
Influencia de la Inteligencia Emocional sobre la
Agresividad y la Convivencia Escolar en Educación
Primaria y Secundaria

Influence of Emotional Intelligence on
Aggressiveness and Community Life at School in
Primary and Secondary Education



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

Facultad de Ciencias de la Educación

Master en Intervención en Convivencia Escolar

Autora: Alicia Sánchez Cabezas

Directora: Isabel María Mercader Rubio

Convocatoria Extraordinaria: julio 2021

A José Luís, por caminar junto a mí sin preguntas ni condiciones.

A Isabel, porque sin su empuje y su apoyo no habría terminado.

A mis hermanas, por ser cobijo y hogar.

*Pero, sobre todo, a mis padres, que me enseñaron lo que es el amor y sin los
que nada sería posible. Nunca se llenará el hueco que habéis dejado.*



Resumen

Los centros escolares han sido, en los últimos años, escenario de un aumento de las conductas agresivas entre los menores. Una de las líneas de investigación que se está desarrollando asociada a la agresividad temprana es el estudio de la Inteligencia Emocional y su influencia sobre las conductas agresivas. El objetivo de este trabajo ha sido analizar como la Inteligencia Emocional de los niños y jóvenes de entre 6 y 19 años influye en la agresividad y conductas violentas que se producen dentro y fuera del aula. Para ello, se ha elaborado una revisión bibliográfica de la literatura científica de la última década en la que se han analizado 9 estudios escritos en español y recogidos en varias revistas especializadas. Tras el análisis se ha llegado a la conclusión de que la Inteligencia Emocional tiene un efecto protector sobre las conductas agresivas, que la empatía actúa de forma directa y positiva sobre la agresividad, que una Inteligencia Emocional baja funciona como predictor de comportamientos violentos, que se aprecian algunas diferencias en Inteligencia Emocional entre sexos, que agresores y víctimas tienen una Inteligencia Emocional menor que el resto de compañeros y que los programas que trabajan la Inteligencia Emocional en el aula producen una mejora de la convivencia escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional, agresividad, convivencia escolar, clima escolar, conductas violentas.



Abstract

Schools have been, in recent years, the scene of an increase in aggressive behavior among minors. One of the lines of research that is being developed associated with early aggressiveness is the study of Emotional Intelligence and its influence on aggressive behaviors. The objective of this work has been to analyze how the Emotional Intelligence of children and young people between 6 and 19 years old influences the aggressiveness and violent behaviors that occur inside and outside the classroom. For this, a bibliographic review of the scientific literature of the last decade has been prepared, in which 9 studies written in Spanish and collected in various specialized journals have been analyzed. After the analysis, it has been concluded that Emotional Intelligence has a protective effect on aggressive behaviors, that empathy acts directly and positively on aggressiveness, that low Emotional Intelligence functions as a predictor of violent behavior, which is that appreciate some differences in Emotional Intelligence between genders, that aggressors and victims have lower Emotional Intelligence than the rest of their classmates and that the programs that work on Emotional Intelligence in the classroom produce an improvement in Community Life at school.

Keywords: emotional intelligence, aggressiveness, community life at school, school climate, violent behaviors.



Índice general

INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACIÓN.....	9
MARCO TEÓRICO	10
Capítulo I: Inteligencia Emocional.....	11
1.1. El concepto de Inteligencia: orígenes, definición y teorías.....	11
1.1.1. Orígenes y definición.....	11
1.1.2. Teorías	12
1.2. La inteligencia emocional	17
1.2.1. Inteligencia emocional: definición y primeros pasos.	17
1.2.2. Experimentación, investigaciones e Inteligencia Emocional.....	19
1.2.3. Investigación e Inteligencia Emocional en Educación	21
1.2.4. Modelos de Inteligencia Emocional	25
Capítulo II: Agresividad.....	28
2.1. Agresividad y agresión: definiciones y clasificación	28
2.2. Modelos explicativos de la agresividad	31
2.2.1. Modelos Instintivos	31
2.2.2. Modelos biológicos.....	33
2.2.3. Modelos del Drive o Impulso:	34
2.2.4. Modelos Cognitivos	36
2.2.5. Modelos de dinámica familiar y agresión	40
2.2.6. Origen y desarrollo de la agresión desde un punto de vista evolutivo	42
2.2.7. Modelos integradores: factores de riesgo y protección	45
Capítulo III: Convivencia Escolar	47
3.1. Origen, definición y enfoques de estudio	47
3.1.1. Origen y definición	47
3.1.2. Enfoques de estudio.....	48
3.2. Tipos de violencia y acoso escolar.....	49
3.3. La Inteligencia Emocional como motor de la Convivencia Escolar.....	53
MARCO EMPÍRICO	58
4. OBJETIVOS	59
4.1. Objetivo general	59
4.2. Objetivos específicos.....	59
5. ANÁLISIS DE DATOS.....	60



5.1. Criterios de inclusión	60
5.2. Criterios de exclusión	60
6. REVISIÓN DE LAS DIFERENTES BASES DE DATOS.....	61
6.1. Resultados de la revisión.....	61
6.2. Diagrama de flujo	63
7. DISCUSIÓN.....	64
8. CONCLUSIONES	76
9. LIMITACIONES	79
10. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	80
11. REFERENCIAS	81

Índice de tablas

Tabla 1: Resumen de investigaciones que asentaron las bases sobre la IE en el ámbito educativo ...	24
Tabla 2: Estudios incluidos en la revisión	64

Índice de figuras

Figura 1: Clasificación de conductas agresivas.....	31
Figura 2: Interrelación entre Ira, Hostilidad y Agresión	34
Figura 3: Modelo cognitivo neoasociacionista.....	36
Figura 4: Modelo de Huesmann	40
Figura 5: representación de roles implicados en bullying.....	51
Figura 6: Modelo General de Agresión (GAM).....	55
Figura 7: Diagrama de flujo	63



INTRODUCCIÓN

La intención a la hora de elaborar esta revisión bibliográfica era discernir la relación entre Inteligencia Emocional y agresividad en las etapas de Educación Primaria y Secundaria: cómo los sentimientos y emociones influyen en la aparición de conductas disruptivas y violentas, determinar si una baja Inteligencia Emocional predice un clima escolar violento, si hay diferencias entre sexos y entre los distintos agentes que intervienen en situaciones conflictivas y, por último, ver si programas de intervención sobre la variable de Inteligencia Emocional producen la mejora de la convivencia en los centros.

Con esta finalidad se ha realizado el presente estudio dividiéndolo en un bloque teórico y otro empírico.

En primer lugar, en el marco teórico se encuadran tres capítulos. El primero de ellos, dedicado a la Inteligencia Emocional, recoge el origen del concepto y hace un repaso por las principales definiciones y teorías que se han elaborado sobre este constructo, incluida la de Salovey y Mayer (1990) que pueden considerarse los precursores de las investigaciones sobre este campo, y que definen el concepto como “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno”.

El segundo capítulo versa sobre Agresividad y en él se pretende definir qué es la agresividad y la agresión, términos que históricamente han estado interrelacionados, y hablar de los principales modelos teóricos que los explican. Uno de los más utilizados para las etapas de la niñez y la adolescencia es el Modelo General de la Agresión (GAM) (Anderson y Bushman, 2002; Dewall y Anderson, 2011; Dewall, Anderson y Bushman, 2011) que apunta a que las características personales y las distintas situaciones influyen en el estado interno de los sujetos que a su vez evalúan la situación para emitir o no una conducta agresiva (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández Berrocal, 2017)

El tercer capítulo está dedicado a la convivencia escolar y en él se hace un recorrido por el origen del término y algunas de las definiciones que se han hecho sobre el mismo, algunos tipos de violencia y acoso escolar y la relación que tiene la Inteligencia Emocional como moduladora de la agresividad para construir un clima escolar positivo. Como señalan Pérez-Fuentes et al. (2011) aunque la violencia escolar afecta fundamentalmente a los menores, familias y profesores están implicados en el proceso y su papel debe ser tenido en cuenta por los

investigadores. En esta misma línea está el estudio de Echevarría y López-Zafra (2011) que se recoge en esta revisión.

En el segundo bloque de mi estudio, el marco empírico, recojo varios apartados: objetivos, análisis de datos, revisión de las diferentes bases de datos, discusión, conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Los objetivos generales y específicos que marcan mi revisión, como comenté al principio, se centran en la influencia que la Inteligencia Emocional ejerce sobre las conductas agresivas de los menores.

En el análisis de datos recojo las tres bases de datos a partir de las cuales he realizado la búsqueda para llevar a cabo esta visión, incluyendo los distintos criterios de inclusión y exclusión utilizados.

En el apartado discusión recojo los 9 artículos seleccionados para esta revisión de los cuales hago un análisis detallado y que sirven para dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación en el apartado de conclusiones.

Por último, finalizo con las limitaciones que se han detectado, las futuras líneas de investigación que se abren después de esta revisión y las referencias bibliográficas que he utilizado para elaborar todo el trabajo.

La elaboración de esta revisión se enmarca dentro de la importancia que el desarrollo de la Inteligencia Emocional tiene dentro de las escuelas para el desarrollo de los menores y la construcción de un clima escolar positivo exento de agresividad y conductas disruptivas. Hay una gran cantidad de estudios que señalan en la dirección de que la Inteligencia Emocional protege a los estudiantes contra las manifestaciones violentas como el acoso, tanto en los roles de agresor cómo de víctima. En un artículo publicado por Nocito (2017) se señala la importancia de una evaluación periódica de la Inteligencia Emocional en clase, ya que puntuaciones bajas en esta variable son predictivas de conductas agresivas (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004). Mediante la implantación de programas de Inteligencia Emocional de forma precoz en los centros escolares se podrá prevenir y evitar conductas hostiles en el alumnado (Inglés et al., 2014).

A partir de los resultados de esta revisión se han podido confirmar los objetivos planteados y se abren nuevas líneas de investigación sobre las que trabajar como cuales son las causas que influyen para que los espectadores de los fenómenos de acoso escolar no intervengan para

solucionarlos, aun sabiendo que están mal. O si la opinión que tienen padres y profesores sobre el alumnado influye sobre los comportamientos que estos últimos desarrollarán.



JUSTIFICACIÓN

Cada vez son más frecuentes en los centros escolares agresiones y situaciones de acoso que enrarecen la convivencia escolar y hacen que no sea posible un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado y que el clima dentro de clase sea negativo. Para poner freno a este tipo de situaciones y ver cuáles son las causas y posibles soluciones, en las últimas décadas se han llevado a cabo multitud de estudios e investigaciones. Una de las variables que cobra más fuerza como factor protector ante la violencia escolar es la Inteligencia Emocional, tal y como apuntan Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017). Este estudio es relevante pues la intención del mismo es hacer un análisis sobre las investigaciones que se han llevado a cabo en la última década sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en la agresividad de los menores, la cual incide de forma directa sobre la convivencia en los centros.

A raíz de la búsqueda exhaustiva de artículos sobre la temática central de este trabajo en tres bases de datos académicas se ha generado un análisis que avala que la Inteligencia Emocional tiene efecto sobre la agresividad como confirman los estudios de Carbonell Bernal et al. (2019) y de Vázquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo (2018) tras la aplicación de programas de Inteligencia Emocional en el aula que consiguen disminuir los comportamientos agresivos. El de Mestre et al. (2012) que apunta a que la empatía tiene un efecto directo y positivo sobre la agresividad. O el de Peña-Casares y Agüaded-Ramírez (2021) que recogen que los agresores y víctimas de acoso tienen una Inteligencia Emocional baja. Por todos estos argumentos sería interesante que se incluyera en la práctica educativa programas dirigidos a la mejora de la Inteligencia Emocional para generar una Convivencia Escolar adecuada y construir entre todos los agentes que conforman el sistema escolar un espacio de bienestar y Paz que trascienda de las aulas.

MARCO TEÓRICO



Capítulo I: Inteligencia Emocional

En las últimas décadas se ha puesto muy de moda el término inteligencia emocional. Su estudio ha generado multitud de artículos científicos sobre el término que abarcan todos los ámbitos de estudio clásico de la inteligencia. El objeto de este capítulo es realizar un análisis de este constructo desde sus orígenes, incluyendo las principales teorías y modelos que actualmente existen sobre el mismo.

1.1. El concepto de Inteligencia: orígenes, definición y teorías.

1.1.1. Orígenes y definición

Aunque el uso del concepto inteligencia en el campo de la ciencia es relativamente reciente, según Enzensberger (2009) los antiguos griegos utilizaban ya una expresión que significa “Casi todo lo que podemos encontrar en nuestra cabeza”.

Etimológicamente, la palabra inteligencia viene de la unión de dos palabras griegas, logos y nous, que posteriormente fue introducida por Cicerón al latín, traduciendo esta unión en la palabra *intelligentia-ae*, que se puede interpretar como comprender, conocer o darse cuenta. En Español, el término latino se convierte en el vocablo inteligencia y se considera inteligente “el que comprende, conoce, o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior” (Martín, 2007).

Las primeras teorías psicológicas sobre este concepto comenzaron a forjarse en el siglo XIX. Pero no es hasta el siglo XX cuando el término se comienza a utilizar con más fuerza, a raíz de los resultados del uso y aceptación por la comunidad científica de algunas pruebas para medir la inteligencia (Braunstein, 1975).

Son tantas las definiciones de inteligencia que se han realizado desde entonces que no hay un acuerdo explícito sobre qué es la inteligencia. Para Sternberg (1985) el término es una etiqueta sobre una invención social que nos ayuda produciendo conductas que se adaptan al contexto cultural que nos rodea. Molero, Saiz y Esteban (1998) defienden que las definiciones comunes y más tradicionales sobre inteligencia incluyen conceptos como la capacidad de aprender,



adaptarse distintas situaciones, manipular y representar símbolos y realizar resolución de problemas. Siguiendo a Marina (1993), se pueden dividir en dos grupos las definiciones sobre inteligencia: las que consideran este constructo como un proceso computacional y las que lo consideran una actividad dirigida a un fin. En cuanto al primer grupo, Mayer (1983) define la inteligencia como “las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas”. En cuanto a definiciones del segundo grupo, Marina cita la definición de Weschler: la inteligencia es “la capacidad global del individuo para actuar de forma propositiva e intencional, para enfrentarse eficazmente con su medio”.

1.1.2. Teorías

Sternberg (1990) agrupa las distintas teorías que se habían generado hasta el momento sobre la inteligencia en implícitas y explícitas. Las teorías implícitas recogen todas aquellas que han sido generadas por personas que no han realizado un estudio científico sobre este constructo y que, por lo tanto, sus investigaciones no tienen fundamento en el campo de la ciencia. Corresponderían con una acepción más coloquial del concepto de inteligencia con las que se describen algunas características de las personas relacionadas con su capacidad mental básica. Y concebirían la inteligencia como una construcción social, por lo que el concepto se formaría a partir de multitud de enfoques bajo la influencia de la sociedad, la historia, la cultura y el contexto que rodean al individuo, siendo utilizadas estas teorías implícitas como forma de evaluar a los demás y a uno mismo.

Las teorías explícitas surgen a partir de investigaciones que han utilizado instrumentos tales como pruebas que determinan cómo trabaja la inteligencia y que la dotan de una estructura y funcionamientos básicos. Se basan en “datos recogidos de personas realizando ejercicios que se suponen miden el funcionamiento inteligente” (Sternberg, 1990). Este tipo de teorías han hecho posible que se concrete mejor cuál es la estructura de la inteligencia y los procesos que intervienen en el modo en el que funciona. Sin embargo, Sternberg (1990) también señala que estas teorías no son falseables, entre sus deficiencias, al igual que puede tener una validez ecológica cuestionable y obvian el contexto en el que la conducta inteligente se lleva a cabo. Este autor, agrupa las teorías en cuatro grandes grupos: las teorías psicométricas, las biológicas, las del desarrollo y las inteligencias múltiples.

Las teorías psicométricas están íntimamente ligadas a las pruebas de inteligencia y al análisis de los datos obtenidos en las mismas. Podríamos definir las pruebas de inteligencia como los instrumentos que nos permiten medir de forma válida y objetiva facultades psicológicas objetivas a través del análisis de las respuestas a cuestiones formuladas en base a unos requerimientos surgidos a partir de unas condiciones modelo.

Se considera que el creador de la primera prueba para medir la inteligencia es Alfred Binet. Binet (1883) consideró la inteligencia como un proceso superior medible. Así, quien puntúe de forma parecida a otros sujetos de su edad y entorno se ha de considerar como inteligente. La prueba que creó junto con Simon tenía la intención de medir facultades psicológicas superiores (memoria, atención,...). Esta prueba permitió conocer la edad mental de un sujeto, que sería la base para que, posteriormente, Stern creara una de las fórmulas más utilizadas dentro del mundo de la psicología y la educación, la del coeficiente intelectual (CI), que se haya dividiendo la edad cronológica entre la edad mental y multiplicando después el resultado por 100. La rápida aceptación de esta prueba generó la demanda de más instrumentos de este tipo, por lo que empezaron a crearse distintas pruebas para medir la inteligencia. Entre las que obtuvieron mayor éxito están las que creó Wechsler a partir de 1949 tanto para adultos como para niños, que se basa en la ejecución de actividades verbales y manipulativas. O las de Kaufman y Kaufman (citados por Aiken, 2003) que se basaron en las teorías de Catell sobre inteligencia fluida y cristalizada.

En 1927, Spearman abordó el estudio de la inteligencia desde otro punto de vista, utilizando el Análisis Factorial matemático en el que se utiliza un coeficiente de correlación para reducir a la menor cantidad de factores posibles un gran número de variables. Este modelo generó dos posturas: la que considera que hay un factor general de inteligencia y la que considera que los factores son múltiples. Spearman propuso la teoría bifactorial para explicar la correlación que existía entre los resultados de las pruebas de inteligencia aplicadas, donde existía un factor general común en todas las pruebas y otro específico para cada prueba. Dentro de esta misma corriente, sin embargo, Thurstone (1938) estaba en desacuerdo con Spearman pues pensaba que no existían dos individuos iguales y que, por tanto, para cada individuo había que crear un perfil aptitudinal en el que usa un análisis multifactorial para analizar las siete habilidades mentales en las que había dividido la inteligencia. Otros autores crearon modelos basados en múltiples

factores como Vernon (citado por Andrés, 1997) que generó un modelo jerárquico o Guilford (1986) que postuló el modelo de la Estructura del Intelecto.

Cattel (1987) identificó dentro de la inteligencia dos dimensiones generales a las que llamaría inteligencia fluida e inteligencia cristalizada. La inteligencia cristalizada tiene que ver con el razonamiento matemático, verbal inductivo y silogístico y está asociada con el pensamiento personal y también con factores educativos y culturales. La inteligencia fluida está relacionada con aprendizajes no verbales que no dependen del ambiente como puede ser la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y aprendizajes o la memoria de trabajo. Este tipo de memoria va aumentando hasta alcanzar cierto nivel de madurez en la adolescencia para empezar a declinar con el deterioro de la estructura neuronal.

Carroll (citado por Sattler, 2003) propuso un nuevo modelo piramidal basándose en los de Spearman, Thurstone y Cattel, denominado Teoría de los tres estratos, en donde el estrato I sería la base de la pirámide y estaría compuesto por 65 capacidades cognitivas; el estrato II estaría compuesto por 8 factores, entre ellos las inteligencias fluida y cristalizada o la memoria; y el estrato III estaría en lo más alto de la pirámide y compuesto por un único factor general.

Hay un grupo de teorías que estudian la inteligencia a partir de aspectos físicos como el tamaño del cerebro, herencia, etc. Son las teorías biológicas. En un primer momento se consideraba al ser humano como el único animal poseedor de inteligencia y, por tanto, como especial y diferente a otros animales. Esto cambia a partir de que Darwin formulara su teoría de la Evolución de las especies y diversos autores, como Huxley (citado por Jerison, 1989) considerara que se puede encontrar inteligencia en cualquier animal, incluso en formas inferiores.

Algunas de estas teorías se basaban en pseudociencias, como la craneometría, relacionando la inteligencia con la raza o el tamaño del cerebro para justificar la superioridad de ciertos grupos sobre otros. Recientemente Geary (2008) ha demostrado que la correlación entre el tamaño del cerebro y la inteligencia es prácticamente insignificante.

Galton (1888) estudió los parentescos de una serie de hombres que cumplían con los requisitos de eminencia y la aceptación de la reputación social como test de habilidad en el siglo XIX. Según el autor, para ser eminente se había de sobresalir de forma extraordinaria en un campo del conocimiento. En cuanto a reputación, habla de la buena opinión de los contemporáneos sobre una persona que se mantiene en el tiempo para generaciones futuras. Y la habilidad estaría

relacionada con la capacidad intelectual para actuar de forma que le lleven hasta el reconocimiento social y que tiene una base puramente biológica. Sus investigaciones le llevaron a concluir que las habilidades inherentes al ser humano son las que los llevan a superar cualquier obstáculo; que en algunas sociedades y países facilitan que haya una mayor población culta, pero no eminente, debido a que hay menos impedimentos para acceder al conocimiento; y que la eminencia se alcanza de forma natural porque se está dotado de un don especial y no porque socialmente se haya facilitado. De aquí se puede concluir que para este autor la inteligencia es distinta en cada persona y heredable. Construyó un instrumento para identificar hombres superiores con intención de practicar la eugenesia y, desde su punto de vista, mejorar la raza humana. Estos planteamientos han sido la base de otros estudios que defienden la superioridad racial de algunos grupos pero que parten de ciertos sesgos y prejuicios.

En otra línea dentro de las teorías biológicas nos encontramos con los potenciales evocados, que se consideran “fluctuaciones de los potenciales eléctricos del cerebro provocadas por la ocurrencia de un suceso – o por la presencia de un estímulo –” (Núñez, Corral & Escera, 2004). La intención actual de las investigaciones que siguen esta línea es encontrar la base neuronal de la inteligencia que para algunos autores se localiza en el córtex prefrontal (García-Molina, et al., 2010). Utilizando el encefalograma detectan frecuencias de onda relacionadas con el funcionamiento del cerebro provocado por la realización de actividades intelectuales. Estas teorías también están envueltas en controversia debido a que no cumplen la condición de poder ser replicables, según Deary (2001).

Dentro de las teorías explícitas también nos encontramos con las Teorías del Desarrollo, que consideran que la inteligencia va evolucionando ligada al desarrollo del individuo. Uno de sus principales valedores de estas teorías es Jean Piaget (1979), que pensaba en la inteligencia como un mecanismo que buscaba el equilibrio a través de estructuras mentales que se adaptan a los nuevos aprendizajes. Piaget (1985) pensaba que la inteligencia se va desarrollando paulatinamente desde el nacimiento hasta que el ser humano se convierte en adulto y que se debe en parte a la herencia y en parte a la relación que se produce entre el individuo y el medio que lo rodea. Distingue en sus teorías cuatro etapas o estadios: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. En cada estadio los nuevos retos que se presentan al individuo provocan que, a partir de las estructuras existentes, se creen nuevas que permiten su diferenciación con el estadio anterior.

Otro autor relevante dentro de las teorías del Desarrollo es Vigotsky (1979) que consideraba que el desarrollo humano se debe a la conjunción de dos factores: la maduración biológica y el entorno sociocultural en el que nos hayamos inmersos. El desarrollo cognitivo para este autor se debe al aprendizaje que realizan los sujetos ayudados por pares u otros sujetos mayores que los apoyan para lograr nuevos aprendizajes en lo que el autor denominó como zona de desarrollo próximo, donde se delimita lo que el sujeto puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda de los demás.

Otro grupo de teorías que ponen énfasis en cómo se adquiere, se guarda y se usa de forma activa la información son las teorías de las inteligencias múltiples. Son varios los autores que han enfocado sus estudios hacia este tema. Entre los más destacables está Gardner (2001) para el que la inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”. En un primer momento, Gardner (1997) propuso que existen siete tipos de inteligencia: inteligencia lingüística (capacidad para manejar el lenguaje), inteligencia lógico-matemática (capacidad para resolver operaciones, problemas y llevar a cabo investigaciones científicas), inteligencia musical (capacidad para interpretar, apreciar pautas musicales,..), inteligencia cinestésicocorporal (uso del cuerpo para resolver problemas o crear productos), inteligencia espacial (reconocer y manipular pautas en espacios), inteligencia interpersonal (comprender qué hace que los demás se comporten como lo hacen y trabajar eficazmente con ellos) e inteligencia intrapersonal (capacidad para comprenderse a uno mismo). Posteriormente, el autor añadió dos inteligencias más: la naturalista (conocer la naturaleza y cuidarla) y la espiritual o existencial (relacionada con cuestiones existenciales). Otros investigadores han planteado otras inteligencias, como la inteligencia emocional sobre la que se centra el desarrollo de este capítulo, pero Gardner no las ha aceptado.

Elaine De Beauport (2008) desarrolla también otra teoría de las inteligencias múltiples basándose en las investigaciones de Paul MacLean sobre el cerebro triuno, en los trabajos de Roger Sperry sobre el cerebro escindido y en la teoría de la relatividad. Así, distingue tres partes en el cerebro: la neocorteza, el sistema límbico y el cerebro más primitivo o reptiliano. Estas tres partes trabajan juntas como una sola y están en constante comunicación. Además, introduciendo la teoría de la relatividad, como la materia es energía, cada una de estas partes del cerebro se conciben también como energía y vibran a diferentes velocidades. En sus



investigaciones identificó diez tipos de inteligencia que se localizan en las distintas partes del cerebro: la inteligencia racional, la asociativa, la espacial visual y auditiva y la intuitiva, que se sitúan en el neocórtex y nos permiten percibir e interpretar la información; la inteligencia afectiva, la del estado de ánimo y la motivacional se localizan en el sistema límbico y conforman las inteligencias emocionales; y la inteligencia básica, la de los patrones y la de los parámetros que conforman las inteligencias del comportamiento y se localizan en el nuestro cerebro reptiliano.

Entre las teorías que han apostado por las inteligencias múltiples está también la triárquica que propone Robert Sternberg (1990) y que distingue tres tipos de inteligencia: la componencial, que hace referencia a como los individuos procesan la información, son capaces de realizar tareas eficazmente y realizan nuevos aprendizajes. Esta inteligencia sería la que puede medirse a través de instrumentos como los test que utilizan las teorías psicométricas; la inteligencia experiencial, ligada a la creatividad y a la manera en la que las personas realizan distintas tareas; y la inteligencia contextual que es la que se utiliza el individuo para relacionarse con el medio que lo rodea.

En los últimos años distintos autores han continuado elaborando teorías sobre la inteligencia, como la teoría Bioecológica de la Inteligencia de Ceci (citado por Gomis, 2007), la teoría de la Arquitectura Mínima de Anderson (Anderson, 2001) o la teoría Cerebro, Diferencias Individuales y Sociales (CDIS) de Dickens y Flynn (Flynn, 2009), entre otras.

1.2. La inteligencia emocional

1.2.1. Inteligencia emocional: definición y primeros pasos.

Cómo se ha planteado hasta ahora, el concepto de inteligencia que existe se ha abordado y construido desde múltiples visiones teóricas. Pero no es hasta los años 80 del siglo pasado cuando Gardner afirma que el ser humano posee varios tipos de inteligencia y no sólo una, proporcionando la base para el desarrollo de múltiples teorías a partir de esta, entre las que aflorará el concepto de inteligencia emocional, influenciado también por varias de las teorías descritas en la primera parte de este capítulo.

Los primeros autores en proponer el término Inteligencia Emocional influenciados por Gardner fueron Salovey y Mayer (1990). Su origen también podemos encontrarlo en la ley del efecto de Thorndike, en la que habló de la inteligencia social, que podría considerarse la antecesora de la Inteligencia Emocional. Estos autores definen en 1990 uno de sus artículos llamado “Emotional Intelligence” la IE como “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno”. El modelo original de IE habla de habilidades emocionales relacionadas como serían la evaluación y expresión de las emociones, la regulación de las emociones y el uso de las emociones de manera adaptativa.

Es a partir de los años 60 cuando el conductismo comienza a debilitarse en el campo de la psicología. En ese momento, las posturas constructivistas cobran más fuerza y, por ende, el estudio de cómo se construyen los procesos cognitivos. En ese momento es cuando Piaget enuncia su teoría, con una visión muy distinta de las teorías que se habían propuestos hasta ahora sobre la cognición humana. Los postulados de Vygotsky son muy importantes también en este momento porque para él los test de inteligencia no nos dan referencia de hasta dónde puede llegar el sujeto al no tener en cuenta la zona de desarrollo próximo de la que el autor habla en su teoría del aprendizaje social.

La posterior aparición de la neurociencia ha facilitado que aparezcan modelos que integran la ley del efecto que se unen a la voluntad del sujeto y a su raciocinio y que nos conducen a un nuevo paradigma, el de la Inteligencia Emocional (en adelante, IE).

Marina (1993) afirma que “si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, la cual deberá desarrollarse holísticamente, lo que es lo mismo no sólo enfocada hacia la razón, sino también provista de emociones”.

En la actualidad, el concepto de inteligencia se encuentra ligado a como los individuos son capaces de adaptarse a distintas situaciones. Sternberg (1997) considera que la inteligencia está ligada con la creatividad, la emoción o con la memoria, entre otros.

Cuando en 1983 Gardner replantea la idea de inteligencia que había habido hasta ese momento mediante su teoría de las Inteligencias Múltiples establece 7 tipos de inteligencia, planteadas ya

en la primera parte de este capítulo, que tienen cierta independencia entre sí. Dos de estas inteligencias estaban muy relacionadas con la inteligencia social de Thorndike: las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Ambas teorías son el detonante para que Salovey y Mayer (1990) formularan su concepto de IE. Y, posteriormente, Goleman (2000) ayudaría a que este nuevo concepto se difundiese en el mundo de la empresa donde tiene un gran potencial dentro del campo de los recursos humanos y la gestión de personal porque ayuda a entender por qué hay sujetos que se adaptan mejor a los sucesos del día a día.

Trujillo y Rivas (2005) hacen referencia a que según Salovey y Mayer, “la IE está formada por metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias: conocimiento de las propias emociones, capacidad para controlar emociones, capacidad de motivarse a sí mismo, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones”.

Las investigaciones sobre IE se han centrado fundamentalmente en el campo empresarial, a nivel de recursos humanos y en el campo de la educación, como se muestra a continuación.

1.2.2. Experimentación, investigaciones e Inteligencia Emocional

Aunque el desarrollo del estudio de la IE se ha realizado desde el campo de la Psicología también ha habido científicos que han intentado hallar la base biológica que subyace en la IE a través de la experimentación. Así, LeDoux (1987, 2002) demuestra científicamente que el nexo entre las emociones y la parte racional del cerebro está en la amígdala.

El desarrollo de nuevas tecnologías en el campo científico en los últimos años también ha ayudado dentro del campo de experimentación en IE. Como ejemplo, las resonancias magnéticas y tomografías ayudan a registrar dónde se produce actividad cerebral cuando se produce una emoción y a elaborar distintas hipótesis sobre cómo se generan estas emociones a nivel fisiológico.

En cuanto a las investigaciones en el campo de la IE, se ha puesto mucho énfasis en medirla y evaluarla debido a que cada persona tiene distintas formas de gestionar sus emociones, debido a nuestras diferencias como individuos. Para ello, se han creado test o pruebas diagnósticas con la pretensión de evaluar varios aspectos. Así, podemos dividir estas pruebas en dos tipos:

- Por un lado están las pruebas mixtas, que tratan de medir la personalidad en relación con la IE, como los test desarrollados por Goleman y por Cooper y Sawaf. Goleman (1995) crea su prueba enfocada al mundo empresarial. Tiene 10 situaciones con cuatro posibilidades cada una y evalúa las competencias emocionales que están presentes principalmente en el ámbito laboral a partir de un factor general de IE. Cooper y Sawaf (1997) crean el EQ-map, que está dividido en 21 escalas, para generar patrones que llevan a los sujetos a tener éxito tanto a nivel personal como interpersonal utilizando su IE. Tiene poca fiabilidad aunque se utiliza mucho en el ámbito empresarial de Estados Unidos y Canadá.
- Y por otro lado, las pruebas de habilidad, que tratan de medir cómo se usa la IE en el aprendizaje, como los test desarrollados por Salovey y Meyer. Su Trait Meta-Mood Scale (TMMS) evalúa creencias de los sujetos sobre, por ejemplo, su atención o cómo reparan sus estados emocionales. A partir de esta valoración sobre su conciencia, emociones y capacidad para dominarlas permite evaluar la IE con índices de validez convergentes y consistencia interna. Tiene 48 ítems subdivididos en tres grupos: atención a los sentimientos, claridad en los sentimientos y regulación emocional. Esta prueba se generó dentro del ámbito educativo y permite hacer predicciones respecto a las emociones de los sujetos y de su adaptación a ambientes estresantes.

Se han detectado problemas comunes en los test. Davies, Stankov y Robers (1998) hablan de que algunas de estas pruebas son poco fiables como es el caso del EQ Test de Goleman. O que otras pruebas que si presentan datos de IE más fiables no permiten distinguir con claridad los rasgos de personalidad, como en el caso del cuestionario de personalidad de Eysenck.

Algunos autores piensan que todas estas mediciones deberían ser más objetivas y basarse en la percepción de emociones. Para salvar los inconvenientes de las pruebas anteriores, Schutte et al. (1998) construyen un autoinforme sobre IE basándose en Salovey y Mayer destinado a estudiantes universitarios, debido a que muchas de las investigaciones empíricas que se han llevado a cabo en el campo de la IE se han desarrollado en el campo de la educación, como se muestra a continuación.

1.2.3. Investigación e Inteligencia Emocional en Educación

Han sido muchas y muy fructíferas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre IE en el ámbito educativo. Se han valorado múltiples aspectos de las emociones como la relación con la empatía, la relación entre lo que tenemos que hacer y la emoción, regulación de nuestras propias emociones y la de los demás, percepción e identificación de emociones, entre otras.

Para la evaluación de la IE en educación se han utilizado una gran variedad de herramientas. En primer lugar, podemos hablar de los instrumentos clásicos de evaluación compuestos por test y autoinformes que contesta el propio alumno, de los que ya hablamos un poco en el apartado anterior. Están compuestas por oraciones cortas que los alumnos contestan haciendo estimaciones sobre sus propias habilidades emocionales. Así se genera un indicador sobre como el alumno percibe su inteligencia emocional que nos da información sobre las creencias que tiene sobre sí mismo. Entre estas herramientas podemos mencionar como ejemplo la TMMS de Salovey y Mayer de la que se ha hablado en el punto anterior y adaptada al castellano por Fernández-Berrocal et al. (1998), el inventario EQ-i de Bar-On (1997) o el CIE (Cuestionario de Inteligencia Emocional; Mestre, 2003).

El segundo grupo de herramientas utilizadas han sido medidas usadas por observadores externos basadas en cuestionarios rellenados por iguales o el propio profesor donde dan su opinión acerca de cómo afronta el alumno situaciones de estrés, como es su relación con los demás o su manera de resolver problemas. Este tipo de técnicas suele ser complementario al primero descrito en este apartado. Por ejemplo el cuestionario Bar-On (1997) cuenta con este tipo de instrumento de observación externa además del cuestionario para evitar que se produzcan sesgos en la recogida de la información.

El último grupo de herramientas usadas compara con criterios predeterminados y objetivos las respuestas de un sujeto sobre determinados problemas emocionales (Mayer et al., 1999); Mayer, 2001). Un ejemplo sería ver si el alumno es capaz de reconocer emociones a través de expresiones faciales para comprobar su percepción emocional. Una de estas herramientas es MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 1999) basado en el modelo de Salovey y Mayer.

Una vez vistas las herramientas, podemos centrarnos en los tipos de investigaciones llevadas a cabo dentro del campo educativo:

- Percepción de emociones: que se realizan fundamentalmente a partir de expresiones de la cara, imágenes abstractas y colores.
- Identificación de emociones y su relación con la empatía: en este tipo de investigaciones se demostró que un estado de ánimo negativo influía en la percepción de los estímulos que se le presentan al sujeto. Así, si se quiere entender el estado emocional de una persona es necesario que primero se identifiquen sus emociones.
- Emoción como facilitadora del pensamiento: en tareas como la percepción y en otras complejas como la resolución de problemas los estados de ánimo y las emociones influyen en la tarea.
- Relación entre la tarea y la emoción: varias investigaciones han demostrado que se produce un déficit en la manera de ejecutar una tarea compleja cuando el sujeto está experimentando una emoción muy fuerte.
- Conocimiento emocional: este tipo de investigaciones van dirigidas a la capacidad de algunos sujetos en identificar, a partir del discurso de terceros, las emociones. Como resultado, concluyeron que los sujetos con mayor conocimiento emocional tienen más sensibilidad ante las reacciones emocionales internas y externas y un amplio conocimiento de la relación entre emoción y pensamiento.
- Regulación de emociones: algunos individuos son capaces de regular sus emociones positivamente partiendo de un estado negativo utilizando recuerdos para reparar sus estados emocionales (Josephson, Singer y Salovey, 1996). Varias investigaciones posteriores han encontrado correlación entre la IE y la depresión, la realización de tareas y la percepción de los individuos de la calidad de vida.

A partir de los datos empíricos recogidos a través de estas herramientas se han podido realizar numerosos estudios en IE dentro del ámbito educativo donde se ha visto que se da una correlación entre cómo afrontan los estudiantes su día a día, tanto fuera como dentro del aula, y la IE. Esto es muy valioso tanto para el docente como para el orientador de los centros, porque les permite enfocar el proceso de enseñanza teniendo en cuenta el desarrollo emocional del alumnado. Se ha detectado entre los estudiantes que a mayor nivel de IE percibida tienen menos

ansiedad, depresión, mejor autoestima y afrontan mejor los problemas. Además, cuando se exponen a situaciones que pueden provocar estrés las perciben como menos estresantes que otros alumnos que tienen una IE menor (Salovey et al., 2002). También se ha detectado que a mayor IE los alumnos perciben sus relaciones interpersonales como más satisfactorias, sintiendo más apoyo parental e informando de menos conflictos con iguales. Así, se puede afirmar que cuanto mayor sea la IE de un sujeto mayor será su estabilidad emocional.

Además, se ha constatado que se produce una correlación entre IE y rendimiento escolar. En un estudio realizado con alumnos de secundaria en dos institutos de Málaga capital (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001b) se ve claramente esta correlación ya que los alumnos que tenían puntuaciones más altas en IE tenían también un mejor rendimiento. Más en detalle, la Inteligencia Emocional intrapersonal, es decir, el metaconocimiento que nos permite entender nuestros estados emocionales y reparar los negativos, influye en el equilibrio y la salud psicológica de los sujetos. Y esta, a su vez, influye en el rendimiento académico como ya demostraron estudios que se realizaron con anterioridad a este (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996). Así, la IE puede ser utilizada como predictor del rendimiento académico. En esta línea también se mueve la investigación de Barchard (2000) que se realizó con estudiantes universitarios, controlando también habilidades cognitivas que de manera tradicional se relacionan con el rendimiento como el razonamiento inductivo o la habilidad verbal junto con rasgos clásicos de personalidad como la responsabilidad o el neuroticismo. Sus resultados volvieron a mostrar que la IE, junto al resto de variables cognitivas clásicas, funciona como predictor del rendimiento del alumno.

Otro campo dentro de la educación en el que se ha demostrado la importancia de la IE y que es tema de este trabajo es en el de las conductas disruptivas dentro del aula. Rubin (1999) encontró que en alumnos con una alta IE tenían una tasa menor de comportamientos agresivos y eran valorados de forma positiva por los profesores en conductas pro-sociales. Estos alumnos muestran también menos conductas impulsivas, justifican menos las agresiones y tienen un temperamento menos agresivo siendo capaces de distinguir mejor sus emociones y reparar las negativas. Así, el desarrollo dentro del aula de habilidades emocionales debe ser una tarea a abordar por los educadores para fomentar la internalización de valores, el desarrollo moral, las conductas prosociales y la creación de normas y valores (Pizarro y Salovey, 2002). Para ello,

es indispensable la creación de programas de aprendizaje socio-emocional que ayude a los discentes a percibir, comprender y regular sus emociones.

A continuación, se incluye una tabla con las principales investigaciones realizadas en el ámbito escolar elaborado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), que asentaron las bases sobre IE y que clasifican los estudios elaborados en tres grupos: ajuste psicológico, rendimiento escolar y conductas disruptivas:

Tabla 1: Resumen de investigaciones que asentaron las bases sobre la IE en el ámbito educativo

Ámbito de investigación	Fuente	Instrumento	Muestra	Resultados
Ajuste psicológico	Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	- Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja claridad y reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos. - Mayor IE en mujeres que en varones.
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: Schutte Scale	Estudiantes adolescentes australianos	- Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos	- Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales.
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	- Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajos de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de estresarse como menos amenazantes.
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	- Alta IE (claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente. -Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	- Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menos síntomas de depresión y desesperanza.
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: El schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	
Rendimiento escolar	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003)	Medida de autoinforme: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	- Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos; justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.
	Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper	Medida de autoinforme: Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	- Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.
	Barchard (2000)	Medida de Habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	- Controlando habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
Conductas disruptivas	Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	- Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales.
	Extremera y Fernández-Berrocal (en prensa)	Medida de autoinforme: Trait Meta-	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	- Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones

		Mood Scale (TMMS)		negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.
Trinidad y Johnson (2002)	y	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	- Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.
Brackett y Mayer (en prensa)	y (en prensa)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	- En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones negativas con los amigos.
Maldonado y Extremera (2000)	y	Medida de autoinforme: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	- Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.

Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (2003)

1.2.4. Modelos de Inteligencia Emocional

Son múltiples y diversos los modelos formulados sobre IE a partir de las herramientas de recogida de datos. Todos ellos podrían englobarse dentro de dos grandes grupos: los modelos de habilidades y los modelos mixtos.

Los primeros, de habilidades, se basan en que la IE se construye a partir de habilidades que los individuos utilizan para procesar la información emocional sin incluir factores de personalidad. Las habilidades de estos modelos serían algunas como percibir, evaluar o autorregular las emociones. Los modelos de habilidades se han enunciado principalmente a partir de investigaciones realizadas en el campo de la educación

Los modelos mixtos incluyen rasgos de personalidad como la motivación, la ansiedad, el control del impulso o la tolerancia a la frustración. Este tipo de modelos se han enunciado principalmente a partir de investigaciones y autores que han enfocado más su perfil hacia el campo laboral.

Como ejemplo, a continuación incluyo cinco modelos que recoge Trujillo (2005), dos de habilidades y tres mixtos, que están validados y cuentan con el reconocimiento de gran número de expertos.

Modelos de habilidades

- Modelo de Mayer y Salovey: con este modelo se califica las habilidades de las que disponen los individuos para ser conscientes de sus emociones y regularlas.

Mayer y Salovey (1995) evalúan la IE partiendo de habilidades emocionales y adaptativas que se relacionan con tres criterios. Estos son la expresión y evaluación de las expresiones propias y de terceros, la regulación de las emociones y el uso de las

emociones de manera adaptativa. Para ello crean una herramienta consistente en un autoinforme llamado Trait Meta-Mood Scale (TMMS), del que ya hablé anteriormente en este capítulo, que consta de tres subescalas que miden los sentimientos, la claridad emocional y la reparación de las emociones a través de 48 preguntas. El TMMS tiene índices adecuados de consistencia interna y una aceptable validez convergente.

En 1997, los autores realizan una adaptación de su modelo listando de forma ascendente las habilidades emocionales que integran la IE desde los procesos más básicos (percepción emocional) hasta los más complejos (regulación de la afectividad).

- Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal: Basado en el anterior modelo de Mayer y Salovey, este nuevo modelo comienza a utilizarse en 2001. Utiliza como herramienta la TMMS-24, basada en la TMMS, para estudiar tres partes clave de la IE: la percepción, la comprensión y la regulación. La percepción se refiere a la capacidad de sentir y expresar de forma adecuada los sentimientos. La comprensión sería la capacidad de entender estados emocionales. Y, en cuanto a la regulación, estaría relacionada con cómo los individuos regulan sus estados emocionales. La TMMS-24 se ha utilizado en diferentes estudios con grupos de estudiantes a partir de la ESO y se ha demostrado su fiabilidad tanto en situaciones clínicas como en contextos escolares.

Modelos mixtos

- Modelo de Bar-On: sus autores lo definen como un inventario de una amplia gama de habilidades sociales y emocionales. Está dentro de los modelos mixto por los subcomponentes que lo forman, como el manejo del estrés o aprobación de la realidad. En él se distinguen varios factores: habilidades interpersonales, intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Estas se dividen en otros 15 componentes de orden mayor. La herramienta que utiliza es el inventario EQ-i de Bar-On que está compuesto por 133 preguntas divididas en 5 escalas y 15 subescalas. Utiliza índices de validación y factores de corrección en su cuantificación.
- Modelo de D. Goleman: se estructura a partir de las competencias genéricas que ha de tener un empleado o profesional. Divide la IE en cinco componentes básicos a los que posteriormente añadiría atributos de personalidad como la autoconciencia la motivación o el manejo del estrés. El instrumento que utiliza está compuesto por dos aptitudes:

inteligencia intrapersonal (actitud personal), dividido a su vez en tres subescalas para el autocontrol, autoconocimiento y motivación, y la inteligencia interpersonal (aptitud social) con dos subescalas para las habilidades sociales y la empatía. El cuestionario se ha utilizado en multitud de empresas en el norte del continente Americano como Sandoz Pharmaceuticals o American Express.

- EQ-Map de Oriolo y Cooper: Su objetivo es conocer a la persona integralmente. Para eso, el modelo ira en torno a las aptitudes y vulnerabilidades personales de rendimiento para encontrar patrones individuales e interpersonales. La herramienta de recogida de datos que emplea se basa en cinco aptitudes: entorno habitual, competencias, conciencia emocional, actitudes y valores. Estas aptitudes están divididas en subescalas siendo en total 21. Ha sido probado en mandos intermedios de numerosas empresas de Estados Unidos y Canadá y cuenta con un respaldo estadístico suficiente.

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) distingue otro tipo de modelos que no están dentro de los modelos de habilidades o mixtos. Estos otros modelos habilidades cognitivas, componentes de la personalidad y otros factores de aportación personal. Estos factores son en ocasiones el resultado de constructos creados ad hoc para dar más énfasis a la divulgación y sentido popular de la IE. Entre estos modelos se pueden citar el de Cooper y Sawaf o modelo de los “Cuatro Pilares”, el modelo de Rovira, que engloba la IE en 12 dimensiones o el modelo Secuencial de Autorregulación emocional de Bonano.

Analizando distintos modelos de IE se llega a la conclusión de que la mayoría tienen tres elementos en común que funcionan como eje central. Estos elementos son la capacidad para manejar las emociones de forma adaptativa, la capacidad para identificar nuestras emociones y la de los demás y la capacidad de regular las emociones. Cada uno de los autores, dependiendo el enfoque de su modelo, subdivide en un sinfín de competencias y habilidades cada uno de estos elementos para analizar y comprender de la mejor manera posible el concepto de IE.

Capítulo II: Agresividad

Las conductas agresivas llevan produciéndose desde poco después de la aparición de los seres vivos sobre la tierra y se dan en todas las especies animales. El objetivo de este capítulo es definir qué es la agresividad y la agresión, términos que históricamente han estado interrelacionados, y hablar de los principales modelos teóricos que los explican.

2.1. Agresividad y agresión: definiciones y clasificación

Durante las etapas de la niñez y la adolescencia se produce una prevalencia bastante significativa de conductas agresivas (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015a; 2015b). Si nos centramos en el territorio español, la violencia y acoso en la escuela han alcanzado niveles alarmantes siendo las chicas las víctimas más numerosas de esta práctica (Calmaestra et al., 2016).

Berkowitz (1996) define la agresividad como una “disposición” o tendencia a comportarse agresivamente en las distintas situaciones, a atacar, faltar el respeto, provocar u ofender de forma intencionada a los demás. En cuanto al término agresión, que deriva del latín “agredi”, “ir contra alguien con la intención de producir daño” habla del acto efectivo que se produce debido a la agresividad. De forma más concreta, Spielberger et al. (1983; 1985) define la agresión como la conducta voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas. Por tanto, ambos términos están íntimamente ligados desde su origen y no está muy claro en muchos casos el límite entre ambos.

Han sido muchas las definiciones que se han hecho sobre el término agresión. En la mayoría de ellas aparecen recurrentemente tres elementos: la intencionalidad, las consecuencias negativas que conlleva sobre la persona u objeto agredido y la variedad en la que se puede manifestar este comportamiento. Pero, para los teóricos que trabajan sobre la agresividad infantil (Tremblay et al., 1999; Tremblay, 2003) estos tres elementos no tienen por qué aparecer en la conducta agresiva que se produce en los niños y niñas, como pellizcar o pegar. Muchos de ellos las presentan antes de que comprendan las consecuencias o de forma involuntaria, por lo que no lo hacen de forma intencionada. Tampoco aparece este comportamiento voluntario cuando la agresividad que demuestran es fruto del miedo, impulso o un enfado. En cuanto a las consecuencias negativas, tampoco tienen por qué aparecer. Por ejemplo, si la conducta se

produce en un niño contra un adulto las consecuencias pueden ser nulas. Y por último, la variedad en la que este comportamiento se produce en el niño puede deberse a una confusión conceptual. Por tanto, estos tres elementos no siempre coinciden en el niño con la producción de conductas agresivas y pone trabas al estudio de este tipo de comportamientos en esta etapa, según los autores mencionados.

La agresividad que conlleva el acto de la agresión suele producirse por varios factores. Esto se debe a la naturaleza multidimensional, por la cual diferentes procesos fisiológicos y mentales se combinan para crear distintas formas de agresión (Liu, 2004). Así, las agresiones se han clasificado:

- Según su naturaleza, distinguiéndose entre Agresión Verbal y física (Buss, 1961; Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara, 1977, Valzelli, 1983) o Agresión Social como contraria a la física (Galen y Underwood, 1977).
- Según la relación interpersonal que provoca se podría distinguir entre la Agresión Directa o Abierta y la Agresión Indirecta o Relacional (Buss, 1961; Valzelli, 1983; Lagerspetz et al., 1988 Björkqvist et. al, 1992; Crick y Grotpeter, 1995; Grotpeter y Crick, 1996). Cuando el comportamiento deriva en un tipo de conducta social “manipuladora”, como hacer que a los demás no le caiga bien una persona o propagar comentarios falsos a propósito sobre alguien, Bjorkqvist y sus colaboradores (1992) lo define como agresión indirecta. Crick (1995; 1996) junto con Grotpeter (1996) definen el término agresión “relacional”, que comparte con la agresión indirecta la manipulación que se realiza en la relación social. Puede ser, cómo esta, cubierta, o bien, y en esto se diferencia, abierta.
- La motivación que lleva a convertir la agresividad en conducta hace que podamos distinguir entre Agresión Hostil, motivada por la ira, y la Agresión Instrumental, motivada por el obstáculo que se interpone entre la persona que ejerce la agresión y su meta (Kassinove y Sokhodolsky, 1995). Berkowitz (1996) habla también de Agresión Emocional, que se emplea en ocasiones como sinónimo de Agresión Hostil.
- Se puede clasificar la agresión de forma clínica. Aquí, nos encontramos con la agresión Proactiva, denominada también predatoria, instrumental, ofensiva, controlada o en frío. Esta se puede dividir a su vez en dos subtipos, la agresión instrumental, referida a la

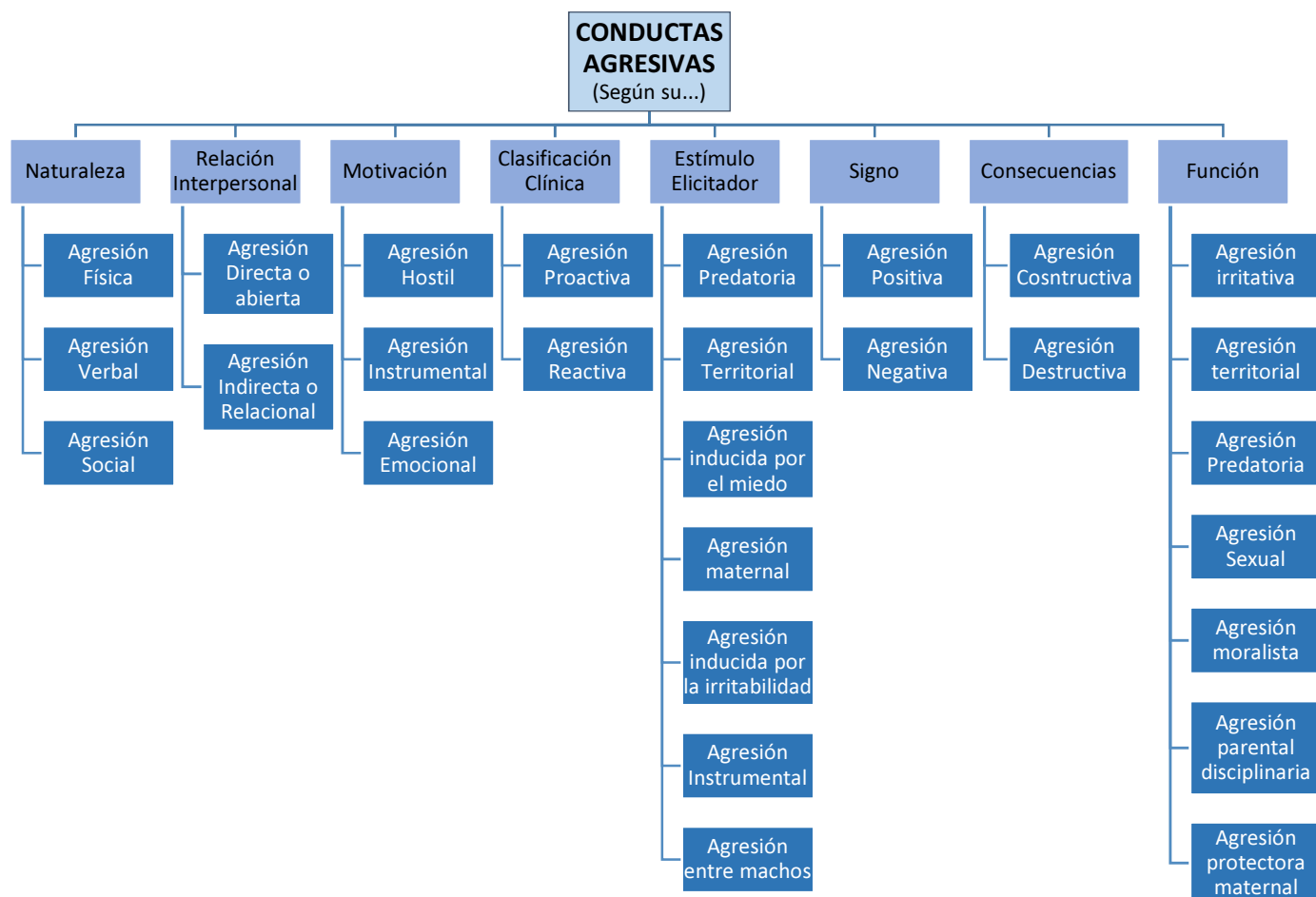
posesión de los objetos y el bullying, que se dirige hacia el control y dominio de iguales. Y la agresión Reactiva, también conocida como afectiva, impulsiva, defensiva, incontrolada o en caliente (Price y Dodge, 1989; Viatro, et al., 1998; Raine et al., 2004).

- Moyer (1968) cataloga las agresiones animales, incluidas las del ser humano, según el estímulo que las provoca y depende del contexto y de la situación en la que se producen. Así distingue entre estas conductas: Inducidas por el miedo, Predatorias, Territoriales, Entre machos, Inducida por la irritabilidad, Maternal e Instrumental.
- Se puede dar signo a las conductas agresivas. Así Ellis (1976) o Blustein (1996) hablan de agresión Positiva, que permite a los individuos participar en actividades competitivas y cooperativas y que puede fomentar la independencia y la asertividad y permite conocer el mundo que nos rodea y a uno mismo (Jack, 1999) y Agresión Negativa.
- Se puede clasificar la agresión según su finalidad última: Agresión Apropiaada (autoprotectora o constructiva) y Agresión Destructiva.
- Wilson (1980) utiliza la sociobiología para clasificar las conductas agresivas según su función en una clasificación parecida a la de Moyer: Territorial, Parental disciplinaria, Por dominancia, Moralista, Sexual, Protectora maternal, Irritativa y Predatoria.

Se pueden clasificar las conductas violentas en muchos otros tipos basados en criterios diversos como el sexo agresor, el grado de control sobre ella, el objeto a quien se dirige, entre otros.

En el siguiente cuadro resumen se recogen las distintas clasificaciones sobre agresión vistas en este capítulo:

Figura 1: Clasificación de conductas agresivas



Fuente: Elaboración Propia.

2.2. Modelos explicativos de la agresividad

Han sido varias las posturas teóricas que han generado distintos modelos intentado dar explicación a la agresividad. Así, podemos distinguir:

2.2.1. Modelos Instintivos

- Aproximación evolucionista: este tipo de teorías consideran que la agresividad se produce de forma natural en los seres humanos al igual que en el resto de animales. Diferencia el origen de la violencia según se estudie desde una perspectiva etológica o desde una perspectiva sociobiológica.

La Etología considera que la agresividad, dentro de la selección natural de las especies, tiene carácter funcional y se producen por variables genéticas y hormonales. Así distinguen varias funciones de los comportamientos agresivos: predatoria, entre machos, afectiva, de fuga, de defensa territorial, irritable, maternal e instrumental. Divide los comportamientos agresivos en: Agresión Intraespecífica (entre individuos de la misma especie, que permite sobrevivir a los más fuertes y, por tanto, la evolución de la especie); y Agresión Interespecífica (característica del hombre. Consiste en la lucha por el territorio ante sujetos semejantes).

Tinbergen (1951) afirma que el ser humano no presenta tantos comportamientos agresivos como otras especies debido a que, aunque la agresividad es un impulso primario la energía “agresiva” se ha neutralizado y canalizado buscando otros objetivos que el hombre se ha planteado en su evolución.

El Modelo Termohidráulico de Lorenz (1963) considera la agresividad como energía que se va acumulando. Cuando se llega a cierto límite, esa energía se libera en forma de conducta agresiva. También puede liberarse por estímulos o “disparadores”. Cuanto más tiempo haya pasado después de la última vez que se liberó esa energía más posibilidades hay de que se vuelva a producir un comportamiento agresivo, independientemente de los estímulos presentes.

La sociobiología, con Wilson (1980) como primer autor que enuncia un modelo sobre agresividad, considera que cualquier comportamiento puede explicarse por la interacción entre la genética y el aprendizaje que permite que dentro de un ambiente específico se desarrollen ciertos rasgos. Así considera que la agresividad se aprende porque estamos predispuestos. Los pilares de la agresividad, según esta rama de la ciencia, serían tres: la agresión humana es adaptativa. Los individuos son innatamente agresivos y eso produce comportamientos que afectan a cómo resuelven conflictos, el territorio que ocupan, relaciones con el otro sexo, etc.; cuándo se produce una agresión entre humanos se debe a la “competencia” de carácter sexual o por recursos limitados; cuándo se habla de selección se hace referencia a los comportamientos transmitidos genéticamente que le sirven al individuo para adaptarse mejor al medio.

- Aproximación Dinámica: El Psicoanálisis entiende la agresión como la expresión del instinto de muerte (Tánatos) al servicio del Eros. Para Freud el instinto sexual era el componente primario de la agresividad, aunque posteriormente también incluye como precursores de la conducta agresiva los instintos del Yo para conservarse. La

agresividad se inhibe a través de mecanismos de control como los vínculos amorosos o la identificación de figuras de autoridad. Si estos mecanismos de control no existen o son deficitarios pueden provocar una agresividad crónica o descontrolada. Willock (1986) afirma que la agresividad en los niños se debe, por un lado, a la *devaluación del Yo* a través de la creencia inconsciente de que son malos. Y, por otro lado, a la *indiferencia del Yo*, que denota el no poder mantener relaciones significativas con los otros. Así, adoptan conductas agresivas como mecanismo de defensa ante estas creencias lo que les hace asumir el papel de “malos” para evitar estados afectivos dolorosos.

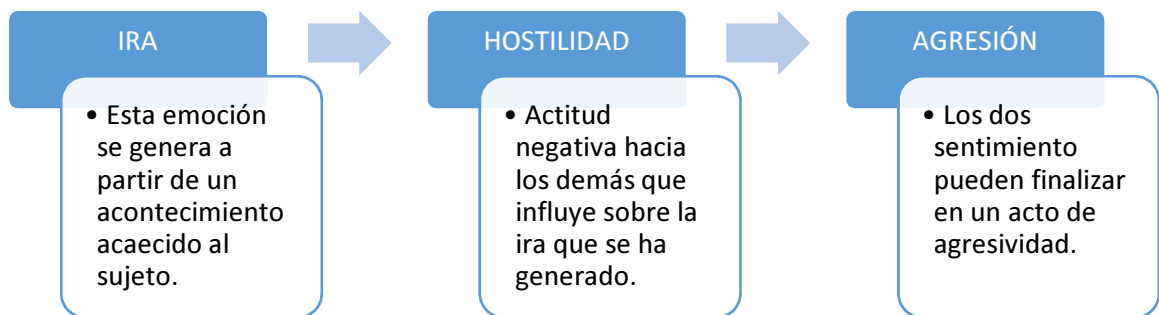
2.2.2. Modelos biológicos

- Modelos neuroquímicos: La aparición de la agresividad se asocia con la presencia o ausencia de algunos neurotransmisores. Weil-Malherbe (1971) prueba mediante sus estudios que la disminución de la concentración de Serotonina son la base del comportamiento agresivo. Dolan et al. (2001) relacionan también el aumento de la Dopamina con la agresividad. También se han relacionado en algunos estudios otros neurotransmisores que afectan a la conducta agresiva. Así, la Adrenalina puede mediatizar este tipo de conductas, el GABA las inhibe y la Acetilcolina incrementa la agresión afectiva y predatoria.
- Modelos neuroendocrinos: los comportamientos agresivos se producen causados por un alto nivel de hormonas tiroideas. Entre ellas, la principal sería la testosterona, que está ligada con la reproducción y el apareamiento, y provoca mayores tasas de comportamientos violentos entre los machos de diversas especies, incluidos los humanos. Los corticoesteroides también se relacionan con conductas violentas tanto en hombres como en mujeres.
- Modelos neurobiológicos: La disminución de la actividad del cerebro en algunas áreas como las pre-frontales se ha asociado a la agresividad (Drexler et al., 2000; Pietrini et al., 2000), así como lesiones y otras anomalías en la simetría del cerebro. El hipotálamo también está relacionado con la agresividad, ya que regula la agresión predatoria (lucha), afectiva (miedo) y la conducta de fuga.

2.2.3. Modelos del Drive o Impulso:

- Teoría de la Excitación-Transferencia (Zillman, 1979): Este autor basa su modelo en los estudios que en los años 60 apuntaban a que los diversos estados de activación arousal (fisiológica) producen diversas conductas, entre ellas la agresión. Para Zillman, la activación que se produce puede dar lugar a actos agresivos cuando se dan las circunstancias propicias. Esto se debe a que el nivel de excitación fisiológica que produce, por ejemplo, la adrenalina, se mantiene más allá del momento de producirse. Cuando se da un segundo estímulo que aumenta los niveles de excitación puede provocar una respuesta agresiva desproporcionada en muchos casos. Como ejemplo se podría poner el momento en que una persona llega después de un mal día a casa (Excitación) y ante cualquier mínimo conflicto como una pelea entre sus hijos o el ladrido de un perro pueden generar una conducta agresiva (Transferencia).
- Teoría del Síndrome AHA (Spielberger, 1983): Para el autor y sus colaboradores la agresividad se basa fundamentalmente en dos emociones: la ira y la hostilidad. Estas, se interrelacionan a su vez con la agresión siguiendo el siguiente esquema:

Figura 2: Interrelación entre Ira, Hostilidad y Agresión



Fuente: elaboración propia

Esta secuencia permite sólo explicar la agresividad hostil, que se produce debido a la ira; pero no la hostilidad instrumental, ya que esta se produce por un obstáculo entre la persona que ejerce la violencia y su meta.

- Teoría de la frustración-agresión: Esta teoría si da respuesta a la agresividad instrumental cuando Dollard et al. (1939) proponen que cuando se bloquea la consecución de una meta se produce la agresión. La conducta que se produce estará

acorde con la cantidad de satisfacción anticipada que el sujeto haya experimentado antes de alcanzar la meta y el grado de expectativa que tenía sobre la misma: cuanto mayor fueran, más grande será la tendencia a provocar un daño. La conducta agresiva puede ser inhibida porque el sujeto sea poco agresivo o por miedo al castigo. Miller (1941) añade que este comportamiento puede ser inhibido también cuando el individuo busca metas alternativas o huye de la situación.

Esta teoría fue posteriormente revisada por varios autores que afirman que sólo se llega a la agresión cuando la frustración va asociado a un tipo determinado de características. Pastore (1952) postula que la agresividad aumenta cuando se produce una situación frustrante arbitraria o injusta. Worchel (1974) asevera que otra de las características que desencadena la agresión es el grado de satisfacción anticipada que se frustra al no conseguir una meta relacionado con el valor que se espera de la consecución de la misma. Por último, la intencionalidad que se atribuye sobre la persona o suceso que provoca la frustración también influye en la agresividad (Averrill, 1982; Weiner, Graham y Chandler, 1982). Si el posible agresor piensa que la situación o sujeto han tenido intención de interponerse en la consecución de su meta se genera un grado mayor de ira y más posibilidades de que se produzca una agresión.

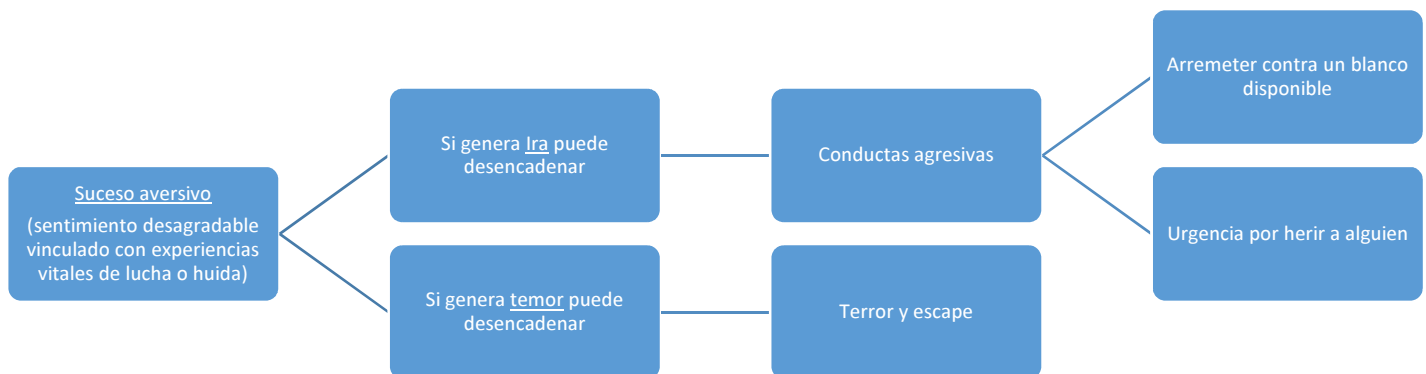
- Modelo conductista (desde la psicología animal): considera que la agresividad depende del ambiente que es el que controla el que se produzca la conducta agresiva. La explican a través del condicionamiento clásico o por condicionamiento operante, a través de aplicar estímulos aversivos sobre el sujeto o bien asociar dichos estímulos a objetos o personas y el uso de reforzamiento positivo (disminuyéndolo) o negativo (Keehn, 1975; Ulrich, 1975).
- Primera Formulación de Berkowitz (1970): se basa en el condicionamiento clásico y propone que las conductas agresivas se producen por factores ambientales. Se produce una generalización de las conductas violentas observadas por los sujetos de tal forma que los observadores pueden repetir las conductas agresivas cuando se enfaden o alteren. La agresión se parecerá más a la conducta observada cuanto más se parezca la situación que produce la conducta a la vista anteriormente. Investigaciones realizadas con animales que después se han contrastado también en humanos han demostrado que el dolor es un motivo desencadenante de la agresividad (Reynolds, Catania y Skinner,

1963). También puede ser una conducta de escape ante un estímulo aversivo (Ulrich y Craine, 1964). En humanos, algunas investigaciones ponen de manifiesto como la conducta agresiva sube con la consecución de metas, la atención que recibe el sujeto o el escape de un estímulo aversivo (Pinkston et al., 1973; O'Leary y O'Leary, 1977; Shapiro y Kratochwill, 2000).

2.2.4. Modelos Cognitivos

- Modelo cognitivo Neosociacionista: La experiencia de un suceso desagradable provoca la agresividad, o agresión aversivamente estimulada, como la llama Berkowitz (1983; 1989; 1990; 1993) en el nuevo modelo que propone. Está basado en estudios con animales y humanos sobre los que se indujo dolor o situaciones incómodas (estrés social, temperaturas altas,...) y emitieron conductas de huida o conductas agresivas para defenderse. Bajo estas situaciones, los sujetos a los que se ha estimulado aversivamente se vuelven irascibles y bien intentan hacer daño a otros sujetos ajenos a la causa del daño, además de intentar eliminar el estímulo que les molesta o bien huyen. En la siguiente secuencia se recoge la representación de este modelo:

Figura 3: Modelo cognitivo neosociacionista



Fuente: elaboración propia

Berkowitz (1993) realiza las siguientes apreciaciones sobre su teoría:

- o Las emociones están conectadas en red (network model) a sentimientos, pensamientos, reacciones motoras y recuerdos. Si se activa cualquiera de los componentes de la red, este activará a los demás en el mismo grado que esté asociado con ellos.

- La forma en la que los sujetos perciben cognitivamente el suceso que activa la red, las creencias, ideas, sus reacciones, sentimientos, etc., puede funcionar como inhibidor o propulsor de la conducta violenta.
 - Son tres los factores que influyen en que se produzca finalmente una agresión: el primero sería que, a mayor grado de actividad e intensidad emocional, mayor será la posibilidad de que se produzca un comportamiento agresivo. El segundo factor sería la existencia de un blanco sobre el que realizar la agresión. Y el tercer factor se corresponde con el autocontrol de los sujetos debido a las normas sociales, su impulsividad, y el grado de conocimiento de las propias emociones (Inteligencia Emocional).
 - Además de los factores internos, hay una serie de situaciones o estímulos ambientales (objetos, situaciones, personas, etc) que desencadenan agresividad que puede derivar bien en malestar o bien en una conducta violenta.
 - La genética, el aprendizaje y el contexto influyen en que la emoción negativa que pueda aparecer sea más o menos fuerte.
- Teoría Social-Cognitiva de Bandura (1973; 1986): Esta teoría es una referencia dentro de los modelos que explican la agresión en humanos. Bandura defiende el origen social de la acción y la influencia causal de los procesos de pensamiento sobre la motivación, el afecto y la conducta humana. La conducta está recíprocamente determinada por la interacción de factores ambientales, personales y conductuales. Entre los factores cognitivos, juegan un papel central los procesos vicarios, la autorregulación y la autorreflexión (Carrasco y González, 2006).
- Para explicar la agresividad el autor introduce aportaciones del conductismo junto con factores cognitivos, creando un análisis del aprendizaje social de la agresión que distingue tres mecanismos que provocan este tipo de conductas:
- Mecanismos que originan la agresión: el aprendizaje por observación y por experiencia directa son los más significativos. Los modelos de los medios de comunicación, los simbólicos, los familiares y sociales que dan a la agresividad una valoración positiva son lo que incentivan que estas conductas se aprendan. Estos modelos, junto con la experiencia directa del sujeto que recibe recompensas o castigos por sus acciones harán que este tipo de conductas se instauren y refuercen.

- Mecanismos instigadores de la agresión: además de los modelos descritos en el mecanismo anterior existen otros procesos que instigan la agresividad. Ejemplo de esto sería el asociar el acto agresivo con consecuencias que lo refuerzan (función discriminativa), pensar que la acción violenta es legítima porque se justifica socialmente (función desinhibitoria), que se activen algunas emociones que nos lleven al acto agresivo o el uso de algún instrumento para causar daño. También experimentar un suceso aversivo puede ser un instigador (ataque físico, amenaza, estrés,...); Reforzamiento a través de una recompensa si se emite la conducta violenta; órdenes que te obliguen agredir (control instrumental); o la sensación de control que le da al agresor este tipo de conductas.
- Mecanismo que mantienen la agresión: son refuerzos directos que proceden del exterior del sujeto, reforzamiento vicario y autoreforzamiento. Hay también mecanismos cognitivos que Bandura denomina neutralizadores de la autocondenación por agresión, entre ellos: justificación de la agresión por motivos religiosos, comparación con agresiones mayores, desplazar la responsabilidad a una tercera persona que da la orden, atribución de culpa a las víctimas, etc. Bandura et al. (1996) recogen que estos factores no provocan la agresión pero la facilitan disminuyendo la culpa y la conducta prosocial.

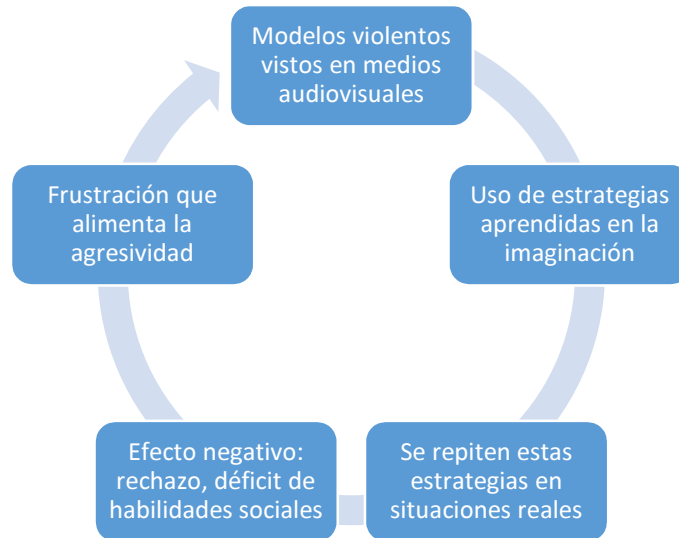
La teoría Social-Cognitiva se ha utilizado para explicar cuáles pueden ser los efectos de la exposición a la violencia bien a través de ver imágenes a través de los medios audiovisuales (aprendizaje vicario), que además ofrece la desensibilización a la violencia, o bien a través de la experiencia del sujeto en una familia agresiva (transmisión intergeneracional).

- Modelo del Déficit en el Procesamiento de la Información: esta teoría se basa en los estudios de varios autores y explica la agresividad cómo un déficit en los mecanismos cognitivos utilizados en el procesamiento de la información que provocaría que los problemas cotidianos no se resolvieran de forma eficaz (D'Zurilla y Goldfried, 1971; Weiner, 1985; Dodge y Coie, 1987; Huesman, 1988; Dodge y Crick, 1990; Crick y Dodge, 1994).

Siguiendo a Pakaslahti (2000) se pueden distinguir una serie de fases que distinguen a los niños agresivos de los demás. Este autor piensa que estos sujetos tienen dificultad para realizar feed-back entre las fases y analizar y procesar la información:

- Fase 1, orientación hacia el problema social. La situación social y las señales internas en la que se encuentra el sujeto se codifica erróneamente, indagando menos en ellas los individuos con tendencia agresiva.
 - Fase 2, interpretación y análisis de la situación. En esta fase los sujetos agresivos analizan la situación teniendo en cuenta su bagaje vital en situaciones parecidas más que en la actual. Además atribuyen a su “contrario” hostilidad e intencionalidad. También piensan menos sobre cuál será el resultado final.
 - Fase 3, formulación de una meta. Los sujetos agresivos tienen más facilidad para ponerse metas hostiles como la venganza y experimentan una frustración mayor al no alcanzar sus metas.
 - Fase 4, generación de estrategias para resolver el problema. Los niños agresivos generan menor número de estrategias que los demás y estas tienen carácter destructivo, pragmático, impulsivo o agresivo.
 - Fase 5, evaluación de la estrategia más adecuada para resolver un conflicto. En esta fase, los niños agresivos consideran que las conductas violentas se ajustan mejor a las normas que el resto de compañeros y esperan conseguir una mayor recompensa, subiendo su autoestima, pensando que las consecuencias negativas no van a ser mucho y sin tener en cuenta qué pasará a largo plazo.
 - Fase 6, la ejecución conductual de la estrategia mejor evaluada. Siguiendo el hilo de pensamiento de los niños agresivos y su dificultad de procesamiento hay más posibilidades de que emitan una conducta agresiva.
- Modelo de Huesmann: Este autor propone en 1988 y junto a Miller en 1994 la Hipótesis del Guion. Se basa en que las imágenes violentas que desde la niñez se ven en televisión y otros medios audiovisuales se interiorizan como si fuesen un programa cognitivo que utilizan los sujetos para dar respuesta a algunas situaciones. Los mecanismos que se utilizan para adquirir e interiorizar estos programas son la observación y experiencia, que permiten que se conecte esta agresividad percibida a los esquemas mentales del niño. Este modelo es circular, tal y como se muestra en el siguiente diagrama:

Figura 4: Modelo de Huesmann



Fuente: elaboración propia

Estudios posteriores relacionados con los videojuegos han demostrado que las conductas violentas observadas en los mismos aumentan la agresividad en los consumidores de este tipo de juegos pero el efecto es reducido y se da en mayor nivel cuando las escenas violentas son entre humanos y fantásticas. También depende del tiempo de juego (más efecto a mayor brevedad del juego) (Anderson y Bushman, 2001; Sherry, 2001).

Cuándo los efectos de las imágenes agresivas vistos en los medios audiovisuales se evalúan a largo plazo no tienen consistencia en algunos tipos de sujetos como en niños más mayores, chicas y adolescentes. Sin embargo la revisión de este modelo de Browne y Hamilton-Giachritsis (2005) detecta que si se produce un aumento de la agresividad y miedo en los sujetos.

2.2.5. Modelos de dinámica familiar y agresión

La familia es el primer lugar donde se produce la socialización del niño por lo que se han desarrollado teorías sobre los diferentes estilos de crianza y su relación con la agresividad.

- Modelo de la Coerción de Patterson (1982; 1986): entre el cuidador y el niño se producen una serie de acciones coercitivas intentando impedir o imponer sus deseos sobre el otro produciéndose una escalada entre ambos sujetos. La falta de aptitud del

progenitor ante las situaciones que plantean conflicto y los refuerzos negativos y positivos explican este patrón. Ante una conducta inadecuada del niño el adulto intenta frenarla a través de una coerción que es respondida por una conducta agresiva del niño y el adulto responde en escalada. Así hasta que la conducta del niño o la coerción del padre cesan. Ambos sujetos reciben reforzamiento. El padre, si consigue detener la conducta mediante la coerción o si cesa el comportamiento violento del niño cuando deja de presionarlo; y el niño cuando consigue realizar su voluntad tras ejercer la violencia o no lo necesita pues su progenitor deja de intentar detener sus conductas inadecuadas por miedo a provocar una respuesta agresiva del menor. Este modelo de conducta aprendido en casa se llevará al exterior lo que supondrá para el niño el rechazo entre sus iguales, bajo rendimiento académico, el descenso de su autoestima y que solo sea aceptado por otros niños problemáticos por lo que la conducta agresiva seguirá reforzándose (Patterson, 1986).

- Modelo del desarrollo de la conducta agresiva de Olweus (1980): Para este autor el temperamento del niño y el rechazo materno son las causas que generan agresividad. Las madres suelen rendirse ante el temperamento excesivo del niño lo que da como resultado que se permitan muchas conductas en el menor. Si la madre presenta un temperamento frío y autoritario también se dan más posibilidades de que el niño aumente su conducta agresiva. Por tanto el temperamento difícil, las actitudes maternas negativas, una disciplina autoritaria o una permisiva serían los detonantes de la agresividad.

- Modelos centrados en los hábitos de crianza: son muchos y muy extensos los modelos centrados en la crianza que fomentan la agresividad. Pero haciendo un resumen, las siguientes variables tienen una gran influencia en estos modelos y en el fomento de las conductas agresivas:
 - Que alguno de los padres, en especial la madre, rechace al niño/a.
 - Relaciones de afecto pobres y falta de apoyo (Hanson, et al., 1984).
 - Utilización de castigos y otras conductas punitivas para controlar los comportamientos del niño (Olweus, 1980; Eron y Huesmann, 1984; Gershoff, 2002).

- Un estilo educativo inconsistente y falta de supervisión (Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Paschall, Ringwalt y Flewelling, 2003).
 - Mala o escasa comunicación entre los padres y el niño/a (O'Connor, 2002).
- Modelo del Apego: Las experiencias que mantienen los niños con sus cuidadores primarios se interiorizan por los niños como modelos de relación interpersonal que se utilizan en la relación con otras personas (Bowlby, 1969; 1973; 1980). Si estos cuidadores primarios mantienen con los niños una relación de apego de protección y apoyo los menores se relacionarán con los demás de una forma segura y confiada. Pero si la relación que establecen como modelo son hostiles, inciertos y generan desconfianza los niños establecerán un apego negativo donde espera hostilidad, desconfianza y agresión de sus cuidadores y de los demás. De esta forma, el niño comienza a desarrollar conductas agresivas. En los cuidadores el apego inseguro también genera baja autoestima y lo perciben como inadecuado, por lo que la relación con el niño se deteriora más y aumenta la probabilidad de que los problemas se externalicen a otros ambientes fuera de la familia (Greenberg, Speltz y Deklyen, 1993).

2.2.6. Origen y desarrollo de la agresión desde un punto de vista evolutivo

Origen de la agresividad

Son muchas las investigaciones que apuntan a que el origen de las conductas violentas se encuentra en la infancia. Incluso antes del nacimiento, hay una serie de factores prenatales que pueden ser variables de riesgo de las futuras conductas violentas como la vivencia de sucesos que producen estrés en la madre o el consumo de drogas como el tabaco o el alcohol (Fergusson, Woodward y Horwood, 1998; Raine, 2002).

El hombre, como el resto de animales, presenta estas conductas violentas como un instrumento de supervivencia para adaptarse al medio. Esta sería la razón por la que las primeras muestras de agresividad aparecen en la infancia como una reacción innata, como herramienta ante el peligro (real o percibido) o como un medio para lograr las metas marcadas.

Las conductas agresivas aparecen en los niños al final de su primer año. Sobre los 17 meses uno de cada cuatro o cinco niños ya empujan, dan atadas, muerden, amenazan, pegan... según expresan sus madres, que calificaban a algunos de crueles e incluso acosadores (Tremblay et al., 1999).

Por lo general, hasta los tres o cuatro años de vida la agresividad física va en aumento. A partir de ese momento desciende hasta los 15 años. En cuanto a la agresividad verbal, va en aumento hasta la adolescencia. Esta norma no siempre se cumple y depende de los sujetos, pues hay algunos que experimentan un aumento continuo y crónico de su agresividad hasta la adolescencia, que en ocasiones se ve atenuado antes de llegar a esta etapa (Tremblay et al., 1996; Naggin y Tremblay, 1999; Brame et al., 2001).

Tremblay et al. (1999) y Tremblay (2003) plantean que si tenemos en cuenta que la agresividad aparece ya en los primeros estadios de la vida del ser humano habría que replantearse algunos de los supuestos que hasta ese momento se habían utilizado para explicarla:

- La agresividad aparece en edades muy tempranas en el niño de forma espontánea y se convierte en una herramienta para satisfacer impulsos o conseguir metas que se va perfeccionando conforme mejora el desarrollo neuromotor. De considerarse una conducta aprendida tendría que hacerse este aprendizaje en los primeros momentos de la vida.
- Se aprende a no ser agresivos en lugar de lo contrario. Cuando este aprendizaje falla, la agresividad va en aumento o se mantiene hasta la adultez.
- Encontrar cómo se regula la agresividad y qué variables tiene asociadas en su aprendizaje durante el desarrollo servirán para que comprendamos por qué se manifiesta y cronifica más en algunos sujetos que en otros.

Se ha culpado a problemas exteriorizados generalmente las dificultades en el aprendizaje de la regulación emocional que conlleva la agresividad y las conductas violentas y su relación con las dinámicas familiares. Para ello se han empleado conceptos como bondad de ajuste (Thomas y Chess, 1989), autorregulación (Rothbart y Derryberry, 1981) o esfuerzo de control (Goldsmith, Buss y Lemery, 1997).

Para Keenan y Shaw (2003) las diferencias individuales de los sujetos y su socialización son dos elementos que están en la base de las conductas violentas. En cuanto a las diferencias individuales, se refieren al temperamento, que la respuesta que dan en ciertas situaciones sea más o menos intensa, cuándo se produce la activación en el niño, si es capaz de autorregularse sólo, etc. Pasado el primer año hay otras variables importantes como si es capaz de pedir ayuda, qué conductas utiliza ante ciertas situaciones o si tiene la capacidad de autocalmarse. En cuanto a que el niño sea capaz de regularse adecuadamente estará muy influenciado por el desarrollo del lenguaje y la empatía. Una adecuada socialización se logrará cuando los cuidadores sean

capaces de solventar las necesidades evolutivas del niño de forma contingente y sensible. La propuesta de estos autores explica de dos formas distintas la agresión reactiva y proactiva que definían Dodge y Coie (1987):

- Los niños que tendrán una conducta agresiva reactiva serán aquellos fácilmente irritables (dificultades para tranquilizarse ellos solos y llanto intenso) y difíciles emocionalmente (baja tolerancia a la frustración, muy exigentes y reactivos), cuyos cuidadores no saben leer correctamente las señales que da el niño, los sobreestiman y no establecen límites claros en cuanto a la conducta del menor.
- Los niños que tendrán una conducta agresiva proactiva serán aquellos que responden poco a la estimulación, persistentes, que les da igual los castigos, buscan sensaciones y cuyos cuidadores no leen correctamente las señales que da el niño, se implican poco y su disciplina es inconsistente.

Evolución y desarrollo de la conducta agresiva

Hay una serie de estudios que se han centrado en el desarrollo y la estabilidad de la conducta agresiva a lo largo de los años desde un punto de vista evolutivo que se basan en cómo se producen las primeras experiencias de los sujetos en el seno familiar con la aparición de las primeras conductas conflictivas (Olweus, 1979; Patterson, 1982).

De los estudios longitudinales de más de diez años llevados a cabo por Moffit y sus colaboradores (1993; 1996; 2003) se infieren dos tipos de ofensores en el desarrollo:

- Agresores de curso persistente: Sus conductas agresivas comienzan a los 3 años y persisten hasta la adultez empeorando paulatinamente. Sus comportamientos se deben a déficit en algunos procesos neurológicos del desarrollo y problemas familiares.
- Agresores de curso limitado a la adolescencia: Su origen está en la socialización adolescente y paran en la vida adulta.

Loeber propone que las conductas agresivas se desarrollan a partir de una triple vía (Loeber et al., 1993; Loeber y Hay, 1997; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998). Las tres comienzan en la infancia y evolucionan hacia actos más serios en la adolescencia:

1ª – Vía abierta, que comienza con conductas leves como molestar a los demás y va evolucionando hacia agresiones físicas que culminan en actos violentos como ataques o raptos.

2ª – Vía de conflicto con la autoridad, que comienza antes de los doce años con conductas obstinadas. Después se produce una evolución a conductas desafiantes y desobediencia para culminar evitando la autoridad (fugarse, saltarse clases,...)

3ª – Vía encubierta, que comienza con pequeñas conductas como mentiras o pequeños robos y va evolucionando a daños en las propiedades como por ejemplo el vandalismo, terminando en actos delictivos como robos.

Hay varios estudios como los de Denham et al. (2000) o Arsenio (2004) que se interesan por cómo evoluciona y se estabiliza la conducta agresiva y han llegado a diferenciar que hay un grupo de sujetos que no muestra prácticamente agresividad en el desarrollo; otro grupo de sujetos que muestra agresividad desde muy temprana edad y va disminuyendo con el tiempo; un grupo de sujetos que van incrementando sus agresiones con el tiempo aunque empiezan puntuando bajo en agresión; un cuarto grupo de sujetos que tiene agresividad alta y la mantiene estable a lo largo del tiempo.

De estos grupos, la mayoría de la población pertenece al primero, presentando pocas o escasas conductas agresivas que van declinando con el tiempo. Según la muestra estudiada, los sujetos que mantienen conductas violentas en el tiempo de forma estable corresponde con entre un 4% y un 11% de la población estudiada.

En cuanto a las conclusiones a extraer de estas investigaciones destacan que cuándo un sujeto manifiesta niveles altos de agresividad en la infancia predice que mantendrá este tipo de conductas en el futuro; y que los adolescentes agresivos han tenido manifestaciones de este mismo tipo durante su infancia.

2.2.7. Modelos integradores: factores de riesgo y protección

Este tipo de modelos han intentado dar respuesta a la causa de la agresividad a través de una serie de factores de riesgo que responden a multitud de cuestiones: las múltiples causas que puede tener la agresividad, los distintos tipos de agresividad que se producen, la interacción entre los sujetos y su medio, influencia genética en la que influye el ambiente y otra serie de factores individuales (Rutter, 2003). Mediante el análisis de estos factores se consigue localizar cuales son las variables que aumentarán la posibilidad de manifestar conductas violentas (Angold y Costello, 2005).

Desde esta visión hay varios modelos que se han generado. Entre otros, Tremblay y Naggin (2005) agrupan los factores de riesgo en causas próximas y distales. Ciacchetti y Toth (1998) hablan de procesos conductuales, cognitivos, interpersonales y sociales que se producen a lo largo del desarrollo. Para otros autores como Bernard (1991) los factores pueden ser ambientales y personales.

Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández Berrocal (2017) recogen que uno de los modelos más utilizados en la explicación de la agresividad durante la niñez y la adolescencia es el Modelo General de la Agresión (GAM) (Anderson y Bushman, 2002; Dewall y Anderson, 2011; Dewall, Anderson y Bushman, 2011) que apunta a que las características personales y las distintas situaciones influyen en el estado interno de los sujetos que a su vez evalúan la situación para emitir o no una conducta agresiva. Así hay varios factores de protección contra la violencia que actuarían en distintos momentos del modelo anterior. Entre estos factores de protección estarían la Inteligencia Emocional, el Control Cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres.

Capítulo III: Convivencia Escolar

3.1. **Origen, definición y enfoques de estudio**

3.1.1. Origen y definición

Desde hace algunas décadas el estudio de la Convivencia Escolar está en auge debido a la influencia que tienen en el aprendizaje y el bienestar de los alumnos así como en todos los ámbitos de su desarrollo, incluido el emocional, social y moral (Ortega, Romera y Del Rey, 2009). El origen del término está en el Informe Delors, un estudio que se realizó en 1996 por encargo de la UNESCO que basa la educación a lo largo de la vida en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El aprender a vivir juntos estaría relacionado con la comprensión de los otros y con la relación recíproca que se da entre los sujetos y que crea una interdependencia en proyectos comunes, resolución de conflictos, etc, respetando valores como la comprensión mutua o la paz.

Se considera el concepto de convivencia como un constructo poliédrico, de múltiples caras que incluyen aspectos de la cultura escolar, clima y disciplina (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011), trabajo cooperativo (Moliner García y Martí Puig, 2002), así como la disciplina, conflictos, autovaloración y valores morales que la propia comunidad escolar transmite a sus integrantes (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003). Por tanto, en la definición de Convivencia Escolar se han ido integrando diversos términos, que en ocasiones resultan controvertidos, como clima escolar, antídoto contra la violencia, construcción de relaciones para un proceso democrático, disciplina y reglamentos. Esto se debe a que desde muy distintos ámbitos se comenzó a investigar para intentar aportar en la escuela políticas y acciones que fomentaran una convivencia democrática, pacífica, sana, no violenta, positiva e inclusiva, términos que recogen los distintos puntos de vista desde los que se aborda la Convivencia Escolar. Córdoba et al. (2016) recogen que el constructo alude a las relaciones que se generan en una comunidad educativa, la vida en común y se considera como un indicador muy preciso de la calidad de los contextos educativos. Para Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2013) la convivencia estaría formada por actitudes como el respeto hacia los demás, aprender a convivir, actos positivos mutuos o exigir de forma pacífica el respeto propio.

Uno de los objetivos de los centros educativos es que la Convivencia sea adecuada pues es necesario para desarrollar un clima positivo. La convivencia obliga a los estudiantes a compartir con los demás distintos escenarios y actividades dentro de un sistema y con unas normas establecidas para favorecer la socialización y evitar conflictos.

3.1.2. Enfoques de estudio

Se han generado diversos enfoques en el estudio de la convivencia escolar, entre los que podríamos señalar, según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019):

- Convivencia como estudio de clima escolar, de la violencia y/o su prevención: convivencia y clima escolar se vienen usando indistintamente como sinónimos. Aunque introduciendo matices, podemos decir que la convivencia se refiere a la capacidad de los sujetos de con-vivir con los demás, dentro de un marco de respeto y tolerancia que puede considerarse el inicio de la educación para ejercer una ciudadanía responsable. Y el clima escolar es como se percibe esa convivencia, donde los adultos tienen un papel fundamental como mediadores y modelo. En este enfoque se han realizado múltiples estudios sobre el clima escolar o problemas de convivencia y violencia mediante la observación y registro de acoso y conductas disruptivas. También se han estudiado qué factores se asocian a la disminución de conductas agresivas mediante el estudio de diversos aspectos de la Convivencia Escolar o mediante los resultados de programas de intervención aplicado para que no se produzcan conductas agresivas en el entorno escolar.
- Convivencia como Educación Socio-Emocional: se basa en desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes como núcleo de la Convivencia, que favorecerá las relaciones entre los distintos miembros que conforman la escuela. Los estudios sobre este enfoque se centran en el desarrollo de las habilidades que conforman la Inteligencia Emocional y la evaluación de los desajustes personales. Además, para que los componentes de la escuela (estudiantes, profesores y familia) puedan enfrentar mejor las situaciones disruptivas, se trabaja en el fomento de la empatía, la cooperación y el reconocimiento las acciones positivas de los demás.
- Convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia: este enfoque considera la escuela como un lugar donde desarrollar las futuras destrezas que los estudiantes necesitarán en su integración en la sociedad a la que pertenecen mediante el

desarrollo de herramientas dialógicas para resolver problemas con otros, aprender a distinguir la diversidad y respetarla, valorar ideas distintas a las propias, participar en espacios de creación y seguimiento de normas y, en definitiva, desarrollar diversas capacidades cívicas.

- Convivencia como Educación para la Paz: la convivencia se entiende como una alternativa a la violencia buscando sus causas, participantes y procesos para abordar la agresividad y exclusión en la escuela.
- Convivencia como Educación para los Derechos Humanos: la convivencia se entiende como una forma de ir más allá de la normativa sobre Derechos Humanos y abordar el fracaso y deserción escolar a través de las prácticas educativas que se llevan a cabo para garantizar el derecho a la Educación. También fomenta que los estudiantes se impliquen en la participación y construcción de condiciones en la escuela que permitan que puedan ejercer los derechos de la infancia.
- Convivencia como Desarrollo Moral y Formación de Valores: la Convivencia se entiende desde una perspectiva colectiva basada en la práctica de valores positivos y en la revisión de las dinámicas institucionales lo que permite una visión comprehensiva sobre la vida escolar y las normas morales que fomenta.

Todos estos enfoques vienen a explicar, en mayor o menor medida, desde una y otras disciplinas, lo que es la convivencia escolar, el aprender a convivir todos juntos de la forma más positiva posible, respetando a los demás y estableciendo una serie de normas y valores que serán la base sobre la que se construya el futuro como ciudadanos de los menores.

3.2. **Tipos de violencia y acoso escolar**

La perspectiva clásica de investigación sobre convivencia escolar puso su foco en el acoso o Bullying, concepto acuñado por Olweus (2004, 2010) y que definió como un acoso constante o permanente, por una o más personas en posición de poder (físico, de estatus social) respecto de otras, que ejerce daño de manera intencional. Esta perspectiva incide en las características de agresores y víctimas y es un proceso que se lleva a cabo dentro del ámbito social.

Posteriormente, se incluyó también a los espectadores del fenómeno en lo que se denominó “triángulo del acoso escolar” (Hoglund y Leadbeater, 2007), lo que hizo que se pasase de una visión individual a una perspectiva de grupo en la explicación y comprensión del fenómeno. Este es solo un tipo de violencia que se da en los centros escolares pero es la que tiene más protagonismo que cualquier otra que se produce, como por ejemplo la violencia esporádica, las agresiones de los alumnos a profesores y de estos últimos a los alumnos (Del Rey y Ortega, 2007). Esto implica que, aunque el bullying sea la violencia escolar más estudiada, los menores y jóvenes pueden verse implicados en otros tipos de violencia que también hay que abordar.

La violencia escolar, entendida como un fenómeno psicosocial, puede poner el foco bien en la víctima o bien en el agresor. Si lo hace en la víctima, el proceso en el que la persona está sufriendo la violencia se lleva a cabo a lo largo del tiempo (Juvonen y Graham, 2001). Si lo hace en el agresor, la intimidación que lleva a cabo no tiene por qué tener carácter de continuidad a lo largo del tiempo, si no que puede ser un hecho aislado y puntual.

El tipo de conductas que desarrolla el agresor en el acoso escolar puede ser de muy distintos tipos. Olweus (1999) hablaba de acciones negativas, que podían ir desde insultar, ignorar o excluir hasta amenazar o golpear. Sean cuales sean las acciones que se llevan a cabo, hay tres características que, según este autor, definen al Bullying: la intencionalidad, la persistencia en el tiempo y el abuso de poder.

Otro autor que ha realizado aportaciones interesantes a la comprensión del fenómeno es Ortega (1998a) que explica dos leyes que hacen que se mantenga el maltrato en el ámbito educativo: la ley del silencio, por las que los implicados, ya sea de forma directa o indirecta, guardan silencio acerca de la situación de acoso que se está produciendo; y la ley del dominio-sumisión, por el que los implicados directamente en la situación de acoso establecen un vínculo por el cual uno se convierte en el que domina y el otro es sumiso a esta dominación.

Conocer el origen de la violencia escolar y el acoso, que son fenómenos colectivos e insertados en la dinámica social de los grupos, nos permite saber qué variables los originan y nos facilita la elaboración de intervenciones para evitarlos y prevenirlos. En las primeras investigaciones sobre el tema se distinguía dos roles en el maltrato entre iguales: las víctimas que sufrían la violencia, bien a través de la agresión o la intimidación; y los agresores que eran los que ejercían la violencia (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Conforme se fue avanzando con nuevos estudios comenzó a diferenciarse dos tipos de víctimas: las que son victimizadas sin previa provocación y las víctimas proactivas (agresor victimizado), que en parte provocan la situación, intimidando

también a sus compañeros. También se han detectado otros roles dentro de las situaciones escolares de acoso, que se corresponden con los espectadores, que están implicados en el proceso aunque sea de forma pasiva, que ven la situación de forma negativa y neutra. Salmivalli y sus colaboradores (1996) realizan una aportación importante a la estructura social del maltrato escolar donde se describen multitud de papeles para explicar las distintas posturas y conductas implicadas en el fenómeno del acoso escolar que no se centra solo en la violencia sino que también profundiza en el proceso por el cual se produce. Así, distingue seis roles: el agresor, el reforzador que estimula la agresión, el ayudante del agresor que lo apoya, la víctima, el ayudante de la víctima que la ayuda a salir de la situación y el ajeno que no participa en el proceso. A estos roles habría que sumarle el de agresor victimizado del que hablaban Ortega y Mora-Merchán (2000) por sus características concretas.

En el siguiente gráfico se recogen los roles de maltrato entre iguales adaptando el “triángulo de violencia” (Ortega, 1997) que se sostiene sobre las leyes de dominio-sumisión y la ley del silencio.

Figura 5: representación de roles implicados en bullying



Fuente: Del Rey y Ortega, 2007

Antes de comenzar con todas estas líneas de investigación sobre la violencia y el bullying en las escuelas el profesorado seguía sus propios criterios para gestionar los problemas de convivencia que surgía en el entorno escolar. Pero desde la puesta en relevancia del concepto de Convivencia se ha tomado conciencia de la importancia del papel del profesor como Constructor de un ambiente adecuado en el que los alumnos aprendan y se desarrollen como personas. De este modo se comenzaron a generar y aplicar programas de educación para la convivencia escolar, la gran mayoría centrados en la prevención sobre violencia y acoso entre iguales. El primer programa de intervención escolar para prevenir el maltrato entre iguales en el ámbito escolar fue el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) (Ortega, 1997). Este proyecto aborda los malos tratos entre escolares en las escuelas de Primaria y Secundaria y hace una propuesta de trabajo para mejorar la convivencia en los centros escolares. Los ejes del proyecto son el análisis de los distintos sectores sociales (alumnado, profesorado, familia y orientadores escolares) unido al estudio de sus roles. Su propuesta de trabajo se articula en torno a cuatro programas modulares. Tres de ellos son preventivos: “la gestión democrática de la convivencia, “el trabajo en grupo cooperativo” y la “educación en sentimientos y valores”; y uno de ellos trabaja de forma directa sobre “la atención a necesidades especiales de escolares en riesgo de exclusión social”. La red de relaciones sociales tiene un papel fundamental. La relación entre los iguales se convierte en un sistema cerrado en donde la víctima pierde la autoestima y el agresor ve recompensado su comportamiento con impunidad.

La mayoría de los programas de intervención creados desde aquel momento se centran en el Whole Policy (Ortega, 2005; Smith, Pepler, Rigby, 2004) que basa la convivencia en la implicación de la comunidad educativa a todos sus niveles.

En un estudio realizado por Ortega, Del Rey y Fernández (2003) se llega a la conclusión de que la mejor manera para tratar la violencia escolar es a través de programas que aborden simultáneamente varias acciones y atender a todos los niveles de la comunidad educativa. Estos autores recogieron las líneas de trabajo que habría que afrontar para prevenir e intervenir:

- Mejora de la organización escolar: encaminada a aumentar la participación y comunicación de todos los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, profesores y familias), el respeto de las normas y el desarrollo democrático.
- Formación del profesorado: a través de distintos medios para desarrollar las competencias profesionales necesarias para promover la Convivencia y el desarrollo de estrategias destinadas a este fin.

- Trabajo de aula: actividades con el alumnado centradas en la reflexión, valoración de las opiniones de los otros, el pensamiento crítico, la escucha activa, empatía, asertividad, expresión de emociones y actitud activa ante la injusticia.
- Programas específicos: con el alumnado implicado en situaciones de violencia escolar o que estén en peligro de estarlo. La aplicación de estos programas se llevará a cabo por los profesores debidamente formados o por agentes externos especializados. Los iguales son de gran utilidad a través de programas de mediación y ayuda entre iguales.

La mejor opción es abordar varias de estas líneas a la vez y que tanto el profesorado como la familia estén motivados e implicados. La intervención debe ser un proyecto de innovación educativa y de autoformación del profesorado que trabaje integrando todos los elementos curriculares desde la acción tutorial para que queden integrados como dinámicas cotidianas del aula y del centro (Del Rey y Ortega, 2007). El profesorado se convierte así en dinamizador de la convivencia en el sentido más amplio, gestionándola con los alumnos, las familias, ellos mismos e incluso el exterior del centro educativo. Por ello el equipo docente ha de estar coordinado para el diseño y desarrollo del proyecto de convivencia intentando adaptarse a las peculiaridades del centro y de su alumnado. La educación en sentimientos debe ser incorporada a los procesos de aprendizaje al igual que el trabajo cooperativo, ya que este fomenta la comunicación y atención a los demás, el respeto y la creación conjunta de conocimiento. También se debe primar la disciplina democrática aunque en ciertas ocasiones sea necesario llevar a cabo medidas punitivas efectivas ante ciertas situaciones.

3.3. La Inteligencia Emocional como motor de la Convivencia Escolar

En los últimos años ha sido mucho el interés que ha despertado la Inteligencia Emocional y el papel que juega dentro de la construcción de un clima escolar positivo en los centros. Es uno de los tres factores protectores de las conductas agresivas durante la niñez y adolescencia que recogen Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017). Estos autores señalan que un nivel alto en este constructo, junto a un control cognitivo adecuado y el estatus socioeconómico de los padres, funciona para prevenir comportamientos agresivos en los menores.

La violencia en la niñez y adolescencia en España es preocupante. Un 9,3% de estudiantes dicen haber sufrido acoso, siendo el mayor número de ellas chicas (Calmaestra et al., 2016). Pero las conductas disruptivas no son exclusivas de nuestro país, señalando Rojas-Monedero (2020)

que el fenómeno es una prueba a nivel mundial de los problemas sociales que se detectan en todos los sectores, incluyendo las escuelas y familias. La violencia escolar imposibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de forma adecuada e influye en las relaciones entre iguales y con el profesorado (Domínguez Alonso et al., 2013). Las conductas violentas tienen a corto y largo plazo una serie de consecuencias tanto para los agresores como para las víctimas. Los agresores tienen un mayor riesgo de convertirse en delincuentes durante la edad adulta, conductas depresivas y ansiosas y menor capacidad de regulación emocional. Algunos de ellos incluso desarrollan psicopatías. En cuanto a las víctimas, tienen un ajuste psicosocial más bajo, un estado de ánimo depresivo y una menor autoestima que otros sujetos no implicados en procesos de acoso o violencia escolar. También engloba uno de los trastornos emocionales que pueden influir en el rendimiento académico de forma positiva o negativa (Pérez-Fuentes et al., 2015).

Con esta perspectiva, la preadolescencia es una etapa muy importante entre la niñez y la adolescencia donde se pueden poner las bases de las habilidades necesarias para que los sujetos construyan su identidad, con la madurez adecuada a su desarrollo, además de dotarlos de herramientas para la resolución de conflictos o la búsqueda de ayuda si es necesario (Rojas-Monedero, 2020).

Para explicar por qué se producen los comportamientos agresivos se han generado multitud de planteamientos teóricos como vimos en el capítulo anterior. Uno de los más aceptados y utilizados es el Modelo General de la Agresión (GAM) (Anderson y Bushman, 2002; Dewall y Anderson, 2011; Dewal, Anderson y Bushman, 2011), que habla de tres momentos básicos para comprender el desarrollo de la conducta agresiva. En el primer momento la atención estaría en la situación que puede provocar la agresividad. El segundo se corresponde con el estado interno generado en el sujeto a raíz de la situación producida. Y en el tercero, el sujeto evalúa la situación, influido por cómo se siente, antes de emitir una conducta.

Figura 6: Modelo General de Agresión (GAM)



Fuente: Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017)

Debido a las connotaciones negativas de las conductas agresivas se está investigando sobre como la Inteligencia Emocional, junto a otros factores protectores, actúan en diversos momentos del Modelo General de Agresión. Por ejemplo, cuando un sujeto no percibe bien las emociones de los demás puede valorar de forma equivocada una situación y por esta causa derivar hacia una conducta violenta. Esto afectaría a cómo comprende la situación en el primer momento del modelo. Otro ejemplo podría ser un sujeto que tuviese problemas de autorregulación emocional y que por esa causa emitiese una conducta de forma impulsiva que lo llevase también a realizar un acto violento. En este caso, la Inteligencia Emocional estaría actuando en el segundo momento del modelo, sobre el estado interno del sujeto.

García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal (2014) revisan una serie de estudios en los que encuentra correlación entre Inteligencia Emocional y agresividad en la niñez y adolescencia. De esta forma destacan que cuanto mayor es la puntuación que se obtiene en Inteligencia Emocional se producen menos conductas agresivas, el nivel de acoso escolar es más bajo y hay una mayor cantidad de conductas prosociales. Estudios longitudinales demuestran que la Inteligencia Emocional predice la agresión física con meses de antelación, aunque no pasa lo mismo con la agresión verbal (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2017).

Relacionado con la intervención sobre los entornos escolares para mejorar la Convivencia, se ha encontrado que el entrenamiento sobre la Inteligencia Emocional de los jóvenes afecta a los niveles de agresividad. Por tanto, todos los centros escolares deberían tener programas educativos encaminados a fortalecer la convivencia pacífica en sociedad, ya que en estos momentos sus espacios están plagados de conductas disruptivas de forma cotidiana (Rojas-Monedero, 2020). A través de estos programas se deben desarrollar habilidades emocionales, autocontrol sobre las emociones, empatía, asertividad y la resolución de conflictos de manera asertiva.

Castillo et al. (2013) recogen que los adolescentes entrenados en Inteligencia Emocional con el programa INTEMO e INTEMO+ (Cabello et al., 2016; Ruiz-Aranda et al., 2013) obtenían un nivel más bajo en ira, agresividad y hostilidad que el grupo de control. Y que se produce una mejora de la empatía, que correlaciona negativamente con la agresividad. El programa mejora también las relaciones psicosociales, reduce la ansiedad, depresión, estrés y mejora la autoestima incluso meses después de haber realizado el entrenamiento.

Otro ejemplo de programa de Inteligencia Emocional puesto en práctica con menores y llevado a cabo fuera de España, está en la intervención que se realizó con 225 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años en tres colegios distintos del municipio mejicano de Monterrey (Rojas Monedero, 2020). Su objetivo era demostrar que la aplicación de algunas actividades para entrenar la competencia emocional mejoraría la Convivencia Escolar evitando que se produjesen conductas disruptivas y aumentando el autocontrol, para favorecer la construcción de una cultura de Paz. En el análisis estadístico de los resultados recogía que las actividades fortalecieron la competencia emocional de los menores generando cambios en sus conductas y llevando a asentar las bases para crear una cultura de Paz dentro del aula. También se comprobó que el uso de dispositivos electrónicos sin supervisión adulta crea en los estudiantes emociones de temor (películas de terror, videojuegos,...) que influyen en la generación de conductas violentas en el aula por parte de los menores.

Por tanto, Gómez-Ortiz et al. (2017) concluyen que es necesario intervenir sobre las conductas violentas de los menores porque tienen una alta prevalencia y a través de este tipo de programas se puede prevenir y paliar la agresividad. Para ello, no debemos actuar solamente sobre los estudiantes, sino que también es necesario hacerlo sobre profesores y padres ya que son también de suma importancia en el ámbito de la Convivencia Escolar. Es conveniente alcanzar la sinergia entre familia y escuela para trabajar conjuntamente en la consecución del desarrollo de

la autoconciencia, el reconocimiento de las emociones, la gestión emocional y la manifestación asertiva de nuestros sentimientos.

Estos resultados avalan la necesidad de que las autoridades con jurisdicción sobre educación integrasen en los currículums oficiales la competencia emocional, especialmente desde la Educación Primaria, momento en que los menores experimentan cambios psicológicos, físicos y emocionales para los que necesitan de las herramientas necesarias para afianzar y fortalecer su personalidad.

Mediante la innovación educativa se debería trabajar en la transformación de la escuela para iniciar un cambio que crease una sociedad más justa. La investigación sobre las emociones permite un cambio de lo cognitivo a lo emocional en la escuela (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003) para que se produzca aprendizaje a lo largo de la vida (Gordillo, 2015).

El fortalecimiento de la Inteligencia Emocional debería ser prioritario dentro del aula porque a partir de ella se desarrollan otras habilidades que ayudan a construir la cultura de la paz en los centros educativos. La escuela es el segundo lugar de convivencia más importante después de la familia, por lo que el desarrollo de las emociones en la escuela tendría que ser la base sobre la que se construyan espacios de paz. Los maestros han de fomentar lugares emocionalmente seguros que permitan que los menores exploren sus sentimientos e ideas, donde puedan expresarse libremente y donde haya unas reglas de actuación bien definidas (Fragoso, 2018). Desde esta visión, se genera un clima emocionalmente seguro para garantizar el desarrollo adecuado de los menores y prevenir conductas violentas en la escuela.

En definitiva, y siguiendo a Rojas Monedero (2020) para que se pueda construir una cultura de paz es necesario que se fortalezca la Inteligencia Emocional en las aulas, donde el docente cobra importancia al ser el gestor y orientador del proceso educativo. Desde la escuela se tienen que promover programas que fomenten la Inteligencia Emocional de toda la comunidad educativa. Y el maestro ha de actuar como modelo de autocontrol emocional.

MARCO EMPÍRICO



4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

La finalidad que persigue este trabajo es analizar cómo la Inteligencia Emocional en niños y niñas de Educación Primaria y Secundaria influye en la agresividad y conductas violentas que se producen dentro y fuera del aula.

4.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos planteados para este Trabajo son los siguientes:

- Identificar el grado en el que la Inteligencia Emocional influye en la aparición de conductas agresivas y acoso entre los alumnos.
- Determinar si puntuaciones bajas en Inteligencia Emocional predicen un clima escolar violento.
- Identificar si se produce una diferencia significativa entre sexos en Inteligencia Emocional y conductas agresivas.
- Analizar si existen diferencias en la Inteligencia Emocional de las víctimas de acoso respecto de los agresores y del resto de sujetos no implicados.
- Descubrir si la implantación de programas de Inteligencia Emocional produce una mejora de la convivencia escolar dentro del aula.

5. ANÁLISIS DE DATOS

La búsqueda para realizar la revisión bibliográfica que desarrollo en este trabajo se realizó en tres bases de datos distintas a través de los siguientes descriptores: “Inteligencia Emocional” y “agresividad”. Para realizar la búsqueda se introdujo entre ambos el operador booleano “AND”.

5.1. Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión utilizados para realizar la criba tras la búsqueda en diferentes bases de datos y elaborar este trabajo son los siguientes:

- Los documentos son artículos de revistas científicas contrastadas.
- Los artículos están a texto completo.
- Los artículos estaban escritos o traducidos al español.
- El rango de años utilizados para los documentos es desde 2010 a 2021.
- La edad a la que se refieren los artículos está dentro del rango de la Educación Primaria y Secundaria, es decir, de los 6 a los 18 años.

5.2. Criterios de exclusión

Los criterios de exclusión que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar la búsqueda en las diferentes bases de datos han sido los siguientes:

- Tesis doctorales y cualquier documento que no fuese un artículo de revista.
- Revisiones bibliográficas.
- Artículos no disponibles a texto completo.
- Artículos en un idioma distinto al español.
- Artículos escritos antes de 2010.
- Artículos que tratasen de franjas de edad distintas de las correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria.
- Artículos que no coincidan con los objetivos de esta investigación

6. REVISIÓN DE LAS DIFERENTES BASES DE DATOS

6.1. Resultados de la revisión

Para poder realizar una revisión bibliográfica en profundidad sobre la influencia de la Inteligencia Emocional en la emisión de conductas agresivas y la convivencia escolar en Educación Infantil y Primaria se realizó una búsqueda exhaustiva en tres bases de datos: Dialnet Plus, Psycodoc y Scopus. Para ellos, se utilizaron los términos “Inteligencia Emocional” y “Agresividad”. Los resultados hallados han permitido realizar una comparación y discusión de distintos artículos publicados en revistas científicas que sobre estudios en las que estas variantes estaban implicadas descartando las revisiones de bibliografía relacionadas con el objetivo del presente trabajo.

Para que los resultados de la búsqueda realizada fuesen más precisos se ha utilizado el operador booleano “AND”.

A continuación detallo como se ha realizado la búsqueda en cada una de las bases de datos para realizar un análisis claro de la misma en cada una de ellas, y posteriormente realizar un diagrama de flujo previo a la discusión de los datos:

Dialnet Plus

La búsqueda en esta base de datos se ha realizado utilizando los términos “Inteligencia emocional” y “Agresividad”, entre los que se ha colocado el operador booleano “AND” para acotar la búsqueda y que fuese mucho más precisa. Así, ha quedado de la siguiente forma: Inteligencia emocional AND agresividad.

La búsqueda se realizó el día 17 de junio de 2021 dando como resultado 62 documentos. Entre los filtros que están disponibles en la base de datos y han sido utilizados para acotar y ajustarme a los criterios de inclusión /exclusión, están los siguientes:

- Tipo de documento: artículos de revista
- Textos completos: Si
- Materias: Psicología y Educación, Ciencias Sociales, Humanidades, Arte.
- Rango de años: De 2010 a 2021
- Idiomas: Español

Una vez aplicados los filtros, quedaron 20 documentos, de los cuales solo 5 se ajustaban a los criterios de inclusión/exclusión y a los objetivos de esta revisión sistemática.

Psicodoc

La búsqueda en esta base de datos se ha realizado utilizando los términos “Inteligencia emocional” y “Agresividad”, entre los que se ha colocado el operador booleano “AND” para acotar la búsqueda y que fuese mucho más precisa. Así, ha quedado de la siguiente forma: Inteligencia emocional AND agresividad.

La búsqueda se realizó el día 17 de junio de 2021 dando como resultado 15 documentos. Entre los filtros que están disponibles en la base de datos y han sido utilizados para acotar y ajustarme a los criterios de inclusión /exclusión, están los siguientes limitadores:

- Textos completos
- Fecha de publicación: De 2010 a 2021
- Idiomas: Español
- Tipo de fuentes: publicaciones académicas

Una vez aplicados los filtros, quedaron 6 documentos, de los cuales solo 2 se ajustaban a los criterios de inclusión/exclusión y a los objetivos de esta revisión sistemática. De estos, posteriormente se comprobó que estaban duplicados con los resultados de la base de datos Dialnet Plus.

Scopus:

La búsqueda en esta base de datos se ha realizado utilizando los términos “Inteligencia emocional” y “Agresividad”, entre los que se ha colocado el operador booleano “AND” para acotar la búsqueda y que fuese mucho más precisa. Así, ha quedado de la siguiente forma: Inteligencia emocional AND agresividad.

La búsqueda se realizó el día 17 de junio de 2021 dando como resultado 90 documentos. Entre los filtros que están disponibles en la base de datos y han sido utilizados para acotar y ajustarme a los criterios de inclusión /exclusión, están los siguientes limitadores:

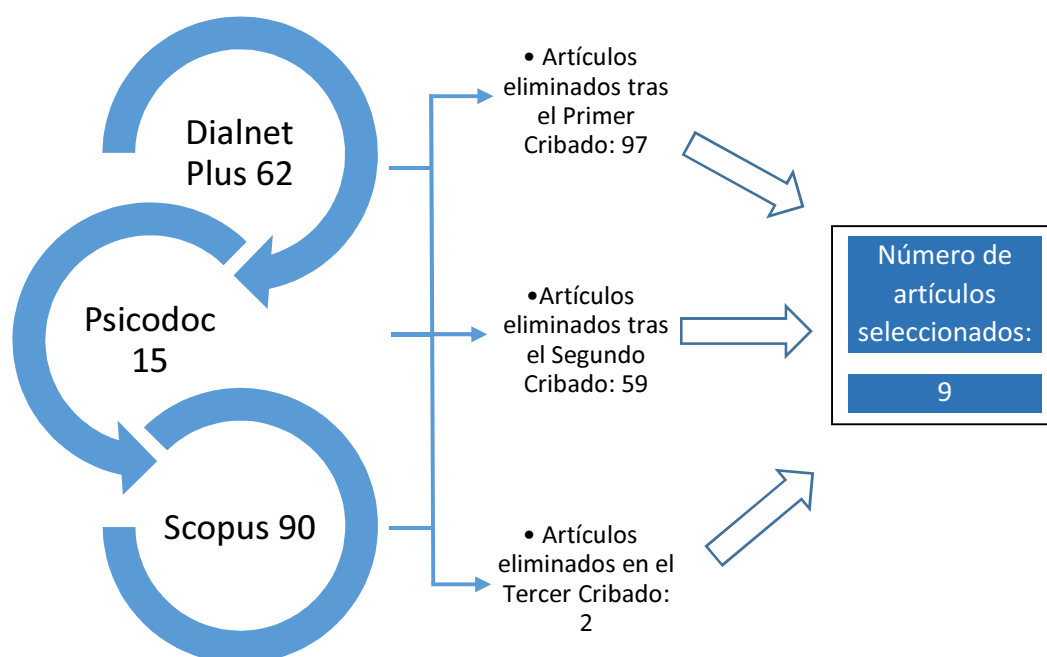
- Year (Rango de años): De 2010 a 2021
- Document type (tipo de documento): article (artículo)
- Language (idioma): Spanish (Español)

Una vez aplicados los filtros, quedaron 44 documentos, de los cuales solo 4 se ajustaban a los criterios de inclusión/exclusión y a los objetivos de esta revisión sistemática.

6.2. Diagrama de flujo

La búsqueda inicial que se realizó en las tres bases de datos dio lugar a un total de 167 resultados posiblemente útiles. Definidos los criterios de inclusión y exclusión que se iban a utilizar para realizar la criba de los resultados, se llevaron a cabo una serie de pasos. En un primer cribado se aplicaron los filtros existentes en las bases de datos para acotar la búsqueda a nuestros objetivos. Después, se realizó un segundo cribado teniendo en cuenta nuestros criterios de inclusión y exclusión y que los artículos se ajustasen al objeto de esta revisión. En un tercer cribado se eliminaron los artículos duplicados, quedando un total de 9 artículos que fueron leídos en su totalidad, evaluados y utilizados para realizar esta revisión bibliográfica. En la siguiente figura, se realiza un resumen de los documentos encontrados y cribados.

Figura 7: Diagrama de flujo



Fuente: Elaboración propia

7. DISCUSIÓN

Durante los últimos años se ha venido produciendo un repunte de la agresividad en los niños y adolescentes, que, en ocasiones, parecen deshumanizados y desensibilizados. Una de las líneas de investigación que se está desarrollando asociada a la agresividad temprana es el estudio de la Inteligencia Emocional y su influencia sobre las conductas agresivas. El objeto de este trabajo ha sido realizar una revisión de la literatura científica de la última década relacionada con estudios que se han realizado sobre el tema, los cuales recojo en la siguiente tabla:

Tabla 2: Estudios incluidos en la revisión

Nº orden / Título	1 / Inteligencia Emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria	
Fuente: Autor, revista, año	Rodríguez, A., Katharsis, 2015	Discusión / Conclusiones
País	Colombia	- El desarrollo de la Inteligencia Emocional permitirá que los alumnos resuelvan conflictos sin desarrollar conductas disruptivas porque dotará a los estudiantes de las herramientas necesarias para reconocer sus sentimientos y los de los demás, logrando ser empático y asertivo. - La figura del maestro cobra importancia como facilitador y mediador del desarrollo de la Inteligencia Emocional, el aprendizaje y la resolución pacífica de conflictos. - Las seis variables analizadas se pueden abordar desde la Inteligencia Emocional y nos ayudarán a evitar conductas disruptivas permitiendo a los sujetos integrarse en la sociedad.
Tipo de estudio	Paradigma mixto (cuantitativo y cualitativo) no experimental, descriptivo, basado en la observación en entorno natural e interpretación de datos.	
Instrumento	Encuesta con preguntas orientadoras agrupadas en seis variables: capacidad de concentración, interrelación con los compañeros, entorno familiar, comportamientos agresivos, capacidad de estudio y rol de tutor (maestro).	
Muestra	40 estudiantes de Educación Básica Primaria de quinto grado del colegio La Ronda de los Niños en Tunja, Boyacá	
Nº orden / Título	2 / Inteligencia Emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria	
Fuente: Autor, revista, año	Peña-Casares, M.J. y Aguaded-Ramírez, E., Journal of Sport and Health Research, 2021	Discusión / Conclusiones
País	España	- Existe una correlación positiva entre la Inteligencia Emocional y el bienestar así como entre acoso escolar y bienestar e inteligencia emocional y acoso escolar. - Los alumnos que tienen puntuaciones bajas en Inteligencia Emocional tienen posibilidades de estar involucrados en situaciones de acoso.
Tipo de estudio	Estudio descriptivo con metodología cuantitativa transversal	
Instrumento	- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales - TMMS-24	
Muestra	444 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de la ESO de Santa Fe (Granada)	

		<ul style="list-style-type: none"> - Las víctimas de acoso presentan una Inteligencia Emocional baja porque no son capaces de discriminar sus sentimientos de forma adecuada y no se preocupan sobre ello ni son capaces de gestionarlos, lo que hace que cuando se encuentran en una situación de maltrato no sepan pedir ayuda ni a quién acudir. - Los acosadores tienen una Inteligencia Emocional baja porque no dominan sus emociones, son más impulsivos y tienen dificultades para entender sus sentimientos y los de los demás. - Los observadores del acoso presentan un nivel de Inteligencia adecuada. Saben que la situación está mal pero no saben cómo ayudar a solucionarla.
Nº orden / Título	3 / Pigmalión, ¿sigue vivo?	
Fuente: Autor, revista, año	Echevarría, A. y López-Zafra, E., Boletín de Psicología, 2011	Discusión / Conclusiones
País	España	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores tienen una percepción positiva de como establecen relaciones dentro del aula los alumnos que obtienen altas puntuaciones en las dimensiones de percepción de los sentimientos y claridad emocional que forman parte de la Inteligencia Emocional. - Los alumnos considerados como agresivos por los profesores han obtenido puntuaciones más altas en agresividad. - Las variables psicológicas positivas (mayores niveles de Inteligencia Emocional y Autoestima) tienen un efecto predictivo mayor sobre los informes que realizan los profesores sobre el alumnado, que ven a este tipo de alumnos como mejor adaptados socialmente, que las negativas (agresividad) - Obteniendo mismas puntuaciones chicos y chicas en Inteligencia emocional los profesores tendrán una mejor percepción de los chicos, debido posiblemente a que actúan de forma contraestereotipada.
Tipo de estudio	Estudio transversal	
Instrumento	<ul style="list-style-type: none"> - TMMS-24 - Escala de autoestima de Rosenberg - Cuestionario de agresividad de Bush y Perry - Informe del profesor tutor 	
Muestra	97 estudiantes españoles de ESO de 12 a 19 años (50,5% chicos y 49,5 % chicas) 5 profesores /tutores (3 hombres y 2 mujeres)	
Nº orden / Título	4 / Inteligencia Emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar	



Fuente: Autor, revista, año	Elipe, P. et al., Psicología Conductual / Behavioral Psychology, 2012	Discusión / Conclusiones
País	España	<p>- Los alumnos implicados en situaciones de acoso cara a cara se pueden distinguir del resto de sujetos a través de su Inteligencia Emocional Percibida. Sobre todo las víctimas tienen un mayor nivel de atención a sus sentimientos, posiblemente porque no los entienden correctamente, y una menor capacidad de reparación.</p> <p>- En el cyberbullying no se aprecia diferencia entre la Inteligencia Emocional percibida entre los sujetos implicados y los no implicados. Podría deberse a que a través de los medios tecnológicos es más difícil identificar el estado emocional de los demás.</p> <p>- La duración del acoso no influye en la autopercepción de la competencia emocional.</p> <p>- Los estudiantes de menor edad tienen más capacidad reparadora que los mayores, posiblemente porque estos últimos son más conscientes de sus limitaciones.</p>
Tipo de estudio	Estudio transversal	
Instrumento	- Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar - TMMS-24	
Muestra	5754 estudiantes de 24 escuelas andaluzas de ESO y Bachillerato (49,2% de chicas y 50,8% de chicos)	
Nº orden / Título	5 / Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia	
Fuente: Autor, revista, año	Mestre et al., Universitas Psychologica, 2012	Discusión / Conclusiones
País	España	<p>- Se han encontrado diferencias entre alumnos poco agresivos y muy agresivos. Los sujetos con alta agresividad tienen problemas de estabilidad emocional y baja empatía, por lo que utilizan mecanismos de afrontamiento improductivos que les llevan a desarrollar conductas violentas. Los alumnos con baja agresividad puntúan alto en empatía y afrontan los conflictos a través de la resolución de problemas pacífica.</p> <p>- La agresividad física y verbal aumentan significativamente de los 12 a los 15 años, por lo que sería necesario intervenir durante la infancia para prevenir el aumento de los comportamientos violentos.</p> <p>- La empatía tiene un efecto directo y positivo sobre la agresividad, mientras</p>
Tipo de estudio	Estudio transversal	
Instrumento	- Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) - Escala de Inestabilidad Emocional (IE) - Índice de empatía para niños y adolescentes - Escala de afrontamiento para adolescentes	
Muestra	1.557 estudiantes de primer ciclo de ESO de 36 centros de la Comunidad Valenciana entre 12 y 15 años. De ellos 818 eran chicos (52,6%) y 738 chicas (47,4%).	
Nº orden / Título		

		que la impulsividad y la falta de autocontrol influyen negativamente aumentando las conductas violentas.
Nº orden / Título	6 / Conducta agresiva e Inteligencia Emocional en la adolescencia	
Fuente: Autor, revista, año	Inglés, C.J. et al., European Journal of Education and Psychology, 2014	Discusión / Conclusiones
País	España	<p>- Se confirma la hipótesis de que los adolescentes con puntuaciones altas en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira presentan puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional rasgo en todos los grupos y rangos de edad.</p> <p>- Las diferencias más relevantes entre agresión verbal e Inteligencia Emocional se asocia al sexo femenino, por lo que parece que los insultos y amenazas están ligados a un manejo deficitario de las emociones en el caso de las mujeres.</p> <p>- Los estudiantes agresivos tienen problemas para controlar sus emociones y baja empatía, componentes de la IE rasgo. Esto puede llevarlos a tener dificultades en las relaciones sociales por no saber manejar ciertas situaciones y que les provoque una frustración que desencadene una conducta agresiva.</p>
Tipo de estudio	Estudio transversal	
Instrumento	- Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF) -Aggression Questionnaire Short versión (AQ-S)	
Muestra	314 estudiantes de ESO y 1º de Bachillerato de Elche de entre 12 a 17 años, divididos por sexo (52,5% de chicos y 47,5% de chicas) y grupos de edad de 12 a 14 años y de 15 a 17 años.	
Nº orden / Título	7 / Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying	
Fuente: Autor, revista, año	Zych, I. et al., Revista de Psicodidáctica, 2018	Discusión / Conclusiones
País	España	<p>- Se hallan diferencias en competencias emocionales y sociales por sexo y edad, obteniendo el sexo femenino mayor puntuación en comportamientos sociales y emocionales (conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones responsables) y el sexo masculino en automotivación y autogestión. La edad correlaciona negativamente con todos los constructos excepto con la autoconciencia, que tampoco se diferencia entre chicos y chicas. Esta correlación negativa se debe a la caída de la autopercepción positiva que se da durante la adolescencia.</p>
Tipo de estudio	Estudio Transversal	
Instrumento	- Cuestionario de Competencia Sociales y Emocionales (SEC-Q) - European Bullying Intervention Project Questionnaire. - European Cyberbuying Intervention Project Questionnaire	
Muestra	2139 estudiantes de 1º a 4º de la ESO de 22 institutos andaluces entre 11 y 19 años (50,9% chicas y 48,1% chicos)	

		<p>- Los agresores y agresores victimizados de bullying y cyberbullying puntúan más bajo en competencias sociales y emocionales que los estudiantes no implicados en conductas agresivas o de acoso. Un ejemplo es las bajas puntuaciones en la toma de relaciones responsables. Sin embargo, puntuaciones bajas en conciencia social y conducta prosocial se relacionan de forma independiente con la agresión en el acoso cara a cara y el rol de agresor victimizado, pero no cuando el acoso se lleva a cabo a través de medios tecnológicos.</p> <p>- Si se mejora la Inteligencia Emocional mediante programas de intervención en docentes y estudiantes se producirá una mejora de la Convivencia Escolar y las agresiones.</p>
Nº orden / Título	8 / Programa de Inteligencia Emocional como estrategia para disminuir la agresividad de los estudiantes de Educación Primaria	
Fuente: Autor, revista, año	Vásquez, Y.R., Valecillos-Gómez, N.J. y Chanella Salcedo, O., Hexágono Pedagógico, 2018	Discusión / Conclusiones
País	Venezuela	<p>- Se observa en el postest puntuaciones más bajas en agresividad que en el pretest de manera general. En el pretest se recogen puntuaciones altas en agresividad física, Ira y Hostilidad y puntuaciones medias en agresividad verbal. En el postest, aunque las dimensiones de Agresividad Física y Hostilidad siguen dando puntuaciones altas, son más bajas que en el pretest. La agresividad verbal y la Ira tuvieron en el postest puntuaciones medias, al igual que la variable total de Agresividad.</p> <p>- De la aplicación del programa se puede inferir que se logró bajar la Agresividad en los sujetos, fundamentalmente la verbal y la Ira, y en menos medida la Hostilidad. La agresividad física no sufrió cambios significativos.</p> <p>- De manera general se confirma la hipótesis de la investigación, que está en línea con otros estudios realizados.</p>
Tipo de estudio	Investigación pre experimental de un grupo con pre y postest para medir la efectividad de un programa de Inteligencia Emocional	
Instrumento	- Cuestionario de Agresión de Bush y Perry	
Muestra	20 estudiantes venezolanos (15 chicos y 5 chicas) de entre 12 y 13 años de 6º de Educación Primaria con características agresivas	
Nº orden / Título	9 / Programa de convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria	

Fuente: Autor, revista, año	Carbonell Bernal, N. et al., Creatividad y Sociedad, 2019	Discusión / Conclusiones - Se produjo un aumento de los niveles de Inteligencia emocional, principalmente en empatía y un descenso de conductas de acoso tras la aplicación del programa CIE (Convivencia e Inteligencia Emocional), formando a alumnos y maestros para detectar e intervenir en caso de violencia escolar. - También se produce una disminución de los perfiles existentes de agresores y víctimas tras la aplicación del programa.
País	España	
Tipo de estudio	Estudio transversal pre experimental de un grupo con pre y postest para medir la efectividad de un programa de Inteligencia Emocional	
Instrumento	Evaluación pretest y postest con: - Test de Agresividad Escolar (Bull-S) - Escala de Bryant para evaluar los niveles de empatía - Cuestionario de competencia social (MESSY) - Test motivacional para adolescentes (SMAT) - Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) - Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (LAEA)	
Muestra	189 estudiantes de 1º y 2º de la ESO de entre 11 y 15 años de la Región de Murcia. 99 (52,4%) de los sujetos eran chicas y 90 (47,6%) eran chicos	

Fuente: elaboración propia

De los nueve artículos que componen esta revisión los siete primeros se corresponden con estudios que analizan la influencia de la Inteligencia Emocional, bien de manera global o bien alguno de sus componentes (conocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, etc), sobre la agresividad o conductas de corte agresivo como, por ejemplo, agresión verbal o física, el acoso o ciberacoso. Los artículos 1, 2, 3 y 7 incluyen otras variables en el estudio como el bienestar de los sujetos (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021), las competencias sociales (Zych et al., 2018), la percepción de los profesores de los sujetos de la investigación sobre si su comportamiento se ajusta a las convenciones sociales o es más agresivo (Echevarría y López-Zafra, 2011) o el papel que juega el tutor como facilitador y mediador del desarrollo de la Inteligencia Emocional (Rodríguez, 2015). Los artículos 8 y 9, sin embargo, aplican un programa de Intervención sobre la Inteligencia Emocional en los estudiantes para disminuir su agresividad, uno de ellos en Educación Primaria (Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo, 2018) y el otro en Educación Secundaria (Carbonell Bernal et al., 2019), y recogen medidas antes y después de la aplicación de la intervención para comprobar su efectividad.

Los artículos 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 9 se centran en estudios realizados en territorio español donde podemos identificar muestras de alumnos andaluces (Echevarría y López-Zafra, 2011; Elipe et al., 2012; Zych et al., 2018; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021), murcianos (Carbonell Bernal et al, 2019) o valencianos (Inglés et al., 2014; Mestre et al., 2012). Dos de los estudios, el 1 y el 8, son internacionales. El elaborado por Rodríguez en 2015 se centra en una muestra de alumnos Colombianos. El de Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo en 2018 se compone de una muestra de estudiantes venezolanos.

Siguiendo con los sujetos de estos estudios, existe también diferencias en cuanto a la población a la que van dirigidas, ya que las muestras de los artículos 1 y 8 corresponden íntegramente a alumnos de Educación Primaria (Rodríguez, 2015; Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo, 2018), estando los demás estudios centrados en una muestra poblacional de Educación Secundaria. En esta última afirmación hallamos una excepción y es el estudio número 2, realizado por Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021), que se realiza con una muestra escogida entre ambos grupos de edad, es decir alumnos de Primaria y Secundaria.

En cuanto al tamaño de las muestras, los artículos 1, 3 y 8 utilizan muestras pequeñas que no superaran el centenar de sujetos y que provienen de un único centro educativo (Echevarría y López-Zafra, 2011; Rodríguez, 2015; Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo, 2018). El resto de estudios emplea muestras de mayor tamaño provenientes de varios centros educativos de zonas que van desde una localidad como en el caso de Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021) cuyo estudio se realiza en Santa Fe (Granada); o una región completa, como en el estudio de Elipe et al. (2012), que se lleva a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En relación a los tipos de estudios, podemos decir que todos son transversales. Hay que puntualizar que el 8 y el 9 (Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo, 2018; Carbonell Bernal et al., 2019), lo que se mide es la efectividad de la aplicación de un programa de Inteligencia Emocional sobre la agresividad, por lo que se hacen dos medidas: una antes de realizar la intervención, con un pretest; y después de la aplicación del programa, con un postest.

Si nos centramos en los instrumentos que utilizan los distintos estudios para hacer la recogida de datos en la mayoría de los casos se trata de herramientas validadas con un alto nivel de consistencia interna. En relación a la medida de la Inteligencia Emocional, en los estudios 2, 3 y 4 (Echevarría y López-Zafra, 2011; Elipe et al., 2012; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez,

2021) utilizan para medir este constructo el TMMS-24, que es una adaptación española realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) de Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, et al., 1995). Estudios anteriores avalan la fiabilidad y validez de este instrumento que valora el metaconocimiento sobre tres elementos que conforman la Inteligencia Emocional: la atención que los sujetos prestan a sus emociones, la claridad con la que la persona percibe sus sentimientos y la capacidad que tiene para reparar emociones negativas y cambiarlas por otras positivas. Otro instrumento para medir Inteligencia Emocional los encontramos, por ejemplo en el estudio 6, de Inglés et al. (2014), que utiliza el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescents Short Form (TEIQue-ASF), diseñado para medir el rasgo global de Inteligencia Emocional (expresión emocional, empatía, automotivación, regulación emocional, felicidad, conciencia social, baja impulsividad, precepción emocional, autoestima, asertividad, manejo de las emociones, optimismo, relaciones sociales, adaptabilidad y manejo del estrés). En el estudio 7, Zych et al. utilizan el Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) (Zych, Ortega-Ruiz et al., 2018), dividido en tres subescalas que muestran una buena fiabilidad: autoconciencia, automotivación y autogestión. También cabe destacar como el estudio número 9, de Carbonell Bernal et al. (2019), utiliza un instrumento para medir expresamente la empatía, la escala de Bryant (1982), que es un cuestionario que evalúa dos dimensiones de este componente de la Inteligencia emocional: la empatía afectiva y las creencias de las personas sobre la expresión de sus sentimientos.

En cuanto a los instrumentos utilizados para medir la agresividad, en los estudios 3 y 8 utilizan el mismo. Es decir, Echevarría y López- Zafra (2011) utilizan el Cuestionario de Agresividad de Bush y Perry al igual que Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo (2018), aunque este último estudio lo utiliza en su versión modificada para Colombia (Castrillón, Ortiz y Vieco, 2004). En el artículo número 5, Mestre et al. (2012) utilizan la Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) que evalúa los comportamientos que se emiten para dañar a terceros de manera física o verbal (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001). Elipe et al. (2012) en el estudio número 4 usan el Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar, en su versión para Secundaria (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008) que mide la victimización y la agresión que se producen en bullying y cyberbullying. Para medir estas dos dimensiones de acoso, en el estudio 7, Zych et al. (2018) utilizan el European Bullying Intervention Project Questionnaire y el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Del Rey et al., 2015; Ortega-Ruiz et al., 2016), instrumentos que miden, en el primer caso, el acoso cara a cara, tanto agresión como victimización; y en el segundo, ciberacoso, en las dimensiones de

ciberacosador y cibervíctima. Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021) aplican en el estudio número 2 el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995) que se divide en tres dimensiones de consistencia estable: Afección o no afección, Agresión-victimización y Vinculación o no al problema. El estudio 9, Carbonell Bernal, et al. (2019) utiliza el Test de Agresividad Escolar (Bull-S) (Cerezo, 2012), que es un test sociométrico para medir la violencia entre escolares.

Rodríguez, A. (2015) (estudio número 1) utiliza para realizar su estudio una encuesta con preguntas orientadoras agrupadas en seis variables, pero no especifica la fuente de dicha encuesta o si es de elaboración propia, ni la fiabilidad del instrumento. Lo mismo que ocurre con el Informe del Profesor para medir la percepción que tenía sobre sus alumnos en el estudio 3, de Echevarría y López-Zafra (2011), aunque si incluye en la descripción del instrumento que los ítems utilizados para el estudio forman un factor con $\alpha=.79$ que explica el 70.8% de la varianza.

Un aspecto que destaca en todos los artículos de esta revisión es que los estudios encuentran correlación entre Inteligencia Emocional y agresividad, ya sea física, verbal, hostilidad, etc. La Inteligencia Emocional parece ser un factor protector de la agresividad. Puntuaciones altas en Inteligencia Emocional correlacionan con sujetos que presentan conductas poco agresivas y viceversa: puntuaciones bajas en inteligencia emocional correlacionan negativamente con la agresividad. En los artículos 2, 5 y 6, Mestre et al. (2012), Inglés et al. (2014) y Peña-Casares y Aguade-Ramírez (2021) encuentran en sus estudios que los alumnos muy agresivos tienen problemas de estabilidad emocional y baja empatía, lo que les lleva a utilizar en muchas situaciones mecanismos de afrontamiento improductivos que los llevan a la frustración y, debido a su impulsividad y falta de autocontrol, terminan desarrollando conductas violentas. Aunque ninguno de los trabajos analizados en esta revisión está en contra a esta afirmación en el estudio de la relación existente entre Inteligencia Emocional y Agresividad hay otra corriente que no está completamente de acuerdo. Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017) sostienen que hay un grupo de investigadores que distinguen en la agresión proactiva a un tipo de agresor que tiene las habilidades sociales necesarias y son capaces de reconocer los sentimientos de los demás, pero que carecen de empatía afectiva. Utilizan la agresión de forma instrumental, para alcanzar un objetivo o para mantener su posición. Usan a víctimas con pocas habilidades sociales para obtener la aprobación y apoyo del resto del grupo y así poder reforzar y perpetuar su conducta como agresor (Garandeanu y Cillessen, 2006; Veenstra et al., 2010).

Zych et al. (2018), en el estudio 7, señalan que las puntuaciones más bajas en la dimensión emocional no se dan tan sólo en los agresores y agresores-victimizados en acoso cara a cara, sino también se presentan en el mismo tipo de perfil dentro del ciberacoso. Sin embargo, en el estudio 4, Elipe et al. (2014) encuentran un resultado contrapuesto ya que no aprecian en su estudio una diferencia significativa entre la Inteligencia Emocional de los implicados en situaciones de ciberacoso, incluidos agresores y víctimas, y los que no lo están, debido a que es más difícil averiguar el estado de ánimo de los demás a través de medios tecnológicos. En el artículo 2, Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021) señalan, añadiendo a lo mencionado por Zych et al. (2018) en el artículo 7, que las víctimas de acoso también presentan una Inteligencia Emocional baja, no solo los agresores, porque no saben discriminar sus sentimientos correctamente, no se preocupan sobre ello y no los gestionan de forma adecuada. Los resultados de Elipe et al. (2014) en el estudio 4 también están en la misma línea porque identifican una baja claridad emocional en las víctimas, que al tener más problemas para saber qué sienten prestan más atención, y, por tanto, más recursos cognitivos, para entender qué es lo que está pasando, por lo que le dedican menos tiempo a encontrar estrategias de afrontamiento más eficaces.

En el estudio 6, Inglés et al, (2014) encontraron que se produce una diferencia entre la Inteligencia Emocional y la agresividad relacionada con el sexo de las personas. Las chicas puntuaron más alto en agresividad verbal que los chicos, por lo que parece que los insultos y amenazas están unidos a un manejo deficitario de las emociones en el caso de las mujeres. En esta misma dirección apunta el estudio 7 de Zych et al. (2018) que encuentra diferencias en competencias emocionales y sociales de mujeres y hombres. Las mujeres puntúan más alto en conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones responsables mientras que los hombres lo hacen en autogestión emocional y automotivación. Otra diferencia entre sexos es la que encuentran Echevarría y López-Zafra (2011) en el estudio 3. Pero esta vez a nivel de percepción de terceras personas. En su estudio descubren que obteniendo las mismas puntuaciones chicos y chicas en Inteligencia emocional los profesores tienen una mejor percepción de los chicos, debido posiblemente a que estos actúan de forma contraestereotipada.

Otro aspecto que se ve reflejado en los estudios 1 y 3 es el importante papel que juega el profesor, ya que actúa como facilitador y mediador del desarrollo de la Inteligencia Emocional, el aprendizaje y la resolución pacífica de conflictos (Rodríguez, 2015). Echevarría y López-

Zafra (2011) recogen en el estudio 3 que los alumnos que los profesores consideran cómo agresivos obtienen puntuaciones altas en agresividad. Mientras que los que consideran que establecen relaciones positivas en el aula puntúan alto en dos de las dimensiones que conforman la Inteligencia emocional: percepción de sus sentimientos y claridad emocional. Aunque también detectan que las variables psicológicas positivas de los alumnos (mayor nivel de Inteligencia Emocional) funcionan mejor como predictores de su comportamiento para los docentes que las negativas.

En los estudios 8 y 9, de Carbonell Bernal et al. (2019) y de Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo (2018) se comprueba que, tras la administración de un programa para fomentar la Inteligencia Emocional, aumentan los niveles de esta variable, principalmente en las dimensiones de empatía, y un descenso de las conductas agresivas y de acoso. Las diferencias son mayores en el estudio de Carbonell Bernal et al. (2019) que registra también una disminución de los perfiles existentes de agresores y víctimas tras la aplicación del programa CIE (Convivencia e Inteligencia Emocional). Tras la aplicación del programa de Inteligencia Emocional en el estudio de Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo (2018) se observa una bajada en la agresividad, especialmente en la verbal y la Ira, y en menor medida en la Hostilidad. La agresividad física no sufrió cambios significativos. El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de programas de intervención en estudiantes y docentes, dado el rol que desempeñan, permitirá una mejora de la agresividad en los sujetos y en la Convivencia Escolar (Zych et al., 2018, estudio 7) pues dotará a los participantes, incluidos a los observadores que están fuera del proceso agresivo pero no saben cómo ayudar (Peña-Casares y Aguaded-Ramírez 2021, estudio 2), de las herramientas necesarias para resolver conflictos sin emitir conductas disruptivas (Rodríguez, 2015, estudio 1).

En línea con los artículos de esta revisión, Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017) apuntan la necesidad de formar no sólo a alumnos y profesores, sino también a padres, para prevenir y paliar la agresividad y conductas violentas en los menores, pues tienen una alta prevalencia. Se ha detectado que la violencia en la niñez y la adolescencia es preocupante por las consecuencias a corto y largo plazo para los agresores y víctimas. Si se consigue educar a los padres en Inteligencia Emocional a través de programas de intervención se conseguirá que estos actúen sobre sus hijos, ya que el hogar es el primer lugar donde los niños socializan y aprenden modelos de conducta. Estilos de crianza punitivos y hostiles, negligentes y permisivos están relacionados con la agresividad porque los menores se dotan en estos ambientes de menos estrategias no violentas para resolver conflictos (Gómez-Ortiz, et al., 2015).

En los estudios 5 y 7, Mestre et al. (2012) y Zych et al. (2018) apuntan otros datos que avalan la importancia de crear y aplicar programas de Inteligencia Emocional a edades tempranas. La agresividad física y verbal aumentan durante la adolescencia, entre los 12 y los 15 años, debido a la caída de la autopercepción positiva que se da durante ese periodo. Por lo que, si se interviene durante la infancia, se puede prevenir el aumento de conductas violentas más adelante ya que la empatía tiene un efecto directo y positivo sobre la Agresividad, mientras que la impulsividad y la falta de autocontrol influyen en ella negativamente. Además, los estudiantes de menor edad tienen más capacidad de reparación emocional que los mayores, pues estos últimos son más conscientes de sus limitaciones (Elipe et al., 2012, estudio 4).

Para terminar con esta revisión, es necesario destacar la importancia que tiene el objeto de estudio de este trabajo, ya que señala la Inteligencia Emocional de los sujetos como un factor que influye de manera determinante sobre las manifestaciones Agresivas y es capaz de regular, junto a otros factores, la Convivencia Escolar de los centros educativos. En concreto, la empatía, la regulación emocional y la reparación de los propios sentimientos parecen tener un papel fundamental en cómo los sujetos se relacionan con los demás y cómo afrontan las distintas situaciones del día a día, alguna de las cuales pueden llegar a provocar conductas disruptivas. Entre otros factores, el mejor o peor manejo que los sujetos hagan de sus propias emociones y la capacidad de entender las de los demás se presentan como un reto al que familia, maestros y los propios estudiantes deben hacer frente en los próximos años si se quiere bajar los niveles de agresividad y conductas violentas que se producen actualmente en los centros educativos. Para ello, una de las mejores herramientas de las que se dispone son los Programas de Intervención sobre Inteligencia Emocional que deberían aplicarse desde la Infancia para reducir los efectos del aumento de la agresividad durante la adolescencia, atendiendo a las diferencias y peculiaridades de los menores para conseguir el objetivo planteado, que no es otro que el conseguir una adecuada convivencia escolar.

8. CONCLUSIONES

La finalidad que se persigue a la hora de realizar esta revisión bibliográfica es dar respuesta al objetivo general de este trabajo, que no es otro si no el de realizar un análisis de cómo la Inteligencia Emocional en niños y niñas de Educación Primaria y Secundaria influye sobre la agresividad y las conductas violentas que estos emiten. Para eso, se han planteado una serie de objetivos específicos a los que intentaré responder en este apartado.

El primero de estos objetivos era identificar el grado en el que la Inteligencia Emocional influye en la aparición de conductas agresivas y acoso entre los alumnos. En todos los estudios revisados en este trabajo se evidencia la gran influencia de La Inteligencia Emocional sobre la agresividad ya que niveles altos de esta variable demuestran ser un factor protector contra la violencia. El estudio de Mestre et al. (2012) recoge más específicamente que una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional, la empatía, tiene un efecto directo y positivo sobre la agresividad, consiguiendo que esta disminuya, mientras que la impulsividad y la falta de autocontrol emocional influyen negativamente haciendo que las conductas violentas aumenten. Rodríguez (2015) apunta también a que un desarrollo adecuado de la Inteligencia Emocional permitirá que los alumnos resuelvan los posibles conflictos que se presenten sin desarrollar conductas disruptivas porque logrará sujetos más empáticos y asertivos.

El segundo objetivo específico se centra en determinar si puntuaciones bajas en Inteligencia Emocional predicen un clima escolar violento. En el estudio de Inglés et al. (2014) se confirma que los sujetos que obtienen puntuaciones bajas en Inteligencia Emocional puntúan alto en agresión física, verbal, hostilidad e ira. Estos estudiantes tienen mayores dificultades para controlar sus emociones y una baja empatía que les lleva a la frustración en las situaciones para las que no tienen herramientas para abordarlas adecuadamente y a manifestar conductas agresivas. En el estudio de Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021) se ve confirmado también este objetivo ya que los acosadores tienen una Inteligencia Emocional baja al tener dificultades para dominar sus emociones, por lo que son más impulsivos y manifiestan con más facilidad su agresividad. Otro estudio que también confirma este objetivo es el de Zych et al. (2018) que confirma que los agresores y agresores victimizados de bullying y cyberbullying obtienen puntuaciones más bajas en competencias emocionales que estudiantes no implicados en conductas agresivas o de acoso.

El tercer objetivo específico de esta revisión era determinar si existen diferencias en la Inteligencia Emocional de las víctimas de acoso respecto de los agresores y el resto de sujetos no implicados en la situación. Este objetivo se confirma en el estudio de Elipe et al. (2012) donde distingue que las víctimas de acoso tienen un mayor nivel de atención hacia sus sentimientos porque no los entienden correctamente y una menor capacidad de reparación de los mismos. Peña-Casares y Aguaded-Rodríguez (2021) apuntan en la misma dirección y añaden que debido a esto, cuándo se encuentran en una situación de maltrato no saben ni a quién pedir ayuda ni cómo. Su estudio también recoge que los acosadores tienen una Inteligencia Emocional baja al no dominar sus emociones, ser más impulsivos y tener dificultades para entender los sentimientos de los demás. Y los observadores de acoso tendrían un nivel de Inteligencia Emocional adecuado, aunque no saben cómo ayudar para solucionar la situación.

El cuarto objetivo específico trata de identificar si se produce una diferencia significativa entre sexos en Inteligencia Emocional y conductas agresivas. Entre los estudios revisados hay algunos que confirman este objetivo. Inglés et al., (2014) señala que la muestra del sexo femenino analizada en su estudio puntuó más alto en agresividad verbal que los chicos. Y Zych et al. (2018) hallaron diferencias en las competencias emocionales de mujeres y hombres. Por último, Echevarría y López-Zafra (2011) encuentran una diferenciación entre cómo perciben terceras personas a chicos y chicas con puntuaciones altas en Inteligencia Emocional, ya que a mismas puntuaciones se tiene una mejor percepción de los chicos, debido a las concepciones y estereotipos que tenemos asignadas culturalmente a cada sexo.

El quinto y último objetivo específico consiste en plantear si la implantación de programas de Inteligencia Emocional produce una mejora de la convivencia escolar dentro del aula. Este objetivo se confirma en los estudios de Carbonell Bernal et al. (2019) y de Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo (2018). Ambos comprueban que tras la aplicación de un programa de Inteligencia Emocional descienden los niveles de conductas agresivas y acoso en el aula. El primero de estos estudios recoge incluso una disminución de los agresores y víctimas de acoso tras el programa.

Por todo lo aquí expuesto, se puede afirmar que se cumple el objetivo general de esta revisión, ya que el resultado de todos los estudios recogidos en este trabajo confirman que la Inteligencia Emocional en niños y niñas de Educación Primaria y Secundaria tiene un efecto protector sobre

la agresividad y las conductas agresivas. Así lo confirman, por citar algunos, los estudios de Carbonell Bernal et al. (2019) y de Vásquez, Valecillos-Gómez y Chanella Salcedo (2018) tras la aplicación de un programa de Inteligencia Emocional en el aula que consigue disminuir los comportamientos agresivos. El de Mestre et al. (2012) que apunta a que la empatía tiene un efecto directo y positivo sobre la agresividad. O el de Peña-Casares y Aguaded-Ramírez (2021) que recogen que los agresores y víctimas de acoso tienen una Inteligencia Emocional baja.



9. LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones encontradas en los estudios revisados, nos encontramos con que todos ellos son estudios transversales y sería necesario un estudio longitudinal capaz de abordar con mayor profundidad las cuestiones planteadas y que permitiese comprobar cuáles son los cambios que se producen a largo plazo.

Por otro lado, sería necesario también hacer más estudios en Educación Primaria para confirmar los resultados obtenidos ya que la mayoría de ellos están hechos con una muestra poblacional correspondiente a Educación Secundaria.

Otra limitación podemos encontrarla en que se ha estudiado la variable Inteligencia Emocional en los estudiantes, pero no sabemos la influencia que la Inteligencia Emocional de profesores y padres tiene sobre el comportamiento de sus hijos.

En cuanto a las limitaciones a la hora de realizar mi trabajo de revisión se han hallado fundamentalmente a la hora de realizar la búsqueda de información en las tres bases utilizadas: primero para definir la mejor búsqueda posible para localizar los artículos y después debido a la gran diversidad de publicaciones entre las que hay que discriminar las más adecuadas para responder a los objetivos de esta revisión.

10. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para finalizar, me gustaría señalar las líneas de investigación que se abren a raíz de este trabajo. Es necesario que se lleven a cabo más estudios en Educación Primaria sobre Inteligencia Emocional, ya que la mayoría de los estudios que se realizan asociando las variables de Inteligencia Emocional y Agresividad corresponden con la etapa de Educación Secundaria.

Entre estos estudios es fundamental ver cómo la Inteligencia Emocional de los profesores y padres influye en los estudiantes. Ya se hace una primera incursión sobre este tema en el estudio de Echevarría y López-Zafra (2011) sobre población de Secundaria, pero sería interesante ver los resultados de esta influencia de forma más precoz, en alumnos de Educación Primaria y confirmar también si la ideología de padres y profesores influyen en sus expectativas y en el comportamiento de los alumnos.

Otra de las líneas de investigación a tener en cuenta estaría en ver cuáles son las causas por las que los alumnos espectadores de sucesos violentos o de acoso, aun teniendo puntuaciones adecuadas en Inteligencia Emocional, no intervienen para solucionar los conflictos que enturbian el ambiente de Convivencia escolar, aun sabiendo que las conductas de las que son meros observadores están mal.

Una última línea de investigación interesante que se abre tras la revisión recogida en este trabajo sería profundizar más en la influencia que existe entre la Inteligencia Emocional y la agresividad teniendo como escenario los nuevos medios tecnológicos existentes.

11. REFERENCIAS

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Prentice-Hall.
- Anderson, M. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México D.F.: Oxford.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literatura. *Psychological Science*, Vol. 12, pp. 353-359.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002) Human aggression. *Annual Review of Psychology*, vol. 53(1), pp. 27-51.
- Andrés, A. (1997). *Manual de Psicología diferencial*. Madrid: McGraw-Hill.
- Angold, A. y Costello, E.J. (2005). Epidemiología del desarrollo: la naturaleza del riesgo en los trastornos psiquiátricos. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 21-52). Barcelona: Masson.
- Averrill, J.R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York. Doubleday.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exerciso of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 2, pp. 364- 374.
- Barchard, K.A. (2000). Does emotinal intelligence assist in the prediction of academic success? Tesis doctoral, Universidad of British Columbia, Vancouver.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*, en R.Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.): *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berkowitz, L. (1970). Aggressive humor as a stimulus to aggressive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 7, pp. 202-207.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.
- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 115-120
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in reard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, vol. 18(2), pp. 117-127.
- Blustein, J. (1996). Intervetion with excessively aggressive children: conceptual and ethical issues. En C.F. Ferris y T. Grisso (Eds). *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 308-317). New York: New York Academy of Sciences.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment (Vol.1)*. New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation (Vol.2)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression (Vol.3)*. New York: Basic Books.
- Brame, B., Nagin, D.S. y Tremblay, R.E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 58, pp. 389-394.
- Braunstein, N. (1975). *Psicología, ideología y ciencia*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, vol. 53, pp. 413-425.
- Browne, K. y Hamilton-Giachrisis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public health approach. *Lancet*, Vol. 365, pp. 702-710.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la infancia*. Save the Children.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, vol. 7(1), pp. 19-36.
- Carbonell-Bernal, N., Cerezo-Ramírez, F., Sánchez-Esteban, S., Méndez Mateo, I. y Ruiz-Esteban, C. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y Sociedad*, vol. 29, pp. 62-82.
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*. Vol. 4 (2), pp. 7-38.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, vol. 36(5), pp. 883-892.
- Castrillón, D., Ortiz, A. y Vieco, F. (2004) Cualidades paramétricas de Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 22 (2)
- Cattel, R. (1987). *Intelligence: its structure, growth and action*. Ámsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.
- Cerezo, F. (2012). *Test Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid. Albor-Cohs.
- Chen, X., Rubin, K. y Li, B. (1995) Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, pp. 938-947.

- Cicchetti, D. y Toth, S. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, vol. 53, pp. 221-241.
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, vol. 15(2), pp. 69-74.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, vol. 66(3), pp. 710-722.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, vol. 7(2), pp. 313-322.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, vol. 67(5), pp. 2317- 2327.
- Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. vol. 115, pp. 74-101.
- Davies, M., Stankov, L. & Rogerts, R.D. (1998) Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Management Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, pp. 989-1015.
- De Beauport, E. (2008). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Alfa.
- Deary, I. (2001). *Una brevísima introducción a la inteligencia*. México D.F.: Océano.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, vol. 13(1), pp. 33-50.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia Escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, vol. 10, pp. 77-89.
- Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, vol. 50 pp. 141-147.
- DeWall, C.N. y Anderson, C.A. (2011). The General Aggression Model. En Mikulincer, M. y Shaver, P.R. (eds.), *Understanding and reducing aggression, violence, and their consequences*. Washington, DC: American Psychological Association.

- DeWall, C.N., Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, vol 1(3), pp. 245-258.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53(6), pp. 1146-1158.
- Dodge, K.A., y Crick, N.R. (1990). Social information processing bases of aggressive behaviour in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 15, pp. 8-22.
- Dolan, M., Anderson, I.M. y Deakin, J.F.W. (2001). Relationship between 5-HT function and impulsivity and aggression in male offenders with personality disorders. *British Journal of Psychiatry*, Vol.178, pp. 352-359.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M., y Álvarez Roales, E. (2013). Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education*, vol. 3(2), pp. 75-86.
- Drexler, K., Schweitzer, J.B., Quinn, C.K., Gross, R., Ely, T.D., Mohammad, F. y Kilts, C.D. (2000). Neural activity related to anger in cocaine-dependent men: a posible link to violence and relapse. *American Journal of Addiction*, vol. 9(4), pp. 331-339.
- D'Zurilla, T.J. y Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 78, pp. 107-126.
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿sigue vivo?. Inteligencia Emocional y la percepción del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, nº 102, pp. 7-22.
- Elipe, P., Ortega, R., Ortega, R., Hunter, S.C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia Emocional Percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual / Behavioral Psychology*, vol. 20(1), pp. 169-181.
- Ellis, A. (1976). Healthy and unhealthy aggression. *Humanitas*, Vol. 12(2), 239-254.
- Enzensberger, H. (2009). *En el laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Barcelona: Anagrama.
- Eron, L.D. y Huesmann, L.R. (1984). The control of aggressive behavior by changes in attitudes, values and the conditions of learning. En R. J. Blanchard (Eds.), *Advances in the study of aggression*, vol.1 (pp. 139-173). Orlando, FL: Academic Press.
- 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*. Núm. 332, pp.97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. P. (2001b) "¿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*, Granada, pp146-157.

- Fergusson, D.M., Woodward, L.J. y Horwood, L.J. (1998). Maternal smoking during pregnancy and psychiatric adjustment in late adolescence. *Archives of General Psychiatry*, vol. 51(8), pp. 721-727.
- Fernández-Abascal, E.G., Jiménez, P. Y Martín, D. (2003). *Emoción y Motivación*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S. y Ravira, M. (1998) Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. en *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.S. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified versión of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, vol. 94, pp. 751-755.
- Flynn, J. (2009). *En el laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Barcelona: Anagrama.
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 22(3).
- Galen, B.R. y Underwood, M.K. (1977). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, Vol. 33(4), pp. 589-600.
- Galton, F. (1988). *Herencia y eugenesia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garandeau, C.F. y Cillessen, A.H.N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 11, pp. 612-625
- García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral*. Cuadernos del profesorado [en línea]. 3(6), 43-52. Disponible en <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- García-Molina, A., Tirapu-Ustárrroz, J., Luna-Tario, P., Ibáñez, J. & Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista Neuropsicología*, 50(12), 738-746.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 19(5), pp. 584-591.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 58, pp. 43-51.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C. y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16(1), pp. 39-58.

- Geary, D. (2008). *El origen de la mente. Evolución del cerebro, cognición e inteligencia*. México D.F.: Manual Moderno.
- Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*. Vol. 128, pp. 539-579.
- Goldsmith, H., Buss, K. y Lemery, K. (1997). Toddler and childhood temperament: expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology*, Vol. 33, pp. 891-995.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, vol. 31 (3), pp. 979-989.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 88(31.1), pp. 27-38.
- Gomis, N. (2007). Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, padres y maestros. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf
- Gordillo, M. (2015). Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños (Tesis doctoral). Recuperado: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2858/TDUEX_2015_Gordillo_Gordillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L. y Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behaviour problems. *Development and Psychopathology*, Vol. 5, pp. 191-213.
- Grotzinger, J.K., Crick, N.R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, Vol 67(5), pp. 2328- 2338.
- Guilford, P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Universitaria de formación del profesorado*. Vol. 88 (31.1), pp. 39-52.
- Hanson, C.L., Henggeler, S.W., Haefele, W.F. y Rodick, J.D. (1984). Demographic, individual and family relationship correlates of serious and repeated crime among adolescents and their siblings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 52, pp. 528-538.
- Hoglund, W.L. y Leadbeater, B.J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, vol. 17(3), pp. 525-540.

- Huesmann, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, Vol. 14, pp. 13-24.
- Huesmann, L.R. y Miller, L.S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior, Current Perspectives* (153-186). NJ: Plenum Press.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E., Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e Inteligencia Emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 7(1), pp. 29-41
- Jack, D.C. (1999). *Behind the mask: Destruction and creativity in women's aggression*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Jerison, H. (1989). La evolución de la inteligencia biológica. En R. Sternberg (Comp.). *Inteligencia humana IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia* (pp. 1153-1237). Barcelona: Paidós.
- Josephson, B., Singer, J. & Salovey, P. (1996). Mood regulation and memory. Repairing sad moods with happy memories. *Cognition and Emotion*, 10(4): 437-444.
- Juvonen, J. y Graham, S. (2001). *Peer Harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York & London: Guilford Press.
- Kassinove, H. y Sukhodolsky, D.G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. En H. Kassinove (ED), *Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment* (pp. 2-27). Washington: Taylor and Francis.
- Keehn, J.D. (1975). La agresión dependiente del programa. En A. Bandura (Ed.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 23-42). México: Trillas.
- Keenan, K. y Shaw, D. (2003). Starting at the beginning: exploring the etimology of antisocial behaviour in the first years of life. En B.B. Lahey, T.E. Moffitt y A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 153-181). NY: The Guildford Press.
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K. y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 years-old children. *Aggressive Behavior*, Vol. 14(6), pp. 403-414.
- Liu, J. (2004) Concept analysis: Aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, vol. 25(7), 693-714.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. Recuperado de [HTTP://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2666/1685391X.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2666/1685391X.pdf?sequence=1)
- Mayer, R.E. (1983). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, en *Intelligence*, 27 (1999), pp. 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. Caruso, D. (2000a) Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability, en R.Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Jossey-Bass, pp.92-116.
- Mestre, J.M. (2003). Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la bahía de Cádiz. Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz.
- Mestre, J.M., Guil, R., Brackett, M., & Salovey, P. (2008). Inteligencia Emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En F. Palmero & F. Martínez-Sánchez (eds.), *Motivación y Emoción*. (pp. 407-438). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud de Minzi, M.C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, vol. 11(4), pp. 1263-1275.
- Miller, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, vol. 48, pp. 337-342.
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E. y Esteban Martínez, C. (1998) Revisión histórica del concepto de Inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, núm.1, pp. 11-30.
- Moliner García, O. y Martí Puig, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 5(3), pp. 1-5.
- Moyer, K.E. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in behavioral Biology*, Vol. 2, pp. 65-87.
- Nagin, D. y Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child Development*, Vol. 70(5), pp. 1181-1196.
- Nocito, G. (2017). Investigación sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, vol. 28(1), pp. 104-118.
- Núñez, I., Corral, J. & Escera, C. (2004). Potenciales evocados cerebrales en el contexto de la investigación psicológica: Una actualización. *Anuario de Psicología*, 35(1), 3-21.
- O'Connor, T. (2002). The effects of parenting reconsidered: findings, challenges and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43, pp. 555-572.

- O'Leary, S.G. y O'Leary, K.D. (1977). *Classroom management. The successful use of behavior modification*. New York: Pergamon Press.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, Vol. 16, pp. 644-660.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, pp. 13-37. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. En S.R. Jimerson, S.S. Swearer y D.L. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, pp. 9-33. Nueva York: Routledge.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, vol. 313, pp. 143-158.
- Ortega, R. (1998a). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega y colb. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. Intervención con los alumnos. *En IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P.K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 209-240). Londres: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Secundaria). Recuperado el 10 de septiembre de 2009, desde http://www.laecovi.es/index.php?option=com_content&task=section&id=71&Itemid=29
- Ortega, R.; Mora, J. y Mora-Merchán, J.A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000) *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicológica*, vol. 95, pp. 4-14
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6(2), pp. 91-102.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, vol. 22, pp. 71-79.

- Paschall, M.J., Ringwalt, C.L. y Flewelling, R. (2003). Effects of parenting, father absence and affiliation with delinquent peer son delinquent behaviour among African American male adolescents. *Adolescence*, Vol. 38, pp. 15-34
- Pakaslahti, L. (2000). Childrens'and adolescents'aggressive behaviour in context: the development and application of aggressive problema-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 5, pp. 467-490.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 47, pp. 728-731.
- Pastoreli, C., Barbaranelli, C., Cermak, I., Rozsa, S. y Caprara, G.V. (1977). Measuring emotional instability, prosocial behavior and aggression in pre-adolescents: a crossnational study. *Personality and Individual Differences*, vol.23 (4), pp. 691-703.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach. III Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for aggressive boys. *American Psychologist*, vol. 41, pp. 432-444.
- Patterson, G.R. y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, vol. 55, pp. 1299-1307.
- Peña-Casares, M.J., Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*. vol. 13(1), pp. 79-92.
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J., Molero, M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, vol. 39(2), pp. 81-90.
- Pérez-Fuentes, M., Álvarez-Bermejo, J., Molero, M., Gázquez, J., y López Vicente, M. (2015). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education*, 1(2), 71-84.
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de Psicología*. Bogotá: Planeta-Agostini.
- Pietrini, D. Guazlelli, M., Basso, G., Jaffe, K. y Grafmann, J. (2000). Neural correlates of aggressive behavior in humans. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 157, pp. 1772-1781.
- Pinkston, E.M., Reese, N.M., Leblanc, J.M. y Baer, D.M. (1973). Independent control of a preschool child aggression and peer interaction by contingent teacher attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 6, pp. 115-124.
- Pizarro, D. y Salovey, P. (2002) Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior, en J. Aronson (ED.): *Improving academic achievement: Impact of psychological factor son education*. San Diego, CA, US: Academic Press, pp. 247-266

- Price, J.M. y Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 17(4), pp. 455-471.
- Raine, A. (2002). Annotation: the role of prefrontal déficits, low autonomic arousal and early health factors in the development of antisocial and aggressive behaviour in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43, pp. 417-434.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, E., Stouthamer-Loeber, M. y Liv, J. (2004). Proactive and reactive aggression in adolescent boys (manuscrito).
- Reynolds, G.S., Catania, A.C. y Skinner, B.F. (1963). Conditioned and unconditioned aggression on pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, Vol. 6, pp. 73-74.
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia Emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis*, Vol. 197, pp. 53-72.
- Rojas Monedero, R. (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene, estudios de paz y conflictos*, vol. 3(5), pp. 31-48.
- Rothbart, M.K. y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M.E. Lamb y A.I. Brown. (Eds.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 1 (pp. 37-86). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, M.M.(1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral, Inmaculat College, Inmaculata, PA.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Rutter, M. (2003). Crucial paths from risk indicator to causal mechanism. En B. Lahey, T.E. Moffit y A. Caspi, (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 3-26). New York: The Guilford Press.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 4(2), pp. 143-152.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, vol. 22, pp. 1-15.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale, en *Psychology and Health*, 17 (2002), pp. 611-627.

- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality* (pp. 185-211). New York: Basic Books.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil*. México: Manual moderno.
- Shapiro, E.S. y Kratochwill, T.R. (2000). *Behavioral assessment in schools. Theory, research and clinical foundations*. New York: The Guilford Press.
- Sherry, J. (2001). The effects of violent video games on aggression. A meta-analysis. *Human communication Reserach*, Vol. 27, pp. 409-431.
- Smith, P.K., Pepler, D. y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambrid University Press
- Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R.S. (1983). Assessment of Anger: the State-Trait Anger Scale. En J.N. Butcher y C.D. Spielberger (Eds.), *Advanes in Personality Assessment*, vol. 2. Hillsdale: LEA.
- Spielberger, C.D., Johnson, E.H., Russell, S., Crane, R.S., Jacobs, G.A. y Wonder, T.J. (1985). The Experience and Expression of Anger: Construction and Validation of an Anger Expression Scale. En M.A. Chesney y R.M. Rosenman (Eds), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral Disorders*. New York: Hemisphere / McGraw-Hill.
- Sternberg, R. (1985) Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Thurstone, L. (1990). Análisis factorial A.A. En W. Sahakian (Comp.). *Historia de la Psicología* (pp.338-347). Mexico D.F.: Trillas.
- Tinbergen, N.A. (1951). *A study of instinct*. Oxford: Claredon Press.
- Tomas, A. y Chess, S. (1989). Temperament and Personality. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.) *Temperament in Childhood* (pp. 249-261). Chichester: Wiley.
- Tremblay, R.E., Boulerice, B., Harden, P.W. McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R.O. y Zocolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? En Human Resources Development Canada y Satatistics Canada (Eds.), *Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp.127-137). Ottawa: Statistics Canada.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zocolillo, M. y Montplaisir, J. (1999). The search for the age of “onset” of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, vol. 9, pp. 8-23.

- Tremblay, R.E. (2003). "hy socialization fails: the case of Chronic Physical Aggression. En B. Lahey, T.E. Moffitt, A. y Caspi, (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 182-226). New York: The Guilford Press.
- Tremblay, R.E. y Naggin, D. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. En R. E. Tremblay, W.W. Hartup y J. Archer (EDS.), *Developmental origins of aggression*, pp. 83-132. New York: The Guilford Press.
- Trujillo M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, vol.15, n.25, pp.9-24.
- Ulrich, R.E. y Craine, W.H. (1964). Behavior: Persistente of shock-induced aggression. *Science*, Vol. 143, pp. 971-973.
- Ulrich, R. (1975). Entendiendo la agresión. En A. Bandura (Ed.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 23-42). México: Trillas.
- Valzelli, L. (1993). *Psicobiología de la agresión y la violencia*. Madrid: Alhambra.
- Vásquez, Y.R., Valecillos-Gómez, N.J., Chanella Salcedo, O. (2018). Programa de Inteligencia Emocional como estrategia para disminuir la agresividad de los estudiantes de Educación Primaria. *Hexágono Pedagógico*, vol. 9, pp. 100-118.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. y Dijkstra, A. F. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection and sex differences. *Child Development*, vol. 81, pp 480-486.
- Viatro, F.G., Gendreau, P.L., Tremblay, R.E. Olinny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 39, pp. 377-385.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villamizar, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Psicogente*, 14(26), pp 321-335.
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.
- Weil-Malherbe, H. (1971). The chemical estimation of catecholamines and their metabolites in body fluids and tissue extracts. En D.G. Lick (ed) *Methods of Biochemical Analysis* (pp. 119-152). Nueva York: Interscience.
- Weiner, B., Graham, S. y Chandler, C. (1982). Pity, anger, and guilt: an attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 8, pp. 226-232.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Vol. 92, pp. 548-573.
- Willock, B. (1986). Narcissistic vulnerability in the hyperaggressive child: The disregarded (unloved, uncared for self). *Psychoanalytic Psychology*, Vol. 3, pp. 59-80.

- Wilson, E.O. (1980). *Sociobiology*. Londres: Harvard University Press.
- Worchel, S. (1974). The effects of three types of arbitrary thwarting on the instigation to aggression. *Journal of Personality*, Vol. 42. Pp. 301-318.
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale: Erlbaum.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 24, pp. 188-198.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015b). Systematic review o theoretical studies on bulling and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 23, pp. 1-21.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., Llorent, V.J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, nº 23(2), pp. 86-93.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V.J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*.