
- Valdivia-Salas, S.; Martín-Albo, J.; Zaldívar, P.; Lombas, A. S., y Jiménez, T. I.** (2017). 'Spanish Validation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y)', *Assessment*, 24(7), pp. 919-931.
- Ventura-León, J.; Caycho-Rodríguez, T.; Vargas-Tenazoa, D., y Flores-Pino, G.** (2018). 'Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos', *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5 (2), pp. 23-29.