

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA (UNIBE)



“Efectividad de un programa de prevención basado en inteligencia emocional para reducir el uso problemático de redes sociales en adolescentes”

Sustentante: Venus Mota

Trabajo final de postgrado para optar por el título de Maestría en Intervención en Psicoterapia
/ Máster en Intervención en Psicoterapia por la USAL

Asesora: Alba Polanco

Santo Domingo, D.N.

República Dominicana, Julio 2025

Resumen

El uso excesivo de redes sociales en adolescentes se asocia con efectos negativos en la salud mental, como ansiedad, depresión y malestar psicológico. Para abordar esto, se propone fortalecer la inteligencia emocional mediante programas preventivos, buscando reducir la vulnerabilidad frente al uso problemático. Este estudio tiene como objetivo desarrollar un programa escolar que promueva habilidades emocionales para disminuir el uso problemático de redes sociales en adolescentes, potenciando factores de protección y minimizando riesgos.

Se aplicó un diseño cuasi-experimental con un solo grupo y medición pretest-postest en 13 adolescentes de un colegio privado en Santo Domingo, seleccionados por conveniencia. Se midió la inteligencia emocional con el TMMS-24 y el uso problemático de redes sociales con la escala BSMAS. La intervención, basada en los programas INTEMO e INTEMO+, consistió en 10 sesiones de 50 minutos con actividades prácticas y psicoeducativas para fortalecer la inteligencia emocional y reducir riesgos asociados al uso problemático de redes sociales. Se evaluó la participación y la utilidad percibida de las sesiones. Se contó con aprobación ética y se garantizó el consentimiento informado de participantes y tutores.

El programa fortaleció algunas habilidades emocionales específicas, pero no produjo cambios significativos en el uso problemático de redes sociales, posiblemente porque los participantes ya tenían buenas habilidades iniciales y bajo riesgo. Se recomienda centrar futuras intervenciones en actividades prácticas, con grupos en mayor situación de vulnerabilidad, mayor duración y seguimiento. Aunque los resultados cuantitativos fueron limitados, la aceptación y percepción positiva de los estudiantes sugieren beneficios cualitativos importantes.

Palabras clave. inteligencia emocional, uso problemático de redes sociales, adolescentes, INTEMO, programa de prevención, salud mental.

Abstract

Excessive social media use among adolescents is associated with negative mental health effects such as anxiety, depression, and psychological distress. To address this, it is proposed to strengthen emotional intelligence through preventive programs aimed at reducing vulnerability to problematic use. This study aims to develop a school-based program that promotes emotional skills to decrease problematic social media use in adolescents, enhancing protective factors and minimizing risks.

A quasi-experimental design with a single group and pretest-posttest measurements was applied to 13 adolescents from a private school in Santo Domingo, selected by convenience. Emotional intelligence was measured using the TMMS-24, and problematic social media use with the BSMAS scale. The intervention, based on INTEMO e INTEMO+, consisted of 10 sessions of 50 minutes each, featuring practical and psychoeducational activities to strengthen emotional intelligence and reduce risks associated with problematic social media use. Participation and perceived usefulness of the sessions were evaluated. Ethical approval was obtained, and informed consent was secured from participants and guardians.

The program improved some specific emotional skills but did not produce significant changes in problematic social media use, possibly because participants already had good initial skills and low risk. Future interventions are recommended to focus on practical activities, involve more vulnerable groups, have longer duration, and include follow-up.

Although quantitative results were limited, the students' positive acceptance and perception suggest important qualitative benefits.

Keywords: emotional intelligence, problematic social media use, adolescents, INTEMO, prevention program, mental health.

El uso excesivo de redes sociales en adolescentes ha sido ampliamente asociado con afectaciones en la salud mental, como ansiedad, depresión y malestar psicológico (Ciacchini et al., 2023; Guzmán Brand & Gélvez García, 2023; Keles et al., 2020; Vidal et al., 2020). La constante necesidad de conexión genera un patrón de uso preocupante que ha captado la atención de la comunidad científica por sus implicaciones adversas, especialmente en esta población vulnerable (Guzmán Brand & Gélvez García, 2023; Keles et al., 2020).

Existe evidencia de que, si bien los adolescentes con predisposición a la depresión tienden a utilizar más estas plataformas, el uso excesivo también puede agravar la sintomatología depresiva (Keles et al., 2020; Vidal et al., 2020). En casos más graves, se ha identificado una relación entre el uso problemático y la ideación suicida o conductas autodestructivas, lo que refleja un deterioro emocional profundo a largo plazo (Brailovskaia et al., 2025; Vidal et al., 2020).

Además de los efectos sobre la salud mental, las redes sociales impactan negativamente en la autoestima, la imagen corporal y el desarrollo de la identidad adolescente (Ciacchini et al., 2023; Keles et al., 2020; Shah et al., 2019). La exposición constante a estándares irreales de belleza y éxito fomenta comparaciones distorsionadas y dependencia de la validación externa, incrementando el riesgo de ansiedad social, baja autoestima y trastornos alimentarios (Ciacchini et al., 2023; Shah et al., 2019; Vidal et al., 2020).

Estas plataformas fomentan la interacción interpersonal, el seguimiento de intereses comunes y la expresión de opiniones, lo que las hace altamente atractivas. No obstante, aunque promueven la circulación de ideas y la conexión social, su versatilidad también ha sido catalogada como potencialmente problemática, ya que los usuarios desarrollan una fuerte necesidad de mantenerse conectados de manera constante a los dispositivos electrónicos (Ciacchini et al., 2023).

Diversos autores han identificado el uso problemático de las redes sociales como un posible candidato para ser incluido en la categoría “otros trastornos específicos debidos a comportamientos adictivos” de la Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª revisión (CIE-11) (Brand et al., 2022; Griffiths, 2022). Esta propuesta se fundamenta en la evidencia de que el uso excesivo de estas plataformas puede generar una preocupación persistente, acompañada de un impulso intenso por acceder a ellas. Como consecuencia, los usuarios dedican un tiempo y esfuerzo considerable que interfiere negativamente en áreas fundamentales de la vida, como las relaciones sociales, el desempeño académico o laboral, la salud mental y el bienestar general (Andreassen, 2015).

Estas manifestaciones coinciden con los criterios que la CIE-11 establece para los comportamientos adictivos, entre los que se incluyen el deterioro del control sobre la conducta, el otorgamiento de una prioridad creciente a la actividad en detrimento de otras responsabilidades, y la persistencia de dicha conducta a pesar de sus consecuencias negativas (Organización Mundial de la Salud, 2019).

Si bien los elementos propuestos por la OMS constituyen criterios fundamentales para identificar conductas adictivas o problemáticas, Andreassen (2015) sostiene que dichas manifestaciones también se ajustan a los componentes del modelo de adicción conductual propuesto por Griffiths (2005). Este modelo describe seis elementos esenciales para identificar una adicción conductual: saliencia (preocupación constante por la actividad), modificación del estado de ánimo (uso de la conducta para manejar emociones negativas), tolerancia (necesidad de aumentar la frecuencia o intensidad de la conducta), síntomas de abstinencia (malestar al interrumpir la actividad), conflicto (deterioro de otras áreas importantes de la vida) y recaída (retorno a la conducta tras intentos fallidos de controlarla) (Griffiths, 2005).

Este modelo resulta especialmente relevante, que el uso problemático o la adicción a las redes sociales aún no ha sido reconocido oficialmente como un trastorno clínico por la CIE-11, el modelo de Griffiths se presenta como una herramienta teórica y metodológica particularmente útil para estudiar conductas que continúan en debate dentro del ámbito clínico y científico. Además, Griffiths (2022) ha aplicado este enfoque específicamente al análisis del uso de redes sociales, lo que refuerza su pertinencia. Por estas razones, el presente estudio adoptará el modelo de Griffiths como marco para evaluar el uso problemático de redes sociales.

Frente a esta problemática, diversos estudios coinciden en que la mejor estrategia para abordarla no consiste en prohibir el uso de las redes sociales, sino en implementar programas de prevención que fortalezcan la inteligencia emocional y la autorregulación digital, con el objetivo de reducir la vulnerabilidad de los adolescentes ante sus efectos adversos (Ciacchini et al., 2023; Paakkari et al., 2021). En este sentido, los programas preventivos enfocados en el desarrollo de competencias emocionales, conductuales y espirituales han demostrado un impacto significativo en la disminución de la dependencia tecnológica, al potenciar habilidades clave como la autorregulación emocional y la toma de decisiones (Theopilus et al., 2024; Yu & Shek, 2021).

El desarrollo de la inteligencia emocional contribuye de manera significativa a la reducción de las adicciones conductuales, ya que contar con habilidades más avanzadas para gestionar las emociones disminuye la propensión a adoptar este tipo de comportamientos (Biolcati et al., 2025; İnaltekin & Yağcı, 2024; Lattie et al., 2019; Zewude et al., 2024). Diversos estudios coinciden en que la inteligencia emocional ejerce un impacto positivo directo sobre la salud mental, actuando como factor mediador entre la adicción a Internet y el bienestar psicológico (İnaltekin & Yağcı, 2024; Raiisi et al., 2020; Zewude et al., 2024). En consecuencia, a mayor desarrollo de inteligencia emocional, menor vulnerabilidad al

desarrollo de adicciones conductuales. Fortalecer esta competencia se posiciona, por tanto, como un recurso protector esencial frente a las adicciones tecnológicas (Biolcati et al., 2025; Fernández-Martínez et al., 2023; İnaltekin & Yağcı, 2024; Raiisi et al., 2020; Zewude et al., 2024).

No obstante, a pesar de la evidencia sobre el papel protector de la inteligencia emocional, son escasos los programas de prevención que abordan específicamente el uso problemático de redes sociales mediante su fortalecimiento, especialmente en poblaciones jóvenes. Diversas investigaciones, por ello, sugieren la necesidad de desarrollar estudios de intervención orientados al fortalecimiento de la inteligencia emocional y a la promoción de hábitos digitales saludables, con el fin de reducir los comportamientos adictivos relacionados con la tecnología y mejorar los indicadores de salud mental (Alarcón-Allaín & Salas-Blas, 2022; İnaltekin & Yağcı, 2024).

En este sentido, los procesos de prevención e intervención frente al uso problemático de redes sociales se encuentran todavía en etapas iniciales, lo que refuerza la necesidad de diseñar estrategias más efectivas, específicas y basadas en evidencia para abordar esta problemática (Liu, 2021). Además, se ha subrayado la importancia de implementar y estudiar estas intervenciones particularmente en adolescentes, jóvenes y estudiantes escolares, dada su alta vulnerabilidad (Alarcón-Allaín & Salas-Blas, 2022; Raiisi et al., 2020).

El presente estudio tiene como objetivo desarrollar un programa preventivo en entornos escolares que promueva el desarrollo de la inteligencia emocional, con el propósito de disminuir el uso problemático de las redes sociales en adolescentes. A través del fortalecimiento de habilidades propias de la inteligencia emocional, se busca reducir la vulnerabilidad de los jóvenes ante el uso inadecuado de estas plataformas y sus efectos negativos, así como fomentar la adquisición de factores de protección frente a esta problemática y minimizar los factores de riesgo asociados. Este enfoque pretende no solo

prevenir conductas perjudiciales, sino también potenciar competencias que favorezcan un uso saludable y equilibrado de las redes sociales.

Como objetivos específicos, se pretende identificar los niveles de inteligencia emocional y uso problemático iniciales, aplicar el programa, y evaluar los cambios en las variables psicológicas y comportamentales tras su implementación.

Marco Teórico

Para llevar a cabo el diseño de este programa, se ha tomado como base el modelo de inteligencia emocional propuesto por John D. Mayer y Peter Salovey, quienes la definen como un conjunto de habilidades que determinan cómo varía la percepción y comprensión emocional entre las personas. Según estos autores, la inteligencia emocional es la capacidad de percibir y expresar emociones, integrarlas en el pensamiento, comprenderlas, razonar con ellas y regularlas tanto en uno mismo como en los demás (Mayer & Salovey, 1997). Este modelo, ampliamente adoptado en investigaciones posteriores, se estructura en cuatro ramas principales:

La percepción y expresión emocional implica identificar las emociones propias y ajenas a través de sentimientos, pensamientos, expresiones faciales, tono de voz o lenguaje corporal, así como expresarlas de forma adecuada en distintos contextos (Mayer & Salovey, 1997).

La asimilación emocional en el pensamiento se refiere al uso de la información emocional para mejorar el razonamiento, facilitando la atención, la toma de decisiones y la resolución de problemas de forma adaptativa (Mayer & Salovey, 1997).

La comprensión emocional abarca la capacidad de analizar y diferenciar emociones complejas, reconocer sus causas, relaciones y transiciones (Mayer & Salovey, 1997).

Por último, la regulación emocional consiste en gestionar conscientemente las emociones propias y de los demás, ajustándolas según el contexto para favorecer el bienestar personal y las relaciones saludables (Mayer & Salovey, 1997).

El presente estudio tomará como base el modelo de habilidades de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey tanto para la medición de esta variable como para la estructuración del programa de prevención. En ese sentido, se propone una adaptación e integración de los programas INTEMO e INTEMO+ (Cabello González et al., 2016; Ruiz Aranda et al., 2013), los cuales han sido aplicados en contextos escolares y han mostrado efectos positivos en el desarrollo de competencias emocionales relevantes. El programa estará compuesto por cinco módulos, de los cuales cuatro estarán orientados al fortalecimiento de cada una de las ramas del modelo —percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional— a través de actividades diseñadas específicamente para promover estas habilidades en los participantes. La literatura respalda la eficacia del programa INTEMO en aspectos como la regulación emocional percibida (Pérez de Albéniz Iturriaga et al., 2019), así como en la mejora de la atención a las emociones, su comprensión y regulación, y el incremento de la inteligencia emocional percibida (Cobos-Sánchez et al., 2019). Además, se ha reportado una reducción significativa en síntomas asociados al malestar psicológico, tales como ansiedad, estrés social, depresión, atipicidad, somatización, locus de control externo, sensación de incapacidad y baja autoestima (Ruiz-Aranda et al., 2012). También se ha observado un impacto positivo en el fortalecimiento del funcionamiento social de los adolescentes, promoviendo relaciones interpersonales más saludables en el entorno escolar (Castillo et al., 2013)

Se ha escogido este programa debido a que presenta una estructura coherente con una de las teorías más ampliamente utilizadas y validadas en el ámbito de la inteligencia emocional: el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey. Además, las

actividades que lo componen están diseñadas específicamente para estimular de manera intencionada cada una de las dimensiones del modelo, lo que permite un abordaje integral y sistemático del desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes.

Este programa se desarrollará como una intervención grupal, tanto por la naturaleza del contexto escolar como por la evidencia que respalda la efectividad de este tipo de intervenciones en adolescentes (Benson & Haase, 2014; Hoag & Burlingame, 1997)

En complemento, se implementarán técnicas de psicoeducación como parte de la intervención, dado que han demostrado ser efectivas para disminuir el tiempo dedicado al uso de Internet y dispositivos electrónicos, así como para promover cambios positivos en la conducta relacionada con su uso (Narayanappa et al., 2024). Además, la provisión de información sobre conductas adictivas ha sido un componente esencial en programas de prevención validados y estudiados, cuyo propósito es fomentar el pensamiento crítico y, por tanto, fortalecer habilidades para un uso saludable de la tecnología (Bourduge et al., 2022; González-Roz et al., 2023; Quintero Ordóñez et al., 2015).

En cuanto a la variable de uso problemático de redes sociales, esta será abordada desde el modelo de adicción conductual propuesto por Griffiths, mencionado anteriormente. Para su evaluación, se emplearán instrumentos fundamentados en los componentes de dicho modelo, los cuales serán detallados en el apartado de metodología.

Metodología

Diseño

El presente estudio adopta un diseño cuantitativo cuasi-experimental con un solo grupo y medición pretest-postest. Este diseño permite analizar cambios en las variables de interés al comparar los resultados obtenidos antes y después de la implementación del programa.

Participantes

La muestra está compuesta por adolescentes de 17 y 18 años, pertenecientes al sexto de secundaria de un colegio privado ubicado en Santo Domingo. El reclutamiento de los participantes se realizó a través de la institución educativa, utilizando un muestreo no probabilístico, con selección intencional y por conveniencia, considerando la disponibilidad horaria y la apertura de los padres de los estudiantes. La muestra final estuvo conformada por 13 estudiantes.

Instrumentos

Para la medición de la inteligencia emocional percibida, se utilizó el Trait Meta-Mood Scale en su versión reducida de 24 ítems (TMMS-24), adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera, et al., (2004). Este cuestionario se emplea ampliamente en población adolescente y adulta.

El TMMS-24 está compuesto por tres dimensiones fundamentales (Fernández-Berrocal, Extremera, et al., 2004): Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. La Atención Emocional hace referencia al grado en que una persona observa, detecta y reflexiona sobre sus propias emociones y estados de ánimo. La Claridad Emocional evalúa la habilidad para identificar, comprender y dar sentido a las emociones personales. Finalmente, la Reparación Emocional alude a la capacidad percibida para regular los estados emocionales negativos y restaurar el equilibrio emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 5 puntos, con opciones que van desde 1 ("Totalmente en desacuerdo") hasta 5 ("Totalmente de acuerdo"). Para obtener la puntuación de cada dimensión, se suman los ítems correspondientes: del 1 al 8 para Atención Emocional, del 9 al 16 para Claridad Emocional y del 17 al 24 para Reparación Emocional.

El instrumento ha mostrado adecuados niveles de fiabilidad en diversos estudios. En una muestra de adolescentes españoles de 12 a 17 años, la consistencia interna estimada

mediante el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.84 para la dimensión de Atención, 0.82 para Claridad y 0.81 para Reparación (Salguero et al., 2010).

Asimismo, se han establecido puntos de corte diferenciados por sexo para la interpretación de los resultados. A continuación, se detallan los rangos por cada subescala (Salguero et al., 2010):

Tabla 1

Puntos de corte por subescala para hombres según el TMMS-24 (Salguero et al., 2010).

Subescalas de TMM-24	Hombres
Atención Emocional	Puntaje < 21: Debe mejorar su atención (presta poca atención a sus emociones) Puntaje 22–32: Atención adecuada Puntaje > 33: Debe mejorar su atención (presta demasiada atención a sus emociones)
Claridad Emocional	Puntaje < 25: Debe mejorar su claridad emocional Puntaje 26–35: Claridad adecuada Puntaje > 36: Excelente claridad emocional
Reparación Emocional	Puntaje < 23: Debe mejorar su capacidad de reparación emocional Puntaje 24–35: Reparación adecuada Puntaje > 36: Excelente capacidad de reparación emocional

Tabla 2

Puntos de corte por subescala para mujeres según el TMMS-24 (Salguero et al., 2010).

Subescalas de TMM-24	Mujeres
Atención Emocional	Puntaje < 24: Debe mejorar su atención (presta poca atención a sus emociones) Puntaje 25–35: Atención adecuada Puntaje > 36: Debe mejorar su atención (presta demasiada atención a sus emociones)
Claridad Emocional	Puntaje < 23: Debe mejorar su claridad emocional Puntaje 24–34: Claridad adecuada Puntaje > 35: Excelente claridad emocional
Reparación Emocional	Puntaje < 23: Debe mejorar su capacidad de reparación emocional Puntaje 24–34: Reparación adecuada

Puntaje > 35: Excelente capacidad de
reparación emocional

Para la medición del uso problemático de redes sociales se utilizó la Escala de Adicción a Redes Sociales de Bergen (BSMAS), desarrollada por Andreassen et al. (2016). Este instrumento está compuesto por 6 ítems, cada uno diseñado para evaluar de manera específica uno de los componentes del modelo de adicción propuesto por Griffiths, previamente descrito.

Las respuestas se registran en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde "muy rara vez" (1) hasta "muy frecuentemente" (5). La puntuación total varía entre 6 y 30, y refleja la frecuencia con la que el individuo ha experimentado conductas relacionadas con el uso problemático de redes sociales en el transcurso del último año (Andreassen et al., 2016).

El BSMAS presenta un alto nivel de consistencia interna en una población noruega de entre 16 y 88 años, con un coeficiente alfa de Cronbach de .88, lo que evidencia una excelente fiabilidad del instrumento en la muestra evaluada (Andreassen et al., 2016).

Este instrumento fue traducido al español específicamente para este estudio, utilizando como apoyo inicial la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT (versión GPT-4) en el proceso de traducción. Posteriormente, la versión resultante fue validada por distintas personas, quienes corroboraron que el contenido traducido mantenía el mismo significado que la versión original en inglés (Anexo 1).

Procedimiento

Este estudio se desarrolló en un entorno escolar a través del desarrollo e implementación de una intervención estructurada en diez sesiones, las cuales fueron impartidas una o dos veces por semana, según la disponibilidad horaria. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 50 minutos y estuvo dirigida a adolescentes pertenecientes a la misma institución educativa donde se llevará a cabo la intervención.

Las sesiones estuvieron organizadas en torno a estrategias orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional, así como al fomento de factores de protección y la reducción de factores de riesgo vinculados al uso problemático de las redes sociales. Las actividades incluyeron dinámicas grupales, ejercicios de autorreflexión y técnicas de psicoeducación, todas adaptadas a la etapa evolutiva de los participantes.

El diseño del programa se fundamentó en una revisión bibliográfica. Durante su implementación, se evaluaron diversos aspectos del proceso, incluyendo el nivel de participación estudiantil en cada actividad, valoración que estuvo a cargo de la investigadora. Asimismo, al finalizar cada sesión, los participantes realizaron una evaluación sobre la utilidad percibida, el grado de cumplimiento del objetivo, la aplicabilidad de los aprendizajes y la comprensión del contenido trabajado (Anexo 3).

El contenido del programa fue revisado por un segundo orientador de la institución, quien colaboró en la validación técnica y pedagógica de las actividades. A partir de esta revisión, se realizaron ajustes en el desarrollo de las sesiones.

Antes del inicio del programa, se aplicaron instrumentos para evaluar el nivel de uso problemático de redes sociales y el grado de inteligencia emocional de los estudiantes. De igual forma, una semana después de la finalización del programa, se llevó a cabo una segunda evaluación con el propósito de determinar si la intervención contribuyó a reducir el uso problemático de redes sociales y a fortalecer la inteligencia emocional de los participantes.

Consideraciones éticas

Dado que la población participante está compuesta mayoritariamente por adolescentes menores de edad, y por tanto es considerada vulnerable, se tomaron las medidas necesarias para salvaguardar su bienestar y respetar los principios éticos de la investigación. Para ello, se entregaron formularios de consentimiento informado (Anexo 4) a los padres o tutores legales de los participantes. A los estudiantes que ya eran mayores de edad se les proporcionó

consentimiento informado (Anexo 5) directamente, mientras que a aquellos que aún no alcanzaban la mayoría de edad se les solicitó su asentimiento informado (Anexo 6), a fin de garantizar su autonomía y participación voluntaria.

Se realizó un examen para obtener la certificación en ética de investigación por parte del Comité de Ética de la Universidad UNIBE (Anexo 7). Asimismo, se obtuvo la aprobación de dicho comité para la realización del estudio (Anexo 8).

En relación con los instrumentos utilizados, se solicitaron los permisos correspondientes tanto para su aplicación en este estudio como para su traducción y adaptación al español, asegurando el respeto a los derechos de autor y a las condiciones de uso establecidas por los desarrolladores originales.

Planificación de sesiones

Tabla 3

Distribución de sesiones por módulo del programa de intervención emocional

Módulo	Número de sesiones
Evaluación e introducción	1
Módulo 1 – Información sobre redes sociales	2
Módulo 2 – Percepción y expresión de emociones	1
Módulo 3 – Facilitación emocional	2
Módulo 4 – Comprensión de las emociones	1
Módulo 5 – Regulación emocional	2
Cierre y reevaluación	1

Nota. Esta tabla resume la distribución de sesiones del programa, que integra contenidos sobre redes sociales e inteligencia emocional en un total de 10 sesiones.

Tabla 4

Sesiones detalladas

Sesión / Módulo	Objetivo	Técnicas	Materiales	Procedimiento y contenido
Evaluación e Introducción	Evaluar las variables de uso problemático de redes sociales e inteligencia emocional, e	N/A	Diapositivas e instrumentos impresos	Se administró el TMMS-24 y el BSMAS (Anexo 1 y 2). Luego se presentó el programa y se reflexionó sobre inteligencia emocional y redes sociales.

	introducir el programa.			Se proyectó un video de TikTok y se completaron preguntas de autorreflexión.
Módulo 1 – Sesión 1: Información sobre Redes Sociales	Fomentar la conciencia sobre el potencial adictivo de las redes sociales y promover un pensamiento crítico en su uso.	Psico-educación	Diapositivas y fragmentos del documental “El dilema de las redes sociales” (Netflix)	Se visualizó y discutió fragmentos del documental. Se pausó en momentos claves para reflexionar y al final se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).
Módulo 1 – Sesión 2: Información sobre Redes Sociales	Fomentar la conciencia sobre el potencial adictivo de las redes sociales y promover un pensamiento crítico en su uso.	Psico-educación y estimulación del pensamiento crítico.	Fragmentos del documental “El dilema de las redes sociales” (Netflix). Hojas con frases destacadas del documental.	Se proyectó un último fragmento del documental y, luego, los estudiantes recibieron hojas con frases destacadas del mismo. Cada uno leyó una frase en voz alta y compartió su opinión, reflexionando sobre su relación personal con la afirmación. La dinámica buscó fomentar un espacio de diálogo abierto, en el que los estudiantes conectaran el contenido del documental con sus propias experiencias y desarrollaran una comprensión crítica sobre el uso de las redes sociales. Por último, se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).

Módulo 2 – Sesión 1: Percepción y expresión emocional	Desarrollar habilidades que permitan al estudiante expresar sus propias emociones de forma adecuada y reconocer las emociones de los demás, tanto a través de expresiones faciales y corporales.	Psico- educación, dramatizaci ón y entrenamien to en reconocimie nto emocional.	Diapositivas , papeles con emociones, dispositivos electrónicos.	<p>Se explicó brevemente en qué consistió la habilidad de percepción y expresión emocional (Ruiz Aranda et al., 2013). Luego, se leyó un ejemplo que ilustra esta habilidad. Se abordaron las emociones primarias y secundarias, así como las funciones de varias emociones.</p> <p>A continuación, se entregó a cada estudiante un papel con una emoción. Se les indicó investigar, utilizando inteligencia artificial, sus manifestaciones corporales y faciales. Finalmente, se realizó la dinámica “Dígalo como pueda”, donde cada participante representó con mímica su emoción, y el grupo intentó adivinar cuál era. Posteriormente, se entregó un registro diario a cada participante. Luego, debían escoger una pareja con la que trabajarían durante seis días. Durante este tiempo, cada uno observó a su compañero y registró cómo percibía que se sentía tanto al inicio como al final de cada día.</p> <p>Además, cada participante también completó el registro con sus propias emociones, anotando cómo se sentía personalmente al comenzar y al terminar cada jornada.</p> <p>Por último, se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).</p>
---	--	---	---	---

Módulo 3 – Sesión 1: Facilitación Emocional	Reconocer la importancia de las emociones y su influencia en el pensamiento, la conducta y la toma de decisiones, así como sus funciones en la vida diaria.	Psico-educación. Dinámica de conexión emocional	Bocina, música, diapositivas.	<p>Para iniciar la sesión, se hizo un breve repaso de la actividad anterior. Luego, los participantes compararon su registro emocional con el de su compañero, y anotaron cuántas veces coincidieron en la percepción de los estados emocionales.</p> <p>A continuación, se abrió un espacio de diálogo para compartir y reflexionar sobre las impresiones de cada uno durante el ejercicio.</p> <p>Luego, se reprodujo la canción "Mad World" interpretada por Gary Jules, elegida por los sentimientos de tristeza que evoca. Se invitó al grupo a escucharla con los ojos cerrados y, al finalizar, escribieron dos momentos significativos de sus vidas. Luego, quienes lo desearon pudieron compartir sus reflexiones.</p> <p>A continuación, se escuchó "You Only Get What You Give" interpretada por New Radicals, que transmitía sensaciones de alegría y euforia.</p> <p>Nuevamente, se les pidió cerrar los ojos al escucharla y escribir un momento significativo.</p> <p>Después, pudieron compartirlo si así lo deseaban.</p> <p>Seguido a esto, se presentó la habilidad emocional a trabajar, con un ejemplo aplicado a la vida cotidiana. Esta reflexión se conectó con lo vivido: se esperaba que, tras la</p>
--	---	--	-------------------------------	---

Módulo 3 – Sesión 2: Facilitación Emocional	Reconocer la importancia de las emociones y su influencia en el pensamiento, la conducta y la toma de decisiones, así como sus funciones en la vida diaria.	Psico-educación. Análisis de situaciones. Debate.	Hojas de ejercicios.	<p>primera canción, hubieran emergido recuerdos difíciles, y con la segunda, momentos felices.</p> <p>Para cerrar, se abrió un espacio de diálogo sobre cómo las emociones influían en la percepción del mundo y la productividad personal.</p> <p>Por último, se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).</p>
				<p>Recordando la sesión anterior, se les entregó una hoja de ejercicios que presentaba un cuadro con diferentes situaciones cotidianas. En dicho cuadro, los estudiantes debían identificar qué emoción facilitaría la ejecución de cada situación.</p> <p>Luego, se les pidió que justificaran su elección, explicando por qué esa emoción facilitaría la acción en cada caso. Para apoyar esta actividad, se les proporcionó una hoja guía con un resumen de las funciones principales de cada emoción.</p> <p>Finalmente, se abrió un espacio para discutir en grupo las conclusiones a las que habían llegado y analizar cuáles eran las opciones más adecuadas según el contexto de cada situación.</p> <p>Por último, se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).</p>

Módulo 4 – Sesión 1: Compresión de las emociones.	Desarrollar la empatía como habilidad socioemocional, promoviendo la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender las razones que originan sus emociones, con el fin de mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales.	Psico- educación. Análisis de situaciones. Preguntas reflexivas. Debate.	Hojas en blanco. Diapositivas .	Al iniciar la sesión, se presentó la habilidad que se pretendía trabajar: la comprensión emocional. A continuación, se realizó una puesta en común sobre el concepto de empatía, permitiendo que cada participante expresara lo que entendía por este término, para luego construir una definición conjunta. Después, se entregó a cada persona una hoja en blanco y se les pidió que recordaran algún conflicto que hubieran tenido con alguien, que revivieran cómo se sintieron en ese momento y las situaciones que ocurrieron. Posteriormente, se les invitó a responder una serie de preguntas proyectadas en las diapositivas, enfocadas en mirar hacia uno mismo, con el fin de estimular la autoconciencia emocional. Luego, se realizó un ejercicio similar, pero esta vez con preguntas orientadas a mirar al otro con empatía, promoviendo la conciencia interpersonal. Para cerrar la actividad, se les pidió que compartieran lo que experimentaron durante el ejercicio: cómo se sintieron, qué descubrieron y qué aprendizajes obtuvieron. Por último, se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).
---	--	--	--	--

Módulo 5 – Sesión 1: Regulación Emocional.	Comprender el papel fundamental de las emociones como facilitadoras del pensamiento y la acción, aprendiendo a reconocer su influencia en nuestros pensamientos, actitudes, comportamientos y toma de decisiones, así como sus funciones básicas en la vida diaria.	Psico-educación. Análisis de situaciones. Debate.	Diapositivas . Papeles cortados con situaciones.	Para iniciar, se explicó la habilidad que se pretendía desarrollar: la regulación emocional. A continuación, se presentó un ejemplo de cómo se manifestaba esta habilidad en la vida cotidiana y se explicó cada una de las habilidades que conformaban la regulación emocional: estrategias cognitivas, conductuales, afrontamiento de la situación y distracción. Luego, se invitó a los participantes a formar un círculo. Se les entregó una pelota que debían pasarse entre ellos mientras sonaba la música. Cuando la música se detuvo, la persona que tenía la pelota en la mano tomó un papel del "Recipiente A", el cual contenía situaciones específicas. El participante leyó en voz alta la situación que le tocó y expresó cómo se sentía comúnmente ante ella. Después, debió escoger a otro miembro del grupo, quien tomó un papel del "Recipiente B". Este segundo recipiente contenía combinaciones de dos sub habilidades de regulación emocional. El participante propuso una estrategia de autorregulación que tomaba en cuenta las categorías asignadas. Finalmente, la estrategia propuesta fue discutida en grupo, y entre todos decidieron cuál sería la forma más adecuada de
---	---	---	--	--

Módulo 5 –
Sesión 2:
Regulación
Emocional.

Comprender el papel fundamental de las emociones como facilitadoras del pensamiento y la acción, aprendiendo a reconocer su influencia en nuestros pensamientos, actitudes, comportamientos y toma de decisiones, así como sus funciones básicas en la vida diaria.

Psico-
educación.
Análisis de
situaciones.
Debate.

Papeles con
las
situaciones.

regular emocionalmente esa situación.
Por último, se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).

Para llevar a cabo esta actividad, los participantes se organizaron en los grupos formados al inicio del programa. El educador entregó a cada grupo una tarjeta con una historia y escribió en la pizarra las siguientes preguntas, que debían ser respondidas durante el ejercicio:
Para el Personaje 1 (el protagonista):
¿Cuáles serían tus pensamientos ante esta situación?
¿Qué emociones experimentarías?
¿Cómo reaccionarías o qué harías?
¿Qué podrías hacer para cambiar cómo te sientes?
Para el Personaje 2 (el amigo que da consejo):
¿Qué consejo le darías a tu amigo para que modifique su emoción?
Uno de los participantes asumió el rol del personaje 1 y respondió a las preguntas planteadas. El resto del grupo propuso estrategias o consejos para ayudarlo a transformar sus emociones negativas. Cada integrante aportó al menos una estrategia.
Al finalizar, el grupo discutió cuál de las estrategias sería la más efectiva y justificó su elección. Se repartieron un

				total de tres tarjetas con diferentes historias, y el rol de protagonista fue asumido por participantes distintos en cada ronda. Por último, se aplicó un instrumento de evaluación de la sesión (Anexo 3).
Evaluación e Introducción	Evaluar las variables de uso problemático de redes sociales e inteligencia emocional post-test, y dar cierre al programa.	N/A	Instrumentos impresos	Se administraron los instrumentos TMMS-24 y BSMAS. Posteriormente, se dio cierre al programa e invitamos a los participantes a compartir los aprendizajes obtenidos a lo largo del mismo.

Resultados

Datos Sociodemográficos

La muestra estuvo compuesta por 13 estudiantes de sexto de secundaria, de los cuales el 76.9 % eran mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 17.2 años (DE = 0.439). Todos los estudiantes (100 %) eran de nacionalidad dominicana.

Uso Problemático de Redes Sociales

En la evaluación previa a la intervención, la media de los puntajes relacionados con el uso problemático de redes sociales fue de 14.3 (DE = 4.40), medida a través de la Escala de Adicción a las Redes Sociales de Bergen (BSMAS), la cual en el pretest presentó un alfa de Cronbach de 0.716, indicando una buena consistencia interna (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014, p. 208). El puntaje de la media se encuentra considerablemente por debajo del punto de corte clínico óptimo de 24, establecido para identificar posibles casos de trastorno por uso de redes sociales (SMD) (Luo et al., 2021), lo que sugiere que no se evidencian signos clínicamente relevantes en la muestra evaluada.

En la evaluación posterior a la intervención, la media obtenida en la prueba BSMAS fue de 14.6 (DE = 5.37). Al igual que en la medición inicial, este valor se mantiene por debajo del punto de corte clínico, indicando nuevamente la ausencia de signos clínicamente relevantes de uso problemático de redes sociales en los participantes. El alfa de Cronbach en el posttest tuvo una puntuación de 0.797, indicando una buena consistencia interna (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014, p. 208).

Inteligencia Emocional

El *Trait Meta-Mood Scale* en su versión reducida de 24 ítems (TMMS-24) fue el instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional de los participantes. El TMMS-24 está compuesto por tres dimensiones fundamentales: Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional (Fernández-Berrocal, Extremera, et al., 2004). En cada componente se han establecido puntos de corte diferenciados por sexo para la interpretación de los resultados.

En este estudio, la consistencia interna evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach en el pretest fue de 0.736 para la dimensión de Atención Emocional, 0.726 para Claridad Emocional y 0.750 para Reparación Emocional, lo que refleja una buena fiabilidad en las tres dimensiones (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014, p. 208).

Tras la intervención, los valores de alfa de Cronbach fueron de 0.848 para Atención Emocional, 0.710 para Claridad Emocional y 0.818 para Reparación Emocional, lo que continúa indicando una adecuada consistencia interna en todos los componentes del instrumento (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2014, p. 208).

En cuanto a los resultados obtenidos en el TMMS-24, previo a la intervención, el componente de Atención Emocional, el cual hace referencia al grado en que una persona observa, detecta y reflexiona sobre sus propias emociones y estados de ánimo (Fernández-Berrocal et al., 2004), presentó una media de 23.3 (DE = 2.08) en los hombres, lo que refleja un nivel adecuado de atención emocional. En las mujeres, la media fue de 30.0 (DE = 5.06), indicando también una atención emocional adecuada.

Posterior a la intervención, los resultados obtenidos en el componente de Atención Emocional presentaron una media de 24.3 (DE = 2.52) en los hombres, lo que refleja un nivel adecuado de atención emocional. En las mujeres, la media fue de 30.3 (DE = 5.76), indicando también una atención emocional adecuada.

En el componente de Claridad Emocional, que evalúa la habilidad para identificar, comprender y dar sentido a las emociones personales (Fernández-Berrocal et al., 2004), antes de la intervención, los hombres obtuvieron una media de 30.7 (DE = 3.21), correspondiente a un nivel adecuado de claridad emocional. En el caso de las mujeres, la media fue de 24.4 (DE = 5.04), lo que también indica un nivel adecuado, aunque ubicado en el límite inferior de la categoría.

Así mismo, en componente de Claridad Emocional, posterior a la intervención, los hombres obtuvieron una media de 31.3 (DE = 2.08), correspondiente a un nivel adecuado de claridad emocional. En las mujeres, la media fue de 28.74 (DE = 3.57), lo que también indica un nivel adecuado de claridad emocional.

Finalmente, en el componente de Reparación Emocional, que evalúa la capacidad percibida para regular los estados emocionales negativos y restaurar el equilibrio emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004), previo a la intervención, los hombres obtuvieron una media

de 23.7 (DE = 6.43), lo que sugiere una puntuación limítrofe entre la necesidad de mejorar esta capacidad y una reparación emocional adecuada. Por su parte, las mujeres alcanzaron una media de 27.9 (DE = 5.63), lo que indica una reparación emocional adecuada.

Posterior a la intervención, en el componente de Reparación Emocional, los hombres obtuvieron una media de 27.7 (DE = 5.72), lo que sugiere una puntuación que indica una reparación emocional adecuada. Por su parte, las mujeres alcanzaron una media de 27.5 (DE = 5.72), lo que indica una capacidad adecuada para regular y reparar sus propias emociones.

Descripción de las sesiones

Las sesiones fueron llevadas a cabo según lo establecido en el apartado de metodología. En la mayoría de ellas se incluyeron espacios de reflexión al final, en los que se discutieron los temas tratados durante la sesión. El contenido del Módulo 1 tuvo que ser extendido, ya que los momentos de reflexión y discusión generaron un mayor tiempo de participación, lo que hizo necesario disponer de sesiones adicionales para completar la información originalmente prevista. Asimismo, las sesiones correspondientes al Módulo 3 (sesiones 4 y 5) debieron ser impartidas en la misma semana, al igual que la sesión 2 del Módulo 5 y la sesión de evaluación final. Esto se debió a que, durante las semanas programadas para impartir la sesión 4 del Módulo 3 y la sesión 2 del Módulo 5, no fue posible llevar a cabo la intervención, ya que actividades extracurriculares propuestas por el colegio ocuparon el espacio asignado. Como consecuencia, las sesiones pendientes tuvieron que ser reprogramadas para la semana siguiente, lo que llevó a que se juntaran dos sesiones en una misma semana.

Al finalizar cada módulo, se les suministró una evaluación de percepción compuesta por cinco afirmaciones, las cuales debían responder utilizando una escala de Likert del 1 al 5,

donde 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”. La primera afirmación fue: “La sesión logró cumplir con el objetivo establecido”. La segunda: “Los temas tratados durante la sesión son pertinentes y útiles para mi vida cotidiana”. La tercera afirmación fue: “He comprendido toda la información que se me ha suministrado”, y la cuarta: “Siento que puedo aplicar lo aprendido”.

Tabla 5

Valoración de los módulos por parte de los estudiantes

Pregunta	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5
P1: La sesión logró cumplir con el objetivo establecido	M=4.92 DE=0.277	M=4.54 DE=0.660	M=4.92 DE=0.277	M=4.69 DE=0.480	M=4.54 DE=0.519
P2: Los temas tratados durante la sesión son pertinentes y útiles para mi vida cotidiana	M=4.77 DE=0.439	M=4.69 DE=0.480	M=4.92 DE=0.277	M=4.62 DE=0.650	M=4.77 DE=0.439
P3: He comprendido toda la información que se me ha suministrado	M=4.69 DE=0.480	M=4.85 DE=0.376	M=4.85 DE=0.376	M=4.77 DE=0.439	M=4.62 DE=0.506
P4: Siento que puedo aplicar lo aprendido	M=4.38 DE=0.650	M=4.38 DE=0.650	M=4.54 DE=0.660	M=4.54 DE=0.660	M=4.62 DE=0.506

Los estudiantes valoraron de forma positiva todos los módulos del programa. Consideraron que cada sesión cumplió con su objetivo y que los temas tratados fueron pertinentes y útiles para su vida cotidiana. Además, expresaron haber comprendido adecuadamente la información presentada en cada módulo (Tabla 5).

Finalmente, manifestaron sentirse capacitados para aplicar lo aprendido en su día a día, lo que refleja una buena acogida del contenido trabajado a lo largo del programa (Tabla 5).

Durante la implementación del programa, se evidenció una buena disposición general por parte de los estudiantes hacia las actividades propuestas. Desde el inicio, el rapport con el grupo ya estaba establecido, gracias a una relación previa de confianza construida en el contexto escolar.

Las técnicas y actividades planificadas fueron, en su mayoría, bien recibidas y ejecutadas según lo esperado. Los estudiantes participaron con entusiasmo en ejercicios grupales, reflexiones personales y espacios de diálogo. Sin embargo, en algunas sesiones se observó que ciertos participantes se mostraban menos involucrados, ya fuera por timidez, cansancio o desinterés. En esos casos, se realizaron intervenciones intencionadas, como conversaciones individuales, acompañamiento cercano durante las dinámicas, buscando fomentar nuevamente su implicación.

A lo largo de las sesiones, surgieron expresiones genuinas de los estudiantes sobre las dificultades que enfrentaban en la gestión de sus emociones, especialmente al identificar cómo se sentían o al expresar esas emociones de manera adecuada. También se observaron desafíos en cuanto al uso de redes sociales: muchos reconocieron pasar demasiado tiempo conectados, usar las plataformas como vía de escape emocional o experimentar ansiedad al no recibir interacción en sus publicaciones.

Al culminar las sesiones de intervención, se les preguntó a los estudiantes qué les había parecido el programa, cuáles fueron los aspectos que más los ayudaron y cuáles consideraban que podrían mejorarse. La mayoría respondió que el contenido les resultó útil,

ya que les brindó herramientas para conocer mejor su mundo interior y así poder gestionarlo. Además, muchos expresaron que el programa les ayudó a replantearse la manera en que usan las redes sociales, promoviendo un uso más consciente y una reducción en su uso.

Entre las sugerencias para mejorar el programa, mencionaron la necesidad de contar con más sesiones que les permitieran profundizar en ciertos temas y practicar a través de dinámicas. También indicaron que sería beneficioso incorporar una mayor cantidad de actividades prácticas, y que las tareas asignadas para casa no resultaban tan efectivas. Asimismo, recomendaron ampliar el tiempo destinado a las discusiones y reflexiones grupales.

Normalidad y pruebas estadísticas

Para evaluar la normalidad de las variables en los puntajes pre y post del TMMS-24 y del BSMAS, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk. En el caso del TMMS-24, todas las variables obtuvieron valores de $p > 0.05$, lo que indica una distribución normal, con los siguientes resultados: Atención Emocional pretest ($W = 0.942$; $p = 0.485$), Atención Emocional posttest ($W = 0.935$; $p = 0.401$), Claridad Emocional pretest ($W = 0.934$; $p = 0.380$), Claridad Emocional posttest ($W = 0.917$; $p = 0.227$), Reparación Emocional pretest ($W = 0.923$; $p = 0.271$) y Reparación Emocional posttest ($W = 0.944$; $p = 0.517$).

En cuanto al BSMAS, las puntuaciones del pretest también presentaron una distribución normal ($W = 0.932$; $p = 0.358$); sin embargo, el posttest arrojó un valor de $W = 0.830$; $p = 0.016$, indicando una distribución no normal.

Por esta razón, se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon para analizar la puntuación del BSMAS, mientras que para las demás variables pareadas se utilizaron pruebas t de Student.

Se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon para variables pareadas a fin de comparar los puntajes de la prueba BSMAS antes y después de la intervención. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos ($W = 31.0$, $p = 0.447$), lo cual sugiere que la intervención no generó un cambio significativo en los niveles de uso problemático de redes sociales en esta muestra. No obstante, se observó una disminución en las puntuaciones de seis estudiantes.

Se realizaron pruebas t para muestras pareadas con el fin de comparar los puntajes pre y post intervención en los componentes del TMMS-24. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en atención emocional ($t = -0.155$; $p = 0.440$), claridad emocional ($t = -1.637$; $p = 0.064$) ni reparación emocional ($t = -0.487$; $p = 0.318$).

A pesar de que las pruebas estadísticas no evidenciaron cambios significativos, se observaron mejoras relevantes a nivel descriptivo. En el grupo de mujeres, se identificó un avance en la dimensión de claridad emocional: la media pasó de una puntuación limítrofe entre la categoría baja y adecuada, a un nivel que las posiciona dentro del rango adecuado. De manera específica, las cinco participantes que presentaron niveles bajos de claridad emocional en el pre test lograron, en el post test, avanzar a la categoría de claridad emocional adecuada.

En el grupo de hombres, se evidenció un progreso en la dimensión de reparación emocional. Pasaron de una media de puntuación limítrofe entre las categorías baja y adecuada a una puntuación que los ubica de forma más estable dentro del nivel adecuado. Asimismo, de forma individual, los participantes varones mostraron un aumento en sus puntuaciones en cada una de las dimensiones evaluadas, alcanzando niveles más adecuados en todas ellas.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo desarrollar un programa preventivo en entornos escolares orientado a promover la inteligencia emocional, con el fin de disminuir el uso problemático de las redes sociales en adolescentes. Para ello, se buscó fortalecer habilidades propias de la inteligencia emocional, reducir la vulnerabilidad de los jóvenes ante el uso inadecuado de estas plataformas y sus efectos negativos, así como fomentar la adquisición de factores de protección y minimizar los factores de riesgo asociados a esta problemática.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas como resultado del estudio. No obstante, desde un enfoque descriptivo se identificaron algunas tendencias relevantes: las mujeres mostraron una mejoría en su percepción sobre la capacidad de identificar, comprender y dar sentido a sus emociones personales, mientras que los hombres evidenciaron una mejora en la percepción de su capacidad para regular los estados emocionales negativos y restablecer el equilibrio emocional. Este resultado es favorable, ya que el fortalecimiento de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional puede contribuir a reducir los riesgos asociados al uso problemático de las redes sociales (Biolcati et al., 2025; Fernández-Martínez et al., 2023; İnaltekin & Yağcı, 2024; Raiisi et al., 2020; Zewude et al., 2024). Este cambio pudo deberse a que estos eran los componentes que inicialmente se presentaban con niveles más bajos, tanto en mujeres como en hombres, y a que algunos participantes mostraban puntajes por debajo del nivel considerado adecuado.

Aunque estos cambios no alcanzaron significancia estadística, es posible que esto se deba a que, en general, la mayoría de los participantes ya contaban con habilidades emocionales adecuadas al inicio del programa. Esto puede observarse en las medias obtenidas en las pruebas aplicadas antes de la intervención, tanto en las dimensiones de inteligencia

emocional como en los puntajes de uso problemático de redes sociales. Se esperaba que estas fueran menos desarrolladas, con el fin de observar un mayor cambio en los puntajes de inteligencia emocional y uso problemático de redes sociales. Este patrón ha sido señalado en estudios previos, los cuales evidencian que los efectos de programas destinados a fomentar y desarrollar habilidades emocionales tienden a ser más notorios en personas con niveles iniciales bajos de dichas habilidades, en comparación con quienes ya presentan un desarrollo adecuado (Raimundo et al., 2024).

Los resultados obtenidos no fueron los esperados, ya que se anticipaba un mayor efecto en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, así como un cambio significativo en las puntuaciones relacionadas con el uso problemático de las redes sociales. Si bien se esperaba que los estudiantes presentaran niveles menos adecuados de inteligencia emocional, también se preveía que las puntuaciones en el uso problemático de redes sociales fueran más elevadas., es decir, que los estudiantes presentaran mayores riesgos frente al uso problemático de redes sociales. Estas puntuaciones podrían deberse tanto a la etapa de desarrollo y edad de los participantes, como a sus características individuales, ya que se mostraron como un grupo notablemente maduro para su edad. Esto podría sugerir que el programa sería más efectivo en grupos de menor edad.

Por tanto, se sugiere que futuras intervenciones profundicen en los contenidos, dejando de lado conceptos más básicos y enfocándose en la práctica y en las inquietudes que el grupo pueda expresar en torno a los temas tratados. Esto permitiría que el programa se adapte mejor a las características de cada grupo y utilice dinámicas prácticas que motiven a los participantes a adquirir, ejercitar y aplicar las habilidades y herramientas abordadas, de modo que puedan integrarlas efectivamente en su vida cotidiana (Chiotaki, Pouloupoulos, & Karpouzis, 2023; Palacios-García, 2024). También se propone trabajar de forma intencional

el rapport, considerando que no se incluyó un espacio específico para ello en el programa, ya que la investigadora contaba con un vínculo previo debido al contexto escolar. Este vínculo facilitó la participación de la mayoría de los estudiantes y permitió que las dinámicas se desarrollaran en un ambiente seguro y colaborativo (Sandoval Manríquez, 2014).

En esta misma línea, se recomienda aumentar la cantidad de dinámicas y actividades prácticas que faciliten la comprensión de los conceptos, reduciendo la carga teórica, la cual ocupaba aproximadamente el 50% del tiempo de las sesiones, lo que limitó el espacio disponible para el desarrollo de más actividades vivenciales. También se sugiere disminuir la cantidad de tareas asignadas para realizar fuera del aula, priorizando el trabajo práctico durante las sesiones. Estudios han destacado que el aprendizaje experiencial es clave para fortalecer habilidades emocionales y cognitivas (como la empatía, la influencia, el liderazgo y el manejo de conflictos), ya que brinda a los estudiantes la oportunidad de involucrarse activamente mediante actividades prácticas (Bonesso et al., 2015).

Por otro lado, se sugiere incluir una o dos sesiones dirigidas a los padres de los estudiantes, con el fin de generar un mayor impacto en los adolescentes mediante el trabajo conjunto con sus familias. Se propone que en estas sesiones se incorpore información de psicoeducación sobre el uso problemático de redes sociales, y desarrollo de habilidades emocionales en los padres, de manera que puedan transmitir las y reforzarlas en el hogar. Diversos estudios han demostrado que la participación parental influye de forma significativa en los resultados obtenidos por los adolescentes (Pine et al., 2024; Wang et al., 2025).

Aunque los resultados cuantitativos no alcanzaron lo esperado, los hallazgos cualitativos reflejaron una buena recepción del programa por parte de los participantes. Los estudiantes expresaron que les resultó útil para su vida cotidiana, destacando que la forma en que fue diseñado les permitió comprender adecuadamente el contenido y los preparó para

aplicarlo en su día a día. Esto se evidenció en su comportamiento cotidiano, especialmente en la manera en que comenzaron a manejar los conflictos dentro del grupo. Se pudo notar cómo tomaban decisiones diferentes respecto a cómo expresarse y autorregularse, aspecto que también fue señalado por ellos mismos.

Asimismo, los participantes expresaron que comenzaron a utilizar las redes sociales de manera más consciente, especialmente evitando emplearlas como un medio para regular sus emociones. Estos datos cualitativos resultan valiosos, ya que permiten evidenciar transformaciones que los resultados cuantitativos podrían no reflejar completamente (Molina-Azorin, 2016).

Este estudio presentó algunas limitaciones. La ausencia de un grupo control redujo el nivel de control sobre posibles variables externas; por tanto, su inclusión en futuras investigaciones añadiría mayor rigor metodológico. Del mismo modo, incorporar un seguimiento a largo plazo permitiría evaluar la permanencia de los efectos de la intervención en el tiempo. Además, sería conveniente seleccionar una muestra con niveles más bajos de inteligencia emocional, mayor riesgo de uso problemático de redes sociales o de menor edad lo que permitiría observar con mayor claridad los posibles efectos de la intervención. En este caso, se trabajó con una muestra reducida y con participantes que, en su mayoría, ya mostraban habilidades emocionales adecuadas desde el inicio, lo cual pudo haber disminuido el margen de mejora y limitado el impacto observable del programa.

Asimismo, los instrumentos utilizados fueron autocompletados, lo que podría haber influido en las puntuaciones debido a la percepción subjetiva de los estudiantes sobre sus propias habilidades emocionales (Keefer, 2015).

En futuras investigaciones sobre el desarrollo de programas de inteligencia emocional, sería importante estudiar qué procesos y habilidades se ven involucrados en el desarrollo de esta competencia, así como los métodos más eficaces para potenciar dichas habilidades durante etapas clave del desarrollo, como la adolescencia (Ruiz-Aranda et al., 2012).

En cuanto a la intervención, se sugiere que las sesiones tengan una duración superior a una hora, con el propósito de brindar mayor espacio para la reflexión grupal y el intercambio de ideas sobre los temas abordados. En varias ocasiones, el tiempo resultó insuficiente para este tipo de actividades, que fueron justamente en las que los estudiantes mostraron mayor involucramiento. Rivera-Pérez et al. (2020) destacan que la interacción grupal, especialmente a través de estrategias de aprendizaje cooperativo, favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes, en dimensiones como la empatía, el reconocimiento y la regulación emocional.

Este estudio representa una valiosa contribución a la literatura al proponer una intervención adaptada al contexto escolar dominicano, orientada a fortalecer las habilidades emocionales de los adolescentes y responder a una problemática actual. Los resultados obtenidos ofrecen resultados relevantes para el diseño y mejora de futuras intervenciones, destacando la importancia de implementar programas más contextualizados y efectivos que aborden las necesidades emocionales y sociales de la población adolescente en el país.

Referencias

- Alarcón-Allaín, G. F., & Salas-Blas, E. (2022). Addiction to social networks and emotional intelligence in technical higher education students. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 22(1), 152–166. <https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.640>
- Andreassen, C. S. (2015). Online Social Network Site Addiction: A Comprehensive Review. *Current Addiction Reports*, 2, 175–184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252–262. <https://doi.org/10.1037/adb0000160>
- Berastegui-Martínez, J., & Lopez-Ubis, J. C. (2022). Effects of an intervention programme designed to improve emotional intelligence and foster the use of coping strategies among professional female football players. *Heliyon*, 8(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09860>
- Benson, K., & Haase, C. (2014). Pilot intervention of multifamily dialectical behavior group therapy in a treatment-seeking adolescent population: Effects on teens and their family members. *The Family Journal*, 22(2), 206–215. <https://doi.org/10.1177/1066480713513554>
- Biolcati, R., Özal, Z., Ambrosini, F., Villano, P., Palareti, L., & Mancini, G. (2025a). Emotional Intelligence and Behavioural Addictions: A Systematic Review. In *Journal of Clinical Medicine* 14(4). <https://doi.org/10.3390/jcm14041125>
- Bonesso, S., Gerli, F., & Pizzi, C. (2015). The interplay between experiential and traditional learning for competency development. *Frontiers in Psychology*, 6, 1305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01305>

Bourduge, C., Brousse, G., Morel, F., Pereira, B., Lambert, C., Izaute, M., & Teissedre, F.

(2022). “Intervention Program Based on Self”: A Proposal for Improving the Addiction Prevention Program “Unplugged” through Self-Concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15).

<https://doi.org/10.3390/ijerph19158994>

Brailovskaia, J., Margraf, J., & Teismann, T. (2023). Repetitive negative thinking mediates

the relationship between addictive Facebook use and suicide-related outcomes: A

longitudinal study. *Current Psychology*, 6791–6799. [https://doi.org/10.1007/s12144-](https://doi.org/10.1007/s12144-021-02025-7/Published)

[021-02025-7/Published](https://doi.org/10.1007/s12144-021-02025-7/Published)

Brand, M., Rumpf, H. J., Demetrovics, Z., Müller, A., Stark, R., King, D. L., Goudriaan, A.

E., Mann, K., Trotzke, P., Fineberg, N. A., Chamberlain, S. R., Kraus, S. W., Wegmann,

E., Billieux, J., & Potenza, M. N. (2022a). Which conditions should be considered as

disorders in the International Classification of Diseases (ICD-11) designation of “other

specified disorders due to addictive behaviors”? *Journal of Behavioral Addictions*,

11(2), 150–159. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00035>

Cabello González, R., Castillo Gualda, R., Rueda Gallego, P., & Fernández-Berrocal, P.

(2016). *Programa Intemo+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*.

(Primera Edición).

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an

emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents.

Journal of Adolescence, 36(5), 883–892.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>

Chiotaki, D., Pouloupoulos, V., & Karpouzis, K. (2023). *Adaptive game-based learning in*

education: a systematic review. *Frontiers in Computer Science*, 5, Article 1062350.

<https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1062350>

- Ciacchini, R., Orrù, G., Cucurnia, E., Sabbatini, S., Scafuto, F., Lazzarelli, A., Miccoli, M., Gemignani, A., & Conversano, C. (2023). Social Media in Adolescents: A Retrospective Correlational Study on Addiction. *Children*, *10*(278), 1–14.
<https://doi.org/10.3390/children10020278>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez, I. (2019). Differential results of the application of two programs in emotional competences in school context. *Psychology, Society and Education*, *11*(2), 179–192. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1927>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*, 75–76.
- Fernández-Martínez, E., Sutil-Rodríguez, E., & Liébana-Presa, C. (2023). Internet Addiction and Emotional Intelligence in university nursing students: A cross-sectional study. *Heliyon*, *9*(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19482>
- González-Roz, A., Martínez-Loredo, V., Maalouf, W., Fernández-Hermida, J. R., & Al-Halabí, S. (2023). Protocol for a Trial Assessing the Efficacy of a Universal School-Based Prevention Program for Addictive Behaviors. *Psicothema*, *35*(1), 41–49.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2022.251>
- Griffiths, M. (2005). A “components” model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, *10*(4), 191–197.
<https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Griffiths, M. D. (2022). Disorders due to addictive behaviors: Further issues, debates, and controversies. Commentary to the debate: “Behavioral addictions in the ICD-11.” *Journal of Behavioral Addictions*, *11*(2), 180–185.
<https://doi.org/10.1556/2006.2022.00025>

Guzmán Brand, V. A., & Gélvez García, L. E. (2023). Adicción o uso problemático de las redes sociales online en la población adolescente. Una revisión sistemática.

Psicoespacios, 17(31), 1–22. <https://doi.org/10.25057/21452776.1511>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed., p. 208). McGraw-Hill Education. İnaltekin, A., & Yağcı, İ.

(2024). Social Media Addiction and Emotional Intelligence in Patients with Major Depressive Disorder. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 34(2), 127–133.

<https://doi.org/10.5152/pcp.2024.23818>

Hoag, M. J., & Burlingame, G. M. (1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 234–246.

https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2603_2

Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3–23.

<https://doi.org/10.1177/0734282914550381>

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. In *International Journal of Adolescence and Youth* (Vol. 25, Issue 1, pp. 79–93). Routledge.

<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>

Lattie, E. G., Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2019). Technology and college student mental health: Challenges and opportunities. In *Frontiers in Psychiatry* (Vol. 10, Issue APR).

Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00246>

Lin, C. Y., Broström, A., Nilsen, P., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2017). Psychometric validation of the Persian bergen social media addiction scale using classic test theory and Rasch models. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(4), 620–629.

<https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.071>

- Liu, X.-x. (2021). *A systematic review of prevention and intervention strategies for smartphone addiction in students: Applicability during the COVID-19 pandemic*. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 21(2), 1–36.
<https://doi.org/10.24193/jebp.2021.2.9>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Molina-Azorín, J. F. (2016). Mixed methods research: An opportunity to improve our studies and our research skills. *European Journal of Management and Business Economics*, 25(2), 37–38. <https://doi.org/10.1016/j.redee.2016.05.001>
- Narayanappa, P. H., Nirgude, A. S., Nattala, P., & Philip, M. (2024a). Does psychoeducation module-based community intervention address Internet addiction among school-going adolescents? A quasi-experimental study from Mangalore, India. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(10), 4237–4243.
https://doi.org/10.4103/jfmprc.jfmprc_184_24
- Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., & Lyyra, N. (2021). Problematic social media use and health among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041885>
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria*, 10(18), 313–326.
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Perakslis, E., & Quintana, Y. (2023). Social Media is Addictive and Influences Behavior: Should it Be Regulated as a Digital Therapeutic? *Journal of Medical Internet Research*, 25, 1–7. <https://doi.org/10.2196/43174>
- Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., Carballido Guisado, R., Santiago Sigüenza Marín, V., & Lucas Molina, B. (2019). *Implementación y evaluación de la*

eficacia de un Programa de Educación Emocional en Adolescentes con diagnóstico de TDAH Implementation and evaluation of the efficiency of an Emotional Education Program in Teenagers diagnosed with ADHD. 16, 98–109.

<https://doi.org/10.18774/0719-448.x2019.16.413>

Pérez-Torres, V. (2024). Problematic Use of Social Media in Adolescents or Excessive Social Gratification? The Mediating Role of Nomophobia. *Cyberpsychology, 18*(4).

<https://doi.org/10.5817/CP2024-4-2>

Pine, A. E., Baumann, M. G., Modugno, G., & Compas, B. E. (2024). Parental involvement in adolescent psychological interventions: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review, 27*(3), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00481-8>

Quintero Ordóñez, B., Antonio, J., Carrillo, O., & Fuentes Esparrell, J. A. (2015). Eficacia del programa de Prevención de adicciones Entre-Todos (Proyecto Hombre). In *REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN* (Vol. 12, Issue 2).

Raïsi, F., Hajikaram, A., Zadeh, M. T., & Bakhshi, F. (2020). The role of social skills & emotional intelligence in predicting internet addiction among university students. In *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry* (Vol. 7, Issue 4).

<http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-977-en.pdf>

Raimundo, R., Oliveira, S., Roberto, M. S., & Marques-Pinto, A. (2024). Effects of a social–emotional learning intervention on social–emotional competencies and behavioral problems in elementary students amid COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(9), 1223.

<https://doi.org/10.3390/ijerph21091223>

Rivera-Pérez, S., León-del-Barco, B., Fernández-Río, J., González-Bernal, J. J., & Iglesias Gallego, D. (2020). Linking cooperative learning and emotional intelligence in physical

- education: Transition across school stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5090. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145090>
- Ruggeri, H. B., Silva, H. P. da, & Tomazine, G. R. (2024). Los impactos del uso de las redes sociales en la salud mental de los adolescentes: revisión de la literatura. *REVISTA FOCO*, 17(12), 1–12. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n12-002>
- Ruiz Aranda, D., Cabello González, R., Salguero Noguera, J. M., Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? results from the intemo project. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1373–1380. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197–1210. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Shah, J., Das, P., Muthiah, N., & Milanaik, R. (2019). New age technology and social media: Adolescent psychosocial implications and the need for protective measures. In *Current Opinion in Pediatrics* (Vol. 31, Issue 1, pp. 148–156). Lippincott Williams and Wilkins. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000714>

- Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P., Hellemans, K., & Guimond, S. (2022). Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR Publications*, 9(4), 1–21. <https://doi.org/10.2196/33450>
- Sigüenza-Marín, V. S., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementation and evaluation of an emotional intelligence program in adolescents. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>
- Theopilus, Y., Al Mahmud, A., Davis, H., & Octavia, J. R. (2024). Preventive Interventions for Internet Addiction in Young Children: Systematic Review. *JMIR Mental Health*, 11, 1–14. <https://doi.org/10.2196/56896>
- Vidal, C., Lhaksampa, T., Miller, L., & Platt, R. (2020). Social media use and depression in adolescents: a scoping review. *International Review of Psychiatry*, 32(3), 235–253. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1720623>
- Wang, Z., Chen, Y., Su, Y., Song, Y., & Tao, Z. (2025). Parental involvement and school engagement reduce adolescent aggressive behaviors: A three wave cross-lagged model. *Frontiers in Public Health*, 13, 1455554. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1455554>
- Yu, L., & Shek, D. T. L. (2021). Positive Youth Development Attributes and Parenting as Protective Factors Against Adolescent Social Networking Addiction in Hong Kong. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.649232>
- Zewude, G., Gosim, D., Dawed, S., Nega, T., Tessema, G., & Eshetu, A. (2024). Investigating the mediating role of emotional intelligence in the relationship between internet addiction and mental health among university students. *PLOS Digit Health*, 3(11), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000639>

Anexos

Anexo 1

Escala de Adicción a las Redes Sociales de Bergen (BSMAS; Andreassen et al., 2012)

Instrucciones: A continuación, encontrará algunas preguntas sobre su relación con el uso de redes sociales (Tik Tok, Instagram, Threads, Facebook, Twitter y similares). Elija la opción de respuesta para cada pregunta que mejor lo describa.

¿Con qué frecuencia durante el último año ha...?	Casi nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muy a menudo
... pasado mucho tiempo pensando en las redes sociales o planificando su uso? ¹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sentido un impulso de usar las redes sociales cada vez más? ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utilizado las redes sociales para olvidar problemas personales? ³	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... intentado reducir el uso de redes sociales sin éxito? ⁴	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sentido inquietud o angustia si le han prohibido usar redes sociales? ⁵	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... usado las redes sociales en exceso hasta el punto de afectar negativamente su trabajo o estudios? ⁶	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Componentes de la adicción: ¹ Saliencia, ² Ansia/Tolerancia, ³ Modificación del estado de ánimo, ⁴ Recaída/Pérdida de control, ⁵ Abstinencia, ⁶ Conflicto/Deterioro funcional. Todos los ítems se puntúan en la siguiente escala: 1 (Casi nunca), 2 (Pocas veces), 3 (A veces), 4 (A menudo), 5 (Muy a menudo).

Anexo 2**TMMS-24**

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5

23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 3**EVALUACIÓN DE LA SESIÓN - Sesión #**

Objetivo de la sesión:

Escala de Likert

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

1. La sesión logro cumplir el objetivo establecido. **Respuesta (1-5):** _____
2. Los temas tratados durante la sesión son pertinentes y útiles para mi vida cotidiana.
Respuesta (1-5): _____
3. He comprendido toda la información que se me ha suministrado en la sesión.
Respuesta (1-5): _____
4. Siento que puedo aplicar lo aprendido. **Respuesta (1-5):** _____

Anexo 4**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O TUTORES DE PARTICIPANTES MENORES DE EDAD**

Título del estudio: Efectividad de un programa preventivo basado en inteligencia emocional para reducir el uso problemático de redes sociales en adolescentes.

Investigador Principal: Venus Mota

Contacto del Investigador: vmotal@est.unibe.edu.do

Contacto del Comité de Ética: comitedeetica@unibe.edu.do

PROPÓSITO DEL ESTUDIO: El propósito de esta investigación es evaluar la efectividad de un programa preventivo diseñado para reducir el uso problemático de redes sociales en adolescentes a través del fortalecimiento de la inteligencia emocional. Este estudio se llevará a cabo en un entorno escolar y tendrá una duración de ocho semanas, con sesiones semanales de 50 minutos.

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN: Si autoriza la participación de su hijo(a) en este estudio, se le solicitará asistir a las sesiones del programa preventivo, responder cuestionarios antes y después de la intervención y participar en actividades diseñadas para fortalecer la inteligencia emocional y reducir el uso problemático de redes sociales.

POTENCIALES RIESGOS Y BENEFICIOS:

- **Riesgos:** No se prevé ningún riesgo significativo. Sin embargo, algunas dinámicas pueden generar reflexiones emocionales. Si esto ocurre, se brindará apoyo profesional.
- **Beneficios:** La participación de su hijo(a) en este estudio puede ayudarle a desarrollar estrategias para un uso más saludable de redes sociales y fortalecer su inteligencia emocional.

CONFIDENCIALIDAD: Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines de investigación. Los datos serán anonimizados y protegidos en cumplimiento con las normativas éticas.

VOLUNTARIEDAD Y DERECHO A RETIRARSE: La participación de su hijo(a) es completamente voluntaria. Puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin que esto implique ninguna penalización o consecuencia negativa.

DIFUSIÓN DE RESULTADOS: Los resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas o presentados en conferencias, pero sin revelar información que permita identificar a los participantes.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO: He leído y comprendido la información anterior. Se me han respondido todas mis dudas y entiendo que la participación de mi hijo(a) es voluntaria. Autorizo su participación en este estudio.

Nombre del menor: _____

Nombre del padre/madre o tutor: _____

Firma del padre/madre o tutor: _____

Fecha: _____

Anexo 5**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES MAYORES DE 18 AÑOS**

Título del estudio: Efectividad de un programa preventivo basado en inteligencia emocional para reducir el uso problemático de redes sociales en adolescentes.

Investigador Principal: Venus Mota

Contacto del Investigador: vmota1@est.unibe.edu.do

Contacto del Comité de Ética: comitedeetica@unibe.edu.do

PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

El propósito de esta investigación es evaluar la efectividad de un programa preventivo diseñado para reducir el uso problemático de redes sociales a través del fortalecimiento de la inteligencia emocional. Este estudio se llevará a cabo en un entorno escolar y tendrá una duración de ocho semanas, con sesiones semanales de 50 minutos.

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN:

Si decide participar en este estudio, se le solicitará asistir a las sesiones del programa preventivo, responder cuestionarios antes y después de la intervención y participar en actividades diseñadas para fortalecer la inteligencia emocional y reducir el uso problemático de redes sociales.

POTENCIALES RIESGOS Y BENEFICIOS:

Riesgos: No se prevé ningún riesgo significativo. Sin embargo, algunas dinámicas pueden generar reflexiones emocionales. Si esto ocurre, se brindará apoyo profesional.

Beneficios: La participación en este estudio puede ayudarle a desarrollar estrategias para un uso más saludable de redes sociales y fortalecer su inteligencia emocional.

CONFIDENCIALIDAD:

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines de investigación. Los datos serán anonimizados y protegidos en cumplimiento con las normativas éticas.

VOLUNTARIEDAD Y DERECHO A RETIRARSE:

Su participación es completamente voluntaria. Puede retirarse en cualquier momento sin que esto implique ninguna penalización o consecuencia negativa.

DIFUSIÓN DE RESULTADOS:

Los resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas o presentados en conferencias, pero sin revelar información que permita identificar a los participantes.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:

He leído y comprendido la información anterior. Se me han respondido todas mis dudas y entiendo que mi participación es voluntaria. Autorizo mi participación en este estudio.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Anexo 6**ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES MENORES DE 18 AÑOS**

Título del estudio: Efectividad de un programa preventivo basado en inteligencia emocional para reducir el uso problemático de redes sociales en adolescentes.

Investigador Principal: Venus Mota

Contacto del Investigador: vmota1@est.unibe.edu.do

Contacto del Comité de Ética: comitedeetica@unibe.edu.do

PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

El propósito de esta investigación es evaluar la efectividad de un programa preventivo diseñado para reducir el uso problemático de redes sociales a través del fortalecimiento de la inteligencia emocional. Este estudio se llevará a cabo en un entorno escolar y tendrá una duración de ocho semanas, con sesiones semanales de 50 minutos.

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN:

Si decides participar en este estudio, asistirás a sesiones del programa preventivo, responderás cuestionarios antes y después de la intervención y participarás en actividades diseñadas para fortalecer la inteligencia emocional y reducir el uso problemático de redes sociales.

POTENCIALES RIESGOS Y BENEFICIOS:

Riesgos: No se prevé ningún riesgo significativo. Sin embargo, algunas actividades pueden generar reflexiones emocionales. Si esto ocurre, se brindará apoyo profesional.

Beneficios: La participación en este estudio puede ayudarte a desarrollar estrategias para un uso más saludable de redes sociales y fortalecer tu inteligencia emocional.

CONFIDENCIALIDAD:

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines de investigación. Los datos serán anonimizados y protegidos en cumplimiento con las normativas éticas.

VOLUNTARIEDAD Y DERECHO A RETIRARSE:

Tu participación es completamente voluntaria. Puedes retirarte en cualquier momento sin que esto implique ninguna penalización o consecuencia negativa.

DIFUSIÓN DE RESULTADOS:

Los resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas o presentados en conferencias, pero sin revelar información que permita identificar a los participantes.

DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO:

He leído y comprendido la información anterior. Se me han respondido todas mis dudas y entiendo que mi participación es voluntaria. Estoy de acuerdo en participar en este estudio.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Anexo 7



CERTIFICACIÓN EN ÉTICA DE INVESTIGACIÓN

Nombre Completo	Venus Amelia Mota Pimentel
Matrícula o código institucional	170049
Correo Electrónico Institucional	vmota1@est.unibe.edu.do
Carrera/Posición:	Postgrado en Psicología
Estado del examen	Aprobado
Número de Certificación	DIAIRB2025-0845
Fecha	Monday, January 20, 2025

Michael A. Alcántara-Minaya, MD
Coordinador Comité de Ética
Vicerrectoría de Investigación e Innovación
Universidad Iberoamericana (UNIBE)



Anexo 8**Aplicación Completa para Estudiantes****Código de Aplicación** ACECEI2024-225**Nombre del Estudiante #1** Venus Mota**Matrícula del Estudiante #1** 170049**Nombre del Proyecto de Investigación**

Efectividad de un programa preventivo basado en inteligencia emocional para reducir el uso problemático de redes sociales en adolescentes.

CAMBIOS APROBADOS DÍA Monday, March 10, 2025**ESTADO DE LA APLICACIÓN** APROBADO