

TFM Iris Ferres Sánchez

por Iris Ferres Sánchez

ARCHIVO	100737_IRIS_FERRES_SANCHEZ_TFM_IRIS_FERRES_SANCHEZ_1651689_1097117124.PDF (617.95K)		
HORA DE LA ENTREGA	08-MAY.-2020 05:19P. M. (UTC+0200)	NÚMERO DE PALABRAS	13815
IDENTIFICADOR DE LA ENTREGA	1319501410	SUMA DE CARACTERES	76576

Iris
Ferres
Sánchez



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

EFFECTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL GÉNERO SOBRE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL MALTRATO ESCOLAR ENTRE IGUALES.

Autor/a: Iris Ferres Sánchez
Director/a Profesional: Mónica Torres Ruiz-Huerta
Director/a Metodológico/a: María Cortés Rodríguez

**EFFECTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL GÉNERO SOBRE LAS
CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL MALTRATO ESCOLAR ENTRE IGUALES**



MADRID | Mayo y 2020

Resumen

El presente estudio trató de determinar qué relación existe entre las dimensiones de Inteligencia Emocional (IE) según el modelo Salovey y Mayer (1990) y las conductas agresivas de carácter directo e indirecto, para concretar en qué medida la IE es un factor de protección y atendiendo a si el género incide en esta conducta. Así mismo, resultó de interés investigar si las víctimas de este tipo de violencia también presentaban déficits en Inteligencia Emocional. La muestra se compuso de 150 niños/as (54% chicos y 46% chicas) con edades comprendidas entre 10 y 12 años, todos ellos pertenecientes al Centro Federico García Lorca (CEIPSO), situado en la Comunidad de Madrid. Los instrumentos que se utilizaron para la investigación fueron: la Escala de Victimización en la Escuela, la Escala de las Conductas Violentas en la escuela y el Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24). Los resultados del estudio confirman que existe una relación negativa y moderada entre las dimensiones de la IE y las conductas agresivas de carácter directo e indirecto, es decir, que los niños/as que presentan altas puntuaciones en las conductas agresivas de carácter directo e indirecto presentan puntuaciones significativamente más bajas en las dimensiones de IE (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). Así mismo, también se observa una relación negativa entre la victimización y las dimensiones de IE. Las víctimas de acoso escolar presentan déficits en estas tres dimensiones. Finalmente, respecto al género solo se evidencian diferencias significativas a favor de los niños en las conductas agresivas de carácter directo (físicas y verbales), siendo éstos los que realizan este tipo de conductas con mayor frecuencia.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, conductas agresivas, población infantil, víctimas, agresores, bullying.

Abstract

The present study tried to determine what relationship exists between the dimensions of Emotional Intelligence (EI) according to the Salovey and Mayer (1990) model and aggressive behaviors direct and indirect, to concrete in which measure the EI is a protection factor and attending if the genre influences in this behavior. Likewise, it was of interest to investigate whether the victims of this type of violence also had deficits in emotional intelligence. The sample was made up of 150 children (54% boys and 46% girls) aged between 10 and 12 years, all of them belonging to the Federico García Lorca Center (CEIPSO), located in the Community of Madrid. The instruments used for the investigation were: the Victimization Scale at School, the Violent Behavior Scale at school and the Trait-Meta Mood Scale (TMMS-24). The study's results confirm that exists a negative and moderate relationship between the dimensions of emotional intelligence and aggressive behaviors of a direct and indirect that is, that children who present high scores in aggressive behaviors of a direct and indirect nature they present significantly lower scores on the dimensions of EI (emotional attention, emotional clarity and emotional repair). Likewise, there is also a negative relationship between victimization and EI dimensions. Victims of bullying have deficits in these three dimensions. Finally, with regard to gender, only significant differences in favor of boys are evident in direct aggressive behavior (physical and verbal), being these those who carry out this kind of behavior more frequently.

Keywords: Emotional Intelligence, aggressive behaviors, child population, victims, bullies, bullying.

En la actualidad, el maltrato entre iguales forma parte de un difícil y serio problema social que cada vez está afectando con más fuerza a los centros educativos (Guillén, Ortiz y Gámaz, 2019). Nos referimos a un fenómeno determinado de agresión escolar que está perjudicando a colegios de todo el mundo puesto que no comprende de límites ni geográficos ni de ideologías (Benítez y Justicia, 2006).

En los últimos años se ha podido observar un crecimiento exponencial de los casos de acoso escolar conocidos. Este hecho, junto a los hallazgos encontrados sobre los terribles efectos negativos que tiene este tipo de fenómeno para la salud mental de los niños/as, ha provocado un aumento del interés en la comunidad científica para descubrir estrategias de prevención contra este desajuste social (Casellas, Carrillo y Gómez-Medina, 2018).

Este tipo de violencia genera una gran preocupación, dado que altera negativamente la convivencia en el aula (Gutiérrez, 2019). Asimismo provoca en los niños/as daños físicos y emocionales, ausentismo, estrés, desmotivación y consecuencias negativas en el rendimiento escolar (De-Barros, Rodríguez-García, Reche y María, 2018). Por otro lado, también se han podido observar que algunas de las consecuencias de la violencia escolar están relacionadas con la dificultad que adquieren los niños/as para poder desarrollar o establecer relaciones sociales y afectivas adecuadas (Díaz- Aguado, Martínez y Martín, 2004)

Según un informe llevado a cabo en 2007 por el Gobierno Vasco sobre la violencia escolar, se señala que las estrategias de prevención más adecuadas son aquellas que se centran en el desarrollo de comportamientos prosociales y en el empleo del diálogo para afrontar las disputas (Casellas, Carrillo y Gómez-Medina, 2018). Por este motivo, se considera un factor fundamental tratar de realizar tareas en las clases relacionadas con la asertividad, las habilidades emocionales, competencias sociales, la empatía y la no violencia para poder prevenir el maltrato entre iguales (Leganes, 2013; Save The Children, 2016). Asimismo, se ha demostrado que este fenómeno puede disminuir considerablemente, si además de las estrategias que efectúan las instituciones educativas, se integran profesionales cualificados en las aulas con el objetivo de proporcionar esta educación emocional (Khan, Parsonage y Stubs, 2015). La Organización Save The Children (2016) también remarca la importancia integrar el papel del psicólogo en el ámbito escolar para este fin.

1. Maltrato entre iguales

Delimitar este concepto no es fácil y mucho menos, encontrar una descripción unánime entre los distintos autores (Benítez y Justicia, 2006). Olweus (1993) describen la violencia entre pares como un grupo de conductas físicas y/o verbales que un sujeto o grupos de sujetos, de modo ofensivo y aprovechándose de su influjo existente o ficticio, canaliza hacia un igual de manera continuada y persistente con el fin de ocasionarle algún tipo de dolor (citado en Gutiérrez Ángel, 2019). Pese a las múltiples descripciones que podemos hallar en la literatura especializada, podemos confirmar que la gran mayoría tienen una particularidad en común y es que definen este concepto como un tipo de conducta agresiva que se lleva a cabo de forma intencionada indistintamente de la forma que tome (física, verbal o social) (Benítez y Justicia, 2006).

A partir de estas definiciones sobre maltrato entre iguales podemos extraer una serie de requisitos o pautas que deben efectuarse para que una conducta pueda ser definida de esta forma (Benítez y Justicia, 2006):

- 1) La presencia de una oscilación de poder entre la persona que padece este tipo de agresión y la persona que la ejerce, que ha de ser interpretado como el uso inmoral e interesado de ese poder sobre la víctima sin estar autorizado para llevarlo a cabo.
- 2) Esta conducta tiene que darse de forma reiterada y duradera, considerando que la frecuencia mínima sería una vez por semana y la extensión de 6 meses.
- 3) Este tipo de comportamientos tienen que tener una pretensión, puesto que su finalidad es conseguir alguna ganancia comunitaria, material o propia, sin que interceda una incitación anterior, con la intencionalidad de causar daño.

No obstante, cabe señalar que en este tipo de descripciones sobre el maltrato entre iguales no se especifica el patrón de conductas que se llevan a cabo (Avilés, Irurtia, García-Lopez y Caballo, 2011). Algunos autores han tratado de hacer una diferenciación entre la variedad de formas en las que se puede llevar a cabo la violencia entre iguales. Trautmann (2008) discrimina entre la violencia de tipo verbal, física, psicológica y social. También cabe remarcar que en otras clasificaciones más actuales se incorporan las agresiones físicas directas/explicitas o indirectas/encubiertas, la violencia verbal, violencia psicológica, exclusión social, el cyberbullying o agresiones ejercidas a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC), el dating violence (violencia en la pareja) (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

1.1 Formas del maltrato entre iguales

Según los autores Cuello y Oros (2013) entendemos que las agresiones físicas pueden desempeñarse tanto de forma directa, que serían aquellos comportamientos violentos que se realizan contra otro sujeto, empleando tanto objetos como partes del cuerpo, como serían los codazos, puñetazos, patadas; como de forma indirecta tratando de ocultar, quitar o destrozar algún objeto de valor de la víctima (Musalem y Castro, 2015). Algunos autores como Armero, Bernardino y Bonet (2011) destacan que este tipo de agresiones tienen una singularidad y es que se realizan de manera periódica, es decir, cada cierto tiempo se lleva a cabo este tipo de violencia de forma regular o con una determinada continuidad.

Del mismo modo, las agresiones verbales pueden manifestarse tanto de forma directa: chillar, reírse, insultar y poner apodos; como indirecta: juzgar sin que la persona este delante y difundir bulos (Gutiérrez Ángel, 2019).

Por agresiones de tipo relacional entendemos aquellos comportamientos que tienen como finalidad denigrar a nivel social a las víctimas ocasionando un deterioro en las relaciones con sus iguales, pudiendo desencadenar el aislamiento o incluso exclusión social (Benítez y Justicia, 2006). Podemos encontrar dos subtipos: el acoso relacional (relational victimization) donde el agresor interviene de forma directa, es decir, la agresión la realiza una única persona sobre la víctima y el acoso social (social victimization) donde el agresor puede proceder de forma directa o involucrando más personas en la agresión, por lo que habrían varios agresores (Gutiérrez Ángel, 2019).

En los últimos años, se ha observado que las TIC (tecnología, información, comunicación) son un instrumento fundamental para el aprendizaje, juego e interacción (Garaigordobil, 2015). Con todos estos privilegios y avances que supone una nueva forma de relación también ha aparecido otro tipo de violencia entre iguales denominada ciberabuso, cibermontaje o acoso cibernético (Garaigordobil, 2011). Según Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet (2008) se define como cyberbullying todas aquellas conductas violentas y deliberadas que se producen de forma reiterada, por parte de un sujeto o grupo de sujetos, sobre una víctima incapacitada para defenderse, mediante el empleo de aparatos electrónicos. Existen diferentes formas y manifestaciones del cyberbullying las más comunes son las siguientes: distribución multimedia, suplantación de identidad, difamación, amenazas, exclusión de juegos online y sexteo (emplear el móvil para mandar contenido sexual o erótico) (Prados y Fernández, 2007).

1.2 Roles dentro del maltrato entre iguales

Dentro de la violencia entre iguales encontramos que hay diferentes roles en función del papel que cada persona juega en esta interacción dolorosa. Estos roles van a tener importancia en el origen y evolución de estas dinámicas de interacción, donde aparecen relaciones asimétricas (Avilés, 2006), en interacciones que deberían ser simétricas y/o complementarias, esta asimetría genera diferentes formas de poder. El objetivo principal de los agresores es someter y atemorizar a la víctima y hacer partícipe al espectador que puede respaldar esta situación de forma activa o silenciosa (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009). Hay diferentes clasificaciones en función del autor. Por ello, podemos encontrar un variado número de roles. Sin embargo, los tres roles principales serían: agresor, víctima y espectador (Quintana, Montgomery y Malaver, 2010).

Respecto al agresor, Olweus (1993) sostiene que alrededor del 7% de los niños/as en escuelas de educación infantil y educación primaria dañan de forma reiterada a otro alumno/a. Dentro de esta categoría podemos distinguir dos subgrupos que serían (Benítez y Justicia, 2006):

- *Agresores activos*: serían aquellos sujetos que comienzan por voluntad propia los malos tratos hacia otro compañero.
- *Agresores pasivos*: son aquellos sujetos que no inician por voluntad propia la agresión pero son partícipes de ella porque otros sujetos les apoyan.

En cuanto a la personalidad de los agresores, de acuerdo con la propuesta planteada por Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz (2010), se describe al agresor como un sujeto con ausencia de empatía y sentimientos de culpa. Asimismo, suelen ser personas impulsivas y agresivas debido a una baja tolerancia a la frustración (Melchor, 2018). Podemos observar que estas características respecto a la forma de manejar las emociones, influyen en que se lleven a cabo este tipo de respuestas de agresión. Con esto no se trata de estigmatizar, ni encasillar a estos niños/as en una categoría diagnóstica, sino que queremos entender y mostrar que este tipo de dinámicas de interacción se producen en los seres humanos desde la niñez, como forma de construir su propia identidad, de tener una posición en su grupo de iguales que sabemos que en esta etapa es un importante agente de socialización y como forma de poder entender y gestionar sus propias emociones. De ahí la relevancia de crear espacios curriculares donde poder proporcionarles a los niños estrategias, medios y herramientas para

su propia gestión emocional tratando de que no resuelvan las situaciones que se les presentan con el uso de la violencia.

Entre los alumnos que sufren este tipo de violencia suelen distinguirse tres situaciones:

- *Víctimas pasivas o puras*: son los sujetos que se encuentran desvalidos y hasta llegan a autoculparse por la situación vivida (Díaz-Aguado, 2005; Piña, Tron y Bravo, 2014).
- *Víctimas proactivas*: son aquellos sujetos cuyas actitudes o conductas pueden incitar a la violencia del agresor (Benítez y Justicia, 2006).
- *Agresor-víctima*: son aquellos sujetos que dependiendo de ciertas características del entorno adquieren el papel de víctima o agresor (Griffin y Cross, 2004).

Cerca del 10% de los niños/as en Europa sufren maltrato entre iguales (Olweus, 1993). Generalmente la mayoría son víctimas pasivas (Carney y Merrel, 2001). Algunos autores como Garaigordobil y Oñederra (2010) señalan que los niños/as que sufren acoso escolar muestran déficits en las escalas de autoestima y autoconcepto. Asimismo, también presentan dificultades en relación con la comunicación asertiva y competencias sociales (Melchor-Rodríguez, 2018). Nuevamente observamos como en cualquiera de los roles vinculares, aspectos como la identidad, la seguridad, la propia valía, la gestión de la comunicación y la expresión emocional son ejes centrales en el origen, prevención y reparación de esta problemática.

Según Trautmann (2008) los observadores también tienen una función importante en estas dinámicas de interacción debido a que su presencia puede incitar o impedir los comportamientos del agresor teniendo un papel determinante en la situación de bullying. De acuerdo con los autores Quintana, Montgomery y Malaver (2009) se clasifica a este grupo de la siguiente forma:

- *Espectador indiferente-culpabilizado*: son aquellos sujetos que están presentes durante la agresión pero consideran que no deben intervenir puesto que no es de su incumbencia. Esto no quiere decir que no les conmueva lo que está pasando o que no les parezca injusta la conducta violenta, pero tienen miedo de que si median, puedan ser los próximos en recibir este tipo de agresiones (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009).

- *Espectador amoral*: son aquellos sujetos que defienden la agresión puesto que consideran que la víctima provocó al agresor (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009).
- *Espectador prosocial*: hace referencia a los sujetos que intervienen activamente en la situación para defender a la víctima o piden ayuda al profesorado u otros compañeros (Monjas y Avilés, 2003).

Cabe señalar que según el Informe del Centro Reina Sofía, realizado por Serrano e Iborra (2005) el 80% del alumnado son espectadores. Asimismo, en el artículo de Trautmann (2008), se señala que del 70% de los observadores, el 30% son espectadores prosociales y el resto, son espectadores indiferentes-culpabilizados. Podemos imaginar también el daño psicológico, emocional y relacional, que de forma indirecta absorben estos menores. La prevención, la intervención con espacios activos curriculares de gestión de las emociones, protege a todos los miembros de la comunidad escolar y a la sociedad en su conjunto.

1.3 Género y maltrato entre iguales

Algunos estudios han mostrado que en lo referente al bullying podemos observar desigualdades en función del género (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018).

En relación con las agresiones cara a cara, se ha podido contemplar que habitualmente los niños adquieren el rol del agresor mientras que las niñas lo adquieren de víctimas (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018). Sin embargo, en el metaanálisis llevado a cabo por Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010) los niños se ven más involucrados en situaciones de acoso escolar tanto en el rol de víctima como en el de agresor. Machimbarrena y Garaigordobil (2018) confirman que la prevalencia de víctimas de acoso escolar es mayor en los chicos.

También podemos encontrar diferencias en relación al tipo de agresiones, las investigaciones señalan que los niños llevan a cabo más agresiones físicas y las niñas se caracterizan por agresiones más de tipo indirecto, como la exclusión o la ridiculización social (Trautmann, 2008; Benítez y Justicia, 2006). Sin embargo, otras investigaciones como el metaanálisis realizado por Card, Stucky, Sawalani y Little (2008) no han encontrado ningún tipo de diferencia en relación con las agresiones directas o indirectas y el sexo, es decir, tanto chicos como chicas realizan del mismo modo agresiones relacionales, verbales y físicas.

En el presente estudio queremos también determinar la incidencia de esta variable.

1.4 Prevalencia e incidencia del maltrato entre iguales

Al haberse convertido el acoso escolar en una preocupación global han sido muchos los estudios que han focalizado la atención en averiguar la prevalencia e incidencia de este fenómeno (Benítez y Justicia, 2006).

A nivel internacional, podemos observar que las cifras son bastante dispares esto puede deberse a las diferentes escalas de medida y los diferentes ámbitos en los que han llevado a cabo las investigaciones (Avilés et al, 2011). El Informe llevado a cabo por el National Centre for Education Statistics (NCES, 2003) muestra que el 8% de los estudiantes en USA han sufrido maltrato entre iguales. En Europa, se observa una prevalencia superior al 10% (Whitney y Smith, 1993).

A nivel nacional, el Estudio Conducta sobre Salud de los Jóvenes en Edad Escolar (HBSC) de la Organización Mundial de la Salud muestra que el porcentaje del número de víctimas de este tipo de violencia en España es inferior que en el resto de los países europeos (Chzhen, Bruckauf, Toczydlowska, Elgar, Moreno-Maldonado, Stevens y Gariépy, 2018). Sin embargo, las siguientes investigaciones señalan que las cifras de prevalencia de estas conductas en nuestros centros escolares son mayores, lo cual resulta preocupante y nos interpela a intervenir de forma urgente. El estudio de Juvonen y Gragam (2014) determinaron que entre 20-25% de los alumnos son partícipes de situaciones violentas. En la misma línea, otros autores como Piñero, Árense, López y Torres (2014) señalan que el fenómeno del acoso escolar puede afectar hasta a un 50% de los alumnos de los centros educativos españoles. En un metaanálisis llevado a cabo por Modecki, Michinin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) compuesto por una muestra de 335.519 alumnos en los resultados se obtuvo una prevalencia media del 35% de victimización mediante acoso tradicional y un 15% por las TICS. Asimismo, según el informe “Yo a eso no juego” de la asociación Save the Children (2016) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) se muestra que el 9,3% de los niños/as entre los 12 y 16 de edad han sufrido situaciones de acoso y el 6,9% de ciberacoso.

En la actualidad, el Informe del Observatorio para España Bullying Sin Fronteras (2018) muestra que en el año 2016 se contabilizó un total de 1.229 casos de maltrato entre iguales en España y en 2017 esta cifra aumentó un 20% llegando a registrarse 1.475 casos.

2. Educación Emocional en España

El contexto educativo a nivel curricular progresa lentamente en relación con los grandes cambios que se producen a nivel social en España (Buñuel, Ozcorta, Torres, y de las Heras Pérez, 2019).

La población solicita más que nunca que las personas, sobre todo los jóvenes, tengan ciertas aptitudes socioafectivas como la creatividad, cohesión grupal, liderazgo y expresión emocional. Para ello, se requiere que en la medida de lo posible, el bienestar personal y comunitario se cultive en el colegio (Bisquerra, 2000). Profesionales de todo tipo neurocientíficos, educadores, médicos o psicólogos han mostrado evidencias de la importancia de la educación emocional y cómo la sociedad occidental lo ha considerado de una relevancia menor a la real durante un largo periodo de tiempo (Buñuel et al., 2019).

Actualmente las programaciones educativas focalizan sobre todo la atención en las competencias (Buñuel et al., 2019). Esto queda demostrado con la Ley de educación vigente, la LOMCE que plantea 7 competencias básicas (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa): competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), competencia para aprender a aprender (CPAA), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), conciencia y expresiones culturales (CEC) y competencias sociales y cívicas (CSC). No incluyendo ninguna competencia socio-afectiva en el currículum educativo, siendo Gran Canarias la única Comunidad en España que incluyó y mantiene una asignatura de Inteligencia Emocional (IE) en 2015 (Ledema, 2017). El resto no ha implantado enseñanzas sobre la IE de una forma organizada y manifiesta en los contextos educativos (Cebriá, 2017).

Cuesta entender que si un amplio conjunto de estudios demuestran los beneficios de la Inteligencia Emocional en ámbitos relevantes de nuestra vida, como es la salud física y mental, relaciones interpersonales, comportamiento agresivo y rendimiento académico (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013) esto no haya producido un cambio inminente a nivel educativo proporcionando al alumnado este tipo de competencias socio-afectivas.

En el presente estudio, de forma transversal y central, tratamos de aportar más argumentos que afirmen y conciencien de la necesidad de incorporar la IE en las aulas para poder prevenir no solo este tipo de violencia sino también otro tipo de problemáticas, así como, potenciar otras herramientas para el mejor desempeño y fortalecimiento de las

habilidades intrapersonales e interpersonales que pueden surgir a raíz de la falta de estas competencias.

2.1 Definición de Inteligencia Emocional

Durante siglos se ha relacionado la inteligencia únicamente con factores cognitivos (Salovey y Mayer, 1990). No es hasta 1983, cuando Howard Gardener, en su libro “Estructuras de la Mente”, considera por primera vez que el ser humano puede tener varias inteligencias y por este motivo, no existe una inteligencia única. La Teoría de las Inteligencias Múltiples” (IM), permitió que posteriormente emergiera el concepto de Inteligencia Emocional (Trujillo y Rivas, 2005).

A partir de 1990 el número de estudios relacionados con la Inteligencia Emocional aumentó considerablemente (Pena y Repetto, 2008). Por ese motivo, se puede observar una evolución respecto a la definición de este concepto. Los primeros autores en definir este término fueron Salovey y Mayer que describen la IE como la capacidad para comprender los sentimientos y las emociones propias y de los otros, además de saber diferenciar entre ellas y emplear esta información como guía a la hora de actuar (citado en Berrocal y Pacheco, 2005). Otros autores como Domínguez, Olvera y Cruz describen este concepto como la habilidad que tiene un individuo para auto-observar sus propias emociones, observar las emociones de otras personas, la capacidad para gestionar las emociones y expresarlas adecuadamente (citado en Sotres, Velásquez y Cruz, 2002). La Real Academia Española (2014) entiende por IE: “la capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás”.

Los diversos modelos desde los cuales se ha conceptualizado la IE, han dado lugar a múltiples definiciones y herramientas de medición para este concepto (Mattews, Zeidner y Rober, 2002). De esta manera, se observa que existen diferentes modos de entender la inteligencia emocional en la literatura especializada. Según Berrocal y Pacheco (2005) la clasificación conceptual más aceptada en la IE diferencia entre modelos habilidad y modelos mixtos.

Los modelos de habilidad definen la Inteligencia Emocional como un conglomerado de competencias mentales destinadas al procesamiento de la información emocional y a la optimización de los procesos cognitivos (Salovey y Mayer, 1990). Mientras que los modelos mixtos o de personalidad proporcionan una perspectiva más amplia de este concepto, describiendo la IE como un conjunto de habilidades socio-emocionales, factores motivacionales, competencias cognitivas y atributos invariables de personalidad, como por

ejemplo, la capacidad de dominar impulsos, tolerar la frustración, saber gestionar el estrés y ser asertivo (Berrocal y Pacheco, 2005; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Cabe destacar que otros autores como García-Fernández y Giménez-Mas (2010) indican la existencia de un tercer modelo que contiene componentes individuales, rasgos de personalidad y capacidades cognitivas.

2.2 Modelos de habilidad

En comparación con los otros modelos de la Inteligencia Emocional, los modelos de habilidad ofrecen una concepción más concreta de la IE y acentúan su capacidad adaptativa para el comportamiento y el razonamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)

Dentro de los modelos de habilidad podemos observar cuatro componentes: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Fernández- Berrocal y Extremera, 2006).

La primera de ellas sería la *percepción emocional*, entendida como la capacidad que tiene el individuo para reconocer de forma adecuada sus estados emocionales, así como, las emociones de los demás (De la Hoz et al., 2010).

El segundo de los componentes de la IE sería la *facilitación emocional del pensamiento*, que se corresponde con la habilidad para decretar la relación entre estos estados emocionales y otras sensaciones como por ejemplo los sabores o utilizar estas emociones para facilitar estados cognitivos (García-Fernández y Giménez, 2010). Por otro lado, el tercer de los elementos de la IE sería la *comprensión emocional*, donde englobaríamos las competencias relacionadas con entender el significado de cada emoción, comprender dichos estados emocionales y razonar o reflexionar de manera emocional (De la Hoz et al., 2010).

Por último, estaría el elemento más complejo de la jerarquía que sería la *regulación emocional*, que es la habilidad para percibir tanto estados emocionales positivos como negativos. Además de la capacidad para poder razonar sobre estos estados (García-Fernández y Giménez, 2010).

Respecto a los instrumentos de medida más utilizados en este tipo de modelos de la IE son: Test MSCEIT, Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), el Schutte Self Repor Inventory (SSRI) y en Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (Díaz, 2013).

2.3 Género e Inteligencia Emocional.

Algunas investigaciones han demostrado que existen diferencias significativas en los análisis por género en la evolución de la Inteligencia Emocional (Quinto-Medrano y Roig-Vila, 2015). En concreto, las investigaciones que han tratado de conocer el nivel de Inteligencia Emocional en función de ser hombre o mujer han concluido que las mujeres presentan mayores puntuaciones de Inteligencia Emocional, principalmente cuando estas investigaciones emplean instrumentos de habilidad como el MSCEIT (Salovey y Mayer, 1990). Este hecho se debe a que las mujeres tienden a identificarse en mayor medida con rasgos de identidad expresivos y esta identificación influye en la relación inteligencia emocional y género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Heredia, 2012).

Desde otra perspectiva, Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008) señalan que las diferencias que se encuentran en la infancia temprana según el género en el desarrollo de la IE, se corresponden con una manifestación cultural que presenta desigualdades en las enseñanzas de competencias emocionales dirigida a los niños y a las niñas. Por ello, caracterizan al género femenino de ser más emotivas, de tener más capacidad para expresar sus emociones y un mayor número de habilidades que les permiten reconocer mejor las emociones de los otros.

Otras investigaciones en las que han utilizado la escala TMMS para medir la IE muestran que las mujeres presentan mayores puntuaciones en la dimensión atención emocional que los hombres. Del mismo modo, que también obtienen más puntuaciones en la dimensión claridad emocional que el género masculino (Giménez y Prado, 2014). Sin embargo, el género masculino presenta niveles más altos en la dimensión reparación emocional (Sánchez- Álvarez, Extremera y Fernández- Berrocal, 2016)

Finalmente, tras la revisión bibliográfica podemos concluir que en líneas generales las mujeres alcanzan puntuaciones más elevadas en IE pero sin obtener diferencias significativas (Sanmartín, González y Vicent, 2018).

3. Estudios que relacionan la Inteligencia Emocional con las conductas agresivas.

En la literatura científica existen investigaciones que han estudiado la relación que hay entre estas dos variables. Sin embargo, este tipo de estudios han sido escasos (Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez y Delgado, 2015).

Algunas investigaciones en este sentido son, en primer lugar, la llevada a cabo por Rubin (1999) trató de averiguar si las diferencias individuales en Inteligencia Emocional podían estar vinculadas con la percepción que tenían los compañeros y el profesorado de estos niños. En el estudio se halló que aquellos alumnos de primaria que habían obtenido puntuaciones altas en la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS) eran considerados por sus compañeros y sus profesores como menos agresivos y con una mayor probabilidad de llevar a cabo comportamientos prosociales frente aquellos alumnos con puntuaciones bajas en el MEIS.

Bohnert, Crnic y Lim (2003) evaluaron, en una muestra de 90 niños de educación primaria, si existían desigualdades en la expresión y comprensión de las emociones, en relación a los comportamientos agresivos. Los resultados obtenidos indicaron que los niños/as que presentaban puntuaciones más elevadas en comportamiento agresivo obtenían puntuaciones bajas en las dimensiones relacionadas con competencia emocional. También, se señaló que estos niños tenían ciertas dificultades para regular su ira y presentaban ciertos déficits a la hora de entender las emociones y los motivos por los que se habían originado.

Posteriormente, Garaigordobil y Oñederra (2010) realizaron un estudio en España que evaluó qué tipo de relación había entre los diferentes componentes de la Inteligencia Emocional y el rol dentro del maltrato entre iguales (víctima y agresor). El estudio se llevó a cabo con 248 estudiantes de edades comprendidas entre 12 a 16 años. La investigación concluyó que tanto los agresores como los adolescentes que habían sufrido dicho acoso escolar presentaban puntuaciones bajas en IE.

Asimismo, en otras investigaciones como la de Pena y Repetto (2008) se demostró que la IE es un factor protector de comportamientos conflictivos en el aula, como por ejemplo, la impulsividad, las conductas violentas y la inestabilidad emocional. Es decir, en el estudio se observa que los alumnos que reciben un menor número de partes por desobediencia y realizan menos conductas violentas, son aquellos que identifican, comprenden y manejan mejor sus emociones. En la misma línea, García-Sancho, Salguero y

Fernández (2014) hallaron que de 19 estudios revisados 12 correlacionaban negativamente la IE con los comportamientos violentos en la infancia y en la adolescencia. Los resultados mostraron que los niños que tenían altas puntuaciones en IE realizaban menos comportamientos agresivos, presentaban menos niveles de bullying y llevaban a cabo muchas más conductas relacionadas con ayudar y colaborar con los compañeros de clase. En otros estudios realizados con muestra adolescente también se observó que los sujetos que puntuaban bajo en IE realizaban más conductas agresivas (citado en Gutiérrez-Cobo, Cabello-González y Fernández-Berrocal, 2017).

Del mismo modo Inglés et al. (2015) examinaron la correlación entre los factores motores, cognitivos y afectivos de la conducta agresiva (agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira) con la Inteligencia Emocional entendida como rasgo global. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 314 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 a los 17 años. Los resultados demostraron que aquellos adolescentes que tenían puntuaciones más bajas en agresión física, verbal, hostilidad presentaban puntuaciones más altas respecto a la inteligencia emocional como rasgo.

En estudios más actuales, como el de Flores, Rivera y Marlen (2018), se ha concluido que los alumnos que puntúan alto en conductas agresivas tienen puntuaciones bajas en IE, lo que demuestra que existe una correlación negativa entre ambas variables.

En definitiva, los estudios nos muestran que, por un lado, el desequilibrio emocional es un fuerte predictor de los comportamientos agresivos (Tur- Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012) puesto que las personas con baja IE no tienen estrategias para poder gestionar su impulsividad y por ello, realizan más conductas agresivas (Mestre, Samper y Frías, 2002). Y, por otro lado, que las puntuaciones bajas en IE se observan tanto en las personas que sufren acoso como en los agresores (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

4. Justificación teórica

Consideramos que el presente estudio tiene una importante repercusión y relevancia a nivel social ya que permite evaluar un problema que se encuentra en aumento progresivo, tanto en el contexto educativo, como en la sociedad (Guillén, Ortiz y Gámaz, 2019). Los resultados obtenidos de esta investigación ofrecen la posibilidad de sugerir pautas de actuación con el objetivo de reducir este tipo de violencia y tomar conciencia sobre la importancia de introducir las competencias socio-afectivas en el currículo escolar.

Como hemos ido viendo en el análisis previo, existe toda una base teórica y experimental para afianzar la necesidad de incorporar la IE, el desarrollo de competencias socio-afectivas (intrapersonales e interpersonales) y la gestión emocional en el aula con el fin de prevenir este tipo de violencia. El ser humano es un ser emocional y social y el poder identificar, comprender y regular las emociones es una pieza fundamental para su mejor ajuste personal y en relación con otros. De ahí la importancia de acompañar a los niños y las niñas en los procesos de crecimiento para potenciar el bienestar individual, grupal, mejorar las competencias sociales y también en consecuencia, mejorar en el rendimiento académico.

De manera adicional, esta investigación repercute en la salud y por lo tanto, en la práctica clínica. Puesto que los resultados obtenidos en el presente estudio nos permiten examinar de forma más específica y detalla cómo la Inteligencia Emocional puede ser un factor de este tipo de violencia y de otras problemáticas intrapersonal e interpersonal que pueden observarse en la práctica clínica.

Además, hay estudios que muestran una mayor incidencia en primaria que en secundaria y sin embargo, existen menos estudios en menores de 11 años (Casellas, Carrillo y Gómez-Medina, 2018). Por lo cual el presente estudio viene a cubrir en parte esta carencia aportando una mirada concreta a la realidad de un centro educativo. Se considera que este estudio es un punto de inflexión para el Centro Federico García Lorca (CEIPSO). Dicha institución, tiene como objetivo implantar en el próximo curso escolar 2020-2021 un programa para dotar a su profesorado y alumnado de competencias socio-afectivas. Por lo que a raíz de los resultados de la investigación propuesta, se justificaría y evidenciaría la situación concreta del Centro y los ajustes más adecuados para reducir y prevenir las situaciones de maltrato y los efectos físicos y psicológicos derivados.

El Centro en el que se desarrolla el presente análisis es un colegio de titularidad pública dependiente de la Consejería de Educación. El CEIPSO integra alumnos de distintas nacionalidades, solamente en los cursos de 5º y 6º grado de Educación Primaria cuentan con 12 nacionalidades diferentes (Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Vietnam, Colombia, México, Italia, Serbia, El Salvador, Nigeria, EEUU, Marruecos y Rumania). Esta variabilidad nos permite que los resultados del estudio no se centren únicamente en una parte de la población y puedan extrapolarse a otros centros que tengan características sociodemográficas similares. Y también incorporar la importancia de las competencias socio-afectivas en la integración de la diversidad.

A raíz de todo lo expuesto consideramos de relevancia el estudio que se va a llevar a cabo en esta investigación con el fin de determinar los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Determinar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional (IE) y las conductas agresivas en estudiantes de 5º y 6º grado de Educación Primaria de la institución educativa “Federico García Lorca” de la localidad de Camarma de Esteruelas (Madrid) para concretar en qué medida la IE es un factor de protección y atendiendo a si el género incide en esta conducta.

Objetivos específicos.

- Identificar en qué dimensiones de la Inteligencia Emocional puntúan más alto los alumnos de 5º y 6º grado de Educación Primaria de la institución educativa “Federico García Lorca”.
- Determinar en qué dimensiones de las conductas agresivas puntúan más alto los estudiantes de 5º y 6º grado de Educación Primaria de la institución educativa “Federico García Lorca”.
- Analizar si existen diferencias en relación al género a la hora de realizar conductas agresivas hacia los iguales de los estudiantes de 5º y 6º grado de Educación Primaria de la institución educativa “Federico García Lorca”.
- Determinar si existen diferencias en relación al género en las dimensiones de la IE (atención emocional, regulación emocional y reparación emocional) de los estudiantes de 5º y 6º grado de Educación Primaria de la institución educativa “Federico García Lorca”.

- Identificar en qué componentes de la IE los agresores muestran más déficits.
- Identificar en qué componentes de la IE las víctimas muestran más déficits.
- Determinar si tanto víctimas como agresores tienen puntuaciones bajas en IE.

A partir de la evidencia empírica y el estudio pormenorizado de investigaciones previas, las hipótesis que se plantean en este estudio son las siguientes:

1. Los niños/as con altas puntuaciones en conductas agresivas de carácter directo presentarán puntuaciones significativamente más bajas en atención emocional que los niños/as con baja conducta agresiva.
2. Los niños/as con altas puntuaciones en conductas agresivas de carácter directo presentarán puntuaciones significativamente más bajas en claridad emocional que los niños/as con baja conducta agresiva.
3. Los niños/as con altas puntuaciones en conductas agresivas de carácter directo presentarán puntuaciones significativamente más bajas en reparación emocional que los niños/as con baja conducta agresiva.
4. Los niños/as puntuaciones altas en conductas agresivas indirectas presentarán puntuaciones significativamente más bajas en atención emocional que los niños/as con baja conducta agresiva.
5. Los niños/as con altas puntuaciones en conductas agresivas indirectas presentarán puntuaciones significativamente más bajas en claridad emocional que los niños/as con baja conducta agresiva.
6. Los niños/as con puntuaciones altas en conductas agresivas indirectas presentarán puntuaciones significativamente más bajas en reparación emocional que los niños/as con baja conducta agresiva.
7. Los niños presentarán puntuaciones más bajas en claridad emocional que las niñas.
8. Las niñas tendrán puntuaciones más bajas en la dimensión reparación emocional que los niños.
9. Los niños presentarán puntuaciones más altas en la dimensión de conductas agresivas de carácter directo (físicas y verbales) que las niñas.
10. Las niñas realizarán un mayor número de conductas agresivas de carácter relacional (exclusión y ridiculización) que los niños.

11. Las víctimas presentarán puntuaciones medias más altas en la dimensión atención emocional y más bajas en las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional.
12. Los agresores presentarán puntuaciones medias más bajas en las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional y más alta en la dimensión atención emocional.
13. Aquellos niños/as que sufren acoso escolar presentarán puntuaciones más altas en la dimensión atención emocional que los niños/as que no son víctimas de este tipo de violencia.
14. Aquellos niños/as que sufren acoso escolar presentarán puntuaciones más bajas en claridad emocional que los niños/as que no son víctimas de acoso escolar.
15. Aquellos niños/as que sufren acoso escolar presentarán puntuaciones más bajas en reparación emocional que los niños/as que no son víctimas de acoso escolar.

Método

1. Diseño

Esta investigación se compone de una variable dependiente (conductas agresivas: agresiones de tipo directo e indirecto) y dos variables independientes (Inteligencia Emocional y género). Se trata de un estudio correlacional ex-post facto cuyo objetivo es conocer cómo correlacionan dichas variables.

2. Participantes

Para alcanzar los objetivos de este estudio se seleccionó una muestra de 150 alumnos del Colegio Federico García Lorca. El centro en el que se desarrolló la investigación, se encuentra situado en el municipio Camarma de Esteruelas y se trata de un colegio de titularidad pública dependiente de la Consejería de Educación, capacitado para la prestación de enseñanza Primaria y Secundaria. El estudio se dirigió a los alumnos de 5º y 6º de primaria con edades comprendidas entre 10 y 12 años con una edad media de 10.74 (DT=0.639). De los cuales 69 eran niñas (46%) y 81 eran niños (54%).

Respecto al hecho de que los participantes fuesen hijos únicos o por el contrario tuvieran hermanos se observó que, el 12% (N=18) indicaron no tener hermanos y el 88% (N=132) señalaron que sí.

Por último, en relación con el nivel económico de los padres de los participantes se observó que, en el 80.1% ($N=121$) de los casos ambos padres trabajan, en el 18.7% ($N=28$) solo trabaja uno de ellos y en el 0.7% ($N=1$) ninguno de los padres trabaja.

3. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para evaluar las conductas agresivas y los sujetos que son víctimas de este tipo de violencia son:

- *Escala de las Conductas Violentas en la Escuela (Torregrosa, Inglés, Estévez-López, Gonzalez y García-Fernández, 2011)*

La escala original es el cuestionario de Agresión Directa e Indirecta de Little, Jones, Henrich y Hawley (2003), cuya versión adaptada al español fue llevada a cabo por Torregrosa et al. (2011). Esta escala se compone de 25 ítems los cuales se responde conforme a un rango de respuesta que oscilan entre 1 (“completamente falso”) y 4 (“completamente verdadero”). Este instrumento permite medir tanto los comportamientos que implican agresiones indirectas (del tipo relacional, social y asilamiento del grupo o manipulación de las relaciones sociales) como las conductas más directas (agresiones físicas y verbales) en población infantil. Por ello, se conforma de dos grandes dimensiones que son: Agresión relacional y Agresión directa, que a su vez, tienen 3 subdimensiones cada una: agresividad pura, agresividad reactiva y agresividad instrumental. El alfa de Cronbach obtenido en esta investigación fue de .062 y .84 para la escala de agresión directa y relacional y para la escala completa .90. Con una varianza explicada del 74.03%.

- *Escala de Victimización en la escuela (Cava, 2018)*

La escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000), cuya adaptación al español fue realizada por Cava (2018). Esta escala nos permite identificar aquellos sujetos que sufren acoso escolar. Según un estudio realizado Cava, Musitu y Murgui (2007) el inventario está organizado en 3 escalas principales que suman un total de 22 ítems: Victimización relacional, Victimización Física y Victimización Verbal. Este instrumento permite responder señalando la opción con la que cada individuo se identifica teniendo cuatro posibles respuesta (1= nunca, 2= pocas veces, 3= muchas veces, 4=siempre). La varianza explicada por este instrumento es del 62% y respecto a las distintas escalas 49.26%, 7.05% y 5.87% respectivamente. El alfa Cronbach obtenido para estas subescalas ha sido de .87, 0.67 y 0.89 respectivamente.

El instrumento que se empleó para evaluar la Inteligencia Emocional es:

- ***Escala TMMS-24 (Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)***

El cuestionario TMMS-24 es una versión reducida del Trait-Meta Mood Scale de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) que también se ha aplicado a población española y ha mostrado una buena fiabilidad y validez (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta escala permite evaluar la inteligencia emocional percibida en niños de 12 años. Está formado por 24 ítems que deben ser puntuados con una escala de tipo Likert de 5 puntos (Desde 1= nada de acuerdo, hasta el 5= totalmente de acuerdo). Evalúa tres dimensiones: atención emocional (del ítem 1 al 8), claridad emocional (del ítem 8 al 16) y reparación emocional (del ítem 8 al 24). El coeficiente de fiabilidad entendida como consistencia interna según estos autores ha sido de .89 en la dimensión atención emocional, .89 en la dimensión claridad emocional y .85 en la dimensión reparación emocional.

4. Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo una reunión con la directora y la jefa de estudios del centro Federico García Lorca para plantear los objetivos de la investigación, especificar las escalas de medida y solicitar su permiso para la aplicación. Posteriormente, se redactó y se envió una carta de carácter informativo a los padres de los estudiantes de 5º y 6º de primaria, con el fin de explicarles la investigación y solicitar el consentimiento informado por escrito, en el que autorizaban a sus hijos a colaborar en el estudio. Una vez se obtuvieron los consentimientos informados de los padres, se llevó a cabo una entrevista con los tutores de los alumnos y se les informó acerca de cómo se aplicaban los instrumentos para la recolección de datos. Los test se administraron de forma colectiva en el aula, en formato de papel y fueron totalmente anónimos. En cada clase se leyeron en voz alta las instrucciones y tanto los profesores como la investigadora estuvieron presentes durante la administración de las escalas con el fin de clarificar las posibles dudas, asegurar el anonimato de las respuestas y comprobar que se estaba realizando de forma individual. Las escalas se realizaron en el siguiente orden: la Escala de las Conductas Violentas, TMMS-24 y finalmente, la Escala de Victimización en la escuela. La realización de los test duró un total de 45 min, 15 min por cada escala.

5. Análisis estadísticos

Una vez se obtuvieron los datos, las respuestas de los participantes se almacenaron en una hoja de Excel para su posterior tratamiento y análisis a través del SPSS. Para el análisis estadístico se empleó el programa IBM estadístico SPSS versión 26.

En un primero momento, se realizó un análisis descriptivo (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica) sobre las variables sociodemográficas del estudio (género, edad, hermanos y economía de los padres). Asimismo, se obtuvieron las puntuaciones medias de los alumnos de 5º y 6º en las dimensiones de atención emocional, claridad emocional, reparación emocional, conductas agresivas de carácter directo e indirecto. Para determinar si existían diferencias significativas entre las medias de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas. Del mismo modo, que para poder observar si existían diferencias entre las puntuaciones medias de las conductas agresivas de carácter directo e indirecto se empleó la t de Student para muestras relacionadas.

Respecto al objetivo relacionado con que dimensiones de la IE puntuaban más bajo los agresores (directos e indirectos) y las víctimas de este tipo de violencia. En primer lugar, se calculó la mediana de las variables victimización, conductas agresivas de carácter directo y conductas agresivas de carácter indirecto y posteriormente, se segmentó el archivo y se obtuvo las puntuaciones medias en cada una de las dimensiones de IE. Finalmente, para poder determinar si existían diferencias significativas entre las dimensiones de inteligencia emocional en los agresores y las víctimas se empleó la prueba de ANOVA de medidas repetidas.

Por otro lado, se llevó a cabo la prueba de la correlación de Pearson para comprobar si el hecho de realizar más conductas agresivas de carácter directo o indirecto se relacionaba con presentar puntuaciones más bajas en las dimensiones de inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). También se empleó la correlación de Pearson para determinar si ser víctima o no del maltrato entre iguales se relacionaba con tener puntuaciones más bajas en las dimensiones de inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). En el caso de la atención emocional donde las puntuaciones adecuadas no son las superiores sino las intermedias, no se empleó la correlación de Pearson sino que se elaboró un gráfico de dispersión con el objetivo de conocer si existía otro tipo de relación que no fuera lineal.

Posteriormente, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con el objetivo de analizar si existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la variable conductas agresivas de carácter directo e indirecto y en las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional.

Finalmente, para aquellas diferencias significativas se calculó el tamaño del efecto. Para todos los análisis el nivel de confianza utilizado fue del 95%

Resultados

En función de los resultados obtenidos a través del TMMS-24, se observa que los alumnos de 5º y 6º de primaria del colegio Federico García Lorca presentan una puntuación media de 24.27 en la dimensión atención emocional ($SD=6.69$), una puntuación media de 26.97 en claridad emocional ($SD=6.92$) y una puntuación media de 28.43 en reparación emocional ($SD=6.99$). Haciendo un ANOVA de medidas repetidas y según el estadístico de Greenhouse-Geiser, se ha encontrado que si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones de IE $F(1.86,227.4)=34.96$ $p<.001$, existen diferencias entre todos los pares teniendo más puntuación en la dimensión de reparación emocional y menor puntuación la atención emocional.

Los datos obtenidos a través del inventario de Conductas Violentas en la Escuela nos permite ver que la muestra del estudio tiene una puntuación media en conductas agresivas de carácter directo de 18.79 ($SD=7.25$) y una puntuación media en conductas agresivas de carácter indirecto de 18.79 ($SD=6.16$). Realizando una t de Student para muestras relacionadas en esta muestra no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p>.05$) entre las puntuaciones medias de las conductas agresivas de carácter directo e indirecto.

Asimismo, se determinó en que dimensiones de la IE puntuaban más bajo los agresores y las víctimas de este tipo de violencia. Los resultados obtenidos nos muestran que los agresores directos tienen una puntuación media de 22.65 ($SD=7.04$) en atención emocional, una puntuación media de 24.59 ($SD=7.04$) en claridad emocional y una puntuación media de 25.68 ($SD=7.53$) en reparación emocional. A través del ANOVA de medidas repetidas se ha encontrado que en el caso de los agresores directos, si existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones de IE $F(2,162)= 9.39$ $p<.001$. Estas diferencias significativas existen entre los pares de

atención emocional y claridad emocional teniendo más puntuación en claridad emocional. También se han encontrado diferencias entre los pares atención emocional y reparación emocional obteniendo más puntuación la reparación emocional. Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre los pares claridad emocional y reparación emocional.

En el caso de los agresores de tipo indirecto tuvieron una puntuación media de 22.21 ($SD=6.94$) en atención emocional, una puntuación media de 24.95 ($SD=7.37$) en claridad emocional y una puntuación media de 25.92 ($SD=7.19$) en reparación emocional. A través del ANOVA de medidas repetidas y según el estadístico de Greenhouse-Geiser, encontramos que en el caso de los agresores indirectos si existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones de IE $F(1.72,132.66)=14.785$ $p<.001$. Estas diferencias existen entre los pares de atención emocional y claridad emocional teniendo más puntuación en claridad emocional. También se han encontrado diferencias entre los pares atención emocional y reparación emocional obteniendo más puntuación la reparación emocional. Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre los pares claridad emocional y reparación emocional.

Finalmente, en el caso de las víctimas observamos que en la dimensión atención emocional presentan una puntuación media de 23.87 ($SD=6.97$), en claridad emocional una puntuación media de 26.08 ($SD=7.06$) y en reparación emocional una puntuación media de 26.78 ($SD=7.24$). Realizando un ANOVA de medidas repetidas y según el estadístico de Greenhouse-Geiser, encontramos que en el caso de las víctimas si existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las dimensiones de IE $F(1.86,143.44)=7.51$ $p<.001$. Estas diferencias significativas existen entre los pares de atención emocional y claridad emocional teniendo más puntuación en claridad emocional. También se han encontrado diferencias entre los pares atención emocional y reparación emocional obteniendo más puntuación la reparación emocional. Sin embargo, no se han encontrado diferencias entre los pares claridad emocional y regulación emocional.

Por otro lado, para poder comprobar si existe una relación estadísticamente significativa entre la las conductas agresivas de carácter directo e indirecto con las dimensiones de IE (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional), se llevaron a cabo distintos análisis de correlación de Pearson.

Según los resultados obtenidos (véase Tabla 1), se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre las conductas agresivas de carácter directo y la claridad

emocional, siendo en este caso la relación negativa y moderada, lo que quiere decir que a mayor claridad emocional, menor es el número de conductas agresivas de carácter directo (físicas y verbales) que los niños/as realizan hacia sus iguales. Lo mismo ocurre en el caso de las conductas agresivas de carácter indirecto en el cual también se ha demostrado que existe una relación negativa y moderada entre las conductas agresivas de carácter indirecto y la claridad emocional, lo que quiere decir que a mayor claridad emocional, menor es el número de conductas agresivas de carácter indirecto (tipo relacional) que los niños/as llevan a cabo hacia sus compañeros/as.

En función de los resultados obtenidos también se comprueba que existe una relación estadísticamente significativa entre las conductas agresivas de carácter directo y la reparación emocional, siendo en este caso la relación negativa y moderada, lo que significa que a mayor reparación emocional, menor es el número de conductas agresivas de carácter directo que los niños/as llevan a cabo hacia su compañeros/as. Asimismo, también se ha demostrado que existe una relación negativa y moderada entre las conductas agresivas de carácter indirecto y la reparación emocional, lo que muestra que a mayor reparación emocional, menor es el número de conductas agresivas de carácter indirecto que los niños/as realizan hacia sus iguales.

Tabla 1

Correlaciones entre las conductas agresivas de carácter directo e indirecto y las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional

	Claridad Emocional				Reparación Emocional		
	gl	r	p	r ²	r	p	r ²
Agresiones Directas	148	-.57	p<.001	.32	-.59	p<.001	.34
Agresiones Indirectas	148	-.55	p<.001	.30	-.56	p<.001	.31

*Nota.** La correlación es significativa en el nivel <.05.

En el caso de la atención emocional y las conductas agresivas de carácter directo hemos observado (véase en la Figura 1) que no hay una correlación lineal entre las variables sino cuadrática $R^2=.34$. Esto significa que los niños/as con puntuaciones bajas en conductas agresivas de carácter directo, tienen puntuaciones intermedias en atención emocional. Sin embargo, aquellos niños/as con puntuaciones altas en conductas agresivas de carácter directo

puntúan bajo en atención emocional o puntúan muy alto. De la misma forma ocurre con la atención emocional y las conductas agresivas de carácter indirecto $R^2=.32$.

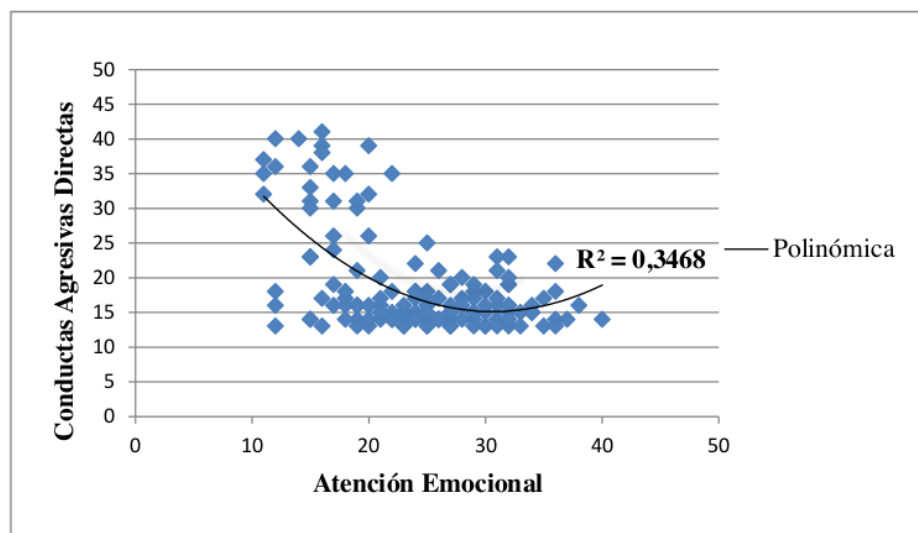


Figura 1. Correlación entre las Conductas agresivas de Carácter Directo y la Atención Emocional

En lo referente a poder determinar si existen diferencias significativas en relación al género (ser niño o niña) en la variable de conductas agresivas de carácter directo e indirecto. Se utilizó una prueba *t* de Student para muestras independientes. Los resultados obtenidos nos muestran que si se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en el nivel de conductas agresivas de carácter directo $t(130.31)=-3.34, p=.001, d=-.52$, lo que significa que los niños realizan más conductas agresivas de carácter directo que las niñas. Sin embargo, en cuanto al género y las conductas agresivas de carácter indirecto no se hallaron diferencias significativas ($p>.05$). Asimismo, también se trató de comprobar si existían diferencias en función al género a la hora de puntuar en las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional. Los resultados muestran que no se han encontrado diferencias significativas ($p>.05$).

Finalmente, con el objetivo de demostrar si existe una relación estadísticamente significativa entre la variable victimización y las dimensiones de la IE (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). Se llevaron a cabo distintos análisis de correlación de Pearson. En función, a los resultados obtenidos se puede observar que existe una relación estadísticamente significativa entre la victimización y la claridad emocional

$r(148)=-.19$, $p=.017$, $r^2=.04$, siendo en este caso la relación negativa y baja, lo que quiere decir que a mayor claridad emocional, menores índices de victimización. Asimismo, se ha observado que existe una relación negativa y baja entre la variable victimización y la dimensión reparación emocional $r(148)=-.28$, $p=.001$, $r^2=.078$, lo que significa que a mayor reparación emocional, menores índices de victimización.

Respecto a la dimensión atención emocional y la variable victimización se observa una correlación no lineal entre las variables siendo esta relación cuadrática $R^2=.05$. Con esto interpretamos que aquellos niños/as que puntúan bajo en victimización tienen puntuaciones medias en la variable atención emocional. Mientras que los niños/as que puntúan alto en victimización tienen puntuaciones bajas o muy altas en la dimensión atención emocional.

Discusión

El propósito fundamental del presente estudio ha sido determinar la relación entre las dimensiones de Inteligencia Emocional (IE) según el modelo Salovey y Mayer (1990) (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) y la variable de conductas agresivas de carácter directo e indirecto en niños de 5º y 6º de una institución pública de la comunidad de Madrid, el Centro Federico García Lorca (CEIPSO), para concretar en qué medida la IE es un factor de protección y atendiendo a si el género incide en esta conducta.

En primer lugar, los resultados obtenidos en la presente investigación manifiestan que existe una correlación negativa entre la Inteligencia Emocional (atención, claridad y reparación) y las conductas agresivas (directas e indirectas). Estos resultados corroboran las hipótesis de que los niños/as con altas puntuaciones en conductas agresivas de carácter directo e indirecto presentarán puntuaciones significativamente más bajas en las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, que los niños/as con baja conducta agresiva. Tal y como se ha podido observar en la literatura especializada la mayoría de los estudios afirman esta relación (Inglés et al., 2015; Pena y Repetto 2008; Flores, Rivera y Marlen, 2018; Bohnert, Crnic y Lim, 2003; Rubin, 1999; García-Sancho, Salguero y Fernández, 2014; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Estos datos parecen congruentes con las evidencias empíricas que muestran que los agresores de este tipo de violencia presentan déficits en sus habilidades intrapersonales e interpersonales para identificar, comprender y regular sus emociones. Ante esta falta de comprensión y de habilidades de comunicación asertiva, su forma de gestionar el malestar y de resolver las situaciones que se les presentan es el uso de la agresión. Asimismo, el hecho de que los agresores utilicen estrategias como la

violencia para poder gestionar relaciones interpersonales podría entenderse desde la Terapia Focalizada en la Emoción. Los niños/as ante las situaciones del ambiente activan una serie de esquemas emocionales que han adquirido a través del aprendizaje. Estos esquemas se conforman de estímulos externos, sensaciones del propio cuerpo y del significado que cada persona le da a esa experiencia. Por tanto, si estos niños/as no han aprendido o desarrollado esta capacidad de introspección, al relacionarse con sus iguales activan ciertos esquemas emocionales que pueden favorecer a que actúen de manera agresiva (Greenberg, 2010).

Por otro lado, respecto al objetivo de determinar si existen diferencias significativas en relación al género en las dimensiones de la IE (atención emocional, regulación emocional y reparación emocional). Los resultados obtenidos no nos permiten constatar las hipótesis de que existen estas desigualdades. Estos datos coinciden con los obtenidos en otras investigaciones donde también se encuentran puntuaciones semejantes en las tres dimensiones de IE en ambos géneros (Bernarás, Garaigordobil y De las Cuevas, 2011; Aquino, 2003; Gutiérrez y Araya-Vargas; 2014). Sin embargo, difieren con los hallados en otros estudios donde se evidenció que el género masculino presentaba niveles más altos en la dimensión reparación emocional y las mujeres obtenían puntuaciones más altas en atención emocional y claridad emocional (Giménez y Prado, 2014; Sánchez- Álvarez et al., 2016; Fernández, Perera, Padilla e Izquierdo, 2019). Una posible interpretación de estos resultados contradictorios podría ser que desde la infancia la adquisición de estas competencias socio-afectivas han estado influenciadas por patrones de comportamiento que la sociedad ha decidido que son característicos de cada género (Menéndez y Calvo, 2005). Este hecho, unido a una mayor aceptación social de que sean las mujeres quienes expresan sus sentimientos (Romeo, 2011), podrían ser razones de peso por las cuales parece que en otras investigaciones el género femenino presenta puntuaciones más altas en IE. Sin embargo, la causa de que en el presente estudio no se hallen estas diferencias podría estar conectada con el cambio de paradigma social en el que nos encontramos donde se está tratando de deconstruir los mandatos de género y de no configurar la identidad de las personas en función del mismo. De esta forma, parece que el desarrollo de estas competencias socio-afectivas podría estar más vinculado a otros aspectos como las propias vivencias, rasgos de personalidad y relaciones interpersonales, sin que esta construcción se deba únicamente a una cuestión de género (Manrique, 2015; Guastello, 2003).

En lo referente a en qué medida el factor de género incide en las conductas agresivas de carácter directo e indirecto, los resultados del estudio muestran, por un lado, que se puede

confirmar la hipótesis de que los niños presentarán puntuaciones más altas en la dimensión de conductas agresivas de carácter directo (físicas y verbales) que las niñas. Estos resultados se ratifican con algunos estudios donde se demuestra que los niños realizaban con mayor frecuencia comportamientos agresivos físicos y verbales (Trautmann, 2008; Benítez y Justicia, 2006). Sin embargo, por otro lado, no se han encontrado diferencias en relación al género en las conductas agresivas de carácter indirecto. Es decir, no se confirma la hipótesis de que las niñas realizarán un mayor número de conductas agresivas de carácter relacional (exclusión y ridiculización) que los niños. Estos resultados son corroborados por el metaanálisis realizado por Card, Stucky, Sawalani y Little (2008) donde tampoco se encontró ningún tipo de diferencia en relación con las agresiones directas o indirectas y el sexo. Como bien se ha señalado con anterioridad, una posible explicación en relación a estos resultados es que las nuevas generaciones están influenciadas por el cambio social y educacional en el que nos encontramos en lo referente a la cuestión de género. Por ese motivo, parece que en esta transición hay una serie de mandatos que se han podido eliminar y otros que, inconscientemente, siguen influyendo en nuestra sociedad, al estar tan arraigados.

Por otra parte, la presente investigación trató de determinar en qué componentes de la IE los agresores y las víctimas presentaban más déficits. Los resultados obtenidos no nos permiten confirmar la hipótesis de que tanto los agresores como las víctimas obtendrían puntuaciones altas en la dimensión atención emocional y más bajas en las dimensiones de claridad y reparación emocional. Estos hallazgos se ratifican con los obtenidos por Ángel (2019) cuya investigación demostró que los agresores y las víctimas presentaban mayores déficits en la dimensión atención emocional. Pese a que se diferencian de los descubrimientos de Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) y Figueroa Toribio (2017) quienes encontraron que tanto las víctimas como los agresores obtenían puntuaciones más altas en la dimensión atención emocional y mayores déficits en las dimensiones de claridad y reparación. A través de este estudio ha surgido un resultado llamativo: los miembros involucrados en este tipo de violencia perciben que tienen más habilidades para entender cómo se sienten y para regular estas emociones que para poder expresarlas y sentirlas de forma adecuada. Una posible explicación es que los diferentes agentes de socialización no enfatizan aun lo suficiente la importancia que tiene el prestar atención a cómo nos sentimos. El ser humano es un ser emocional y social, por tanto, por naturaleza y supervivencia trata de discriminar sus emociones y poner en marcha un conjunto de estrategias de afrontamiento con el fin de poder

adaptarse al medio, independientemente de que estas estrategias no sean las más adecuadas y por ese motivo, se produzca la agresión o estos sujetos permitan ser agredidos.

Por último, en lo referente a el objetivo de que tanto las víctimas de este tipo de violencia como los agresores puntuarían bajo en IE, se ha podido comprobar que existe una correlación negativa entre ambas variables. Estos resultados permiten confirmar la hipótesis de que aquellos niños/as que sufren acoso escolar presentarán puntuaciones más bajas en atención emocional, claridad emocional y reparación emocional que los niños/as que no son víctimas del maltrato entre iguales. Estos datos quedan respaldados con los hallados en la mayoría de investigaciones donde también se demuestra una relación negativa entre estas variables (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Hoover, Oliver y Hazler, 1992; Serrano e Iborra, 2005). Parece que esta carencia en las habilidades socio-afectivas y de comunicación asertiva podría ser una de las causas por las que estos niños/as sufren con mayor frecuencia este tipo de violencia por parte de los iguales.

Respecto a las limitaciones metodológicas de la investigación, cabe señalar que la muestra se ha reducido a una sola Institución Educativa, lo que podría haber generado ciertos sesgos vinculados a la falta de representatividad. Asimismo, en el presente estudio se puede inferir errores relacionados con la selección de instrumentos de medición. La falta de escalas validadas para cuantificar la variable Inteligencia Emocional en población infantil española, provocó que se empleara una escala adaptada a niños/as de 12 años de edad. Finalmente, otra limitación del estudio que puede haber influido en los resultados es la deseabilidad social de los sujetos, al incorporar en los test cuestiones relativas a la realización de conductas agresivas.

A pesar de las posibles limitaciones mencionadas, el presente estudio es de suma importancia y transcendencia debido a que evidencia que la Inteligencia Emocional es un factor protector de este tipo de violencia y pone de manifiesto que es totalmente imprescindible introducir dentro del contexto de la LOMCE (2013) un plan de intervención con el objetivo de que los diferentes agentes de socialización involucrados en el ámbito educativo acompañen a los niños en las fases de crecimiento, dotándoles de estas competencias socio-afectivas. Este movimiento en el cambio curricular no solo permitiría prevenir, incluso erradicar, el maltrato entre iguales sino también otras problemáticas ya citadas con anterioridad en las que el menor puede verse inmerso. No obstante, conforme a los resultados obtenidos en esta investigación y tras el análisis sobre la base teórica y

experimental de esta problemática, en investigaciones futuras sería de gran relevancia elaborar estudios con el fin de determinar qué tipo de relación existe entre la IE y las conductas agresivas con niños/as de diferentes Instituciones Educativas tanto públicas como privadas de la Comunidad de Madrid o de otras Comunidades Autónomas. Con ello, se pretende poder comprobar si, independientemente del ambiente y de los niveles socioeconómicos, la IE puede ser un factor protector de este tipo de violencia. Así mismo, sería conveniente poder realizar estudios teniendo en cuenta la diversidad cultural para determinar cómo ésta influye en la relación de ambas variables.

Otro aspecto crucial para poder realizar investigaciones con una mayor validez y fiabilidad sería elaborar y renovar instrumentos psicométricos para medir la variable IE y conductas agresivas en población infantil, puesto que, a raíz de la elaboración del estudio, hemos podido observar que hay escasos instrumentos validados para cuantificar estas variables en una muestra de estas características.

Finalmente, señalar que sería de vital importancia que la comunidad científica desarrollara programas específicos de Inteligencia Emocional focalizados en formar a los diferentes agentes que componen el contexto escolar.

Referencias

- Alvarez- García, D., Núñez, J. C., Alvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Ángel, N. G. (2019). Repercusiones Emocionales de la Violencia Escolar: Influencia en la Inteligencia Emocional. *Accion Psicologica*, 16(1), 143-156.
- Aquino, A. E. (2003). Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un Grupo de Internautas. [Gender differences and Age in a Group of Web Browsers' Emotional Intelligence]. Un published Thesis. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Perú.
- Armero, P., Bernardino, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revistas Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M., Iruetia, M. J., García-Lopez, L. J., y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57.
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(2), 151-170.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M., y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia emocional y rasgos de personalidad. Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de Psicología*, 103, 75-88.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. y Lim, K.G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.

- Bullying sin fronteras (2018). Informe del observatorio para España de Bullying Sin Fronteras. <https://goo.gl/QDLyzs>.
- Buñuel, P. S. L., Ozcorta, E. J. F., Torres, B. J. A., y de las Heras Pérez, M. Á. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e inter personal en las aulas. *e-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 15(1), 79-90.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carney, A. G, y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problema. *School Psychology International*, 22(3), 364-382)
- Casellas, C. E., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 227-238.
- Cava, M. J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales (VE-I). *Revista Evaluar*, 18(1).
- Cebriá Alegre, N. (2017). Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria.
- Chzhen, Y., Bruckauf, Z., Toczydlowska, E., Elgar, F. J., Moreno-Maldonado, C., Stevens, G. W., y Gariépy, G. (2018) Multidimensional Poverty Among Adolescents in 38 Countries: Evidence from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2013/14 Study. *Child Ind Res* 11, 729–753 <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9489-0>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <http://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Cuello, M. I., y Oros, L. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(36), 209-229.

- De la Hoz, F. J. V., Lugo, N. M. Á., Chaparro, L. O. M., González, G. M., Espinosa, J. M. M., y Jiménez, J. S. (2010). Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 13(24), 306-328.
- De-Barros Ventura, P., Rodríguez-García, A. M., Reche, S., y María, J. (2018). Incidencia del ciberbullying en adolescentes de 11 a 17 años en Portugal..
- Díaz, J. J. M. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 1(17), 10-32.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181
- Fernández- Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 yers of history. *Psicothema*, 18, 7-12. Consultado en <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>.
- Fernández, M. S., Perera, J. J. D., Padilla, H. A. S., e Izquierdo, S. J. (2019). Inteligencia emocional; cuestión de género. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 158-167.
- 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(3), 751-755.
- Figuroa Toribio, S. M. (2017). Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016.
- Flores Chuquilín, J. N., Rivera, Y., y Marleny, T. (2018). Inteligencia emocional y conductas agresivas en estudiantes de tercer grado de educación secundaria de una institución educativa de Pacasmayo-2017.

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 1069-1076.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010) Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García- Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández- Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Heredia, E. B. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(2), 567-575.
- Giménez Espert, M.C. y Prado Gascó, V.J. (2014). Diferencias en los niveles de inteligencia emocional en función del sexo en enfermería. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), 40-49.
- Greenberg, L. (2010). Terapia Focalizada en la Emoción. Una síntesis clínica. *FOCUS, The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, 7(1), 32-42.
- Griffin, R. y Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.
- Guillén, F. I. R., Ortiz, L. E. N., y Gámaz, A. B. P. (2019). Bullying en jóvenes estudiantes: percepciones, conceptualización y experiencias. *Espacio i+ d. innovación más desarrollo*, 8(8 (20)), 101-118.
- Gutiérrez Ángel, N. (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 5(2), 1.

- Gutiérrez, G. S., y Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello-González, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia.
- Hoover, J.H., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13(1), 5-16.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., y Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1).
- Juvonen, J., y Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159- 185. <https://doi.org/10.1146/annurev-ps-ych-010213-115030>.
- Khan, L., Parsonage, M., y Stubbs, J. (2015). *Investing in children's mental health. A review of evidence on the costs and benefits of increased service provision*. Centre for Mental Health Report.
- Ledesma Illada, E. (2017). La Educación Emocional en España desde su implantación curricular.
- Leganés Lavall, E. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society and Education*, 5(1), 21-40.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. (goo.gl/n77Mip)
- Machimbarrena, J. M., y Garaigordobil, M. (2018). Bullying y cyberbullying: diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112.

- Manrique, S. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista Neuropsiq*, 35(128). doi:10.4321/S0211-57352015000400008
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. P., y Orgilés, M. (2014). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, Mass.: The Mit Press.
- Melchor Rodríguez, D. (2018). Relación entre inteligencia emocional, conductas violentas y clima escolar en educación primaria.
- Menéndez, M. D. C. R., y Calvo, J. V. P. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17.
- Mestre, M. V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Monjas, M. y Avilés, J. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Musalem, B. R., y Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 14-23.
- NCES, U. S. (2003). Indicators of school crime and safety. U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. <http://nces.ed.gov>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell
- Pacheco, N. N. E., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.

- Pena Garrido, M., y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.
- Piña, A. C., Tron, R., y Bravo, M.C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3).
- Piñero, E., Arense, J. J., López, J. J. y Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de investigación educativa* , 32(1), 223-241. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>.
- Polo del Río, M. I., Mendo, S., Fajardo, F., y León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp>.
- Prados, M. Á. H., y Fernández, I. M. S. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1), 17-36.
- Quintana, P. A., Montgomery U. W., Malaver, S. C., y Ruiz, S. G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying). *Revista de investigación en Psicología*, 13(19), 139-150. <http://doi.org/10.15381/rinvp.v13il.3742>
- Quintana, P., Montgomery, U. y Malaver, S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 153-171. <http://doi.org/10.15381/rinvp.v12il.3788>
- Quinto-Medrano, P., y Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) Madrid. Consultado en <https://dle.rae.es/inteligencia>
- Romero I. (2011) Desvelando la violencia de género. En: Emilce Dio Bleichmar (ed) (2011) *Mujeres tratando a mujeres con mirada de género*. Barcelona: Octaedro.

- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Inmaculata College, Inmaculata, PA, Estados Unidos.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211
- Sánchez Núñez, M.T., Fernández – Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. y Latorre Postigo, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Education Psychology*, 6(2).
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic
- Sanmartín, R., González, C., y Vicent, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad.
- Save the Children (2016). Yo a eso no juego: bullying ciberbullying en la infancia. *SAVE THE CHILDREN* España. <http://www.savethechildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego-bullying-y-ciberbullying-en-la-infancia>.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros /as en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros de escuela. España 2005 (Rep. N° 6). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008) Cyberbullying: its nature an impact in secondary school pupils. *Jornal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <http://doi.org/10.1111/j.14697610.2007.01846.x>
- Sotres, J. F. C., Velásquez, C. B., y Cruz, M. D. L. V. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud mental*, 25(5), 50-60.
- Torregrosa, M. S. T., Inglés C. J., Estévez-López, E., Gonzalez, M. y García- Fernández, J. M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.

- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Trujillo Flores, M. M., y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Tur- Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿ es diferente la influencia del padre y de la madre?. *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Whitney, I., y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior middle and secondary. *Educational Research*, 35, 3-25.