



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

TRABAJO FIN DE MÁSTER DE INTERVENCIÓN EN  
CONVIVENCIA ESCOLAR

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL  
COMO FACTOR DE PROTECCIÓN  
DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Ana Rosa Clavero Muñoz

*Tutora:*

María Del Carmen Pérez Fuentes

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SEPTIEMBRE 2011

## ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN	5
II. INTRODUCCIÓN	6
III. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA	7
1.1. El Microsistema	7
1.1.1. El Microsistema Familiar	8
1.1.2. El Microsistema Escolar	9
1.2. El Mesosistema	15
1.3. El Exosistema	16
1.3.1. Los medios de comunicación y las TIC	16
1.3.2. Influencia del barrio	18
1.4. El Macrosistema	19
CAPÍTULO 2: MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	21
2.1. Inteligencia Emocional: Consideraciones previas	21
2.2. Modelo de Mayer Y Salovey	23
2.3. Modelo de Goleman	25
2.4. Modelo de Bar-On	27
2.4.1. Bases Neurológicas de la IE	30
2.5. Revisión de Investigaciones sobre IE en el Ámbito educativo	32
2.5.1. IE y las relaciones interpersonales	33
2.5.2. IE y bienestar y satisfacción con la Vida	34
2.5.3. IE y rendimiento académico	35
CAPÍTULO 3: VIOLENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL	37
3.1. Características psicológicas y rol emocional de los agentes implicados en el bullying	37
3.1.1. Características psicológicas y rol emocional de los agresores	38
3.1.2. Características psicológicas y rol emocional de las víctimas	39
3.1.3. Características psicológicas y rol emocional de los espectadores	41

---

3.2. Revisión de investigaciones sobre IE, violencia y convivencia escolar	42
IV. ESTUDIO EMPÍRICO	45
CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	45
4.1. Introducción	45
4.2. Hipótesis	51
4.3. Objetivos	51
CAPÍTULO 5: MÉTODO	53
5.1. Participantes	53
5.2. Instrumentos	56
5.3. Procedimiento	58
5.4. Diseño	59
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS	61
6.1. Características generales de la muestra: Niveles de IE y frecuencia de conductas agresivas	61
6.2. Relación entre las variables sociodemográficas y las puntuaciones de la IE y la agresividad	63
6.3. Correlaciones entre la IE y la agresividad	70
6.3.1. Inteligencia Emocional, IE	70
6.3.2. Dimensiones de la Agresividad	71
6.3.3. Inteligencia Emocional, IE, y Agresividad	72
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN	73
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES	81
V. REFERENCIAS	85
VI. ANEXOS	93
I. Inventario de IE de Bar-On para jóvenes (EQi-YV)	93
II. Escala de Agresión de Little, Henrich, Jones y Hawley. (AS)	96

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Reparto de la muestra según grupos de edad	54
Figura 2: Reparto de la muestra según el curso	54

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla1: Categorías y frecuencias de maltratos sufridos por las víctimas	12
Tabla 2: Prevalencia del maltrato entre iguales	13
Tabla 3: Competencias emocionales del Modelo de Goleman (1999)	26
Tabla 4: Reparto de la muestra según el género	53
Tabla 5: Reparto de la muestra según la identidad cultural	55
Tabla 6: Media y DT de las dimensiones de la IE y el Cociente Emocional	61
Tabla 7: Frecuencia y porcentaje de conductas agresivas	62
Tabla 8: Estudio de las dimensiones de IE y agresividad según el género	63
Tabla 9: Estudio de las dimensiones de IE y agresividad según la repetición curso	64
Tabla 10: Medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de la varianza en función de los grupos de edad para las dimensiones de la IE y la agresividad	65
Tabla 11: Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) para las variables de IE y agresividad en función de los grupos de edad	66
Tabla 12: Medias, DT y resultado del análisis de la varianza en función del curso para las dimensiones de la IE y la agresividad	67
Tabla 13: Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) para las variables de IE y agresividad en función del curso	68

Tabla 14: Medias, DT y resultado del análisis de la varianza en función de la Identidad Cultural para las dimensiones de la IE y la agresividad	69
Tabla 15: Correlaciones de Pearson entre las escalas de la IE	70
Tabla 16: Correlaciones de Pearson entre las escalas de la Agresividad	71
Tabla 17: Correlaciones de Pearson entre las escalas de la IE y la Agresividad	72

## **I. PRESENTACIÓN**

El presente trabajo consta de dos partes principales, el marco teórico y el estudio empírico.

En el marco teórico se han incluido tres capítulos. El Capítulo 1 aborda la violencia en la escuela desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner y donde hacemos un recorrido por los diferentes estudios realizados en nuestro país sobre la cuestión, analizando las tipologías del maltrato y otras variables del fenómeno bullying.

En el Capítulo 2 se estudia el concepto de Inteligencia Emocional (IE), realizando previamente un análisis del concepto de Inteligencia y cómo se ha llegado al constructo de IE. Posteriormente, presentamos los tres modelos más representativos de la IE, el modelo de Mayer y Salovey, el modelo de Goleman y el modelo de Bar-On y hacemos una revisión de las investigaciones sobre IE en el ámbito educativo.

El Capítulo 3 está dedicado al análisis de las características psicológicas de los implicados en el bullying y una revisión de las investigaciones en torno a la IE y los problemas de conducta, agresividad, conductas de riesgo, impulsividad...

El estudio empírico consta de cuatro capítulos (desde el Capítulo 4 al 8). En el Capítulo 4 se introduce el problema de investigación, se formulan las hipótesis de trabajo y se plantean los objetivos de nuestra investigación.

El Capítulo 5 referido al método incluye los participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido durante la investigación y el diseño de la misma.

En el Capítulo 6 analizamos los resultados obtenidos en el análisis estadístico de los datos y en los Capítulos 7 y 8 discutimos dichos resultados y obtenemos las conclusiones del estudio respectivamente.

Finalmente, reseñamos las referencias bibliográficas utilizadas y se incluyen en el anexo los instrumentos de evaluación utilizados.

## **II. INTRODUCCIÓN**

Nuestro sistema educativo en general, y los docentes en particular, nos enfrentamos a un problema, desde nuestro punto de vista apremiante: el problema de convivencia en las aulas de nuestras escuelas. Muchos serían quienes pondrían objeciones a esta afirmación planteando que el gran reto de la educación es el fracaso escolar. Pero desde este trabajo vamos a argumentar que los problemas de comportamiento que dificultan una convivencia pacífica en los centros escolares están relacionados con el rendimiento escolar y en la base, tanto de la convivencia como del rendimiento académico, se encuentra la Inteligencia Emocional.

Los datos que estamos conociendo, referentes tanto a problemas de violencia en las aulas como los resultados del famoso informe PISA, no son nada alentadores. Estos hechos nos invitan a hacer una profunda reflexión sobre el modelo educativo actual. Una enseñanza basada exclusivamente en lo cognitivo, en los conocimientos, no ofrece a nuestros estudiantes las herramientas necesarias e imprescindibles para tener éxito en su vida académica y personal.

Los esfuerzos en la escuela deben estar dirigidos a armonizar lo cognitivo con lo emocional, a través de una planificación y puesta en práctica en nuestras aulas de programas de Educación Socioemocional. En estos programas deben incluirse aspectos tan importantes para la vida como el autoconocimiento, el control de la impulsividad, la asertividad, la empatía, la motivación, la capacidad para resolver conflictos, el optimismo,..., todos ellos factores de la IE. Los docentes demandamos que nuestros estudiantes posean estas capacidades, pero ¿quién las enseña? ¿cómo se trabajan?

La aplicación y posterior evaluación de programas de Educación Socioemocional han demostrado que la IE es modificable a través del aprendizaje y por tanto se puede enseñar. Este debería ser el reto con el que nos enfrentamos los educadores del siglo XXI.

### **III. MARCO TEÓRICO**

#### **CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA**

Entendemos que la violencia en la escuela es un fenómeno cuyas causas son múltiples y complejas y el análisis de las mismas requiere que sean consideradas en términos de interacción entre los sujetos y los contextos en los que tienen lugar (Díaz-Aguado, 2002)

Este es el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), que establece la complejidad de causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia diferenciando cuatro niveles:

1) El microsistema, o contexto más cercano en que se encuentra una persona, como la familia o la escuela.

2) El mesosistema, que se refiere a las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que se desenvuelve el adolescente, por ejemplo la comunicación entre la familia y la escuela.

3) El exosistema, comprende estructuras sociales en las que el individuo no participa directamente, pero que influyen en los contextos más próximos al individuo, como la televisión, el círculo de amigos de los padres y hermanos o el vecindario.

4) El macrosistema, se refiere a los marcos culturales e ideológicos que afectan a la persona y a los sistemas anteriores.

A continuación, analizamos cada uno de estos niveles y detallamos su influencia como factor de riesgo o de protección ante conductas violentas en los sujetos.

##### **1.1. EL MICROSISTEMA**

Hemos definido el microsistema como el entorno más inmediato en el que la persona se desarrolla. Por su importancia en el desarrollo de la vida de nuestros estudiantes vamos a detenernos por un lado, en el microsistema familiar y por otro en el microsistema escolar.



### 1.1.1. EL MICROSISTEMA FAMILIAR

La familia es considerada como primer núcleo de socialización, puesto que en ella se aprende a aplazar la satisfacción de necesidades básicas, obedecer a los mayores, distinguir el bien del mal y se adquieren los primeros esquemas y modelos que repercutirán en el desarrollo social posterior (Díaz-Aguado, 2002; Palanca, 2010).

En esta función socializadora de la familia hay que destacar la necesidad de que los padres impongan un control externo para la autorregulación, es decir, un heterocontrol (hasta que el niño aprenda a autorregularse). Sin embargo, la tarea planteada no es fácil y en la actualidad muchas familias optan por el “laissez-faire”, lo que conduce al desarrollo niños con escasas habilidades de autocontrol, de solución de problemas y afrontamiento adaptativo, convirtiéndose en niños tiranos, que consiguen lo que quieren en cada momento y a costa de lo que sea (Luciano, Gómez y Valdiva, 2002). En el otro extremo tendríamos las familias que optan por un estilo educativo autoritario, coercitivo y en muchas ocasiones contradictorio, en el que se mezclan episodios de fuerte castigo con otros de permisividad, suponiendo igualmente un factor de riesgo y conflicto social (Alonso y Castellanos, 2006).

Por lo tanto, un clima familiar positivo caracterizado por una comunicación familiar abierta, fluida, respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Villarreal, Sánchez-Sosa y Musitu, 2010), mientras que un clima familiar negativo en el que predomina la agresión, el rechazo y no se proporcionan niveles adecuados de afecto y apoyo, se relaciona con problemas emocionales y conductuales en los hijos (Lila y Gracia, 2005).

Estos problemas se agravan cuando el ambiente familiar está caracterizado por conflictos familiares, violencia familiar, maltrato infantil, divorcios o separaciones, desaparición de alguno de los progenitores y la falta de habilidades de crianza. Estos aspectos constituyen factores de riesgo que pueden intervenir en el desarrollo de la delincuencia o de las conductas antisociales de los adolescentes (Frías, López y Díaz, 2003)

Siguiendo el modelo ecológico, la familia se constituye como uno de los contextos más cercanos en el que el adolescente crece y por lo tanto un microsistema que va a interactuar con otros microsistemas, como la escuela. En esta interacción, la experiencia vivida en el microsistema familiar influirá en la experiencia del

microsistema escolar, por lo tanto, la violencia familiar puede producir manifestaciones violentas tanto dentro como fuera de la familia: como en el caso de la violencia entre iguales, agresiones a profesores, etc. (Alonso y Castellanos, 2006; Tilano, Henao y Restrepo, 2009).

### **1.1.2. EL MICROSISTEMA ESCOLAR**

Hemos establecido que en la familia se realiza la socialización primaria, por la cual nuestros niños se convierten en miembros estándar de la sociedad. La siguiente socialización, la secundaria, se lleva a cabo en la escuela, con el grupo de amigos,..., proceso que se tornará en un problema para la escuela si la socialización primaria en la familia no se ha realizado con éxito. Sin embargo, esta situación es habitual en nuestros centros escolares, máxime en zonas desfavorecidas y de riesgo. En este sentido, Rygaard (2008) afirma que la escuela es considerada la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después de la familia, aunque para muchos niños sea incluso la única.

Para Ortega, Del Rey y Córdoba (2010) los problemas de conflictividad en los centros escolares se clasifican en:

- Los conflictos, entendidos como una contraposición de intereses, deseos y creencias y representan una oportunidad de crecimiento y cambio si se solucionan de forma pacífica, aunque en caso contrario pueden ser una fuente de problemas de convivencia en el centro.
- La disruptividad, que es ese conjunto de comportamientos que los estudiantes llevan a cabo con el objetivo de romper e incluso impedir que se establezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La indisciplina, hace referencia a aquellos comportamientos del alumnado que no se ajustan a las normas establecidas, repercutiendo muy negativamente en el normal funcionamiento de la clase.
- La violencia escolar y el bullying. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga

muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. De este modo, Serrano e Iborra (2005) entienden la violencia escolar como aquella que se da en contextos escolares dirigida hacia estudiantes, profesores o propiedades, y que puede ser puntual u ocasional, reservando el término acoso o bullying para los actos de violencia e intimidación que ocurren de forma repetitiva y frecuente.

Intentar dar una definición de bullying o maltrato entre iguales no es fácil, y mucho menos alcanzar un consenso entre los investigadores del fenómeno (Benítez y Justicia, 2006). Sin embargo, la mayor parte de las definiciones recogidas por diferentes autores (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002; Olweus, 1993; Serrano e Iborra, 2005) comparten una serie de características comunes como las siguientes:

- a) Se trata de un maltrato intencionado, con objeto de hacer daño.
- b) El maltrato tiene lugar de forma repetitiva y persistente en el tiempo.
- c) Existe un desequilibrio de poder entre víctima y agresor.
- d) La víctima se encuentra indefensa e incapaz de salir por sí misma de la situación.
- e) Incluye agresiones físicas, verbales y exclusión social.
- f) Es realizado por un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero o compañera.

El maltrato entre iguales es un problema que afecta no sólo a los agentes implicados (agresores y víctimas), sino que es trasladado también a los espectadores e indirectamente al resto de la comunidad educativa, puesto que las diversas manifestaciones de la violencia reducen la calidad de vida de los sujetos, dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje y hace que aumenten las tensiones y problemas dentro del contexto escolar (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002).

En España se han realizado numerosos estudios sobre el fenómeno, tanto a nivel nacional como autonómico y provincial. Comenzamos comparando los tres estudios nacionales de los últimos años:

- Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, informe promovido por el Defensor del Pueblo del año 2006. En este estudio participaron 3000 estudiantes y 300 profesores y profesoras que desempeñaban la Jefatura de Estudios. Se usaron dos cuestionarios de elaboración propia, uno para el alumnado y otro para el profesorado.
- Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2010. En este estudio han participado 23100 estudiantes, 6175 profesores y profesoras (Equipos Directivos y Departamentos de Orientación) y 12003 familias, que contestaron a un cuestionario de elaboración propia dirigido a cada ámbito.
- Violencia entre compañeros en la escuela, a cargo del Centro Reina Sofía en 2005. Para la realización del Informe se entrevistaron a 800 estudiantes, distribuidos proporcionalmente según edad, sexo, comunidad autónoma y tamaño del municipio, garantizando así la representatividad de la muestra. Se usó una encuesta de elaboración propia que incluía 32 preguntas divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor.

En la tabla adjunta se han recogido las categorías de maltrato utilizadas en los cuestionarios de cada uno de los estudios, así como las frecuencias de esos maltratos sufridos por las víctimas. Señalar aquí que en el estudio realizado por el Centro Reina Sofía se considera el maltrato emocional como cualquier acción (principalmente verbal) o actitud que provocan o pueden provocar daños psicológicos. La correspondencia entre el maltrato emocional y las categorías de maltrato recogidas en el estudio del Defensor del Pueblo han sido tomadas del propio estudio del Centro Reina Sofía, mientras que las del Observatorio Estatal han sido establecidas para este trabajo.

Las diferencias recogidas en la siguiente tabla pueden deberse a varios factores, como la propia definición de maltrato asumida por los autores, el uso de diferentes instrumentos de recogida de datos, las diferentes muestras,...(Benítez y Justicia, 2006)

**Tabla1: Categorías y frecuencias de maltratos sufridos por las víctimas**

	Defensor del Pueblo (2006)	Estudio estatal (2010)	Centro Reina Sofía (2005)
<b>Exclusión social</b>			<b>Maltrato emocional</b>  82,8%
Ignorar	10,5%	22,8%	
No dejar participar	8,6%	14,6%	
<b>Agresión verbal</b>			
Insultar	27,1%	20,3%	
Poner motes ofensivos	26,7%		
Hablar mal de otro	31,6%	33,1%	
<b>Amenazas / Chantajes</b>			
Amenazar para meter miedo	6,4%	8,1%	
Obligar con amenazas	0,6%	3,0%	
Amenazar con armas	0,5%	2,4%	
<b>Agresión física indirecta</b>			
Esconder cosas	16%	14,4%	5,2%
Romper cosas	3,5%		
Robar cosas	6,3%		
<b>Agresión física directa</b>			<b>Maltrato físico</b>
Pegar	3,9%	7,2%	50,9%
<b>Acoso sexual</b>	0,9%	3,0%	0,4%
			<b>Maltrato económico</b>
			0,9%

Al analizar los diferentes tipos de maltrato y su frecuencia y de acuerdo con Cuadrado (2010), las conductas más graves, como el acoso sexual, las amenazas con armas u obligar con amenazas son las menos frecuentes, mientras que la agresión verbal y la exclusión social son las más frecuentes. En una posición intermedia se encuentran la agresión física, tanto la directa como la indirecta.

Estos datos a nivel nacional indican una prevalencia del fenómeno bullying o maltrato entre iguales similar para los estudios realizados por el Centro Reina Sofía con un 14,5% de víctimas y un 13,9% para el Estudio Estatal sobre la convivencia escolar. Datos muy parecidos nos encontramos al revisar estudios autonómicos o provinciales. En la siguiente tabla recogemos una muestra de algunos de ellos:

**Tabla 2: Prevalencia del maltrato entre iguales**

Cuadrado (2010)	Avilés y Monjas (2005)	Gómez Bahillo (2006)	Féliz, Godoy y Martínez (2008)	Cerezo (2010)
9-11%	24%	32,4%	26%	17,6%

Los datos presentados hasta el momento corresponden al porcentaje de víctimas. A continuación presentamos algunos datos de estos mismos estudios sobre el porcentaje de alumnado que se reconoce como agresor.

En el Estudio Estatal sobre la convivencia (2010) el porcentaje de acosadores que reconoce haber acosado a menudo o muchas veces es de un 2,4%. Los estudiantes que dicen no haber acosado nunca corresponde a un 85,1% y a veces a un 12,5%.

En el informe Violencia entre compañeros en la escuela, a cargo del Centro Reina Sofía (2005) encuentran que el 7,6% de los escolares entrevistados se auto reconocieron agresores de sus compañeros.

En los estudios e informes a los que hemos hecho referencia se analizan otras variables implicadas en el maltrato entre iguales como la edad, género y variables psicológicas de agresores, víctimas y testigos o los lugares donde ocurren las agresiones.

En cuanto a las variables psicológicas, señalar que son tratadas en detalle en el Capítulo 3. No obstante, queremos destacar aquí que el perfil del agresor es varón de entre 12 y 14 años y por tanto en 1º o 2º de la ESO (Avilés y Monjas, 2005; Cuadrado, 2010; Serrano e Iborra, 2005). En cuanto al tipo de agresión, los chicos utilizan más las agresiones directas como pegar, insultar, poner motes,... mientras que en las chicas predomina más la agresión indirecta, como hablar mal del otro u otra (Cuadrado, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Gómez-Bahillo, 2006)

Respecto a los lugares en los que se producen las agresiones destacan el patio, las clases y los alrededores del centro educativo.

Otro aspecto a destacar en el microsistema escolar serían las propias características de los centros educativos que van a influir en los comportamientos violentos del alumnado. Estas características pueden ser un factor de riesgo, pero también de protección, por lo que hay que tenerlas muy presentes en los centros escolares (Debarbieux y Blaya, 2010).

1. La gestión del centro, especialmente las cuestiones relacionadas con el establecimiento de normas. Existen evidencias de una mayor violencia y tasa de victimización en aquellos centros en los que no hay normas claras, o estas son arbitrarias e injustas (Frías, López y Díaz, 2003).

Así mismo, la creación de aulas en las que se agrupan los alumnos y alumnas más difíciles del centro, las convertirá en verdaderas fábricas de violencia, con la consiguiente repercusión para la comunidad educativa.

2. El enfoque pedagógico asumido por la dirección del centro y el claustro de profesores. Una pedagogía basada en ambientes de trabajo cooperativo y participativo tanto a nivel académico como en la toma de decisiones hará que el sentimiento de pertenencia al centro escolar del alumnado aumente y con ello disminuirá la violencia escolar.

3. La coordinación del profesorado, para lo que se fomentará el trabajo en equipo, una organización comunitaria con distribución de roles y la regulación de los equipos docentes.

Acabamos viendo otra variable dentro del microsistema escolar como es la influencia del grupo de iguales. Los adolescentes con problemas de agresividad y violencia suelen rodearse de iguales que presentan los mismos problemas que ellos, reforzándose así su comportamiento antisocial. Esto se traduce en el ámbito escolar en un mayor absentismo, falta de identificación con otros alumnos o con el profesorado, ausencia de cualquier compromiso con los estudios,... (Benítez y Justicia, 2006).

## **1.2. EL MESOSISTEMA**

Se define el mesosistema como la interacción entre dos microsistemas, siendo para el caso nos ocupa, la relación familia-escuela la más importante, dado que el potencial evolutivo de los dos microsistemas aumenta al establecerse una comunicación entre ellos. (Díaz-Aguado, 2002).

La participación de las familias en las escuelas no sólo supone un mayor rendimiento académico de sus hijos e hijas, sino el desarrollo de actitudes y comportamientos más seguros, de modo que el riesgo de verse implicados en fenómenos violentos disminuye (Hernández y López, 2006).

A partir de lo expuesto en los párrafos anteriores se pone de manifiesto la necesidad de que los padres encuentren un sentido a la escuela, que se establezca un sentimiento de pertenencia al centro escolar, una relación de cooperación entre padres y docentes, puesto que así se creará un contexto de protección contra las manifestaciones de la violencia escolar (Debarbieux y Blaya, 2010)

La interacción entre los microsistemas familiar y escolar ha sido analizada en numerosos estudios relativos a la convivencia escolar (Cuadrado 2010; Jares, 2006; Observatorio Estatal de la Convivencia, 2010), en los que se recogen las siguientes cuestiones desde la perspectiva del profesorado a este respecto:

- El profesorado encuentra que entre los principales obstáculos para una buena convivencia escolar están la falta de implicación, colaboración y participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y la falta de disciplina de las familias.
- Así mismo, el profesorado opina que el origen de los comportamientos violentos del alumnado es el ambiente desestructurado y la marginalidad de las familias.



En este mismo sentido, el Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (2010) refleja que desde la perspectiva de las familias los dos principales obstáculos a la convivencia escolar son la falta de disciplina y de implicación de las familias. A este respecto, cuando se les pregunta a los padres y madres por su relación con las diferentes figuras educativas (Dirección, Jefatura de estudios, Departamento de Orientación, Tutor/a,...) la mayoría de las familias reconoce tener bastante o mucha relación con el tutor/a de su hijo/a. Por lo tanto, es el tutor o tutora la principal referencia del centro para la mayoría de las familias. Si se les pregunta por el número de veces que ha estado en contacto con el tutor o tutora de su hijo/a en el último curso escolar la situación más frecuente (45,6%) refleja que hubo 2-3 reuniones a lo largo del curso, siendo muy pocas (el 4%) las que reconocen no haber mantenido contacto ninguna vez.

### **1.3. EL EXOSISTEMA**

Los contextos que vamos a tener en cuenta dentro del exosistema son el papel de los medios de comunicación y la influencia del barrio.

#### **1.3.1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS TIC**

Los medios de comunicación, y particularmente la de aquellos que transmiten información visual, como la televisión, el cine, videojuegos,...nos muestran de forma casi permanente la violencia real o ficticia de nuestra sociedad. Por este motivo son considerados como una de las causas de la violencia en nuestros adolescentes (Díaz-Aguado, 2002).

Según Benítez y Justicia (2006), los efectos de la violencia en los medios de comunicación son:

- Los niños y niñas que más tiempo pasan viendo altos niveles de violencia en los medios de comunicación admiten la violencia como una forma normal de relación, adoptando a posteriori comportamientos más agresivos con sus iguales.

- La exposición continuada en el tiempo de violencia a través de los medios de comunicación puede conducir a los adolescentes a una insensibilización o habituación a la violencia, lo que podría llevarles a considerar la violencia como algo que no se puede evitar y reduciendo la empatía con las víctimas (Díaz-Aguado, 2002).
- Los niños y niñas habituados a estas formas de violencia consideran que viven en un mundo violento, en el que es necesaria la violencia para sobrevivir y por tanto maltratar al compañero para no convertirse en víctimas.

A pesar de ello, no todos los niños y niñas que están expuestos a grandes dosis de violencia acaban siendo adolescentes o adultos violentos, si bien, sí muestran comportamientos más agresivos.

Es conveniente destacar el nivel de violencia contra las mujeres que se exhibe en los medios de comunicación y el impacto que tiene en nuestros adolescentes, puesto que terminan interiorizando esta violencia machista como algo cotidiano (Hernández, Sarabia y Casares, 2002).

En la actualidad y al hablar de bullying, no podemos olvidarnos de la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, en la forma de relacionarse de nuestros adolescentes.

Hoy día el móvil e Internet son dos instrumentos fundamentales para la socialización de nuestros estudiantes, a través de las llamadas de móvil, del servicio de mensajes cortos, SMS, y muy especialmente de las redes sociales, los adolescentes han encontrado una nueva forma de establecer relaciones entre los iguales. Pero un uso inadecuado, utilizando estos medios para amenazar, intimidar, difundir falsos rumores, suplantar la personalidad,... ha generado en los últimos años el término cyberbullying (Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez, y González-Castro, 2011)

Siguiendo a Mora Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith (2010), las características propias del cyberbullying son:

- Las víctimas no encuentran ningún refugio de sus agresores, puesto que la virtualidad de Internet hace que las víctimas siempre estén expuestas a los ataques de sus agresores.

- El número espectadores es muchísimo mayor que en el caso del bullying tradicional, ya que la difusión de una imagen, texto o vídeo en Internet es enorme.
- La potencial intensidad de las agresiones, dado que la palabra escrita, los videos o imágenes hacen mucho más daño que la agresión verbal.
- El anonimato que ofrece la red puede llevar a que los agresores no sean descubiertos y por lo tanto queden impunes.

En cuanto a diferentes estudios realizados en España sobre cyberbullying señalamos los siguientes:

- El informe del Defensor del Pueblo (2006) recogía algunas preguntas referidas al cyberbullying. Los datos mostraron que el 25% de los estudiantes han sido alguna vez testigos de este tipo de incidentes.

- Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) obtienen en su estudio que un 26.6% de los alumnos y alumnas participantes están implicados de forma directa en el fenómeno, ya sea como víctimas o como agresores.

- Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez, y González-Castro (2011), encuentran que entre el 35,4% y el 51,9% de los estudiantes evaluados dicen haber presenciado violencia a través de las TIC entre los compañeros de clase.

Así mismo, este último estudio que el cyberbullying correlaciona con la exclusión social, la agresión física y la agresión verbal, en este orden. Estos resultados nos indican que el cyberbullying se ha convertido en una nueva forma de maltrato y que por lo tanto habrá que incluirlo en cualquier instrumento que sea usado para evaluar la violencia escolar.

### **1.3.2. INFLUENCIA DEL BARRIO**

Las variables socioeconómicas conforman otro factor de riesgo en el desarrollo de la violencia escolar. En las escuelas de barrios desfavorecidos o clases sociales bajas la percepción de la violencia aumenta con las dificultades sociales, tanto en términos de un mayor número de agresiones como en una mayor reiteración y gravedad de las mismas (Debarbieux y Blaya, 2010).

Así mismo, en los barrios con una elevada pobreza en los hogares, escasos centros de recreo y servicios para el desarrollo de los menores, venta de drogas, acceso a las armas y con una cultura de no respeto a las leyes se reúnen las condiciones que generan un ambiente propicio para la violencia y conductas antisociales y delictivas en los menores (Frías, López y Díaz, 2003).

#### **1.4. EL MACROSISTEMA**

Al hablar de macrosistema nos estamos refiriendo a los valores culturales que imperan en la sociedad. Entre estos valores se encuentra lo que Hernández, Sarabia y Casares (2002) denominan machismo hegemónico. Se trata de la creencia de la supremacía del hombre por cuestión de género y en aceptar que el hombre puede imponer a la fuerza su voluntad. Esto conlleva la sumisión de la mujer y la resolución de conflictos interpersonales a través de la violencia.

Este tipo de valores y otras creencias y actitudes hacia la violencia deben ser superados, para lo cual Díaz-Aguado (2002) propone:

1. Tolerancia cero a cualquier manifestación de violencia, propiciando las condiciones necesarias para la resolución no violenta de conflictos.

2. Entender la violencia como un problema que afecta a todos, no sólo a la víctima, sino también al agresor, puesto que conlleva el deterioro de las relaciones y el contexto en el que tiene lugar la violencia.

3. Considerar la violencia como un fenómeno tanto multifactorial como multicontextual (Frías, López y Díaz, 2003).

4. Fomento de la tolerancia como condición indispensable para el respeto de los derechos humanos, y la protección de todas las personas que puedan ser percibidas como diferentes o encontrarse en una situación de desventaja.

5. La superación de cualquier tipo de estereotipo sexista.



## **CAPÍTULO 2: MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL: CONSIDERACIONES PREVIAS**

De acuerdo con Gallego y Gallego (2004) para poder comprender el concepto de Inteligencia Emocional (IE) es necesario ver cuál ha sido la evolución del concepto de inteligencia con el paso de los años.

Presentamos a continuación un breve repaso por la historia del concepto siguiendo a Gallego y Gallego (2004) y Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999):

- Galton (finales del siglo XIX y principios del XX) considera que la inteligencia es una cualidad biológica y que por tanto, son los factores genéticos los que van a determinarla.
- A principios del siglo XX, Binet diseñó un test para medir la inteligencia con el objetivo de predecir qué alumnos podrían presentar problemas y cuáles tendrían éxito en sus estudios.
- Stern, en 1912 introdujo el concepto de Cociente Intelectual y que tanta repercusión ha tenido tanto en el ámbito de la psicología como en el educativo.
- Spearman, en 1929 presentó una teoría que consideraba la inteligencia compuesta por un factor G, o general, (capacidad intelectual heredada) y por otros factores, S, que son habilidades concretas con cierta independencia entre sí.
- La teoría de Spearman, junto con otras teorías multifactoriales de la inteligencia como las de Thurstone o el modelo tridimensional de Guilford tuvieron influencia dentro de las teorías conductistas psicológicas.

La aparición del cognitivismo dentro de la psicología junto a las críticas a los test de inteligencia que se mostraban incapaces de predecir el éxito de una persona, hace que surjan nuevas teorías de la inteligencia, entre las que vamos a destacar:

- Teoría de la Inteligencia exitosa de Sternberg. Para Sternberg la inteligencia implica tres aspectos:

- El analítico, que resuelve problemas.
- El creativo, que decide qué problema resolver.
- El práctico, que lleva a la acción las soluciones.

Según este modelo la inteligencia es modificable, susceptible de cambios en función de la práctica y el aprendizaje.

- Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. En su obra Gardner ha querido subrayar la idea que la inteligencia no es única y que no puede ser medida exclusivamente a través del Cociente Intelectual. Por el contrario ha planteado la existencia de 8 inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

Este fue el escenario donde surgió y evolucionó el concepto de Inteligencia Emocional. Las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner han supuesto las raíces más próximas del concepto de IE (Pérez, Petrides y Furnham, 2005). No obstante, hay que señalar que el trabajo de Gardner está influenciado por las corrientes cognitivistas, subrayando el componente cognitivo (la comprensión de uno mismo y de los demás) de la inteligencia intrapersonal y la interpersonal (Goleman, 1996).

Reconociendo que se han obtenido importantes resultados para el conocimiento del funcionamiento de la mente a través de los estudios sobre los procesos cognitivos, es necesario desarrollar un concepto de inteligencia, que no sólo considere al hombre como un ser que piensa, sino también que siente y se emociona (Sánchez-Núñez y Hume, 2004).

La primera vez que aparece el concepto de IE desarrollado es en 1990, de la mano de Peter Salovey y John Mayer. Sin embargo, el constructo se hizo popular cinco años más tarde con el best seller de Goleman, Inteligencia Emocional. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

A partir de este momento emergieron diferentes aproximaciones al concepto de IE y aunque en la actualidad no hay consenso sobre el mismo se considera en la literatura científica que existen dos modelos de IE:

- Los modelos mixtos que combinan rasgos de personalidad con capacidades mentales y emocionales (Stys y Brown, 2004). A este modelo pertenecen los modelos de Goleman y Bar-On.
- Los modelos de capacidad o habilidad basados en las capacidades cognitivo-emocionales (Pérez, Petrides y Furnham, 2005). A este modelo pertenece el modelo de Mayer y Salovey.

## **2.2. MODELO DE MAYER Y SALOVEY**

El modelo propuesto por Mayer y Salovey lo englobamos dentro de los modelos de habilidad o capacidad. En la primera conceptualización realizada por los autores en 1990 se incluyen la evaluación y expresión de las emociones, la regulación de las emociones y la utilización de las emociones de forma adaptativa, como el conjunto de habilidades emocionales que conformaba la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003):

Posteriormente, amplían su modelo porque consideraban que no se tenía en cuenta la capacidad para reflexionar acerca de las propias emociones. Las cuatro grandes habilidades de la nueva propuesta se recogen a continuación (Mayer y Salovey, 1997):

1. Percepción, evaluación y expresión emocional. Esta es la habilidad más básica que comprende la capacidad de identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como la capacidad para expresar emociones de forma correcta.
2. Facilitación emocional. Es la capacidad para identificar qué emociones estamos sintiendo y cómo esas emociones están influyendo en nuestra forma de pensar.
3. Comprensión emocional. Se refiere a la habilidad para comprender y entender las emociones y la información que éstas transmiten.
4. Regulación emocional. Es la habilidad que implica apertura tanto a sentimientos positivos como negativos, reflexión sobre los mismos para utilizar o descartar la información que los acompaña y además incluye el manejo de nuestras propias emociones y las de otros.



Los instrumentos de evaluación diseñados partiendo de este modelo se clasifican en dos tipos:

- Instrumentos de evaluación basados en autoinformes y que miden la IE rasgo.

Dentro de este grupo está el TMMS, Trait Meta-Mood Scale. Se trata de un cuestionario basado en el primer modelo de Salovey y Mayer, compuesto de 30 ítems que aporta puntuaciones sobre tres factores: Atención a las emociones, Claridad emocional y Reparación emocional (Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

Sin embargo, hay que señalar que las habilidades cognitivas que establece este modelo no pueden ser evaluadas de forma correcta a través de cuestionarios de autoinforme, ya que estos están indicados para medir rasgos de personalidad y nivel de autoeficacia emocional (Pena y Repetto, 2008; Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

- Instrumentos de evaluación basados en tareas de ejecución y que miden la IE habilidad.

En este grupo nos encontramos el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) basado en el modelo inicial de Salovey y Mayer (1990) y su versión posterior el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Estos instrumentos están basados en tareas emocionales que una persona tiene que resolver, por tanto se determina la IE habilidad y no como en el caso anterior que se determinaba la IE autopercebida (Fernández-Berrocal, Salguero, Castillo y Ruiz-Aranda, 2010)

Con estos instrumentos se evalúan cuatro áreas de la inteligencia emocional recogidas en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): Percepción emocional, Asimilación emocional, Comprensión emocional y Regulación afectiva.

De acuerdo con Pérez, Petrides y Furnham (2005), el gran problema que presentan los test que miden habilidad es que no pueden ser puntuados de forma objetiva, puesto que dada la subjetividad de las emociones no hay un criterio fijo para establecer lo que es una respuesta correcta.

### 2.3. MODELO DE GOLEMAN

Goleman publicó su best seller *Inteligencia Emocional* en 1995 y el éxito y la aceptación social del mismo, según Epstein (1998) pudo deberse a:

1. La excesiva importancia concedida al Cociente Intelectual a lo largo del siglo XX, usado casi de forma exclusiva para la selección de personal y recursos humanos, pero que no aseguraba el éxito profesional.

2. La antipatía que despiertan personas con un alto Cociente Intelectual, pero con escasas habilidades socioemocionales.

3. Un uso inadecuado de los resultados en los test que evalúan el Cociente Intelectual, puesto que no predicen el éxito futuro de los estudiantes en el mundo laboral ni su felicidad a lo largo de sus vidas.

El modelo de Goleman ha ido evolucionando con el tiempo. Así, en su primera publicación (Goleman, 1996) la IE estaría integrada por los siguientes componentes:

a) El conocimiento de las propias emociones. Según Goleman (1996), darse cuenta de las propias emociones en el momento justo en el que tienen lugar es la piedra angular de la IE. La gran importancia de la autoconciencia o conciencia emocional radica en que, por un lado, se reconoce la emoción y las manifestaciones que provoca en uno mismo y por otro, ponemos en marcha nuestra mente cognitiva al racionalizar esas emociones comprendiéndolas. Se trata, por tanto, del primer paso hacia el autocontrol o autorregulación.

b) La capacidad de controlar las emociones. Es decir, el autocontrol es la habilidad de manejar nuestros propios sentimientos e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros.

c) La capacidad de motivarse uno mismo. Las emociones impulsan a la acción, por este motivo emoción y motivación están relacionadas. Por lo tanto, tener la capacidad de dirigir la emoción y motivación hacia la consecución de un logro hará personas más productivas y eficientes (Bisquerra, 2008).

d) El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su

lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales. En palabras de Goleman (1996) la autoconciencia es el pilar sobre la que se erige la empatía.

e) El control de las relaciones. Es decir, la capacidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones de los demás y que implica competencia social y habilidades tales como el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Posteriormente, en su obra *La Práctica de la Inteligencia Emocional* (1999) Goleman da respuesta a la demanda del mundo empresarial, proponiendo cinco dimensiones divididas en 25 competencias (Fernández-Berrocal, Salguero, Castillo y Ruiz-Aranda, 2010).

A continuación se presenta una tabla en la que se recogen estas competencias.

**Tabla 3: Competencias emocionales del modelo de Goleman (1999)**

<b>Competencia personal</b> Determina la forma en que nos relacionamos con nosotros mismos.	<b>Conciencia de uno mismo</b>	Conciencia emocional
		Valoración adecuada de uno mismo
		Confianza en uno mismo
	<b>Autorregulación</b>	Autocontrol
		Confiabilidad
		Integridad
		Adaptabilidad
		Innovación
	<b>Motivación</b>	Motivación de logro
		Compromiso
Optimismo		
<b>Competencia social</b> Determina el modo en que nos relacionamos con los demás	<b>Empatía</b>	Comprensión de los demás
		Orientación hacia el servicio
		Aprovechamiento de la diversidad
		Conciencia política
	<b>Habilidades sociales</b>	Influencia
		Comunicación
		Liderazgo
		Catalización del cambio
		Resolución de conflictos
		Colaboración y cooperación
		Habilidades de equipo

El instrumento de evaluación y medida de la Inteligencia emocional dentro del modelo de Goleman es el ECI, Emotional Competence Inventory. Con este inventario se miden 20 competencias organizadas en torno a cuatro dimensiones: autoconocimiento, autogestión, conciencia social y habilidades sociales. El inventario se puede aplicar como autoinforme o una evaluación de 360 grados (donde cada sujeto también es evaluado por sus compañeros y compañeras y sus superiores). Existen dos versiones, una de 110 ítems y otra de 73 ítems (Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

## **2.4. MODELO DE BAR-ON**

De acuerdo con Bar-On (1997), la Inteligencia Socio Emocional (ESI) se define como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la capacidad de una persona para adaptarse y enfrentarse a las demandas y presiones del medio ambiente. Para Bar-On, esta inteligencia es diferente a la inteligencia cognitiva, señalando que los factores componentes de la ESI son similares a los factores de la personalidad, pero con la diferencia que los factores de la Inteligencia Socio Emocional pueden modificarse a lo largo de la vida.

Según este modelo, una persona social y emocionalmente inteligente es aquella capaz de comprender y expresar sus propias emociones, comprender y relacionarse bien con los demás y hacer frente con éxito a las demandas, desafíos y presiones de la vida diaria. Para ello un individuo debe tener unas capacidades intrapersonales tales como ser consciente de uno mismo, entender cuáles son sus fortalezas y debilidades y ser capaz de expresar sus emociones y necesidades de forma no destructiva. A nivel interpersonal, ser inteligentes social y emocionalmente implica la capacidad de estar atento a las emociones y demandas de los demás y ser capaces de establecer y mantener relaciones cooperativas de forma constructiva. Por último hay que gestionar con eficacia personal y social los cambios ambientales de forma realista y flexible, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas al contexto. Para ello, hay que manejar las emociones de forma que trabajen para nosotros y no contra nosotros y tenemos que ser optimistas y positivos (Bar-On, 2006).

De todo lo expuesto anteriormente, la inteligencia emocional es un factor que va a determinar el éxito en nuestra vida y que va a influir directamente en nuestra felicidad y bienestar emocional (Bar-On y Parker, 2000).

El modelo de Bar-On es un modelo multifactorial que usa un instrumento de evaluación de la ESI basado en autoinformes, el EQ-i, Emotional Quotient Inventory. Se trata de un inventario de 133 ítems compuesto por 5 escalas y 15 subescalas dirigido a adultos. Posteriormente diseña un inventario destinado a niños y adolescentes de 7 a 18 años, el EQ-iYV, Emotional Quotient Inventory: Youth Version, constituido por 60 ítems agrupados, igualmente en 5 escalas y 15 subescalas. Además de obtener valores para cada una de las cinco escalas proporciona un Cociente Emocional global, una escala de impresión positiva (trata de evaluar si una persona quiere dar una impresión positiva exagerada de sí misma) y un índice de consistencia interna que expresa la discrepancia entre respuestas similares.

A continuación pasamos a describir cada una de las escalas que conforman el EQ-iYV (Bar-On y Parker, 2000).

- Escala Intrapersonal:
  - Autoconcepto: Esta capacidad hace referencia a comprenderse, aceptarse y respetarse a uno mismo, tal y como uno es, siendo consciente de nuestras fortalezas y debilidades.
  - Autoconciencia Emocional: Capacidad para conocer y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y reconocer el modo en que estos afectan a nuestras acciones.
  - Asertividad: Es la capacidad de expresar sentimientos, creencias y demandas sin dañar los sentimientos de los demás, al tiempo que se defienden nuestros derechos de forma firme pero no agresiva.
  - Independencia: Es la capacidad para controlar las propias acciones y pensamientos, sentirse seguro de uno mismo y ser emocionalmente libres e independientes para tomar nuestras propias decisiones.
  - Automotivación: Capacidad para esforzarse y comprometernos con nuestras metas y objetivos a lo largo de la vida y ser conscientes de nuestras capacidades potenciales.

- Escala Interpersonal:
  - Empatía: Es la capacidad de reconocer y comprender las emociones y sentimientos de otros y mostrar interés por los demás.
  - Responsabilidad social: Es la capacidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, contribuyendo de forma cooperativa.
  - Relaciones Interpersonales: Es la capacidad de establecer y mantener relaciones emocionales satisfactorias.
  
- Escala de Adaptabilidad
  - Prueba de realidad: Hace referencia a la capacidad de establecer una correspondencia adecuada entre las emociones que experimentamos (subjetivo) y lo que ocurre en realidad (objetivo).
  - Flexibilidad: Es la capacidad de ajustarse a las situaciones y condiciones cambiantes del medio, adaptando para ello nuestras emociones, pensamientos y conductas.
  - Solución de problemas: Es la capacidad para identificar y definir problemas, tanto de carácter personal como interpersonal, ser capaces posteriormente de crear diferentes posibles soluciones, elegir la más adecuada y llevarla a la práctica.
  
- Escala de Manejo del Estrés
  - Tolerancia al estrés: Hace referencia a la capacidad de vivir sucesos estresantes, situaciones adversas y emociones fuertes sin venirse abajo, afrontando dichas situaciones de forma positiva.
  - Control de impulsos: Es la capacidad para resistir o demorar un impulso y controlar nuestras emociones para conseguir un objetivo a más largo plazo o de mayor interés.

- Escala de Estado de Ánimo
  - Optimismo: Es la capacidad de mantener una actitud positiva ante los problemas y sentimientos negativos, mirando siempre el lado bueno de la vida.
  - Felicidad: Es la capacidad para disfrutar y sentirse satisfecho con uno mismo y con los demás, divertirse y ser capaz de expresar emociones positivas.

El presente trabajo se ha fundamentado en este modelo por las siguientes razones:

- El primer motivo es que el EQ-i:YV es hoy día el instrumento más adecuado para evaluar la inteligencia emocional en niños y adolescentes. Sus competidores son, el TMMS, una medida de autoinforme que evalúa la IE habilidad, lo que supone una gran contradicción, y el MSCEIT, que mide IE habilidad pero sólo para adolescentes a partir de 17 años, lo que limita el campo de aplicación.
- El modelo de Bar-On se ve apoyado por las nuevas investigaciones en el ámbito de la neurociencia, tal y como vamos a desarrollar a continuación.

#### **2.4.1. BASES NEUROLÓGICAS DE LA IE**

Exponemos a continuación el trabajo presentado por Bechara, Damasio y Bar-On (2007) en el que recogen las últimas investigaciones en torno a los circuitos neuronales que gobiernan la experiencia emocional y que sustentan su modelo de IE.

Los resultados de sus investigaciones indican que el circuito neuronal que gobierna la experiencia emocional va a proporcionar aspectos clave de la IE. Además, ofrecen importantes pruebas de que hay diferencias entre la IE y la inteligencia cognitiva, de modo que ambas inteligencias no sólo están regidas por diferentes áreas neurológicas del cerebro, sino que además se ha fracasado en demostrar una correlación estadística importante.

Basándose en estos datos, los cuatro elementos claves del circuito neuronal que gobierna la IE son:

1. Amígdala.

La amígdala está programada para responder inmediatamente a las amenazas, que es capaz de iniciar el mecanismo de “lucha o huida” como sistema de supervivencia que todos los individuos tenemos. Así mismo, es el elemento clave en el circuito neuronal asociado con el componente de autoconciencia de la IE, puesto que es el primer vínculo entre la conciencia inicial de las emociones, la generación de los sentimientos asociados y el control de las emociones y la expresión de los sentimientos. Por lo tanto, la amígdala representa la base neurológica de la IE.

2. Córtex somatosensorial e insular.

En estas estructuras es donde las emociones se convierten en sentimientos al tomar conciencia de ellas. Por lo tanto es una de las zonas esenciales para la mejora de la autoconciencia emocional, la cual comienza en la amígdala y representa la base neurológica para empatizar con otros. Estas estructuras neuronales proporcionan la base anatómica para la empatía.

3. Córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial.

Esta estructura es la zona neurológica que gobierna la expresión de los sentimientos, la interacción social y el comportamiento, así como la resolución de los problemas interpersonales, los cuales incluyen la habilidad para desarrollar juicios personales en la toma de decisiones.

4. Córtex cingulado anterior.

Esta es la zona cortical donde se toma conciencia de los sentimientos a través de los cambios corporales experimentados. Además contribuye a la regulación del componente emocional de la IE mediante el control de la expresión no destructiva de sentimientos y la aceptación de las convenciones sociales. Junto con el córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial, el córtex cingulado anterior representa el componente de “inteligencia” de la IE más que cualquier otro elemento del circuito neuronal que gobierne las emociones.



Los descubrimientos ya mencionados ofrecen apoyo neurológico para la mayoría de los componentes claves del modelo Bar-On de inteligencia emocional-social (Bar-On y Parker 2000). Así, el mapa neurológico de los componentes esenciales de este modelo parecen ser los siguientes:

- **La Autoconciencia emocional:** gobernada principalmente por la amígdala junto con el córtex somatosensorial-insular y el córtex cingulado anterior.
- **El Control de impulsos:** gobernado por el córtex cingulado anterior.
- **La Asertividad:** controlada principalmente por el córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial junto con el córtex cingulado anterior.
- **La Empatía:** controlada principalmente por el córtex somatosensorial/insular junto con el córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial.
- **La solución de problemas:** controlado por el córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial.
- **Las Relaciones interpersonales:** dirigidas principalmente por el córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial junto con el córtex cingulado anterior.
- **La Responsabilidad social:** controlada principalmente por el córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial junto con el córtex cingulado anterior.

## **2.5. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE IE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

La Inteligencia Emocional ha generado en los últimos años un gran interés en el campo educativo, destacando las investigaciones que tratan de profundizar en la influencia de la IE como determinante del éxito en aspectos como el ajuste personal y social, el rendimiento académico o las relaciones interpersonales en la escuela (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Jiménez y López-Zafra, 2009).

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) consideramos que las cuatro áreas principales en las que una deficitaria IE provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los adolescentes:

- IE y las relaciones interpersonales.
- IE y bienestar psicológico.
- IE y rendimiento académico.
- IE y la aparición de conductas disruptivas.

Nos vamos a basar en esta clasificación para la revisión de las investigaciones llevadas a cabo en torno a cada problemática, exceptuando la última que será abordada en el capítulo siguiente.

Además, señalar que los estudios revisados son los basados por un lado en el Modelo de Mayer y Salovey, que usan como instrumentos de medida de la IE el TMMS y el MEISCT y por otro el modelo de Bar-On, que utiliza tanto el EQ-i, como su versión para niños y adolescentes, EQ-iYV. Esta decisión ha sido tomada en base a que son los dos modelos más usados en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo. Para acabar decir que el Modelo de Goleman y su Emotional Competence Inventory (ECI) han tenido su avance y desarrollo en el ámbito empresarial.

### **2.5.1. IE Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES**

Para Bar-On (2006) una de las características esenciales de las personas social y emocionalmente inteligentes es la capacidad para entender las emociones de los demás, así como sus demandas, lo que permite establecer y mantener relaciones satisfactorias.

Bar-On (2006) recoge un estudio entre la IE y el Sixteen Personality Factor (16PF) que evalúa el grado en que un individuo desea una relación amistosa, cordial y positiva con los demás. Este factor fue seleccionado como la variable dependiente, y las 15 subescalas del EQ-i fueron seleccionadas como independientes. Los resultados sugieren que la IE se relaciona de manera muy significativa con la interacción social (0,69). Esto indica claramente que la IE tiene un impacto sustancial sobre las relaciones interpersonales y puede predecir la naturaleza de la interacción interpersonal.

Zavala, Valadez y Vargas (2008) en su estudio sobre la relación entre IE (medida con el EQ-iYV) y Habilidades Sociales encontraron correlaciones positivas entre la mayoría de los factores que las componen. Se confirma la IE como una variable clave en el mantenimiento de interacciones sociales positivas.

Otra serie de estudios empíricos relacionan la IE (medida con el TMMS y el MSCEIT) con conductas prosociales y por tanto con el establecimiento de unas satisfactorias relaciones interpersonales. En estas investigaciones se han encontrado que la IE correlaciona de forma significativa con los comportamientos prosociales. Estos trabajos presentan importantes implicaciones educativas, ya que al comprobarse la IE como una variable predictora de la adaptación social nos permitirá implementar programas de educación emocional como estrategia de intervención en el ámbito escolar (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez, 2005; Jiménez y López-Zafra, 2011).

### **2.5.2. IE Y BIENESTAR Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA**

Para Ba-On (2005) el bienestar se define como un estado subjetivo que surge de un sentimiento de satisfacción en los siguientes ámbitos: con uno mismo y su salud física, con sus relaciones interpersonales y con su trabajo y situación económica. De acuerdo con esta definición un individuo sentirá bienestar cuando esté satisfecho con lo que hace en la actualidad y lo que hizo en el pasado, es decir, cuando siente que la vida le va bien.

Otra definición relacionada y basada en las emociones es la presentada por Bisquerra (2008) que establece que el bienestar es percibido por los individuos cuando experimentan emociones positivas.

Dentro de este amplio marco también podemos incluir la aceptación social, puesto que el ser aceptado socialmente redundará en nuestro bienestar psicológico. Resultados de varias investigaciones apuntan en este sentido. Así, Zavala, Valadez y Vargas (2008) encontraron que existen diferencias significativas entre la IE, medida con el EQ-iYV de Bar-On, puntuando más alto en IE aquellos estudiantes con mayor aceptación social.

Por otro lado, Palomera y Brackett (2006) analizaron la validez incremental de la IE (medida por el TMMS), en la predicción de la satisfacción vital. Encontraron

correlaciones significantes entre satisfacción vital y dos factores de IE: Claridad y Reparación emocional.

En esta misma línea Extremera y Fernández-Berrocal (2001) en un estudio llevado a cabo con estudiantes de secundaria mostraron que altos niveles de IE predecían un mejor bienestar, tanto psicológico como emocional en los adolescentes. Se encontraron que estos estudiantes presentaban niveles más bajos tanto de ansiedad como de estados depresivos y tendencia a pensamientos negativos.

Ante estos hallazgos Bar-On (2006) sugiere que las competencias de la IE tienen un impacto psicológico sobre el bienestar, por ejemplo:

- a) La incapacidad de manejar las emociones y el estrés puede conducir a la ansiedad.
- b) La dificultad para lograr las metas personales con el fin de actualizar el potencial interior y llevar una vida más significativa puede llevar a la depresión.
- c) La incapacidad para diferenciar entre los sentimientos y emociones experimentadas con la realidad puede agravar esos sentimientos negativos que a su vez influirá en la toma de decisiones.

### **2.5.3. IE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Estamos viendo que una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años es el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, especialmente, profundizar en la variable IE a la hora de determinar el éxito académico de los estudiantes y su adaptación escolar. Han sido muchos los estudios realizados con el objetivo de establecer qué relación existente entre la IE y el rendimiento académico (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Entre los estudios realizados dentro del modelo de Bar-On con estudiantes de secundaria podemos destacar el llevado a cabo por Parker y sus colaboradores (2004) con 667 estudiantes de secundaria de Canadá. Encontraron una correlación entre la IE y el rendimiento escolar de 0.41, lo que indica una relación moderada pero estadísticamente significativa entre ellos. Estos hallazgos sugieren que el modelo de Bar-On es capaz de identificar a aquellos estudiantes que tendrán un buen rendimiento escolar y aquellos que van a presentar problemas. Además se comprueba que los estudiantes con más éxito académico resultaron ser los más inteligentes, emocional y socialmente.

Los datos anteriores demuestran que, la capacidad de gestionar las propias emociones, para poder aceptar los sentimientos y para resolver los problemas tanto de carácter personal como interpersonal son variables importantes para tener un buen rendimiento académico. Así mismo, el rendimiento académico parece ser facilitado por la posibilidad de establecer metas personales, afrontar la vida con optimismo y estar motivado para llevarlas a cabo (Bar-On, 2006).

A este respecto Goleman (1996) afirma que entre la corteza prefrontal encargada de la memoria de trabajo y el sistema límbico (asociado a la vida emocional) existe una importantísima vía nerviosa que los conecta. De este modo, las señales emocionales intensas o una tensión emocional prolongada puede obstaculizar la capacidad intelectuales de los adolescentes y dificultar su aprendizaje. Así, hay estudiantes con un alto cociente intelectual pero que son impulsivos, ansiosos o desorganizados muestran bajo rendimiento escolar debido a un escaso control de su vida emocional.

Siguiendo esta misma línea de investigación en la que se establece una relación indirecta entre la IE (medida por el TMMS) y el rendimiento académico, medida por los efectos sobre el equilibrio psicológico, Extremera y Fernández-Berrocal (2001) han constatado el efecto mediador del constructo IE como factor explicativo del rendimiento en estudiantes de secundaria. Los resultados mostraron que altos niveles de IE predecían una mejor salud mental de los estudiantes y mayor equilibrio emocional, lo que a su vez está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Resultados similares se encuentran en otros estudios basados en el modelo de Mayer y Salovey y que usaron el MSCEIT para evaluar la IE. Así, tanto Mestre, Guill y Gil-Olarte (2004), como Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) en estudios realizados en España obtuvieron relaciones positivas significativas entre la IE y los resultados académicos.

## **CAPÍTULO 3: VIOLENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL**

En este capítulo vamos a estudiar las características psicológicas de todos los actores del maltrato entre iguales, agresores, víctimas y espectadores. Además, analizaremos cuáles son las emociones principales experimentadas por cada uno de ellos.

Por otro lado, haremos una revisión bibliográfica de las investigaciones más destacadas en relación a la IE y problemas de comportamiento, agresividad, incumplimiento de normas, impulsividad, absentismo escolar, conductas desafiantes, así como los problemas emocionales asociados, como miedo, ansiedad, depresión...En todos estos estudios se constata que este tipo de problemas de conducta están vinculado con un déficit emocional, lo que puede traducirse en una baja IE.

### **3.1. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y ROL EMOCIONAL DE LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL BULLYING.**

La adolescencia es una de las etapas de la vida que se caracteriza por un gran número de cambios físicos, cognitivos y sociales y a la que se le asocia el riesgo del desarrollo e incremento de comportamientos agresivos y violentos de nuestros adolescentes (Torregosa, Inglés, Estévez-López, Musitu y García-Fernández, 2011).

Así mismo, es durante la adolescencia cuando continúa el proceso de podado en el cerebro, es decir, se pierden conexiones neuronales de las sinapsis menos usadas y se fortalecen las más usadas (Goleman, 1996). Al mismo tiempo tiene lugar la maduración de ciertas regiones cerebrales implicadas en la vida emocional como es el sistema límbico en la pubertad y los lóbulos frontales (sede del autocontrol, comprensión emocional y respuesta emocional adecuada) en la tardía adolescencia. Por lo tanto, las habilidades emocionales aprendidas en esta etapa de la vida resultarán imprescindibles para una adecuada posterior gestión de la vida emocional (Gallego y Gallego, 2004; Goleman, 1996).

Los problemas de violencia y conflictos en las aulas y centros educativos se han convertido en uno de los grandes retos con los que tienen que enfrentarse hoy día los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria (Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas

y Fernández, 2009) y objeto de numerosos estudios que nos dan el perfil de los agentes implicados en el fenómeno bullying. Siguiendo los trabajos de Avilés (2006), Caurcel y Almeida (2008), Cerezo (2009), Collell y Escudé (2004 y 2006) y Díaz-Aguado (2002) resumimos las características de agresores, víctimas y espectadores.

### **3.1.1. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y ROL EMOCIONAL DE LOS AGRESORES.**

Los agresores se caracterizan por un patrón de personalidad agresivo y dominante, mostrando actitudes positivas hacia la violencia y abuso de su fuerza con aquellos que consideran débiles y cobardes (suelen ser físicamente más fuertes que las víctimas). Son impulsivos, con escaso autocontrol en sus relaciones sociales, falta de habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, bajo rendimiento escolar, conductas desafiantes y dificultad para cumplir normas en el ámbito educativo (Cerezo, 2009, Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002).

Su capacidad de autocrítica suele ser nula, lo que conduce a que cuando se evalúa la autoestima de los agresores ésta es considerable y su asertividad es alta, rayando incluso la provocación (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002).

El agresor vive una situación social negativa, siendo rechazado por parte de sus compañeros y compañeras, pero está menos aislado que las víctimas y cuenta con amigos que le animan a reiterar sus conductas violentas (Díaz-Aguado, 2002).

Las emociones morales dominantes atribuidas al agresor son el orgullo, la indiferencia y el placer o la estimulación. Así mismo, aunque los agresores pueden comprender desde el punto de vista cognitivo las emociones de los demás, son incapaces de compartirlas, mostrando carencias graves en el componente afectivo de la empatía (Collell y Escudé, 2004).

La atribución del orgullo se justifica haciendo referencia a las consecuencias positivas de la agresión tales como sentirse bien o fuerte cuando agreden (Caurcel y Almeida, 2008).

El placer o estimulación experimentado por los agresores hace referencia a un placer generado por la dominación y humillación de la víctima. Estas emociones se ven reforzadas cuando la víctima es atacada por un grupo de agresores, puesto que

aumenta la cohesión, el sentimiento de poder y de pertenencia al grupo (Caurcel y Almeida, 2008; Collell y Escudé, 2004).

La indiferencia se explica por el hecho de que para el agresor el maltrato es un simple juego, una diversión, minimizando los efectos de sus actos (confirmando así la dificultad para reconocer las emociones de los otros y la falta de empatía). Los adolescentes que presentan estos problemas están habituados a presenciar y sufrir conductas violentas en los contextos más cercanos en los que se desarrolla (familiar, grupo de iguales, escolar, barrio,...) y no conocen otras formas de establecer relaciones sociales. Esto hace que justifiquen y valoren positivamente las agresiones y les impida hacer una valoración negativa de las mismas (Avilés, 2006; Caurcel y Almeida, 2008).

La razón que justifica el maltrato según los agresores es la provocación de la víctima, aunque ésta es solo una excusa ante los demás, puesto que lo que mueve a este tipo de agresores es el placer de la dominación o humillación del compañero o compañera. Por lo tanto, la probabilidad de que el acto de violencia sea consecuencia de un acto frustrante provocado por la víctima es baja. Esta es la razón por la que se dice que en el bullying no hay provocación por parte de los agredidos (Avilés, 2006; Collell y Escudé, 2004).

### **3.1.2. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y ROL EMOCIONAL DE LAS VÍCTIMAS.**

Siguiendo a Díaz-Aguado (2002) y Collell y Escudé (2004, 2006), las víctimas de la violencia escolar pueden ser de tres tipos: 1) las víctimas pasivas, típicas o clásicas, 2) las víctimas activas o agresores reactivos y 3) las víctimas inespecíficas.

1) Las víctimas pasivas, típicas o clásicas, caracterizadas por una situación de aislamiento, con pocos amigos y siendo rechazadas por sus compañeros y compañeras, con una popularidad incluso más baja que la de los agresores. Son consideradas débiles física o psicológicamente y cobardes. Este hecho nos indica que carecen de asertividad, presentan problemas de comunicación y son tímidas y retraídas (Cerezo 2009; Díaz-Aguado, 2002).



Estas víctimas suelen ser ansiosas, inseguras, con baja autoestima, falta de habilidades sociales y con tendencia a culpabilizarse de la situación en la que se encuentran. (Cerezo 2009; Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002).

2) La víctima activa o agresor reactivo, caracterizada por una situación de aislamiento y alta impopularidad, siendo las más rechazadas por sus compañeros y compañeras, incluso más que agresores y víctimas pasivas.

Las víctimas activas presentan baja autoestima, altos niveles de ansiedad y conductas agresivas reactivas. La violencia reactiva aparece cuando el adolescente sufre un nivel de tensión o una dificultad que es incapaz de superar de otra forma. Estos niños y niñas que son a su vez víctimas y agresores poseen un profundo sesgo de percepción o de atribución, ya que actúan basándose en creencias de supuestas hostilidades o amenazas, respondiendo de forma agresiva en situaciones que no son hostiles. Por lo tanto van a ser niños emocionalmente vulnerables, con un bajo umbral de tolerancia que les llevará a encontrar, cada vez más, motivos para sentirse ofendidos (Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Goleman, 1996).

3) La víctima inespecífica, que es aquella persona que es vista como diferente por el grupo y tal diferencia la convierte en objetivo del maltrato. Según Collell y Escudé (2004), el maltrato entre iguales es un fenómeno grupal y como tal, cualquier persona con diferencias respecto a lo que el grupo considera normal, puede ser objeto de agresión. Las diferencias respecto al grupo pueden ser varias, desde la forma de vestir o la pertenencia a un grupo social diferente a rasgos diferenciales como llevar gafas o ser muy alto o muy bajo.

Las emociones morales dominantes atribuidas a las víctimas son la vergüenza y la culpa. Si estas emociones son causadas por los demás, como en el caso del maltrato, hacen que la víctima se encuentre en una situación de total vulnerabilidad. Por este motivo la culpa y la vergüenza desempeñan un papel destacado en los procesos de victimización. Además, estos estados emocionales concuerdan con la ansiedad, el miedo y la inseguridad que caracteriza a la víctima (Caurcel y Almeida, 2008; Collell y Escudé, 2004).

La vergüenza se justifica haciendo referencia a las consecuencias negativas del maltrato, como puede ser sentirse humillado, tener o hacer algo que no le gusta al agresor,... (Caurcel y Almeida, 2008).

La culpa atribuida a las víctimas se justifica al considerarlas causa de la agresión, como consecuencia de las características, conductas o apariencia de la propia víctima (Caurcel y Almeida, 2008)

Según Collell y Escudé (2004), las causas de la victimización pueden ser externas e internas, siendo las consecuencias muy diferentes para cada situación:

- Si la atribución de la victimización se hace a causas externas, como falta de control del profesorado, las consecuencias para la autoestima y el autoconcepto no son graves.
- Si la atribución de la victimización se hace a causas internas, estas pueden ser de dos tipos:
  - o Incontrolables, como soy débil, cobarde,..., entonces los sentimientos que predominarán son la culpa y la vergüenza e implica consecuencias muy negativas para el futuro, puesto que se atribuye a la creencia de una forma de ser o actuar que conlleva ser agredido.
  - o Controlables, como no estaba en el lugar que debía, he dicho algo incorrecto,...En este caso también aparece la culpa, pero en el sentido de poder cambiar la situación actuando de forma diferente.

### **3.1.3. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y ROL EMOCIONAL DE LOS ESPECTADORES.**

El acoso escolar es un fenómeno social y grupal por naturaleza, que afecta tanto a agresores y víctimas como a los espectadores. Los espectadores pueden amplificar o inhibir la agresión, ya que únicamente su presencia los motiva y aumenta la cohesión grupal (Collell y Escudé, 2004).

Según Caurcel y Almeida (2006) las emociones morales atribuidas a los espectadores son la indiferencia, la vergüenza y la culpa.

El hecho de atribuir la indiferencia al grupo de espectadores implica que se los está catalogando de pro-agresores, dada la ausencia de sentimientos negativos y empatía hacia las víctimas.

La vergüenza y la culpa son justificadas de varias formas, como tener remordimientos y vergüenza por no hacer nada, sentirse mal por lo que hace,.. Pero estos sentimientos de los espectadores al ver sufrir a las víctimas por su acción indirecta o la omisión de ayuda, quedan como diluidos en el grupo y el acto colectivo parece eximirlos de la responsabilidad individual (Caurcel y Almeida, 2008; Collell y Escudé, 2004).

Así, el hecho de que el grupo de espectadores muestre indiferencia ante una agresión, hace que la situación sea percibida por la víctima y el agresor como normal, desprotegiendo más a la víctima y apoyando las conductas violentas de los agresores.

### **3.2. REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE IE, VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR**

A continuación, pasamos a describir algunas de las investigaciones realizadas sobre IE y violencia, conflictividad y convivencia escolar. En este caso no nos vamos a limitar a los modelos de Bar-On y Mayer y Salovey, puesto que al ser el objeto de nuestra investigación pretendemos realizar una revisión más detallada de las diferentes investigaciones realizadas sobre la cuestión. Además hay que señalar que los estudios en este campo concreto son bastante recientes.

Extremera y Fernández-Berrocal (2002) realizaron un estudio sobre la IE como factor protector de conductas problema en el aula como la violencia y la impulsividad. Estos autores afirman que si los estudiantes son capaces de ser conscientes de sus emociones, saber qué sienten en diferentes situaciones y manejar sus emociones entonces actuarán de forma menos violenta y controlarán su impulsividad. Los resultados obtenidos mostraron que la IE (medida por el TMMS) correlacionaba negativamente con la justificación de las agresiones ante los conflictos en el aula y con niveles elevados de impulsividad.

Liau, Liau, Teoh y Liau (2003) realizaron su estudio con una muestra de estudiantes de secundaria de Malasia. Analizaron la relación entre la alfabetización emocional y la influencia que tiene en los problemas de comportamiento de los adolescentes. Los resultados indicaron que la alfabetización emocional, medida en términos de IE (a través del EQ-iYV), estaba relacionada negativamente con problemas de conducta tales como la agresión, incumplimiento de normas, conductas

desafiantes,...Estos comportamientos estaban acompañados de problemas como la ansiedad, el miedo, y la depresión. Así mismo se encontró la alfabetización emocional como un factor moderador entre el control de los padres y los problemas de conducta de sus hijos.

Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) estudiaron el valor predictivo de la IE para la adaptación escolar, utilizando para ello los distintos partes de indisciplina que tenían los alumnos y alumnas. Los resultados obtenidos indican que las faltas por indisciplina, por agredir a un compañero, por hostilidad hacia el profesor y por incumplimiento de las tareas relacionaron significativa y negativamente con la IE medida a través del MSCEIT.

Petrides, Frederickson y Furnham (2004) en su estudio relacionaron la IE (medida por el TEIQue) con la aparición de conductas problema. Las conductas problema evaluados fueron el absentismo y la expulsión de clase por faltas graves de disciplina. Los resultados indican que la IE rasgo se asocia negativamente con las ausencias no autorizadas y los estudiantes con baja puntuación en la IE fueron significativamente más propensos a ser expulsado de clase. Por tanto, un bajo nivel de autoeficacia emocional, en combinación con el aumento de la impulsividad y la falta de habilidades sociales, facilita que los alumnos y alumnas se vean implicados en diversas formas de comportamiento antisocial.

Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) realizaron un estudio sobre la relación entre IE y la conducta prosocial / inadaptación en una muestra de estudiantes de secundaria en España usando el MSCEIT como medida para evaluar la IE. Se encontraron relaciones positivas significativas entre la IE y el comportamiento prosocial, pero no quedaba claro por qué la IE no se correlaciona con un comportamiento agresivo. Los autores dieron como posible explicación para este resultado el que se usó una medida demasiado amplia para evaluar la agresión (el AECS, Social-Cognitive Attitudes and Strategies, un autoinforme de competencias sociales), no llegando a concretar conductas más objetivas, como por ejemplo, el número de peleas.

Siu (2009) en su estudio examina cómo la IE rasgo (medida usando la EIS, Escala de Inteligencia Emocional de Schutte) se relaciona con los problemas de comportamiento de una muestra de adolescentes de Hong Kong. Encontró una relación inversa entre la inteligencia emocional y los problemas de conducta. El autocontrol de las emociones se asoció negativamente con todos los tipos de

problemas de comportamiento, mientras que las habilidades sociales se relacionaron negativamente con la agresión y la delincuencia. El análisis de regresión sugiere que un manejo incorrecto de las emociones puede llevar a niveles más altos de problemas tales como la depresión, la agresión y la delincuencia, mientras que un mayor grado de autocontrol puede conducir a una menor ansiedad.

Mattingly (2010) en su investigación parte de la hipótesis de que un déficit en la inteligencia emocional (IE) puede estar relacionado con problemas de conducta entre los adolescentes, tales como conductas de riesgo, problemas de comportamiento y agresividad. En su estudio determinó la relación existente entre las puntuaciones de la IE y los problemas de conducta. Para medir estos problemas se usó el Achenbach System of Empirically Based Assessments-Youth Self Report (YSR), una escala compuesta por 120 ítems referidos a adaptación social (17) y problemas de conducta (103). Para evaluar la IE usó el MSCEIT y el EQ-iYV con el objetivo de determinar qué modelo de IE, el de capacidad o mixto, predice mejor tales comportamientos.

Los resultados encontraron que las puntuaciones del EQ-iYV correlacionaban negativamente con los problemas de conducta, mientras que no se encontró relación significativa con el MSCEIT y estos problemas. El potencial predictivo de la EQ-iYV es especialmente significativo, ya que los componentes de la IE pueden enseñarse y por lo tanto se pueden mejorar.

De estas investigaciones puede concluirse la necesidad de implementar en nuestras aulas programas de educación emocional, ya que ayudará no sólo a reducir los problemas de comportamiento, sino también a aumentar el rendimiento escolar, el bienestar emocional y psicológico general y mantener unas relaciones interpersonales más satisfactorias y constructivas.

## **IV. ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.1. INTRODUCCIÓN**

En el presente trabajo hemos partido del enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979) para abordar la violencia en la escuela, al considerarla un fenómeno multifactorial y multicontextual (Frías, López y Díaz, 2003)

Atendiendo a este modelo, la conducta agresiva del adolescente no está determinada exclusivamente por las características propias del sujeto, sino que en la misma influyen otra serie de factores y contextos que van desde el ambiente familiar (microsistema familiar) hasta la cultura o valor predominante en la sociedad (macrosistema).

Así, la familia es el entorno más cercano en el que se encuentra una persona y constituye un factor que facilita las conductas violentas cuando el clima familiar está caracterizado por conflictos familiares, violencia familiar, divorcios, falta de habilidades de crianza... (Frías, López y Díaz, 2003). Estas situaciones de violencia vividas en el seno familiar pueden ser reproducidas por los adolescentes fuera de la familia y ser trasladadas a otros ámbitos como la escuela (Alonso y Castellanos, 2006; Tilano, Henao y Restrepo, 2009). Este aspecto tendremos que tenerlo muy presente en nuestro estudio por las características de las familias de nuestros estudiantes.

El ámbito escolar es el otro contexto en el que los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo relacional (Hernández, Sarabia y Casares, 2002) y constituye el objetivo principal de nuestro estudio. Diferentes publicaciones recogen que un rendimiento escolar adecuado y una actitud positiva hacia la escuela son factores que disminuyen las conductas violentas, mientras que el fracaso escolar y la inadaptación son factores que la favorecen (Díaz-Aguado, 2003; Díaz-Fernández y Sierra, 2008; Hernández, Sarabia y Casares, 2002).

La violencia en la escuela es un problema presente en nuestros centros educativos y una muestra de la preocupación e interés que ha suscitado es el elevado número de estudios sobre la cuestión en los últimos años. En los estudios realizados en nuestro país se han analizado aspectos tales como los tipos de maltratos utilizados entre los jóvenes, la prevalencia del maltrato entre iguales o bullying, las

características psicológicas de agresores y víctimas y variables como la edad, el género, los lugares donde tienen lugar las agresiones,...

El perfil de los agresores, objeto de nuestro estudio, es ser chico con una edad comprendida entre los 12 y 14 años y por tanto, cursando 1º o 2º de ESO (Avilés y Monjas, 2005; Cuadrado, 2010; Serrano e Iborra, 2005).

En cuanto a la tipología del maltrato según el género, hay estudios que indican que los chicos usan más las agresiones abiertas o manifiestas (pegar, insultar,...), mientras que las chicas utilizan más la agresión relacional (hablar mal del otro, exclusión social,...) (Cuadrado, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Gómez-Bahillo, 2006). En otras investigaciones no se encuentran diferencias significativas entre ambos géneros (Avilés y Monjas, 2005) y otro grupo de estudios evidencian que la agresión relacional es más frecuente en los chicos (Buelga, 2009; Estudio del Defensor del Pueblo, 2006).

Otro de los factores o variables que hay que considerar en el análisis de la violencia escolar y con una gran repercusión en nuestro estudio es el barrio (exosistema) en el que se encuentra ubicado el instituto y del que proceden los estudiantes. Los barrios marginales, con problemas de venta de drogas y delincuencia y nivel económico y cultural de las familias bajo reúnen las circunstancias propicias para generar violencia y conductas delictivas en los adolescentes (Frías, López y Díaz, 2003).

El otro aspecto objeto de estudio es la Inteligencia Emocional. Para comprender el surgimiento de este concepto es necesario ver cómo ha ido evolucionando el concepto de inteligencia a lo largo de los años. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se consideraba que la inteligencia era una cualidad biológica y por tanto, determinada genéticamente. Posteriormente se introdujo el concepto de Cociente Intelectual (CI) y se diseñaron los test para medir la inteligencia. Sin embargo, estos test se mostraron incapaces de predecir el éxito de una persona, lo que provocó que surgieran nuevas teorías, como la Inteligencia exitosa de Sternberg o la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (Gallego y Gallego, 2004).

Gardner subraya que la inteligencia no es única y no puede ser medida por el CI. Dentro de sus ocho inteligencias incluye la Intrapersonal y la Interpersonal, que han sido consideradas las raíces más próximas al concepto de IE (Pérez, Petrides y Furnham, 2005). Sin embargo, y de acuerdo con Goleman (1996), el trabajo de

Gardner está influenciado por las corrientes cognitivistas, por lo que subraya el componente cognitivo (la comprensión) de la inteligencia Intrapersonal e Interpersonal.

El concepto de IE aparece por primera vez publicado en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, pero el término no se hizo popular hasta la publicación del best seller de Goleman, *Inteligencia Emocional*, en 1995 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez, Petrides y Furnham, 2005).

Hoy día no existe un consenso entre los investigadores sobre el concepto de IE, existiendo en la literatura científica dos modelos de IE:

- Los modelos mixtos, combinan rasgos de personalidad con habilidades mentales y emocionales (Stys y Brown, 2004). Los modelos de Goleman y Bar-On se incluyen en esta tipología.
- Los modelos de habilidad, basados en las capacidades cognitivo-emocionales (Pérez, Petrides y Furnham, 2005), como el de Mayer y Salovey.

Nuestro trabajo está fundamentado en el modelo de Bar-On, según el cual la Inteligencia Socio Emocional es el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que determinan la capacidad de los sujetos para hacer frente a las demandas diarias. Por tanto, la IE será un factor predictor del éxito en nuestra vida y redundará en la felicidad y bienestar personal (Bar-On y Parker, 2000).

El modelo propuesto por Bar-On es un modelo multifactorial constituido por cinco escalas y quince subescalas. Los cinco factores principales o escalas son la componente Intrapersonal, la componente Interpersonal, la Adaptabilidad, el Manejo del estrés y el Estado de ánimo.

Este modelo está apoyado por las últimas investigaciones en neurociencia que estudian el circuito neuronal que rige la experiencia emocional, al encontrar que los componentes esenciales del modelo (autoconciencia emocional, asertividad, empatía, control de impulsos, solución de problemas,...) están gobernados por los elementos clave de dicho circuito: amígdala, córtex somatosensorial e insular, córtex prefrontal orbitofrontal/ventromedial y córtex cingulado anterior (Bechara, Damasio y Bar-On, 2007).



Otro de los hallazgos más importantes al respecto es el realizado por LeDoux (1999), que ha encontrado que el tálamo es el primero en recibir las señales sensoriales, pasando después a la amígdala a través de una sola sinapsis. Otra vía más lenta lleva la señal del tálamo hasta el neocortex, permitiendo que la amígdala responda antes de que el neocortex haya procesado la información y por lo tanto, sin la participación de nuestra mente cognitiva.

El instrumento de medida elaborado por Bar-On para los jóvenes es el EQ-iYV, Emotional Quotient Inventory Youth Version, que evalúa las cinco escalas y las 15 subescalas del modelo a través de un cuestionario de autoinforme de 60 ítems.

Las investigaciones realizadas en la población adolescente sugieren que existen diferencias en los niveles de IE en función de variables tales como la edad, el género o el estatus socioeconómico.

En cuanto a la edad, unas investigaciones apuntan que los adolescentes más jóvenes obtienen puntuaciones más altas en IE (Ferrando, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005), mientras que en otras los resultados evidencian que la IE aumenta con la edad (Bar-On y Parker, 2000).

Respecto al género, diversos estudios indican que las mujeres puntúan más alto en la componente Interpersonal (Bar-On, 2006; Ferrando, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005). Para los chicos, unos estudios sugieren que obtienen mayor puntuación en la componente Intrapersonal, la Adaptabilidad y el Manejo del estrés (Bar-On, 2006; Ugarriza y Pajares, 2005), y otros, como el de Ferrando (2006) que encuentran que los chicos sólo puntúan significativamente más alto que las chicas en Adaptabilidad.

Cuando se ha analizado la IE en función del estatus socioeconómico también se han encontrado diferencias significativas, mostrando que los estudiantes pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico y cultural bajos presentan una IE significativamente más baja que los estudiantes de familias de clase media o alta (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ugarriza y Pajares, 2005).

Respecto a las diferencias en IE en función del origen étnico los datos encontrados están referidos a población adulta y son aportados por Bar-On (2006). Los resultados de sus investigaciones indican que no hay diferencias significativas en IE entre los distintos grupos étnicos que examinó en América del Norte.

Y por último, a lo largo del presente trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia de la IE en facetas muy diversas de nuestra vida, como el rendimiento académico, las relaciones interpersonales o el bienestar y la satisfacción con la vida. Los bajos niveles de alfabetización emocional inciden en el aislamiento, problemas de atención, depresión, impulsividad y conductas agresivas de nuestros estudiantes (Goleman, 1996). En esta dirección, estudios empíricos relacionan la IE con estados de bienestar y relaciones interpersonales constructivas. Así, estudiantes con altas puntuaciones en IE se mostraron menos ansiosos y depresivos (Bar-On, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001), al tiempo que las interacciones sociales eran más satisfactorias y con un menor número de conflictos (Bar-On, 2006; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

La investigación también ha evidenciado que la falta de IE tiene una repercusión negativa en el rendimiento escolar. En este sentido Parker et al. (2004), Mestre, Guill y Gil-Olarte (2004) y Extremera y Fernández-Berrocal (2001) encontraron que los alumnos y alumnas más inteligentes emocionalmente también obtenían mayores rendimientos académicos.

En los últimos años son muy numerosos los estudios que han analizado diversas variables o subcomponentes de la IE tanto en agresores como en víctimas. Respecto a los agresores señalar que su capacidad de autocrítica suele ser nula, lo que implica una autoestima media e incluso alta (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002). Sin embargo, los agresores reactivos o ansiosos tienen tendencia a presentar baja autoestima y niveles altos de ansiedad (Salmivalli y Nieminen, 2002).

Otros estudios recogen que los estudiantes agresivos presentan deficiencias en dos aspectos importantes de la IE, el autocontrol o manejo de las emociones y la empatía (Avilés, 2006; Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Hernández, Sarabia y Casares, 2002). Estos alumnos y alumnas violentos se caracterizan por actuar de forma impulsiva, con baja tolerancia a la frustración y sin mostrar empatía por las víctimas de sus agresiones. En este sentido, Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) ponen de manifiesto la importancia de la empatía como elemento favorecedor de la convivencia escolar.

Finalmente, las investigaciones realizadas por Garaigordobil y Oñederra (2010), Extremera y Fernández-Berrocal (2002), Liau et al. (2003), Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Siu (2009) y Mattingly (2010) evidencian una relación inversa o negativa entre la IE y comportamientos agresivos, antisociales, conductas desafiantes e incumplimiento de normas. Además, en estos estudios recogen que dichos comportamientos están acompañados de otros problemas, como ansiedad, depresión, impulsividad, falta de habilidades sociales y de manejo de emociones.

## **4.2. HIPÓTESIS**

Las hipótesis que nos planteamos en la presente investigación son las siguientes:

- Primera hipótesis: Existe una correlación negativa entre el nivel de IE y la frecuencia de conductas violentas.
- Segunda hipótesis: Existen diferencias significativas en IE y conductas agresivas en función de las variables sociodemográficas o independientes analizadas.
- Tercera hipótesis: Los adolescentes que manifiesten altos niveles de agresividad presentarán bajas puntuaciones en IE.

## **4.3. OBJETIVOS**

El objetivo general que nos proponemos en esta investigación es estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Conducta Violenta de los adolescentes en la escuela. Ello conlleva el planteamiento de los siguientes objetivos específicos que tienen como finalidad:

1. Estudiar las dimensiones de la IE así como el Cociente Emocional de nuestra muestra de adolescentes.
2. Conocer la frecuencia de las conductas agresivas emitidas por los estudiantes.
3. Analizar la relación entre las dimensiones de la IE y las distintas formas de agresión en función de las variables sociodemográficas.
4. Estudiar la relación entre las dimensiones de la IE y entre éstas y el Cociente Emocional.
5. Conocer la relación entre las distintas formas de agresión.
6. Analizar las dimensiones de la IE que correlacionan con los distintos tipos de conductas agresivas.



## CAPÍTULO 5: MÉTODO

### 5.1. PARTICIPANTES

La muestra estará constituida por 105 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 12 a 18 años pertenecientes al IES Virgen del Mar de Adra, Almería.

El IES Virgen del Mar está ubicado en el barrio Cavite, caracterizado por ser un barrio obrero, donde abundan las clases marginales y con un nivel socioeconómico bajo. Una gran parte de los padres de nuestro alumnado trabaja en la manipulación alimenticia durante todo el día lo que provoca una escasa implicación de las familias en la vida escolar de sus hijos y un elevado absentismo.

Por otro lado contamos con un considerable porcentaje de alumnado de etnia gitana, cuyos progenitores se dedican a la venta ambulante o no tienen ningún empleo. A esta situación hay que sumar un crecimiento de alumnado extranjero, principalmente de nacionalidad rumana, marroquí y en el última año china, suponiendo esta diversidad cultural un elemento más que dificulta la convivencia en el centro.

Además, en este barrio del pueblo se concentran los problemas sociales más graves de Adra, tales como tráfico de drogas, elevada tasa de paro, delincuencia,...

A continuación, pasamos a describir la muestra en función de las variables independientes que hemos seleccionado en nuestro estudio.

En la Tabla 4, podemos ver que la muestra está compuesta por 105 sujetos, de los que un 45,7% son chicos y un 54,3 % son chicas.

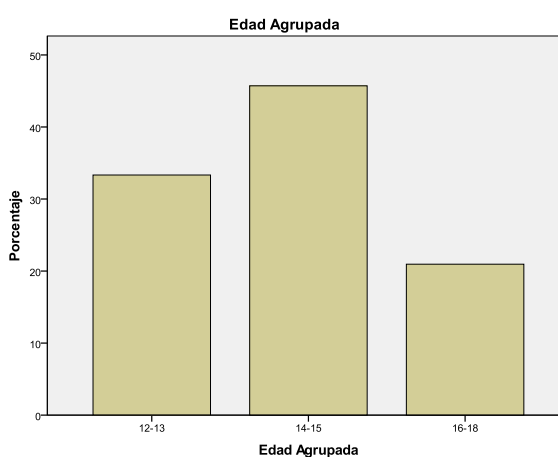
**Tabla 4: Reparto de la muestra según el género**

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	48	45,7
Mujer	57	54,3
Total	105	100,0

En cuanto a la edad, el rango va desde los 12 a los 18 años. La media de edad de la muestra total es de 14,32 años, con una DT de 1,44. Hemos agrupado la edad en tres tramos:

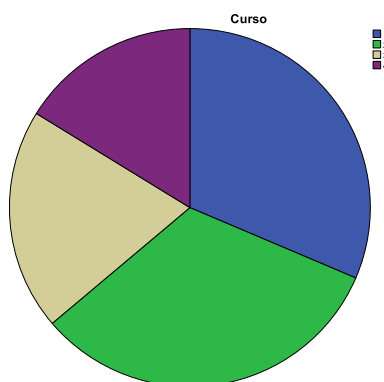
- 12-13 años con 35 sujetos (33%)
- 14-15 años con 48 sujetos (45,7%)
- 16-18 años con 22 sujetos (21,0%)

**Figura 1: Reparto de la muestra según grupos de edad**



Respecto al curso en el que se encuentra el alumnado, como podemos ver en el gráfico 2, el número de estudiantes desciende al aumentar el curso. Así, el mayor número de estudiantes se concentra en los dos primeros cursos de la ESO, con un 31,4% en primero y un 32,4% segundo, mientras que en tercero y cuarto el porcentaje baja hasta un 20,0% y 16,2%, respectivamente.

**Figura 2: Reparto de la muestra según el curso**



La diversidad cultural de la muestra queda recogida en la tabla 5, donde podemos ver que la identidad cultural mayoritaria es la castellana, con un 73,3%, a continuación estaría la gitana, con un 20,0% y por último la rumana y la marroquí con un 5,7% y un 1,0% respectivamente. Estos datos hay que matizarlos, puesto que en realidad el alumnado gitano matriculado representa un porcentaje mayor que el mostrado, lo que nos muestra el absentismo entre estos alumnos y alumnas.

**Tabla 5: Reparto de la muestra según la identidad cultural**

<b>Identidad Cultural</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Castellana	77	73,3
Gitana	21	20,0
Rumana	6	5,7
Marroquí	1	1,0
Total	105	100,0

Y por último, se les preguntó a los estudiantes si habían repetido curso o no. El 50,5% de los estudiantes ha repetido curso alguna vez, frente al 49,5% que no ha repetido nunca



## 5.2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos usados en el estudio han sido:

a) Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On para jóvenes, EQi-YV (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version) (Bar-On y Parker, 2000). El cuestionario destinado a alumnos de 7 a 18 años consta de 60 afirmaciones en una escala de 4 puntos (1=nunca me pasa, 2=a veces me pasa, 3=casi siempre me pasa y 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones:

- Intrapersonal: Se refiere a la comprensión emocional, es decir a la capacidad para comprender las propias emociones y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo a los demás.
- Interpersonal: Es la capacidad para entender y apreciar las emociones de los otros.
- Manejo del estrés: Es la capacidad para dirigir y controlar las propias emociones, hacer frente a las situaciones estresantes manteniendo la calma.
- Adaptabilidad: Capacidad referida a la flexibilidad y eficacia para resolver conflictos y problemas de la vida cotidiana.
- Estado de ánimo general: Es la capacidad para tener una actitud positiva ante la vida.

Además, el inventario proporciona un Cociente Emocional (CE) que expresa la capacidad con la que se afrontan en general las demandas diarias. También se incluye una escala de impresión positiva que evalúa la percepción excesivamente favorable de sí mismo y un índice de inconsistencia que expresa la discrepancia entre respuestas similares.

El baremo que usaremos para interpretar los valores de las distintas dimensiones de la IE y el CE será el obtenido por Ferrando (2006) para la interpretación del EQ-iYV del alumnado de la ESO en España.

b) Escala de Agresión (Agression Scale, AS) (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Adaptada por el Equipo LISIS. (Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2005)).

Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) elaboraron esta prueba con el fin de validar un modelo teórico con el que poder evaluar, de modo independiente, la forma de interacción y la funcionalidad de la agresión. Este instrumento analiza la forma de la agresión: manifiesta y relacional y la funcionalidad de la agresión: pura, reactiva e instrumental.

Al hablar de agresión manifiesta se refiere a aquellas conductas de carácter agresivo, tanto físicas como verbales, que suponen un enfrentamiento directo con la víctima. Sin embargo, la agresión relacional conlleva comportamientos que implican agresiones de carácter social, vinculados con la exclusión social, el aislamiento del grupo, difusión de rumores y la intromisión en las relaciones sociales del otro.

En cuanto a la función que tiene la agresión el cuestionario establece tres tipos:

- Pura, cuando se utiliza para hacer daño a alguien con el único objetivo de lesionar a esa persona.
- Instrumental, cuando se usa con la finalidad de conseguir algo.
- Reactiva, cuando se utiliza como una respuesta a una provocación o ataque, agrediendo para defenderse o vengarse.

De esta forma los ítems se agrupan en seis dimensiones, tres referidas a la agresión manifiesta: Agresión Abierta Pura, Agresión Abierta Reactiva y Agresión Abierta Instrumental y tres referidas a la agresión relacional: Agresión Relacional Pura, Agresión Relacional Reactiva y Agresión Relacional Instrumental). La prueba presenta una escala de respuesta de 4 puntos (1 = Nunca, 2=Pocas veces, 3=Muchas veces y 4 = Siempre).

### 5.3. PROCEDIMIENTO

Para la realización del presente proyecto llevamos a cabo el siguiente procedimiento:

- Se informó al equipo directivo del centro al que pertenezco para explicarles el objetivo de la presente investigación y solicitar la autorización para poder pasar los cuestionarios.
- Los cuestionarios se pasaron durante la sesión de tutoría de los correspondientes grupos durante el mes de abril.
- Al comenzar la sesión se leyeron las instrucciones de los cuestionarios y se les explicó qué era lo que debían hacer. Se les insistió en varios aspectos fundamentales:
  - o Los cuestionarios eran anónimos y nadie va a saber quién ha respondido cada uno de ellos.
  - o No hay respuestas que sean buenas o malas, ni correctas o incorrectas.
  - o Es muy importante que piensen en lo que hacen y no en lo que les gustaría hacer o en lo que creen que a los otros les gustaría que hiciesen.
  - o Se asegurasen en responder todos los ítems de los dos cuestionarios.
- Durante la sesión y en todos los cursos hubo que hacer aclaraciones de algunos ítems a causa de su falta de vocabulario.
- Al finalizar se les agradeció su colaboración y el interés mostrado durante la sesión.

## 5.4. DISEÑO

Se ha empleado un diseño metodológico no experimental, puesto que no se manipula ninguna variable ni hay asignación aleatoria de los sujetos, sino que se trabaja con los sujetos en el contexto que permita obtener los datos buscados.

Los análisis estadísticos realizados se encuadran dentro de una metodología descriptiva y correlacional, dado que nuestro objetivo es obtener evidencias de la relación existente entre la IE y la agresividad de los adolescentes.

El análisis estadístico se realizó usando la última versión del paquete estadístico de las ciencias sociales de SPSS, PASW Statistics 18, y siguiendo las etapas que se describen a continuación:

Etapa previa o de depuración de datos: Comenzamos el análisis estadístico realizando un estudio de la asimetría y la curtosis para cada ítem, comprobando que todos cumplen los parámetros establecidos. Además nos aseguramos que los datos perdidos no superaban el 3% y los existentes se reemplazaron por la moda.

1ª Etapa: Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas o independientes de la muestra.

2ª Etapa: Se hace una comparación de las medias obtenidas en las variables dependientes de los dos instrumentos de evaluación usados para ver las diferencias entre los grupos derivados de las variables sociodemográficas o independientes.

Las variables dependientes son:

- I.Intrapersonal, I.Interpersonal, Manejo del estrés, Adaptabilidad, Estado de ánimo y Cociente Emocional para la medida de la IE
- Agresión manifiesta pura, Agresión manifiesta reactiva, Agresión manifiesta instrumental, Agresión relacional pura, Agresión relacional reactiva y Agresión relacional instrumental para la medida de la Agresión.

Las variables independientes o sociodemográficas son: edad, género, curso, ¿has repetido curso alguna vez?, y la identidad cultural.

Las pruebas usadas fueron la Prueba T para muestras independientes para las variables género y ¿repites curso?, y la ANOVA de un factor y la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) ( Pruebas Post Hoc), para las variables edad, curso e identidad cultural.

3ª Etapa: Se estudiaron las correlaciones entre las variables dependientes usando el coeficiente de correlación de Pearson con objeto de conocer la relación entre:

- Las dimensiones de la IE.
- Las dimensiones de la agresividad.
- Las dimensiones de la IE y de la agresividad.

## CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 6.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA: NIVELES DE IE Y FRECUENCIA DE CONDUCTAS AGRESIVAS.

En primer lugar hemos recogido en la Tabla 6 los valores medios obtenidos por nuestros estudiantes para las cinco escalas del inventario de IE, el EQi-YV, y la puntuación para el Cociente Emocional. Así mismo, se ha incluido el percentil correspondiente de dichos valores.

**Tabla 6: Media y DT de las dimensiones de la IE y el Cociente Emocional.**

	N	Media	Percentil	DT
<b>Intrapersonal</b>	105	13,86	40	2,880
<b>Interpersonal</b>	105	36,85	45	4,582
<b>Manejo estrés</b>	105	30,73	35	6,018
<b>Adaptabilidad</b>	105	26,23	45	4,812
<b>Estado de Ánimo</b>	105	42,58	40	6,048
<b>Cociente Emocional</b>	105	13,61	35	1,48

En la Tabla podemos observar que el valor medio del Cociente Emocional de nuestra muestra corresponde con un percentil 35, lo que nos indica el bajo nivel de IE que poseen nuestros estudiantes.

Para las dimensiones que componen la IE nos encontramos con percentiles que oscilan entre 35, para el Manejo del estrés y 45, para la componente Interpersonal y la Adaptabilidad. Comprobamos que en todos los casos los valores tanto de las componentes como del Cociente Emocional son bajos, situándose siempre por debajo del percentil 50. Estos datos nos sugieren el déficit emocional mostrado por la muestra y por lo tanto, las carencias en competencias socioemocionales que poseen nuestros alumnos y alumnas.

Para estudiar la frecuencia de las conductas agresivas manifestadas por nuestros estudiantes se calculó una nueva variable suma de las puntuaciones de todas las escalas de agresividad a la que se le denominó Agresión total. A continuación se recodificó dicha variable en otra denominada Agresión total agrupada.

Los grupos que se crearon fueron los siguientes:

1. Nunca: para una puntuación mínima de 0 a 25.
2. Pocas veces: para una puntuación de 26 a 50.
3. Muchas veces: para una puntuación de 51 a 75.
4. Siempre: para una puntuación de 76 a 100.

Una vez creada esta nueva variable se realizó el análisis descriptivo de la misma obteniendo los datos que aparecen en la Tabla 7.

**Tabla 7: Frecuencia y porcentaje de conductas agresivas**

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Nunca</b>	3	2,9
<b>Pocas veces</b>	90	85,7
<b>Muchas veces</b>	12	11,4
<b>Total</b>	105	100,0

Observamos que tan sólo un 2,9%, es decir, 3 sujetos de un total de 105 dicen no manifestar nunca conductas agresivas. Frente a este dato tenemos un 11,4% que reconoce esos comportamientos violentos muchas veces y un 85,7 %, es decir, 90 estudiantes que afirman que comenten este tipo de actos pocas veces.

## 6.2. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LAS PUNTUACIONES DE LA IE Y LA AGRESIVIDAD

En primer lugar, para analizar si las medias obtenidas en el total de las escalas de IE y agresividad diferían en función del género y de si había repetido curso, se aplicó la prueba t de student para medias independientes.

**Tabla 8: Estudio de las dimensiones de IE y agresividad según el género**

	Género	N	Media	DT	t	Sig. (bilateral)
<b>Intrapersonal</b>	Hombre	48	13,90	3,270	,126	,900
	Mujer	57	13,82	2,536		
<b>Interpersonal</b>	Hombre	48	36,48	5,028	-,755	,452
	Mujer	57	37,16	4,191		
<b>Manejo estrés</b>	Hombre	48	31,71	5,893	1,533	,128
	Mujer	57	29,91	6,051		
<b>Adaptabilidad</b>	Hombre	48	27,56	5,136	2,683	,009
	Mujer	57	25,11	4,250		
<b>Estado de Ánimo</b>	Hombre	48	43,88	5,888	2,043	,044
	Mujer	57	41,49	6,015		
<b>Cociente Emocional</b>	Hombre	48	13,89	1,609	1,822	,071
	Mujer	57	13,37	1,321		
<b>Agresión manifiesta pura</b>	Hombre	48	6,27	2,229	1,802	,076
	Mujer	57	5,61	1,292		
<b>Agresión manifiesta reactiva</b>	Hombre	48	8,00	2,989	2,352	,021
	Mujer	57	6,79	2,119		
<b>Agresión manifiesta instrumental</b>	Hombre	48	7,27	2,966	2,346	,021
	Mujer	57	6,09	2,011		
<b>Agresión relacional pura</b>	Hombre	48	6,21	2,518	2,147	,035
	Mujer	57	5,30	1,647		
<b>Agresión relacional reactiva</b>	Hombre	48	7,00	2,278	1,328	,188
	Mujer	57	6,47	1,670		
<b>Agresión relacional instrumental</b>	Hombre	48	5,79	2,259	,562	,575
	Mujer	57	5,54	2,245		

Al comparar las puntuaciones según el género (Tabla 8), para las dimensiones de la IE se han asumido varianzas iguales, puesto que la prueba de Levene para la igualdad de varianzas no es significativa,  $p > ,05$ . Los resultados muestran que las puntuaciones de los chicos son estadísticamente mayores que las de las chicas para la Adaptabilidad ( $M=27,56$  vs  $M=25,11$ ,  $t=2,683$ ,  $p < ,05$ ) y el Estado de Ánimo ( $M=43,88$  vs  $M=41,49$ ,  $t=2,043$ ,  $p < ,05$ ).

Al comparar las dimensiones de la escala de agresividad se han encontrado diferencias significativas en la Agresión manifiesta reactiva (AMR), en la Agresión manifiesta instrumental (AMI) y en la Agresión relacional pura (ARP). En los tres casos la prueba de Levene para la igualdad de varianzas es significativa,  $p < ,05$ , por lo que



no se ha asumido igualdad de varianzas. Para la tres dimensiones las puntuaciones de los chicos es significativamente mayor que la de las chicas ( $M=8,00$  vs  $M=6,79$ ,  $t=2,352$ ,  $p<,05$ , para la AMR;  $M=7,27$  vs  $M=6,09$ ,  $t=2,346$ ,  $p<,05$ , para la AMI; y  $M=6,21$  vs  $M=5,30$ ,  $t=2,147$ ,  $p<,05$ , para la ARP)

Cuando se compararon las puntuaciones obtenidas en función de si habían repetido curso o no, los resultados mostraron que no existían diferencias significativas entre esos grupos, tal y como podemos ver en la Tabla 9.

**Tabla 9: Estudio de las dimensiones de IE y agresividad según la repetición curso**

	¿Has repetido curso alguna vez?	N	Media	DT	t	Sig. (bilateral)
<b>Intrapersonal</b>	si	53	13,64	2,781	-,773	,441
	no	52	14,08	2,989		
<b>Interpersonal</b>	si	53	37,26	4,541	,940	,349
	no	52	36,42	4,629		
<b>Manejo estrés</b>	si	53	30,15	6,144	-1,001	,319
	no	52	31,33	5,887		
<b>Adaptabilidad</b>	si	53	25,87	4,887	-,774	,441
	no	52	26,60	4,754		
<b>Estado de Ánimo</b>	si	53	42,60	6,335	,039	,969
	no	52	42,56	5,802		
<b>Cociente Emocional</b>	si	53	13,52	1,422	-,588	,558
	no	52	13,69	1,538		
<b>Agresión manifiesta pura</b>	si	53	5,74	1,711	-1,024	,308
	no	52	6,10	1,892		
<b>Agresión manifiesta reactiva</b>	si	53	7,30	2,399	-,161	,872
	no	52	7,38	2,836		
<b>Agresión relacional pura</b>	si	53	5,68	2,045	-,169	,866
	no	52	5,75	2,231		
<b>Agresión manifiesta instrumental</b>	si	53	6,53	2,599	-,405	,686
	no	52	6,73	2,521		
<b>Agresión relacional reactiva</b>	si	53	6,72	2,032	,014	,989
	no	52	6,71	1,944		
<b>Agresión relacional instrumental</b>	si	53	5,57	2,144	-,418	,677
	no	52	5,75	2,359		

A continuación, en el estudio de las medias obtenidas en las dimensiones de la IE y agresividad en función de los grupos de edad se aplicó la Prueba ANOVA de un factor, comprobando la existencia de diferencias significativas,  $p<,05$ , para la Adaptabilidad, Agresión manifiesta pura y la Agresión relacional pura (Tabla 10).

**Tabla 10: Medias, desviaciones típicas y resultado del análisis de la varianza en función de los grupos de edad para las dimensiones de la IE y la agresividad**

		N	Media	DT	F	Sig.
<b>Intrapersonal</b>	12-13	35	14,37	2,941	1,347	,265
	14-15	48	13,83	2,861		
	16-18	22	13,09	2,776		
<b>Interpersonal</b>	12-13	35	36,94	4,728	,299	,742
	14-15	48	37,08	4,552		
	16-18	22	36,18	4,563		
<b>Manejo estrés</b>	12-13	35	31,20	6,163	,359	,699
	14-15	48	30,19	5,767		
	16-18	22	31,18	6,493		
<b>Adaptabilidad</b>	12-13	35	27,57	4,705	3,156	<b>,047</b>
	14-15	48	26,10	5,142		
	16-18	22	24,36	3,606		
<b>Estado de Ánimo</b>	12-13	35	43,54	5,638	1,035	,359
	14-15	48	42,52	6,595		
	16-18	22	41,18	5,360		
<b>Cociente Emocional</b>	12-13	35	13,94	1,505	1,904	,154
	14-15	48	13,56	1,485		
	16-18	22	13,17	1,341		
<b>Agresión manifiesta pura</b>	12-13	35	6,46	2,201	3,378	<b>,038</b>
	14-15	48	5,83	1,616		
	16-18	22	5,23	1,193		
<b>Agresión manifiesta reactiva</b>	12-13	35	7,66	3,152	,492	,613
	14-15	48	7,08	2,305		
	16-18	22	7,41	2,343		
<b>Agresión manifiesta instrumental</b>	12-13	35	7,37	2,891	2,795	,066
	14-15	48	6,46	2,518		
	16-18	22	5,82	1,680		
<b>Agresión relacional pura</b>	12-13	35	6,51	2,694	4,115	<b>,019</b>
	14-15	48	5,42	1,832		
	16-18	22	5,09	1,231		
<b>Agresión relacional reactiva</b>	12-13	35	6,94	2,461	,540	,584
	14-15	48	6,50	1,624		
	16-18	22	6,82	1,868		
<b>Agresión relacional instrumental</b>	12-13	35	6,14	2,902	2,427	,093
	14-15	48	5,69	2,002		
	16-18	22	4,82	1,097		

Para conocer entre qué grupo de edad existen diferencias estadísticamente significativas hemos aplicado la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS), mostrando un resumen de los resultados en la Tabla 11. En ella hemos señalado las

diferencias significativas entre los grupos de edad en los que ocurren. Las variables en las que existen diferencias son Adaptabilidad, Agresión manifiesta pura, Agresión manifiesta instrumental, Agresión relacional pura y Agresión relacional instrumental, y en todos los casos la media de las mismas es mayor para el grupo de 12-13 años de edad.

**Tabla 11: Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) para las variables de IE y agresividad en función de los grupos de edad**

Diferencias de medias entre grupos de edad			
	(12-13)-(14-15)	(12-13)-(16-18)	(14-15)-(16-18)
<b>Intrapersonal</b>			
<b>Interpersonal</b>			
<b>Manejo estrés</b>			
<b>Adaptabilidad</b>		3,208   *	
<b>Estado de Ánimo</b>			
<b>Cociente Emocional</b>			
<b>Agresión manifiesta pura</b>		1,230   *	
<b>Agresión manifiesta reactiva</b>			
<b>Agresión manifiesta instrumental</b>		1,553   *	
<b>Agresión relacional pura</b>	1,098   *	1,423   *	
<b>Agresión relacional reactiva</b>			
<b>Agresión relacional instrumental</b>		1,325   *	

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En la siguiente prueba ANOVA de un factor realizada estudiamos la variable curso para las dimensiones de los dos cuestionarios utilizadas, encontrando diferencias significativas,  $p < .05$ , para el Manejo del estrés, la Adaptabilidad, el Cociente Emocional, la Agresión manifiesta instrumental y la Agresión relacional pura. Los datos obtenidos se muestran en la Tabla 12.

**Tabla 12: Medias, DT y resultado del análisis de la varianza en función del curso para las dimensiones de la IE y la agresividad**

		N	Media	DT	F	Sig.
<b>Intrapersonal</b>	1	33	14,39	3,325	1,810	,150
	2	34	14,24	2,388		
	3	21	13,38	2,334		
	4	17	12,65	3,239		
<b>Interpersonal</b>	1	33	37,33	4,463	2,377	,074
	2	34	36,79	4,971		
	3	21	38,14	3,719		
	4	17	34,41	4,403		
<b>Manejo estrés</b>	1	33	31,55	6,104	3,029	,033
	2	34	28,82	4,951		
	3	21	33,38	6,778		
	4	17	29,71	5,785		
<b>Adaptabilidad</b>	1	33	27,76	5,568	2,806	,043
	2	34	26,59	4,652		
	3	21	24,67	4,476		
	4	17	24,47	2,695		
<b>Estado de Ánimo</b>	1	33	44,12	7,070	1,304	,277
	2	34	42,53	5,588		
	3	21	41,33	5,808		
	4	17	41,24	4,724		
<b>Cociente Emocional</b>	1	33	14,06	1,688	2,737	,047
	2	34	13,54	1,295		
	3	21	13,61	1,445		
	4	17	12,84	1,153		
<b>Agresión manifiesta pura</b>	1	33	6,24	2,332	2,351	,077
	2	34	6,26	1,693		
	3	21	5,19	1,167		
	4	17	5,47	1,125		
<b>Agresión manifiesta reactiva</b>	1	33	7,55	3,053	1,199	,314
	2	34	7,59	2,536		
	3	21	6,38	2,291		
	4	17	7,65	2,090		
<b>Agresión manifiesta instrumental</b>	1	33	7,52	3,327	3,485	,019
	2	34	6,85	2,389		
	3	21	5,67	1,111		
	4	17	5,65	1,693		
<b>Agresión relacional pura</b>	1	33	6,55	2,906	3,015	,033
	2	34	5,62	1,792		
	3	21	5,00	1,378		
	4	17	5,18	1,074		
<b>Agresión relacional reactiva</b>	1	33	7,03	2,616	,764	,517
	2	34	6,47	1,581		
	3	21	6,38	1,746		
	4	17	7,00	1,500		
<b>Agresión relacional instrumental</b>	1	33	6,15	2,659	1,700	,172
	2	34	5,88	2,371		
	3	21	4,95	1,532		
	4	17	5,12	1,576		

A continuación, aplicamos la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) para conocer entre qué cursos existen diferencias estadísticamente significativas. El resumen de los resultados obtenidos en la prueba post hoc se presenta en la Tabla 13. En ella hemos señalado las diferencias significativas entre los cursos en los que encontramos dichas diferencias. Las medias de las puntuaciones son significativamente mayores para los estudiantes que están cursando 1º de ESO respecto de los que están en 3º ESO o 4º ESO. Las excepciones que encontramos son:

- En el Manejo del estrés, los estudiantes de 3º ESO puntúan significativamente mayor que los de 2º ESO.
- En la Agresión manifiesta pura existen diferencias estadísticamente significativas mayores para los alumnos de 2º ESO respecto a los de 3º ESO.
- En la componente Interpersonal, los estudiantes de 3º ESO tienen puntuaciones significativamente mayores que los de 4º ESO.

**Tabla 13: Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) para las variables de IE y agresividad en función del curso**

	Diferencia de medias entre el curso					
	1º- 2º	1º- 3º	1º- 4º	2º- 3º	2º- 4º	3º- 4º
Intrapersonal			1,747   *			
Interpersonal			2,922   *			3,731   *
Manejo estrés				4,557   *		
Adaptabilidad		3,091   *	3,287   *			
<b>Estado de Ánimo</b>						
Cociente Emocional			1,22   *			
Agresión manifiesta pura		1,052   *		1,074   *		
Agresión manifiesta reactiva						
Agresión manifiesta instrumental		1,848   *	1,868   *			
Agresión relacional pura		1,545   *	1,369   *			
Agresión relacional reactiva						
Agresión relacional instrumental						

Y por último, cuando se realizó la ANOVA de un factor para ver las diferencias en los factores de la IE y de la agresividad en función de la identidad cultural de los estudiantes los resultados mostraron que no hay diferencias estadísticamente significativas entre castellanos, gitanos, rumanos y marroquíes (Tabla 14).

**Tabla 14: Medias, DT y resultado del análisis de la varianza en función de la Identidad Cultural para las dimensiones de la IE y la agresividad**

		N	Media	DT	F	Sig.
<b>Intrapersonal</b>	Castellana	77	13,77	2,951	,095	,963
	Gitana	21	14,10	2,791		
	Rumana	6	14,17	2,927		
	Marroquí	1	14,00			
<b>Interpersonal</b>	Castellana	77	36,23	4,628	2,317	,080
	Gitana	21	38,76	4,242		
	Rumana	6	38,67	3,327		
	Marroquí	1	33,00			
<b>Manejo estrés</b>	Castellana	77	30,94	6,172	,558	,644
	Gitana	21	29,43	5,221		
	Rumana	6	32,67	7,285		
	Marroquí	1	31,00			
<b>Adaptabilidad</b>	Castellana	77	25,81	4,583	1,609	,192
	Gitana	21	28,19	5,409		
	Rumana	6	25,33	4,844		
	Marroquí	1	23,00			
<b>Estado de Ánimo</b>	Castellana	77	42,00	6,057	2,143	,099
	Gitana	21	44,86	4,151		
	Rumana	6	40,67	9,416		
	Marroquí	1	51,00			
<b>Cociente Emocional</b>	Castellana	77	13,47	1,493	,872	,458
	Gitana	21	14,05	1,319		
	Rumana	6	13,74	1,821		
	Marroquí	1	13,61			
<b>Agresión manifiesta pura</b>	Castellana	77	5,96	1,817	,204	,893
	Gitana	21	5,90	1,998		
	Rumana	6	5,50	1,049		
	Marroquí	1	5,00			
<b>Agresión manifiesta reactiva</b>	Castellana	77	7,31	2,662	,687	,562
	Gitana	21	7,38	2,578		
	Rumana	6	7,00	2,191		
	Marroquí	1	11,00			
<b>Agresión manifiesta instrumental</b>	Castellana	77	6,68	2,628	,148	,931
	Gitana	21	6,67	2,652		
	Rumana	6	6,00	1,265		
	Marroquí	1	6,00			
<b>Agresión relacional pura</b>	Castellana	77	5,65	2,223	,637	,593
	Gitana	21	5,76	1,814		
	Rumana	6	6,67	2,066		
	Marroquí	1	4,00			
<b>Agresión relacional reactiva</b>	Castellana	77	6,83	2,003	,901	,443
	Gitana	21	6,67	1,983		
	Rumana	6	5,67	1,633		
	Marroquí	1	5,00			
<b>Agresión relacional instrumental</b>	Castellana	77	5,60	2,290	,329	,804
	Gitana	21	5,81	2,205		
	Rumana	6	6,17	2,137		
	Marroquí	1	4,00			

### 6.3. CORRELACIONES ENTRE LA IE Y LA AGRESIVIDAD

En esta etapa analizamos las relaciones existentes entre las diferentes variables constituyentes de la IE y la agresividad, usando el coeficiente de correlación de Pearson.

#### 6.3.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL, IE

Con la finalidad de estudiar la relación entre las dimensiones de la IE, Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés, Estado de ánimo y Cociente emocional, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson que se muestran en la Tabla 15.

**Tabla 15: Correlaciones de Pearson entre las escalas de la IE**

	I.Intrapersonal	I.Interpersonal	Manejo estrés	Adaptabilidad	Estado de ánimo	Cociente Emocional
<b>Intrapersonal</b>	1	,323**	,67	,325**	,282**	,620**
<b>Interpersonal</b>		1	,96	,485**	,353**	,658**
<b>Manejo estrés</b>			1	,148	,168	,484**
<b>Adaptabilidad</b>				1	,575**	,776**
<b>Estado de ánimo</b>					1	,720**
<b>Cociente Emocional</b>						1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados obtenidos (Tabla 15) evidenciaron correlaciones significativas positivas entre las diferentes dimensiones de la IE y que pasamos a describir:

- La componente Intrapersonal correlacionó significativamente con la componente Interpersonal ( $r=,323$ ), la Adaptabilidad ( $r=,325$ ), el Estado de ánimo ( $r=,282$ ) y el Cociente Emocional ( $r=,620$ ).

- Para la componente Interpersonal, se obtuvieron correlaciones significativas con la Adaptabilidad ( $r=,485$ ), el Estado de Ánimo ( $r=,353$ ) y el Cociente Emocional ( $r=,658$ ).
- En tercer lugar, la Adaptabilidad correlacionó de forma significativa con el Estado de Ánimo ( $r=,575$ ) y con el Cociente Emocional ( $r=,776$ ).
- Y por último, el Manejo del estrés y el Estado de ánimo correlacionaron significativamente con el Cociente Emocional,  $r=,484$  y  $r=,720$ , respectivamente.

### 6.3.2. DIMENSIONES DE LA AGRESIÓN

A continuación hemos analizado la relación entre las distintas formas de Agresión, Agresión manifiesta pura (AMP), Agresión manifiesta reactiva (AMR), Agresión manifiesta instrumental (AMI), Agresión relacional pura (ARP), Agresión relacional reactiva (ARR) y Agresión relacional instrumental (ARI), y encontramos los coeficientes de correlación de Pearson que se muestran en la Tabla 16. Podemos comprobar que todas las formas de agresión correlacionan de forma estadísticamente significativa entre sí.

**Tabla 16: Correlaciones de Pearson entre las escalas de la Agresividad**

	Agresión Manifiesta Pura	Agresión Manifiesta Reactiva	Agresión Manifiesta Instrumental	Agresión Relacional Pura	Agresión Relacional Reactiva	Agresión Relacional Instrumental
A. Manifiesta Pura	1	,492**	,754**	,662**	,456**	,558**
A. Manifiesta Reactiva		1	,490**	,320**	,629**	,391**
A. Manifiesta Instrumental			1	,719**	,562**	,715**
A. Relacional Pura				1	,494**	,712**
A. Relacional Reactiva					1	,575**
A. Relacional Instrumental						1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



### 6.3.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL, IE, Y AGRESIVIDAD

Y por último, hemos analizado las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones de la IE y los distintos tipos de agresiones. Los datos de los coeficientes de correlación de Pearson se recogen en la Tabla 17.

**Tabla 17: Correlaciones de Pearson entre las escalas de la IE y la Agresividad**

	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo Estrés	Adaptabilidad	Estado de Ánimo	Cociente Emocional
<b>A. Manifiesta Pura</b>	,066	<b>-,220*</b>	<b>-,388**</b>	-,052	<b>-,201*</b>	<b>-,243*</b>
<b>A. Manifiesta Reactiva</b>	-,042	-,105	<b>-,313**</b>	,060	-,013	-,131
<b>A. Manifiesta Instrumental</b>	,044	<b>-,204*</b>	<b>-,322**</b>	-,031	-,191	<b>-,214*</b>
<b>A. Relacional Pura</b>	,101	-,107	<b>-,293**</b>	-,094	<b>-,221*</b>	-,189
<b>A. Relacional Reactiva</b>	-,113	-,116	<b>-,268**</b>	-,007	-,049	-,175
<b>A. Relacional Instrumental</b>	,156	-,044	<b>-,300**</b>	-,038	-,162	-,123

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Seguidamente, pasamos a detallar las correlaciones estadísticamente significativas que se han encontrado, subrayando que todas son negativas.

- La Agresión manifiesta pura correlaciona significativamente con la componente Interpersonal ( $r=-,220$ ), el Manejo del estrés ( $r=-,388$ ), el Estado de Ánimo ( $r=-,201$ ) y el Cociente Emocional ( $r=-,243$ ).
- Para la Agresión manifiesta instrumental encontramos correlaciones significativas con la componente Interpersonal ( $r=-,204$ ), el Manejo del estrés ( $r=-,322$ ) y el Cociente Emocional ( $r=-,214$ ).
- La Agresión relacional pura las correlaciona significativamente con el Manejo del estrés ( $r=-,293$ ) y el Estado de ánimo ( $r=-,221$ ).
- Y por último, la Agresión manifiesta reactiva, la Agresión relacional reactiva y la relacional instrumental correlacionan con el Manejo del estrés,  $r=-,313$ ,  $r=-,268$  y  $r=-,300$ , respectivamente.

## **CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN**

En este apartado vamos a comentar los resultados obtenidos en la investigación y se compararán con los diferentes estudios realizados sobre la cuestión.

A continuación se presenta la discusión siguiendo los objetivos específicos que hemos planteado en nuestro estudio. Con los dos primeros objetivos nos planteamos estudiar por un lado, las dimensiones de la IE y el Cociente Emocional de nuestra muestra de adolescentes y por otro, la frecuencia de las conductas agresivas emitidas por los estudiantes.

Los resultados muestran un bajo nivel de IE, tanto para las puntuaciones de las dimensiones como para el Cociente Emocional, estando la media del Cociente Emocional en un percentil 35. Estos resultados coinciden con los de Garaigordobil y Oñederra (2010) y Ugarriza y Pajares (2005). En los dos estudios se encontraron que en los centros ubicados en zonas desfavorecidas y con un nivel socioeconómico bajo el nivel de IE era significativamente más bajo que en los centros de zonas de clase media o alta.

En cuanto a la frecuencia de conductas agresivas manifestadas por nuestros estudiantes hay que señalar que los datos obtenidos ponen de relieve el elevado número de conductas violentas entre iguales (sólo un 2,9% de los sujetos dice no ejercer nunca este tipo de conductas, mientras que 11,4% reconoce dichas conductas muchas veces), puesto que si consideramos el grado de deseabilidad social en las respuestas, cabe esperar que el número de las mismas sea aún mayor. Estos resultados son los esperados, ya que la marginalidad del barrio, la venta de drogas, la delincuencia, la pobreza de los hogares y las altas tasas de desempleo configuran el escenario idóneo para generar violencia y delincuencia entre los adolescentes (Frías, López y Díaz, 2003).

El tercer objetivo era estudiar la relación entre las dimensiones de la IE y las distintas formas de agresión en función de las variables sociodemográficas (edad, género, curso, identidad cultural, ¿has repetido curso?).

Al comparar las puntuaciones de la IE según el género, los resultados mostraron que los chicos puntúan más alto que las de las chicas en todas las dimensiones de la IE, excepto para la componente Interpersonal. Aunque hay que

señalar que estas diferencias son significativas para la Adaptabilidad y el Estado de ánimo.

Estos datos coinciden parcialmente con los obtenidos en otros estudios. Así, en Bar-On (2006) se informa que las mujeres poseen una mayor capacidad Interpersonal, mientras que los hombres puntúan más alto en la componente Intrapersonal, en el Manejo del estrés y en Adaptabilidad. Así mismo, Ferrando (2006) encuentra diferencias significativas para la Adaptabilidad, puntuando más alto los chicos y para la componente Interpersonal, donde las puntuaciones más altas son para las chicas.

No obstante, existen diferencias entre los resultados según se utilicen instrumentos de evaluación de autoinforme o pruebas de ejecución. Se encuentra que en las pruebas de ejecución los hombres obtienen unas puntuaciones inferiores a las obtenidas en los autoinformes, mientras que a las mujeres les ocurre lo contrario, autoinforman una IE inferior a la que demuestran en las pruebas de ejecución. Esto nos hace pensar que las mujeres se infravaloran y los hombres se sobrevaloran en relación con sus capacidades emocionales (Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008)

Cuando usamos el género para comparar las escalas de agresividad encontramos que los chicos obtienen puntuaciones más altas en todas las formas de agresión, siendo las diferencias significativas para la Agresión manifiesta reactiva, la Agresión manifiesta instrumental y la Agresión relacional pura.

A este respecto habría que señalar que existe un gran número de investigaciones que han encontrado que las conductas agresivas directas o manifiestas, tales como pegar, insultar, esconder cosas, son más frecuentes entre chicos, mientras que la agresión relacional (implica la exclusión social, hablar mal del otro..) es más utilizada por las chicas (Cuadrado, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010 y Gómez-Bahillo, 2006). Sin embargo, otros estudios no encuentran diferencias significativas en cuanto al género en los dos tipos de agresiones, como recogen Avilés y Monjas (2005).

Y finalmente, otros autores, como Buelga (2009), el estudio del Defensor del Pueblo (2007) y el presente trabajo observan que la agresión relacional vinculada con la exclusión social es más utilizada por los chicos que por las chicas.

Los resultados encontrados cuando comparamos las medias obtenidas en función de si habían repetido curso o no, evidenciaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre esos grupos.

Si consideramos que repetir curso es una variable indicativa de un bajo rendimiento académico, los resultados obtenidos difieren de investigaciones previas que muestran que los alumnos y alumnas con mayores capacidades de IE tendrían un mayor rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Mestre, Guill y Gil-Olarte, 2004; Parker *et al.*, 2004).

Pero en este aspecto tenemos que considerar las características especiales de nuestra muestra, puesto que está constituida por un 50,5% de repetidores. Esta cifra indica unos niveles de alumnado repetidor muy por encima de la media de España (36%) y de Andalucía (43,3%) según los últimos datos aportados por el Informe Pisa 2009.

Además, recordamos que la media del Cociente Emocional de nuestra muestra se encuentra en un percentil 35. Estos resultados nos pueden sugerir que dentro de este percentil no vamos a hallar diferencias significativas en cuanto a rendimiento académico.

Para las diferentes formas de agresión sucede lo mismo, no observamos diferencias significativas en función de si ha repetido o no curso. Según algunos autores, como Díaz- Aguado (2003), Díaz-Fernández y Sierra (2008) y Hernández, Sarabia y Casares (2002) la repetición de curso conduce al fracaso académico, a la agresividad y la exclusión social. Los estudiantes que han repetido pueden encontrar problemas para ser aceptados y reconocidos en la escuela lo que les conduciría a adoptar conductas violentas.

Pero hay que tener en cuenta las características especiales del centro y del contexto sociofamiliar de nuestra muestra. La mayor parte de las familias son familias desestructuradas, con graves conflictos familiares, divorcios, violencia familiar,... lo que lleva a nuestros estudiantes a considerar la violencia como la única forma de establecer relaciones y resolver conflictos, trasladando estas situaciones al ámbito escolar (Alonso y Castellanos, 2006; Frías, López y Díaz, 2003; Tilano, Henao y Restrepo, 2009).

En lo referente a la relación entre IE y los grupos edad, los resultados muestran diferencias significativas únicamente en la Adaptabilidad, obteniendo puntuaciones más altas los sujetos de 12-13 años de edad respecto de los de 16-18 años. Para el resto de las componentes de la IE, exceptuando la componente Interpersonal, encontramos que el grupo de 12-13 años puntúan más alto que el resto de los grupos, aunque las diferencias no son significativas.

Estos datos coinciden con los obtenidos por Ferrando (2006) y Ugarriza y Pajares (2005) que encontraron mayores puntuaciones en el inventario de Bar-On (el EQ-iYV) para los jóvenes de menor edad. Estos autores argumentan que la adolescencia es un periodo crítico con sentimientos de confusión, incertidumbre, bajos niveles de autoconfianza, sin un proyecto claro de futuro,..., lo que conllevaría un descenso en la IE autopercebida.

Esto difiere de lo encontrado por Bar-On y Parker (2000, 2006) que informaron de un aumento de la IE con la edad, tanto en niños como en adultos. Por lo tanto, podemos concluir que durante la adolescencia se produce una disminución en la IE y que pasada esta etapa, la IE volvería a aumentar.

Cuando estudiamos las dimensiones de la IE respecto al curso cabría esperar resultados similares a cuando se analizaron los grupos de edad. Sin embargo, aunque la tendencia sigue siendo que los estudiantes de cursos inferiores (los más jóvenes) puntúan más alto, aquí encontramos más excepciones a la misma. Esto es debido a la existencia de un alto porcentaje de repetidores, no siendo extraño encontrar sujetos con 16 años en 2º o 3 de ESO. A este respecto nos encontramos con una excepción a destacar, el manejo del estrés. Para este factor los estudiantes de 3º ESO puntúan significativamente más alto que los de 2º ESO, lo que indica una mayor regulación de las emociones con la edad.

Al estudiar la relación entre los grupos de edad y la agresividad observamos diferencias significativas en la Agresión manifiesta pura, Agresión manifiesta instrumental y Agresión relacional pura y Agresión relacional instrumental entre los grupos de 12-13 años y 16-18 años, puntuando más alto los sujetos de 12-13 años de edad.

En todas las formas de agresión los sujetos de 12-13 años obtienen puntuaciones mayores, resultados que están de acuerdo con numerosos estudios realizados en España que encuentran un máximo en el maltrato entre iguales para

estudiantes de 12-13 años (Avilés y Monjas, 2005; Cuadrado, 2010; Serrano e Iborra, 2005)

La relación entre la agresividad y el curso presenta la misma tendencia que con los grupos de edad, encontrándonos diferencias significativas en la Agresión manifiesta pura, Agresión manifiesta instrumental y Agresión relacional pura entre 1º ESO y 4º ESO. En todos los casos las puntuaciones mayores son para los sujetos que cursan 1º ESO.

Observamos una excepción a reseñar para la Agresión manifiesta pura, puesto que los sujetos de 2º ESO manifiestan más conductas agresivas que los de 3º ESO.

Y por último, señalar que no se han encontrado diferencias significativas entre castellanos, gitanos, rumanos y marroquíes en los factores de la IE y de la agresividad. Estos resultados están en la misma línea que los obtenidos por Bar-On (2006) al estudiar la IE en una muestra constituida por varios grupos étnicos de Norteamérica y en la que no se evidenciaron diferencias significativas entre los mimos.

Sin embargo, tenemos que señalar que en nuestra muestra nos encontramos con la dificultad de que los alumnos de una nacionalidad diferente a la española y los de etnia gitana, presentan problemas de vocabulario y de comprensión lectora, y por tanto, supone una limitación a nuestro estudio. Así, al analizar las medias no podemos establecer una relación clara en las mismas, en cuanto que una identidad cultural obtenga puntuaciones más altas o más bajas que otra.

Nuestro cuarto objetivo fue estudiar la relación entre las dimensiones de la IE y entre éstas y el Cociente Emocional. Los coeficientes de correlación de Pearson entre los factores que componen la IE muestran correlaciones positivas significativas, a excepción del Manejo del estrés. Los valores de  $r$  oscilan entre ,282 y ,575, lo que no lleva a afirmar que estamos midiendo aspectos diferentes de la IE.

Aunque el Manejo del estrés no correlaciona con el resto de factores, sí lo hace con el Cociente Emocional, al igual que el resto de los componentes de la IE.

Resultados similares son obtenidos por Bar-On y Parker (2000), Ferrando (2006) o Ugarriza y Pajares (2005).

El quinto objetivo tenía como finalidad estudiar la relación entre las distintas formas de agresión. Tal y como se esperaba, se obtuvieron correlaciones positivas

significativas entre todas las dimensiones de la agresividad. Los valores moderados para el coeficiente de correlación de Pearson demuestran que estamos midiendo distintas formas de agresión. Los resultados coinciden con los encontrados por Little *et al.* (2003).

Y en el último objetivo nos planteamos estudiar las dimensiones de la IE que correlacionan con los distintos tipos de conductas agresivas.

La componente Intrapersonal de la IE está relacionada con la autoestima, la autoconciencia emocional o la asertividad. En los agresores la autoestima suele ser considerable y su asertividad alta (Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2002).

El motivo por el que presentan estas conductas agresivas es el placer de la dominación de sus víctimas. Por lo tanto, la agresión conlleva una consecuencia positiva para el agresor que es sentirse bien o fuerte cuando maltrata (Caurcel y Almeida, 2008; Collell y Escudé, 2004).

Estas características corresponden a los agresores típicos, mientras que los agresores reactivos o ansiosos se caracterizan por una baja autoestima y por un profundo sesgo de atribución que les lleva a interpretar como hostiles situaciones que no lo son y acaban emitiendo conductas agresivas reactivas (Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2002; Salmivalli y Nieminen, 2002).

Estos datos se ven respaldados por los resultados obtenidos en la investigación, puesto que aunque las correlaciones no son significativas, encontramos una correlación negativa entre la componente Interpersonal y las agresiones reactivas, mientras que la correlación es positiva para las agresiones puras e instrumentales.

Para Ugarriza y Pajares (2005), el hecho de no encontrar una correlación significativa podría explicarse argumentando que los adolescentes por su inmadurez no han desarrollado una adecuada autocomprensión emocional, lo que provoca que no sean conscientes de sus emociones ni de la expresión de las mismas.

La componente Interpersonal de la IE abarca aspectos como la empatía y la capacidad de establecer relaciones interpersonales. Estudios como los de Cerezo (2009), Collell y Escudé (2004), Caurcel y Almeida (2008), Díaz-Aguado (2002) y Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) evidencian que los agresores se caracterizan por presentar un escaso autocontrol en las relaciones interpersonales, problemas de habilidades sociales y falta de empatía.

Para el agresor el maltrato no es más que un juego, razón por la cual no reconoce el efecto de sus actos ni las emociones de sus víctimas, mostrando una evidente carencia de empatía. Por lo tanto, la incapacidad para reconocer las emociones en los otros dificultará unas interacciones sociales positivas y significativas (Bar-On, 2006; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

En el presente estudio todos los tipos de agresión correlacionan negativamente con la componente Interpersonal, tal y como era de esperar a la vista de los datos aportados en las investigaciones citadas. Estas correlaciones son significativas para la Agresión manifiesta pura y la agresión manifiesta instrumental. Por lo tanto, se pone de manifiesto que la dificultad para establecer relaciones interpersonales, junto con la falta de empatía puede llevar al enfrentamiento directo (agresiones manifiestas) entre el agresor y la víctima.

El Manejo del estrés que hace referencia al control de la impulsividad y la tolerancia a la frustración correlaciona negativa y significativamente con todas las formas de agresión, coincidiendo con los resultados obtenidos en estudios previos tales como Little et al. (2003), Díaz-Aguado (2002), Avilés (2006) y Collell y Escudé (2004).

Estos datos nos sugieren la importancia del control de los impulsos y la tolerancia a la frustración como una variable fundamental de las conductas agresivas. Así, ante una situación conflictiva o tensa el papel desempeñado por la amígdala es fundamental. LeDoux (1999) demostró que ante un estímulo o señal recibida por el tálamo ésta pasa a través de una sola sinapsis a la amígdala (otra vía más lenta envía la señal desde el tálamo al neocortex), que emite una respuesta antes de que sea registrada por el neocortex, provocando que las emociones desborden la razón.

Por este motivo, si no somos capaces de controlar los impulsos y calmarnos para que actúe lo cognitivo, seremos presa de nuestras emociones que bloquearán la posibilidad de controlar la situación que estamos viviendo y generarán conductas violentas (Gallego y Gallego, 2004)

En cuanto la adaptabilidad, referida a la flexibilidad y eficacia para resolver conflictos y problemas de la vida cotidiana, no se encontraron correlaciones significativas con ningún tipo de agresión.



No obstante, el efecto de esta dimensión de la IE puede venir mediada a través de otras componentes de la IE. De este modo, en la capacidad para adaptarse a condiciones cambiantes o en la resolución de conflictos intervienen aspectos tales como la habilidad de empatizar con los demás, el establecimiento de relaciones interpersonales o el control de impulsos, factores que sí han mostrado correlacionar significativamente con los distintos tipos de agresión.

El Estado de ánimo entendido como la capacidad para estar satisfecho con uno mismo y con los demás y mantener una actitud positiva ante la vida correlacionó negativa y significativamente con la Agresión manifiesta pura y la Agresión relacional pura.

Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Buelga, Musitu, Murgui y Pons (2008) y Buelga, Musitu y Murgui (2009), y confirman la existencia de una relación negativa entre la satisfacción con la vida y la agresión, tanto relacional como manifiesta. Estos datos nos sugieren que el estado de ánimo es un factor protector de la violencia entre iguales mientras que la insatisfacción, un factor de riesgo.

El Cociente Emocional, obtenido a partir de los cinco factores que componen el modelo multifactorial de Bar-On, ofrece una medida acerca de la capacidad para adaptarnos y enfrentarnos con éxito a las demandas y presiones del medio.

Cabría haber encontrado correlaciones negativas significativas entre el Cociente Emocional y las diferentes formas de agresión. Las correlaciones obtenidas son todas negativas, pero sólo son significativas para la Agresión manifiesta pura y la Agresión manifiesta instrumental.

## **CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES**

Para finalizar vamos a extraer las conclusiones más relevantes de nuestro estudio, para lo cual partiremos de las hipótesis planteadas en la investigación.

- Primera hipótesis: Existe una correlación negativa entre el nivel de IE y la frecuencia de conductas violentas.

Esta hipótesis se ha visto confirmada, encontrando bajos niveles de IE y altas frecuencias de conductas violentas en la muestra. Estos datos ponen de manifiesto la importancia del contexto familiar y del barrio como factores de riesgo no sólo de la violencia, sino también de la IE. Esto es debido a que la experiencia emocional se ve influida por el contexto y por tanto, dependiente del estatus socioeconómico y cultural.

No obstante, hay que indicar que tanto el tamaño de la muestra como las características de la misma suponen una limitación de nuestro estudio, puesto que no hemos podido comparar con otros centros ubicados en barrios de clase media o media-alta.

- Segunda hipótesis: Existen diferencias significativas en IE y conductas agresivas en función de las variables sociodemográficas o independientes analizadas.

Esta hipótesis se ha visto confirmada parcialmente al encontrarse diferencias significativas en IE y conductas agresivas en función del género, la edad y el curso.

Hemos encontrado que los chicos puntúan más alto que las chicas en Adaptabilidad y Estado de ánimo. Del mismo modo, los chicos también obtienen mayores puntuaciones en los distintos tipos de agresiones, siendo las diferencias significativas para la Agresión manifiesta reactiva, Agresión manifiesta instrumental y Agresión relacional pura.

En cuanto a la edad los resultados evidencian que los estudiantes más jóvenes, grupo de edad 12-13 años, obtiene puntuaciones significativamente más altas en la Adaptabilidad respecto al grupo de 16-18 años. Para el resto de las dimensiones las diferencias no son significativas aunque las puntuaciones mayores corresponden a los sujetos de 12-13 años de edad.

Así mismo, es el grupo de 12-13 años de edad el que manifiesta significativamente más conductas agresivas que el de 16-18 años. Las diferencias se dan en la Agresión manifiesta pura, Agresión manifiesta instrumental, Agresión relacional pura y Agresión relacional instrumental.

Y respecto al curso, la tendencia sigue siendo que los estudiantes de cursos inferiores puntúan más alto en las diferentes dimensiones de la IE, aunque aquí encontramos más excepciones a la misma como consecuencia del elevado porcentaje de repetidores. Así, nos encontramos para el manejo del estrés que los estudiantes de 3º ESO puntúan significativamente más alto que los de 2º ESO, lo que indica una mayor regulación de las emociones con la edad.

Para los distintos tipos de agresión encontramos diferencias significativas en la Agresión manifiesta pura, Agresión manifiesta instrumental y Agresión relacional pura entre 1º ESO y 4º ESO, siendo las puntuaciones mayores para los sujetos que cursan 1º ESO. Señalar que para la Agresión manifiesta pura obtenemos que los sujetos de 2º ESO manifiestan más conductas agresivas que los de 3º ESO.

Sin embargo no se han encontrado diferencias en función de ser repetidor y de la identidad cultural. No obstante, hay que subrayar el hecho de que la muestra está constituida por un 50,5% de repetidores, haciendo más complejo que se den diferencias entre los sujetos, dado el elevado número de estudiantes que repiten curso. Y en cuanto a la identidad cultural ya hemos mencionado la limitación del estudio a este respecto, debido a los problemas con el vocabulario y la comprensión lectora tanto de los estudiantes con nacionalidad diferente a la española como de la población gitana.

- Tercera hipótesis: Los adolescentes que manifiesten altos niveles de agresividad presentarán bajas puntuaciones en IE.

Esta hipótesis se ha visto confirmada parcialmente, al encontrar correlaciones significativas negativas entre distintas dimensiones de la IE y algunas formas de agresión.

Destacar que el Manejo del estrés ha correlacionado negativa y significativamente con todos los tipos de agresión, evidenciando la importancia del control y manejo de nuestras emociones e impulsos como una variable fundamental de las conductas agresivas.

La componente Interpersonal que incluye aspectos como la empatía y las relaciones interpersonales correlaciona negativamente con la Agresión manifiesta pura y la Agresión manifiesta instrumental, es decir, con las agresiones que implican un enfrentamiento directo con la víctima.

El Estado de Ánimo referido al optimismo y la felicidad correlaciona con la Agresión manifiesta pura y la Agresión relacional pura. Estos datos sugieren que los agresores puros, es decir, aquellos adolescentes que maltratan con el único objetivo de hacer daño a otra persona son los que no se sienten satisfechos consigo mismos ni con los demás y tampoco tienen la capacidad de mantener una actitud positiva ante los problemas.

El Cociente Emocional correlaciona negativamente con la Agresión manifiesta pura y la Agresión manifiesta instrumental, aunque cabría haber esperado una correlación negativa con todas las formas de agresión.

Por último, indicar que para la componente Intrapersonal y la Adaptabilidad no se han encontrado correlaciones significativas con ningún tipo de agresión.

Los resultados encontrados muestran una evidencia empírica de la relación entre la IE y las conductas agresivas. De manera significativa podemos destacar el control de los impulsos o manejo de las emociones, la tolerancia a la frustración, la empatía, las relaciones interpersonales, la responsabilidad social, el optimismo y la felicidad como factores protectores de la violencia en la escuela.

Si tenemos en cuenta que una de las características de la IE es que se puede modificar a lo largo de la vida y que por tanto se puede enseñar (Bar-On, 2006), consideramos que los estudiantes con comportamientos violentos y que han obtenido puntuaciones significativamente bajas en las escalas de la IE pueden beneficiarse de programas de Educación Emocional para la mejora de dichas competencias emocionales y sociales.

Desde la escuela se deberían enfatizar no solamente la mejora de las habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de las competencias socioemocionales, puesto que se ha demostrado el impacto significativo de la IE en los diversos aspectos de la vida tanto académica como personal de nuestros estudiantes.

Por lo tanto, los esfuerzos de los educadores y políticas educativas deben estar dirigidos hacia una educación emocional que fomente el desarrollo de las competencias emocionales como un factor esencial en el desarrollo integral de las personas (Bisquerra y Pérez, 2007). Si estos programas de Educación Emocional son aplicados desde una edad temprana podrían ayudar a dar forma y a reforzar las conexiones neuronales importantes en el circuito que gobierna la IE (Bechara, Damasio y Bar-On, 2007).

Además, no podemos olvidar que tanto los agresores como las víctimas del maltrato entre iguales poseen bajos niveles de IE (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y por tanto, también se verán beneficiadas de estas intervenciones en el ámbito educativo.

Para finalizar y considerando lo expuesto anteriormente, señalar como futuras líneas de investigación las siguientes:

- La ampliación de la muestra de estudio, incluyendo alumnado de un mayor estatus socioeconómico y cultural.
- La implementación y evaluación de programas de educación socioemocional dirigidos tanto a agresores como a víctimas.

## V. REFERENCIAS

Alonso, J.M. y Castellanos, J.L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 15(3), 253-274.

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, 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.

Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 201-220.

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI: Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. y Parker, J. D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.

Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective wellbeing. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 13-25.

Bechara, A., Damasio, A. y Bar-On, R. (2007). The anatomy of emotional intelligence and the implications for educating people to be emotionally intelligent. En R. Bar-On, J.G. Maree y M. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (273-290). Johannesburg, South Africa: Heinemann.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.

Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9[4(2)], 151-170.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, Loneliness, Satisfaction with Life and Aggressive Behavior in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1),192-200

Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.

Caurcel, M.J. y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.

Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.

Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14.

Cuadrado, I (Coord). (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos. Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Extremadura: Junta de Extremadura.

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-383). Madrid: Alianza Editorial.

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006 (nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos.

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CNICE).

Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide

Díaz-Fernández, R. y Sierra, M. (2008). Una explicación de las conductas agresivas, violentas y antisociales en la escuela, su relación con el fracaso escolar, la

marginación social y la pobreza en la nueva sociedad de la información. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 25, 129-143.

Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *En Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI* (pp. 146-157). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.) *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp.599-605). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 6 (2), 363-382.

Félix, V., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Violencia entre iguales: Resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Informació Psicològica*, 94, 36-48.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.

Fernández-Berrocal, P., Salguero, J.M., Castillo, R. y Ruíz-Aranda, D. (2010). Inteligencia Emocional, adaptación y convivencia escolar. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez-Fuentes (Coords.), *La Convivencia Escolar: aspectos psicológicos y educativos* (pp. 359-365). Granada: GEU.

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.

Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A.M. y Lizama, L. (1999) *Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: UNED.



Gallego, D.J. y Gallego, M.J. (2004) *Educación la Inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

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.

Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9 (2),371-380.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(supl.),118-123.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez-Bahillo, C. (Ed.) (2006). Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Núñez, I. (2005). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 359-366). Madrid: Biblioteca Nueva.

Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación de padres y escuela. *Revista Aula Abierta*, 87, 3-26.

Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(supl.), 50-62.

Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491

Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.

Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.

LeDoux, J.E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta

Liau, A.K.; Liau, A. W. L.; Teoh, G. B. S. y Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: The Influence of Emotional Intelligence on Problem Behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.

Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

Luciano, M. C., Gómez, I., y Valdivia, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(2), 173-197.

Martorell, M., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.

Mattingly, H. J. (2010). *Emotional intelligence and problem behaviors*. Psychology. *ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/520404690?accountid=14477>

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mestre, J.M., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16).

Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J. y Smith, P.K. (2010). El uso violento de la tecnología: el ciberbullying. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-209). Madrid: Alianza Editorial.

Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What know and what we can do*. Oxford: Blackwels. (Trd. Cast. Conductas de acoso y amenaza en contextos escolares. Madrid: Morata. 1998).

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.

Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Madrid: Alianza Editorial.

Palanca, I. (2010). ¿Cómo los criamos? La producción de la víctima y el agresor. *Archivos de Psiquiatría*, 73(8)

Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Frequency of positive affect as a possible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 231-239.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.

Parker, J.D.A., Creque, R.E., Barnhart, D.L., Harris, J.I., Majeski, S.A., Wood, L.M., Bond, B.J. y Hogan, M.J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

Pérez, J.C., Petrides, K.V. y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotion intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa.

Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

Sánchez-Núñez, M. y Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29(14), 237-266.

Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(15), 455-474.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Serie Documentos, 9.

Siu, A.F.Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 553-557.

Stys, Y. y Brown S.L. (2004). Rapport de reserche étude de la documentation sur l'intelligence emotionnelle et ses consequences en milieu correctionnel. In [http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150\\_f.pdf](http://www.csc-scc.gc.ca/text/rsrch/reports/r150/r150_f.pdf) (Consultado el 5 de Julio de 2011)

Tilano, L.M., Henao, G.C. y Restrepo, J.A. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51.

Torregrosa, M., Inglés, C., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en la población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la IE a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona* 8, 11-58.

Villarreal, M.E., Sánchez-Sosa, J.C. y Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencia UANL*, 13(4), 413-420.

WHO Global Consultation on Violence and Health. *Violence: a public health priority*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1996 (documento WHO/EHA/SPI.POA.2)

Zavala, M. A., Valadez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.

## VI. ANEXOS

### I. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On para jóvenes (EQi-YV)

A continuación encontrarás algunas afirmaciones. Antes de responder es muy importante que **pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras**. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tu forma de ser y de pensar.

**Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.**

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes, generalmente. **Te pedimos que marques cada casilla.**

**¡RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO!**

Edad: \_\_\_\_\_

Género: Hombre    Mujer

Curso: \_\_\_\_\_

¿Has repetido curso alguna vez?: Si    No

Identidad Cultural: Castellana    Gitana    Rumana    Marroquí

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1. Me gusta divertirme	1	2	3	4
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas	1	2	3	4
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	1	2	3	4
4. Soy feliz	1	2	3	4
5. Me importa lo que le sucede a otras personas	1	2	3	4
6. Me resulta difícil controlar mi ira	1	2	3	4
7. Me resulta fácil decir a la gente cómo me siento	1	2	3	4
8. Me gusta cada persona que conozco	1	2	3	4
9. Me siento seguro de mi mismo	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las otras personas	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo	1	2	3	4
12. Cuando me hacen preguntas difíciles trato de responder de distintas formas	1	2	3	4
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrá bien	1	2	3	4

14. Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4
15. Algunas cosas me enfadan mucho	1	2	3	4
16. Es fácil para mi entender cosas	1	2	3	4
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	1	2	3	4
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	1	2	3	4
19. En general espero lo mejor	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante	1	2	3	4
21. Me peleo con la gente	1	2	3	4
22. Puedo entender preguntas difíciles	1	2	3	4
23. Me gusta sonreír	1	2	3	4
24. Trato de no herir los sentimientos de los otros	1	2	3	4
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	1	2	3	4
26. Tengo mal genio	1	2	3	4
27. Nada me incomoda	1	2	3	4
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien	1	2	3	4
30. Ante preguntas difíciles puedo dar buenas respuestas	1	2	3	4
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	1	2	3	4
32. Sé cómo pasar un buen momento	1	2	3	4
33. Debo decir la verdad	1	2	3	4
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	1	2	3	4
35. Me enfado con facilidad	1	2	3	4
36. Me gusta hacer cosas para los demás	1	2	3	4
37. No soy muy feliz	1	2	3	4
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	1	2	3	4
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo	1	2	3	4
41. Hago amigos con facilidad	1	2	3	4
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago	1	2	3	4

43. Es fácil para mi decirle a la gente lo que siento	1	2	3	4
44. Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas	1	2	3	4
46. Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo	1	2	3	4
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy	1	2	3	4
48. Soy bueno para resolver problemas	1	2	3	4
49. Me resulta difícil esperar mi turno	1	2	3	4
50. Me entretienen las cosas que hago	1	2	3	4
51. Me gustan mis amigos	1	2	3	4
52. No tengo días malos	1	2	3	4
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	1	2	3	4
54. Me enfado con facilidad	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo	1	2	3	4
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles no me doy por vencido	1	2	3	4
58. Cuando me enfado actúo sin pensar	1	2	3	4
59. Sé cuando la gente está enfadada incluso cuando no dicen nada	1	2	3	4
60. Me gusta cómo me veo	1	2	3	4



## II. Escala de Agresión de Little, Henrich, Jones y Hawley (AS)

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**.

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.

**¡RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO!**

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Soy una persona que se pelea con los demás	1	2	3	4
2. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1	2	3	4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1	2	3	4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1	2	3	4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1	2	3	4
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
10. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as	1	2	3	4
11. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4

14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos	1	2	3	4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1	2	3	4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1	2	3	4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1	2	3	4
19. Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1	2	3	4
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
22. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1	2	3	4
23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona	1	2	3	4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás	1	2	3	4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás	1	2	3	4

**Muchas gracias por tu ayuda!!!**