

## CAPÍTULO 51

### Evaluación de la eficacia del programa EntendiéndoTE en alumnos de 1º ESO

Juan Carlos Rodríguez Rodríguez y Josefina Rodríguez Góngora  
*Diputación de Almería*

#### Introducción

El programa EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) es un programa de entrenamiento en el reconocimiento y control de las emociones propias y ajenas, y de desarrollo de las habilidades de comunicación.

Está diseñado para ser desarrollado a través de seis talleres, donde se realizarán 12 actividades reflexivas, de modificación de hábitos (tanto a nivel individual como colectivo) y cooperativas, en las que los adolescentes deben desarrollar las habilidades básicas para afrontar las situaciones cotidianas de forma eficiente. Los talleres se realizan en el entorno educativo, preferiblemente en las horas de tutoría. El desarrollo de los diferentes talleres, mediante sesiones grupales, está complementado con un trabajo individual en casa. Se pretende que los alumnos desarrollen la capacidad crítica y trasladen lo aprendido al entorno socio-familiar. Es importante que los padres tomen conciencia del esfuerzo que realizan los menores, y respalden y apoyen sus acciones y progreso.

EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) es un programa de desarrollo de la inteligencia emocional y mejora de las habilidades de comunicación, con entrenamiento en relajación y técnicas de respiración, lo que hace preciso que el docente reciba una formación específica en estos aspectos. Es ahí donde el profesorado, que habitualmente trabaja con estos alumnos, continúe trabajando los aspectos tratados en las diferentes sesiones, de forma integrada en otras materias.

Como pilar de partida en el programa se trabaja el respeto. Es un aspecto básico para que las actividades formativas puedan desarrollarse de forma efectiva. No es una clase más, no se trata de impartir otro contenido teórico, sino de modificar hábitos, de cambiar conductas disruptivas por conductas cooperativas y participativas, de apoyo mutuo.

Es un trabajo de entrenamiento en reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas para beneficio personal, de realización de tareas que conducen a la mejora de la autoestima y de desarrollo de habilidades sociales básicas para contribuir al desarrollo personal, grupal y social.

Teniendo siempre presente que la adolescencia conlleva cambios hormonales importantes que interfieren en la conducta (Viñas, González, García, Malo, y Casas, 2015) hemos de intentar adoptar una posición de comprensión y ayuda-guía para aquellos que más lo necesiten. Es por este motivo, sin que sea el único, que el personal encargado de impartir las sesiones debe estar bien formado en el manejo de las emociones, en técnicas de autocontrol y entrenamiento de habilidades comunicativas eficaces. Los alumnos deben ver al docente como un modelo de aprendizaje, persona capaz de ejercer el autocontrol emocional de manera adecuada. Por ello, es aconsejable que el docente que imparta estas sesiones pueda realizar el programa completo, al igual que el alumno, para poder comprobar desde otro punto de vista el desarrollo de todas las actividades y profundizar en los contenidos teóricos de los diferentes talleres.

Resaltar la importancia del contenido teórico, la preparación del docente y la evaluación del programa realizada tanto por el docente como por los alumnos. Se realizará una evaluación del programa como estructura, de la forma de implementación y del docente que imparte las sesiones. Para la evaluación de la efectividad del programa se analizarán tanto las conductas como las cogniciones en los alumnos. Se realizará un estudio analítico longitudinal. Para ello, realizaremos: medición de la inteligencia emocional, desde el modelos de Salovey y Mayer mediante el cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) al inicio de la sesiones y a la finalización de las

mismas, medición de los estilos de comunicación, mediante el Test de comunicación TC1 (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2017) también al inicio y al final, análisis de pensamientos y cogniciones mediante el cuestionario PENSA (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2017), y análisis de la información externa aportada por el profesorado que tiene relación con el alumnado, tanto al inicio como al finalizar las sesiones. Esta última encuesta se realiza de forma anónima a todo el profesorado relacionado directamente con los alumnos. En definitiva, analizaremos los cambios que puedan producirse en inteligencia emocional, habilidades de comunicación, pensamientos y cogniciones y conductas disruptivas observadas.

Tras realizar varias implementaciones parciales del programa EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) en diferentes centros educativos, se decide realizar una implementación completa con todas las actividades e instrumentos de evaluación, y analizar los resultados para ver la eficacia real del mismo. El programa pretende una mejora personal a largo plazo, imposible de evaluar justo al término de los talleres. Dicha mejora se apreciará con observación de los cambios conductuales que los adolescentes deben presentar a posteriori.

## Método

### *Participantes*

Para la implementación del Programa EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) se eligieron dos centros educativos: Un Instituto de enseñanza Secundaria, donde se cursan ESO, Bachiller y Formación Profesional, y un Centro de Educación Infantil y Primaria, donde además de educación infantil y primaria, se cursa hasta 2º de ESO, ambos en la provincia de Almería. Ambos centros presentan diferencias respecto a las relaciones entre los alumnos, justificado por la edad de los mismos. Este matiz fue considerado para poder realizar una comparación de los resultados obtenidos entre centros.

En el IES, se eligió una clase con 29 alumnos de 1º de ESO. Esta clase tenía la particularidad de reunir la mayor ratio de alumnos disruptivos y absentistas de todo el IES.

En el CEIP se eligió una clase con 26 alumnos de 1º de ESO en la que la casuística disruptiva era casi inexistente al igual que los casos de absentismo.

En total 55 alumnos de 1º de ESO, que cursaban estudios en dos centros educativos bien diferenciados, de los cuales son 23 mujeres y 32 hombres. La media de edad es algo superior en hombres (13,13 años) que en mujeres (12,83 años) (Tabla 1).

*Tabla 1. Número de alumnos por edad y sexo*

	Edad				Total
	12	13	14	15	
Hombre	8	15	6	3	32
Mujer	8	12	2	1	23
Total	16	27	8	4	55

### *Instrumentos*

Para la implementación del programa EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) se utilizaron diversos instrumentos como soporte educativo, y como instrumentos de evaluación se usaron:

Cuestionario de evaluación inicial (CEI16) (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016). Recoge cuestiones generales y nociones básicas sobre conocimientos en referencia a las emociones y percepción de éstas.

Cuestionario de evaluación final (CEF16) (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016). Recoge los cambios perceptivos sobre aspectos generales y sobre los conocimientos de las emociones y los sentimientos de éstas.

Cuestionario de evaluación del programa (CEP16) (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016). Recopilación de impresiones sobre el lugar de celebración de los talleres, contenido de estos y sobre los docentes.

Cuestionario de Pensamientos y Cogniciones (PENSA) (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016). Obtiene información sobre cómo piensan los adolescentes y qué emociones les provocan estos pensamientos.

Cuestionario de comunicación (CC1) (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016). Para evaluar los estilos comunicativos empleados de forma habitual.

Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). Para la evaluación de la Inteligencia Emocional.

Registro de conductas disruptivas de los alumnos durante las clases ordinarias.

### *Procedimiento*

Para realizar la investigación, se contactó con los diferentes centros educativos elegidos y se les propuso la puesta en marcha del programa. Tras su aceptación se les comunicó a los padres-madres de los menores, para que, al margen de exponerles todo el contenido de la investigación que se pretendía llevar a cabo, expresasen su consentimiento. Es de destacar que no hubo ninguna negativa.

El programa fue presentado paralelamente en ambos centros educativos y se expuso el calendario a seguir para poder realizar todos los talleres. Se ofreció a los menores la posibilidad de abandonar en cualquier momento las actividades.

Tras el comienzo de los distintos talleres hubo que hacer un reajuste en el calendario, ya que la clase de 1º de ESO del IES presentaba grandes dificultades para la docencia, por lo que se dividió en dos grupos por orden alfabético y se prosiguió con el desarrollo del programa. Se finalizó la implementación del Programa EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) sin que hubiese ningún abandono y se siguió el plan previsto.

Para la recogida y análisis de los datos se usaron varias aplicaciones informáticas: Access, Excel y SPSS-24.

### **Resultados**

Aunque el principal interés de la investigación está en los cambios observados a nivel de Inteligencia Emocional, comportamiento disruptivo y habilidades de comunicación, se apreciaron diferencias en referencia a la cantidad de conocimientos correctos sobre las emociones, y la percepción que cada alumno tenía sobre las emociones sentidas. Los datos se obtuvieron con los cuestionarios CEI16 (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016) y CEF16 (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016).

En general, los valores de Inteligencia Emocional (en adelante IE) que presentaban los menores se vieron incrementados en las tres dimensiones, tanto en hombres como en mujeres, y en ambos centros educativos (Tabla 2).

*Tabla 2.* Puntuación media en las dimensiones de IE para hombres y mujeres, antes y después de la intervención

	Antes de la intervención				Después de la intervención			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
AE	25,00	9,29	28,52	7,11	26,69	7,44	28,87	6,52
CE	28,72	7,57	28,30	6,32	28,09	5,49	28,70	5,44
RE	28,81	6,79	25,48	6,69	31,59	6,15	28,17	6,60

*Nota:* AE=Atención emocional. CE=Claridad emocional. RE=Reparación emocional.

Al analizar el efecto de la intervención sobre las dimensiones de IE, observamos que aparecen diferencias significativas entre atención emocional inicial ( $M=26,47$ ;  $DT=8,56$ ) y atención emocional

final ( $M=27,60$ ;  $DT=7,09$ ), y entre reparación emocional inicial ( $M=27,42$ ;  $DT=6,89$ ) y reparación emocional final ( $M=30,16$ ;  $DT=6,50$ ) para  $p<0,01$  (Tabla 3).

Tabla 3. Comparativa de medias de IE antes y después de la intervención en el total de la muestra

	N	M(DT)	$M_i-M_f$	t	Sig.
Atención emocional inicial	55	26,47(8,56)	1,13**	3,19	,002
Atención emocional final	55	27,60(7,09)			
Claridad emocional inicial	55	28,55(7,02)	0,20	,43	,668
Claridad emocional final	55	28,35(5,42)			
Reparación emocional inicial	55	27,42(6,89)	2,75**	6,05	,000
Reparación emocional final	55	30,16(6,50)			

\*\* Significativo para  $p<0,01$

Tabla 4. Comparativa de medias de IE antes y después de la intervención según sexo en el IES

	N	M(DT)	$M_i-M_f$	t	Sig.	
Hombres	Atención emocional inicial	17	23,76(9,75)	1,88*	2,50	,024
	Atención emocional final	17	25,65(7,33)			
	Claridad emocional inicial	17	27,35(8,05)	0,12	0,13	,900
	Claridad emocional final	17	27,47(5,90)			
	Reparación emocional inicial	17	28,41(8,41)	2,41*	2,46	,026
	Reparación emocional final	17	30,82(6,06)			
Mujeres	Atención emocional inicial	12	30,83(5,84)	0,25	0,35	,731
	Atención emocional final	12	31,08(5,40)			
	Claridad emocional inicial	12	29,08(6,30)	0,75	1,47	,169
	Claridad emocional final	12	29,83(5,37)			
	Reparación emocional inicial	12	27,42(7,96)	1,25**	3,19	,009
	Reparación emocional final	12	28,67(7,07)			

\*Significativo para  $p<0,05$ ; \*\* Significativo para  $p<0,01$

Al realizar el análisis en función del sexo para ambos centros educativos, observamos que en el IES la intervención produce efectos diferenciados para hombres y mujeres. En hombres se aprecia un cambio significativo entre atención emocional inicial ( $M=23,76$ ;  $DT=9,75$ ) y atención emocional final ( $M=25,65$ ;  $DT=7,33$ ), y entre reparación emocional inicial ( $M=28,41$ ;  $DT=8,41$ ) y reparación emocional final ( $M=30,82$ ;  $DT=6,06$ ) para  $p<0,05$ . En mujeres solo se aprecian cambios significativos entre reparación emocional inicial ( $M=27,42$ ;  $DT=7,96$ ) y reparación emocional final ( $M=28,67$ ;  $DT=7,07$ ) para  $p<0,01$  (tabla 4). En los resultados obtenidos en el CEIP, observamos diferencias en las puntuaciones muy similares a las obtenidas en el IES. En hombres se aprecia un cambio significativo entre atención emocional inicial ( $M=26,40$ ;  $DT=8,87$ ) y atención emocional final ( $M=27,87$ ;  $DT=7,63$ ) para  $p<0,05$ , y entre reparación emocional inicial ( $M=29,27$ ;  $DT=4,57$ ) y reparación emocional final ( $M=32,47$ ;  $DT=6,33$ ) para  $p<0,01$ . En mujeres solo se aprecian cambios significativos entre reparación emocional inicial ( $M=23,36$ ;  $DT=4,39$ ) y reparación emocional final ( $M=27,64$ ;  $DT=6,32$ ) para  $p<0,01$  (Tabla 5).

Tabla 5. Comparativa de medias de IE antes y después de la intervención según sexo en el CEIP

	N	M(DT)	$M_i-M_f$	t	Sig.	
Hombres	Atención emocional inicial	15	26,40(8,87)	1,47*	2,41	,030
	Atención emocional final	15	27,87(7,63)			
	Claridad emocional inicial	15	30,27(6,94)	1,46	1,42	,177
	Claridad emocional final	15	28,80(5,08)			
	Reparación emocional inicial	15	29,27(4,57)	3,20**	3,71	,002
	Reparación emocional final	15	32,47(6,33)			
Mujeres	Atención emocional inicial	11	26,00(7,76)	0,45	0,69	,501
	Atención emocional final	11	26,45(7,02)			
	Claridad emocional inicial	11	27,45(6,57)	0,00	0,00	1,000
	Claridad emocional final	11	27,45(5,48)			
	Reparación emocional inicial	11	23,36(4,39)	4,27**	4,20	,002
	Reparación emocional final	11	27,64(6,32)			

\*Significativo para  $p<0,05$ ; \*\* Significativo para  $p<0,01$

Al realizar el análisis de los estilos de comunicación que utilizan los adolescentes antes de la intervención, encontramos que el estilo agresivo es el más utilizado por los menores en el IES, tanto en hombres como en mujeres, y el estilo pasivo en el CEIP, también en ambos sexos (Tabla 6).

Tabla 6. Frecuencias de estilo de comunicación en ambos centros educativos antes de la intervención

	Estilo de Comunicación	Hombres	Mujeres	Total
		N (%)	N (%)	N (%)
IES	Pasivo	5 (17,2)	2(6,9)	7 (24,1)
	Agresivo	12(41,4)	10(34,5)	22(75,9)
	Asertivo	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
CEIP	Pasivo	9(34,6)	7(26,9)	16(61,5)
	Agresivo	6(23,1)	4(15,4)	10(38,5)
	Asertivo	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)

En la tabla 6 se observa que ningún adolescente manifiesta tener un estilo de comunicación asertivo, según cuestionario CC1 (Rodríguez-Góngora y Rodríguez, 2016). Es curioso observar como en el IES, que cuenta con la presencia de adolescentes con una media de edad muy superior al CEIP, es más frecuente el estilo agresivo que el pasivo, contrariamente a lo que sucede en el otro centro educativo.

Tras la puesta en práctica del Programa EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) se volvió a evaluar el estilo educativo de los adolescentes, con el mismo cuestionario y aplicándolo de igual forma. Se aprecian algunos cambios tanto en los valores globales como en los diferenciados por sexo. Aparecen algunos casos de comunicación asertiva en ambos centros educativos, pero con diferencias en cuanto al grupo del que parecen haberse nutrido dichos casos. Concretamente en el IES, disminuyeron 3 casos de comunicación pasiva y 2 de comunicación agresiva, y aumentaron 5 de comunicación asertiva. En el CEIP, desaparecieron 13 casos de comunicación pasiva y aparecieron 10 de comunicación agresiva (6 en hombres y 4 en mujeres) y 3 de comunicación asertiva (Tabla 7).

Tabla 7. Frecuencias de estilo de comunicación en ambos centros educativos después de la intervención

	Estilo de Comunicación	Hombres	Mujeres	Total
		N (%)	N (%)	N (%)
IES	Pasivo	3 (10,3)	1(3,4)	4(13,8)
	Agresivo	12(41,4)	8(27,6)	20(69,0)
	Asertivo	2(6,9)	3(10,3)	5(17,2)
CEIP	Pasivo	2(7,7)	1(3,8)	3(11,5)
	Agresivo	12(46,2)	8(30,8)	20(76,9)
	Asertivo	1(3,8)	2(7,7)	3(11,5)

En la comparativa de medias de los estilos de comunicación, se observa como aparecen diferencias significativas para  $p < 0,01$  entre el estilo de comunicación presentado al inicio del programa ( $M=18,00$ ;  $DT=2,42$ ) y el presentado al finalizar éste ( $M=20,03$ ;  $DT=3,25$ ) en el IES. También aparecen diferencias significativas para  $p < 0,01$  entre el estilo de comunicación presentado al inicio del programa ( $M=15,92$ ;  $DT=1,57$ ) y el presentado al finalizar éste ( $M=20,30$ ;  $DT=2,92$ ) en el CEIP (Tabla 8).

Tabla 8. Comparativa de medias de estilos de comunicación antes y después de la intervención según sexo en el IES

		N	M(DT)	$M_i-M_f$	t	Sig.
IES	Estilo de comunicación inicial	29	18,00(2,42)	2,03*	5,77	,000
	Estilo de comunicación final	29	20,03(3,25)			
CEIP	Estilo de comunicación inicial	26	15,92(1,57)	4,38	7,33	,000
	Estilo de comunicación final	26	20,30(2,92)			

\*\*Significativo para  $p < 0,01$

### Discusión/Conclusiones

En base a los resultados obtenidos y la información recabada de los interesados, se constata la eficacia del programa. La intervención realizada mediante el Programa EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018) ha resultado exitosa. Se han incrementado los valores en varias dimensiones de la IE medida, concretamente en atención y reparación emocional. Desde el planteamiento de la intervención se contempló la importancia de incrementar las capacidades de reparación emocional, puesto que nos enfrentábamos a un grupo de alumnos con un porcentaje de absentismo elevado y con conductas disruptivas muy frecuentes. Tras la intervención, hemos podido observar una mejora el comportamiento de los menores, en su manera de comunicarse y en la forma en que resuelven los conflictos.

Es destacable el cambio observado en los estilos comunicativos. Por un lado, en el IES se ha producido un incremento positivo en comunicación asertiva (siempre evaluada mediante un cuestionario autoadministrado) y una disminución de estilos comunicativos que no favorecen una buena relación entre iguales. Por otro lado, en el CEIP, se observa igualmente un incremento de estilos comunicativos positivos, pero también de un estilo comunicativo agresivo (tanto en hombres como en mujeres). Interpretando los resultados, y mediante la información obtenida a través de la observación directa en el aula, hemos constatado la presencia de jóvenes que apenas participaban, que no exponían sus ideas, y que tras la realización de los talleres comenzaron a expresarse, algunos de forma tímida, otros de forma adecuada y un grupo reducido de ellos, de forma inadecuada. Es por esto, que nos planteamos la necesidad de mejorar algunos aspectos en los talleres de comunicación. Dichas mejoras se pueden concretar en:

Adaptación del tiempo de ejecución, de los talleres de habilidades de comunicación, a la capacidad de cambio de los participantes.

Desglose de tareas.

Condicionar el avance en la ejecución de los talleres al progreso observado en los alumnos.

Aumentar la participación del alumnado.

Se puede considerar que el resultado obtenido en la implementación del programa ha sido positivo, por lo que se estima de gran utilidad su puesta en funcionamiento en más centros educativos. La realización de una evaluación más detallada de los cambios observados y de las habilidades sociales trabajadas puede mejorar considerablemente los resultados obtenidos con EntendiéndoTE (Rodríguez y Rodríguez-Góngora, 2018).

### Referencias

- Antunes, C. (2000). *Estimular las inteligencias Múltiples*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española*, I(1), 7-9.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Boyatzis, R., y Sala, F. (2004). The Emotional Competency Inventory (ECI). En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (6ª Edición)*. Madrid: Siglo XXI.
- Cooper, R., y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogotá: Norma.
- Costa, M., y López, E. (1996). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., y Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997): Implicaciones educativas para padres y profesores*. III Jornadas de Innovación Pedagógica. Granada. España.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: la educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal, y N. Ramos (Eds.), *Corazones inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairós.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait-Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Jiménez, M.I., y López-Zafra, E. (2014) Social attitudes and social adaptation among Spanish adolescents: The role of perceived emotional intelligence. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D.D.B.
- Lynn, A. (2001). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Manz, C. (2005). *Disciplina Emocional: Claves para aprender a controlar tu estado de ánimo*. Barcelona: Paidós.
- Marias, J. (2005). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., y Sitareneos, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J., y Cobb, C. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Pérez, M., Reyes, M., y Juandó, R. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pérsico, L. (2003). *Inteligencia emocional: Técnicas de aprendizaje*. Madrid: Libsa.
- Ramos, E., Jiménez, V., Rodríguez, A., Fernández, A., y Axpe, I. (2017). Entrenamiento de la inteligencia emocional en el caso de una adolescente víctima de maltrato infantil. *Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 17-24.
- Rodríguez, J., Rodríguez-Góngora, J., Pérez-Fuentes, M., y Gázquez, J. (2013). Análisis de la relación de apego e inteligencia emocional en jóvenes universitarios. En J. Gázquez, M. Pérez-Fuentes, M. Molero, y R. Parra, *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidisciplinar y a las variables psicológicas y educativas*. Granada: Editorial GEU.
- Rodríguez, J., y Rodríguez-Góngora, J. (2018). *EntendiéndoTE: Programa de habilidades sociales y auto-reconocimiento y control de las emociones*. Baue-Bassin, Mauricio: Editorial Académica Española.
- Rodríguez, J.C. (2018). *Apego e Inteligencia Emocional en familias en riesgo social*. Baue-Bassin, Mauricio: Editorial Académica Española.
- Rodríguez-Góngora, J. (2018). *Estilo Educativo: influencia en la Adaptación e Inteligencia Emocional*. Baue-Bassin, Mauricio: Editorial Académica Española.
- Rodríguez-Góngora, J., Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., y Rodríguez, J. (2013). Propuesta de estudio sobre la influencia del estilo educativo parental en el nivel de adaptación e inteligencia emocional de menores en riesgo social. En M. Pérez-Fuentes y M. Molero, *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología Editores.
- Rodríguez-Góngora, J., Pérez-Fuentes, M., y Gázquez, J. (2015). Relación entre el Estilo Educativo parental y el nivel de adaptación de menores en riesgo social. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 301-318.
- Ruíz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M., y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233.