

RAÍCES Y PROBLEMAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS

**MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN
CONVIVENCIA ESCOLAR
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**



ALUMNA: Rocío Parra Codina

-

TUTORA: Dra. M^a del Carmen Pérez Fuentes

ÍNDICE

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN	4
<u>CAPÍTULO 1. RAÍCES Y PROBLEMAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR</u>	
1. BULLYING, VIOLENCIA, CONFLICTO Y CONVIVENCIA	5-12
1.1. CONCEPTOS.....	5-8
1.2. TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	8-10
1.3. FACTORES INFLUYENTES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR... ..	10-12
1.3.1. Factores exógenos a la propia escuela.....	11-12
1.3.1.1. Análisis social.....	11
1.3.1.2. Medios de Comunicación	11
1.3.1.3. Familia	11-12
1.3.2. Agentes endógenos	12
1.3.2.1. Escuela.....	12
1.3.2.2. Relaciones Interpersonales	12
2. LA AGRESIVIDAD: ¿INSTINTO O RESULTADO DE UN APRENDIZAJE?	12-17
2.1. TEORÍAS DEL COMPORTAMIENTO VIOLENTO Y AGRESIVO..	13-16
2.1.1. Teorías Instintivas	13-14
2.1.2. Teoría Bioquímica o genética	14
2.1.3. Teorías de la frustración-agresión.....	14-15
2.1.4. Teoría del aprendizaje	15
2.1.5. Propuesta de Geen (1990)	15
2.1.6. Teorías Sociológicas.....	15-16
2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD DE BUSS Y PERRY.....	16-17

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CENTROS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA	17-21
3.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CENTROS	17-19
3.2. PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA.....	19-21

CAPÍTULO 2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL	22-32
1.1. INTELIGENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	22-23
1.2. LOS PRECURSORES Y TEORÍAS CLÁSICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	23-27
1.2.1. Alfred Binet y la difusión del Cociente Intelectual	24-25
1.2.2. El factor “G” de Spearman	25-26
1.2.3. Las aptitudes mentales primarias de Thustone	26
1.2.4. Los dos tipos de inteligencia de Catell	26-27
1.3. NUEVAS APORTACIONES SOBRE LA INTELIGENCIA	27-30
1.3.1. Teoría triárquica Stenberg.....	27-30
1.3.1.1.Subteoría componencial/analítica	27-29
1.3.1.2.Subteoría experiencial/creativa	30
1.3.1.3.Subteorría práctica/contextual	30
1.4. TEORÍA INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. GARDNER	30-32
2. LAS EMOCIONES	32-33
3. MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	33-37
3.1. MODELO DE SALOVEY Y MAYER (1990)	33-35
3.2. MODELO DE GOLEMAN	35-36
3.3. MODELO BAR-ON	36-37
4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA	37-38

**CAPÍTULO 3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CENTRO
EDUCATIVO**

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA	39-43
1.2. HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES	41-43
2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO Y CLIMA ESCOLAR	43-45
2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO	43-44
2.2. CLIMA ESCOLAR POSITIVO SOBRE EL DESARROLLO DEL ALUMNADO	44-45

PARTE EMPÍRICA

INTRODUCCIÓN	46
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	46-47
2. MÉTODO	47-54
2.1. PARTICIPANTES	47
2.2. INSTRUMENTOS	47-48
2.3. PROCEDIMIENTO	48
2.4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	48-52
2.5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	52-54
BIBLIOGRAFÍA	55-64
ANEXOS	65-69
ANEXO I. CUESTIONARIO TMMS-24	65-68
ANEXO II. CUESTIONARIO DE BUSS Y PERRY (1992)	69

INTRODUCCIÓN

Las relaciones humanas conllevan a un modelo de convivencia construido a través de valores y creencias, formas de organización, sistema de relación, pautas de resolución de conflictos, significados compartidos o no, expectativas sociales y educativas, etc. porque no es posible vivir sin convivir, debido a que somos seres sociales y prescindimos de los demás para subsistir.

De lo dicho hasta aquí, se deduce que en las relaciones interpersonales puede haber grados de conflictividad, una de las partes de este trabajo es el tema de las agresiones (físicas y verbales), que se producen en el ambiente universitario.

Hemos querido hacer un pequeño estudio entre las mencionadas agresiones y algunos aspectos de la Inteligencia Emocional. Y es que, actualmente en las instituciones educativas, podemos apreciar una nueva dirección a cerca de los estudios sobre la inteligencia que hasta ahora no había sido tenido en cuenta, nos referimos a las emociones, olvidadas en la investigación científica, por el estudio de la razón dentro de la psicología cognitiva.

Muchas son las referencias y estudios que podemos encontrar en la literatura, sobre todo en este último siglo, sobre la inteligencia; pero, a pesar de las innumerables definiciones y teorías aportadas desde los distintos investigadores, todavía no se ha llegado a una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001).

Conscientes de la dificultad de abordar en toda su extensión de ambos fenómenos, nos acercaremos en nuestra primera parte del trabajo a algunas de las raíces y problemas de la convivencia escolar y conoceremos algunos aspectos más relevantes de la inteligencia emocional, así como su relación. Y por último en la parte empírica tratamos de determinar la relación entre la Inteligencia Emocional (percepción, regulación y comprensión) y la agresividad (física y verbal) de los estudiantes universitarios.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1

RAÍCES Y PROBLEMAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. BULLYING, VIOLENCIA, CONFLICTO Y CONVIVENCIA.

1.1. CONCEPTOS

Si nos detenemos a observar la realidad de la sociedad que nos rodea, y concretamente en el contexto educativo y en la labor docente, es en muchas ocasiones, compleja y controvertida. Es así, que una adecuada convivencia (entendiendo por ésta y siguiendo las palabras de la Universia Solidaridad (2003) la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado), basada en los valores del respeto y el reconocimiento de la diversidad, pueden ser los partícipes para garantizar un adecuado funcionamiento de nuestros centros educativos, cuyo objetivo, es garantizar al alumnado la adquisición de competencias, valores, actitudes y habilidades sociales en los que enfrentarse al mundo (Gómez, Matamala, y Alcocer, 2002). En cambio, no resulta difícil apreciar que se están produciendo episodios de violencia que amenazan la convivencia pacífica, de un lugar diseñado para la interacción educativa de sus miembros (Almendros y Garrido, 2002). Dentro del sistema educativo, la convivencia escolar está muy influenciada, de manera estrecha y directa, por dos fenómenos: la violencia escolar y el bullying (Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011).

En este contexto, la violencia escolar, ha sido muy estudiada durante los últimos años, pero antes de definir este término, vamos a ver que entendemos por violencia, que de forma genérica la Organización Mundial de la Salud (2003) la define como uso deliberado de la fuerza física o de poder, sea efectivo o en grado de amenaza, contra una mismo, contra un grupo o comunidad, causando o teniendo alto riesgo de causar lesiones, muerte, daños psíquicos, anomalías del desarrollo o privaciones. Otros autores, hablan de la violencia en el ámbito escolar, afirmando que existe cuando *“una persona/as del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente*

sobre la/s víctima/as estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamiento (...) se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica” (Ortega, Fernández y del Rey, 2002).

Por otro lado, el término bullying, es utilizado desde los años 90 aproximadamente, para designar el hostigamiento, acoso, agresividad e intimidación entre escolares en Europa y en el mundo anglosajón (Vázquez, Brioso, Doncel y Sotos, 2002).

Por tanto hace referencia, como ya hemos dicho e indicaba hace años Olweus (1983), a la repetición continuada de una agresión, de un acto de violencia escolar, entendiéndose por ésta, cualquier tipo de agresión dentro del ámbito escolar, especialmente entre el alumnado.

Se pueden señalar los elementos de este comportamiento que necesariamente han de darse para ser considerado como tal (Olweus, 1993):

- Intención. Los ataques inmediatos físicos, verbales o psicológicos, están destinados a causar miedo, dolor o daño a la víctima.
- Abuso de poder. El maltrato se produce en una relación de poder asimétrica, en la que el más fuerte abusa del más débil.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima. Este punto ha sido cuestionado por autores como Díaz-Aguado, al diferenciar entre dos posibles tipos de víctimas según sea su reacción ante una situación de enfrentamiento (Díaz-Aguado, 2005). El primer tipo son las pasivas o sumisas, (se caracterizan por el miedo ante la violencia, alta ansiedad...) la víctima se culpabiliza de la situación y tiende a negarla, debido probablemente a que la considera vergonzosa. Y el segundo tipo son las proactivas también caracterizadas por una situación social de aislamiento y una fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros, incluidos los agresores y las víctimas pasivas. La situación de este tipo de víctimas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo (Smith y Sharp, 1994).

- Duración. A través de un prolongado periodo de tiempo, los incidentes han de repetirse de forma continuada entre los mismos niños o jóvenes.

Así, cuando la convivencia se altera, aparecen los conflictos, desarrollo psico-social, que se desencadena a partir de la existencia de una contraposición de intereses, entre al menos dos partes (Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011). Puede adoptar formas agresivas tratando de ocasionar un daño físico o psicológico, que puede ser violento si alcanza un nivel elevado de intensidad, o no. Así, el proceso puede evolucionar hacia un conflicto mayor en el que cada parte compite por hacerse fuerte frente a la otra; puede enquistarse haciendo cada vez más difícil una resolución positiva (Vázquez, Briosó, Doncel y Soto, 2002); o mediante el educador que tiene la oportunidad de reconvertir el conflicto, regularlo de forma creativa y positiva a través de la mediación y la negociación; creando un clima de tolerancia en el aula, y entendiendo la diversidad como instrumento de enriquecimiento (Narejo y Salazar, 2002). Lo que no cuestiona ningún autor es que la existencia de conflicto sea inevitable (Vázquez, Briosó, Doncel y Sotos, 2002).

El maltrato entre iguales puede considerarse conflicto si se infiere que hay una confrontación entre quienes están en una posición de fuerza y quien, desde su posición de desventaja sufre las agresiones de aquéllos (Vázquez, Briosó, Doncel y Sotos, 2002). Pero este carácter de confrontación extrema y desigual le separa radicalmente de la noción positiva de conflicto escolar, que lo entendemos como un fenómeno cotidiano en nuestras aulas; y puede constituir una situación óptima para conseguir la implicación del grupo en la resolución de un problema (oportunidad de cooperación y de negociación, de desarrollo de respeto mutuo y de autonomía moral) (Narejo y Salazar, 2002).

Ahora bien, cabe señalar algunas de las características que diferencian los términos violencia y conflicto, son (Alonso, Pereira y Soto, 2003).

VIOLENCIA	CONFLICTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perturba la convivencia y las relaciones interpersonales. ▪ Hay desequilibrio de fuerzas físicas, psicológicas, o ambos tipos a la vez. ▪ Afecta negativamente a los implicados directos (agresor y víctima) y también a quienes presencian dichos actos, al causarse un deterioro del clima escolar. ▪ Es algo negativo, y debe evitarse, en la medida de lo posible, pues impide la autorrealización personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una diferencia de interés. ▪ Es natural, inherente al ser humano. ▪ Según se resuelva, presenta dos posibles tasaciones: una negativa, si se zanja agresiva y violentamente, y otra positiva, si se solventa de forma pacífica, a través de diálogo y transacción entre las partes, sin dañar la relación interpersonal. ▪ Puede ser causa de enriquecimiento personal, si se afronta y maneja de modo constructivo o positivo.

Diferencias entre violencia y conflicto

1.1. TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Son diversos los aspectos que pueden irrumpir o alterar el adecuado clima de convivencia dentro del aula y en general en todo el centro. Algunos de estos aspectos o de los problemas de convivencia en las Instituciones Educativas no pueden considerarse propiamente como violentos, ya que no podemos considerar dentro de la misma categoría un insulto que una agresión física, por lo que se suele usar la expresión de comportamiento o conducta antisocial en la escuela, la cual se refiere a las conductas que dificultan la buena convivencia en el centro (Fernández, 2004). De esta forma vamos a diferenciar seis tipos de comportamientos antisociales en la escuela (Ortega y Cols, 1999):

1. Disrupción en las aulas: Constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes (Moreno, 2000). Las conductas disruptivas o molestas para el normal desarrollo de la clase que suceden impulsivamente, por ejemplo; uso del móvil, hacer ruidos, etc. (Yuste, Gázquez y Pérez, 2008).

2. Problemas de disciplina, suele presentarse en forma de conflictos de relación entre profesores y alumnos. Se trata de conductas que implican la violencia, pudiendo desestabilizar la vida cotidiana del aula. En este caso como ejemplos nos encontramos con los insultos, el negarse a cumplir determinadas órdenes, etc. (Moreno, 2000).
3. Maltrato verbal y social entre compañeros, que llamamos bullying, puede ser de diversos tipos, sin que sean excluyentes unos de otros (Avilés, 2003):
 - Físico: empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos.
 - Verbal: insultos, motes, menosprecios.
 - Psicológico: está incluido en todas las acciones, que todas ellas se dirigen a atentar contra la autoestima del sujeto, y a aumentar la sensación de temor e inseguridad.
 - Social: su finalidad es aislar y excluir al individuo del grupo, situarlo en un estatus o nivel inferior.
4. Vandalismo: es una agresión contra las cosas. Robos, desperfectos, etc.
5. Violencia física: fenómenos de violencia contra personas (compañeros e incluso profesores), nos encontramos con agresiones, extorsiones...
6. Acoso sexual: cabe destacar dos fenómenos escolares que aunque no pueden considerarse agresivos, algunos autores los catalogan dentro de los comportamientos antisociales, y son: el absentismo escolar y las prácticas ilegales (plagio de trabajos, copiar en exámenes, etc.) (Moreno, 2000).

Otros autores analizan también las conductas agresivas o violentas presentes en el marco escolar, y enumeran las emisiones siguientes (Martín, Carbonero, Rojo, Cubero y Blanco, 2002):

- Agresión física, real o fingida.
- Destrucción de objetos (su posesión o su producción).

- Apropiación de objetos.
- Agresiones verbales.
- La delación, esto es, denuncia por el niño, al adulto, de una falta real o supuesta de un compañero, lo que supone siempre apelar a la represión.
- Agresiones dirigidas contra el adulto, que por lo común suponen una forma de desafío.

1.2.FACTORES INFLUYENTES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En cuanto a la calidad de la convivencia diádica resaltaremos que hay muchos factores que tienen incidencia en ésta. Eso sí, cabe destacar principalmente los factores de bienestar general y salud mental de las personas que forman parte de la comunidad educativa. El ambiente no será tan saludable si las tensiones entre quienes se relacionan diariamente en el campo escolar obstaculizan las interacciones, sí las relaciones son intolerantes, si hay falta de comunicación... Por el contrario, si son de confianza y respeto, otros son los resultados, pues los aprendizajes serán de mejor calidad y esto generará una mejor relación entre los profesores-alumnos.

Ahora bien, todos los factores son aspectos muy importantes para el desarrollo del individuo. Los elementos exteriores a la escuela, son decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los alumnos, aunque se mantienen lejanos a la acción directa y controlada dentro de la institución escolar (contexto social, características familiares y medios de comunicación).

Por otro lado, nos encontramos con elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela que debemos tratar, al prevenir y responder a actos violentos o conflictivos dentro de nuestras escuelas (clima escolar, relaciones interpersonales y relaciones diádicas) (Fernández, 2004).

1.3.1 Factores exógenos a la propia escuela

1.2.1.1. Análisis social

Los aspectos sociales que destacan como impulsores de la agresividad son: los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de los ecosistemas en los que residen los adolescentes, el status socioeconómico, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social (Melendo, 1997).

La escuela no puede ni tiene la obligación de asumir en solitario la responsabilidad de educar a nuestros jóvenes en solitario, la responsabilidad de educar a nuestros jóvenes y menos en un mundo donde la información y los valores se fraguan en la misma estructura de la sociedad, por tanto, deberá de ser la confluencia de múltiples acciones (asistencia social, asistencia sanitaria, juzgados de menores...) las que, combinadas con la tarea de la escuela, podrían aportar una mejora en las carencias de un sector de nuestro alumnado (Fernández, 2004).

1.2.1.2. Medios de Comunicación

Los medios de comunicación están siendo cuestionados como primer canalizador de la información. La violencia televisiva es una opción del propio medio. La televisión actúa sobre la opinión pública como confrontadora de conciencia, orientadora de conducta y deformadora de la realidad (Sánchez Moro, 1996).

1.2.1.3. Familia

La familia es el primer modelo de socialización de nuestros niños y niñas. El desarrollo personal del individuo se nutre de los primeros afectos y vínculos maternos/paternos. Es así que la familia y la escuela (Bronferbrenner, 1977) son los principales agentes socializadores y educativos de nuestra población infantil y por ende con mayor peso y responsabilidad (Yuste, Gázquez y Pérez, 2008).

Se han realizado numerosas investigaciones sobre la influencia familiar en el niño y en situación de riesgo (Harris y Reid, 1981; Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989; Morton, 1987), de los que se destacan los siguientes aspectos familiares considerando éstos factores de riesgo para la agresividad de los niños y adolescentes:

- La desestructuración de la familia.
- Los malos tratos y el modelado violento dentro del seno de la familia.
- Los modelados familiares.
- Los métodos de crianza.
- La falta de afecto.

1.2.2. Agentes endógenos

1.2.2.1. Escuela

Muchos de los factores internos de la propia institución educativa también favorecen la agresividad, puesto que el propio estamento escuela presupone un formato y unos principios básicos de socialización. Esta socialización se efectúa basada en un principio de equidad, jerarquización y organización interna (Fernández, 2004).

1.2.2.2. Relaciones Interpersonales

Las relaciones interpersonales son probablemente los aspectos que mayor número de factores aportan para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro de los centros escolares, junto con todo su complejo mundo de sentimiento, amistades, desencuentros y los elementos vinculantes (Hargreaves, 1978).

A parte de los expuestos agentes endógenos, tendremos muy presente una serie de relaciones diádicas dentro del marco escolar, entre las que destacamos la relación profesor-profesor, profesor-alumno y alumno-alumna.

2. LA AGRESIVIDAD: ¿INSTINTO O RESULTADO DE UN APRENDIZAJE?

Desde el punto de vista del individuo puede plantearse la agresividad como un rasgo de personalidad. Desde la perspectiva legal cabe delimitar su legitimidad y, por último, desde un planteamiento social, requiere de una evaluación del contexto social de la conducta (Cerezo, 2007).

En la actualidad parece haber un acuerdo difusamente compartido sobre una clasificación genérica de las formas diferentes de agresión, según su fin último o

motivación. Así, de un lado hablamos de agresividad reactiva, hostil y afectiva, caracterizada por el predominio de componentes afectivos y emotivos, y, por otro, de una forma proactiva o instrumental, caracterizada por el predominio de comportamientos cognitivos e intencionales (Dodge y Coie, 1987; Geen, 1990; Caprara Pastorelli, 1996). El análisis de la realidad nos lleva a admitir que ésta no deja de ser una clasificación aleatoria, con un marcado carácter operativo, ya que, en mayor o menor medida, ambos componentes están presentes, y que, en todo caso, podríamos tomar como referencia hacia dónde se inclina la balanza (Cerezo, 2007).

En general, la conducta agresiva viene a ser el resultado de una compleja secuencia asociativa que podemos reunir en el siguiente esquema:

Ideas + Sentimientos + Tendencias del comportamiento

2.1. TEORÍAS DEL COMPORTAMIENTO VIOLENTO Y AGRESIVO

2.1.1. Teorías Instintivas

La teoría instintiva debe su origen a Charles Darwin, el cuál estudió el papel de los instintos como fundamento de la motivación humana. Éste nos decía que cada conducta humana tiene un motivo, y cada motivo es un instinto independiente e innato en el hombre del mismo modo que en el instinto de agresión.

Debemos resaltar la explicación de esta teoría, que es explicada por dos enfoques distintos (Yuste, Gázquez y Pérez, 2008):

- El **enfoque psicoanalítico**, siendo Sigmund Freud (1973) el más destacado de este enfoque, propuso la teoría dual de los instintos: eros o instinto de vida y Thanatos o instinto de muerte. En ella la agresividad se presenta como una pulsión autónoma, que puede dirigirse hacia el exterior (destructividad, hostilidad, agresión, violencia...), o bien hacia uno mismo (autoagresión, autocastigo...), de forma que para evitar su autodestrucción el ser humano debe dirigir la agresividad permanentemente hacia el exterior. Las normas sociales permiten canalizar las pulsiones agresivas, transformándolas en conductas aceptables y socialmente útiles. De esta forma, la sociedad ayuda a sublimar la

agresividad, que puede expresarse de forma no destructiva a través de la ironía, la fantasía, el humor, los juegos de competición, la competencia profesional, el compromiso con un ideal o la lucha por la transformación social... (Palomero y Fernández, 2001).

- El **enfoque etológico de Lorenz** (1978), al igual que el enfoque anterior éste también considera que la agresividad es instintiva y se libera ante la presencia de un estímulo. Su principal función es la de supervivencia y conservación de la especie. A través de comportamientos socialmente aceptados, se ha de evitar la expresión de la violencia y de la agresividad incontroladas (Yuste, Gázquez y Pérez, 2008; Palomero y Fernández, 2001).

2.1.2. Teoría Bioquímica o Genética

El origen del comportamiento agresivo se sitúa en el interior del sujeto, imputando a los procesos bioquímicos de ser los desencadenantes de la agresión, y a las hormonas de desempeñar el papel determinante.

2.1.3. Teorías de la frustración-agresión

Según las teorías de la frustración-agresión, cualquier agresión puede ser atribuida en última instancia a una frustración previa (Dollard, Miller y col., 1938).

Dollard et al. (1939) formulan dos tesis esenciales:

1. La frustración genera siempre comportamientos agresivos.
2. La agresión es solo consecuencia de la frustración, como resultado de un elemento externo, por tanto, que bloquea el logro de metas y objetivos.

Pero tenemos que tener presente que esto no siempre sucede así, ya que la frustración puede derivar de otro tipo de acciones que no están relacionadas con ataques, dependiendo no sólo de la tolerancia de la misma, sino de la existencia también de otros estímulos, ya que entre frustración y agresividad se localiza un estado de

activación emocional, la ira, que genera la predisposición para la respuesta agresiva (Berkowitz, 1977).

2.1.4. Teoría del Aprendizaje

Según el condicionamiento instrumental de Skinner (1953), la conducta se adquiere o se extingue gracias a los refuerzos y a los castigos, es decir, gracias a sus consecuencias. Con estos mecanismos citados, es como la agresividad se aprende, se mantiene y se extingue, en función de las secuelas que la siguen.

Por otro lado y siguiendo a Bandura (1973; 1984) y su teoría del aprendizaje social, nos dice que la conducta depende de una serie de factores ambientales y personales, que mediante un proceso de determinismo recíproco interactúan entre sí. Es así, como para este autor la conducta agresiva es aprendida a través de la observación e imitación de otras personas (Palomero y Fernández, 2001).

2.1.5. Propuesta de Geen (1990)

En el día a día, la conducta agresiva es frecuentemente reforzada, y su repetición provoca la generalización. Es así, como en esta propuesta se resalta una subcultura de la violencia caracterizada por la utilización de la misma para resolver problemas y conflictos, señalando por un lado la variable de trasfondo (temperamento, personalidad, etc.) y por otro la de situación (ruido, dolor, etc.) (Yuste, Gázquez y Pérez, 2008).

2.1.6. Teorías Sociológicas

En las teorías sociológicas, la principal unidad de análisis es el grupo social, y no el individuo. Tenemos que tener en cuenta el estilo de agresión grupal no puede predecirse individualmente, (Mead, 1969, Ovejero, 1997) sino que el grupo tiene un sujeto colectivo al que se dirigen todas nuestras acciones como si fuera el único a través del cual podemos obtener refuerzo social. La conducta agresiva, buscará el bien del grupo

independientemente del sacrificio que represente para uno de sus individuos (Hernández, 2001).

Conviene distinguir dos aspectos de la agresividad social:

1. La que se genera cuando los objetivos que se persiguen son de corte material y altamente individualistas (las competencias del individuo frente a los demás miembros del grupo)
2. La que se plantea a nivel de grupo organizado.

Otros aspectos importantes que facilitan la expresión de la agresividad es la falta de control social, anonimato o la desindividualización, ya que el individuo no se percibe como responsable de sus propias acciones sino como parte integrante de un colectivo.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD DE BUSS Y PERRY

En el momento de explicar la agresividad, Barefoot (1992) plantea un modelo de tres componentes: cognitivo (hostilidad), afectivo-emocional (ira) y conductual (agresión). Dado que el tema que nos concierne en este apartado y en nuestro estudio es el cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992), cabe señalar algunas de sus características, éste ha sido uno de los instrumentos más utilizados en los últimos años en la investigación de la conducta agresiva. Uno de los autoinformes más utilizados en dicha conducta es el Aggression Questionnaire (Cuestionario de Agresión) (AQ) de Buss y Perry (1992), desarrollado a partir del Hostility Inventory de Buss y Durkee (1957), cuyo fin de estos últimos era de medir también el nivel de agresividad de los individuos. Este instrumento estaba formado por 75 ítems distribuidos en las siguientes escalas: ataque, agresividad indirecta, negativismo, irritabilidad, resentimiento, desconfianza y agresividad verbal (Morales, Codorniu y Colet, 2005). Proporcionaba una medida general de la agresividad, a partir de la puntuación total en el cuestionario, y una medida cada una de las escalas. A pesar de que diferentes autores mostraron que las puntuaciones en este cuestionario permitían predecir la conducta agresiva de los

individuos (Gunn y Gristwood, 1975; Maiuro, Cahn, Vitaliano, Wagner y Zegree, 1988), se obtuvieron resultados contradictorios sobre su estructura factorial debido a que los ítems que formaban cada una de las escalas se habían asignado a partir de criterios únicamente conceptuales, sin verificación empírica posterior (Bendig, 1962; Edmunds y Kendrick, 1980). Una vez eliminados los ítems con saturaciones bajas, el cuestionario quedó conformado por 29 ítems agrupados en cuatro factores: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad (Buss y Perry, 1992), lo que mostraron una fiabilidad de consistencia interna aceptable, situándose entre 0,72 y 0,85, dependiendo de la subescala. Entre los estudios llevados a cabo en muestras españolas, Porras y cols. (2002) reproducen la estructura original de la escala con índices de fiabilidad de consistencia interna entre 0,62 y 0,81, según la subescala; Andreu et al. (2002) confirmaron la estructura factorial original con unos valores de fiabilidad de consistencia interna que oscilan entre 0,72 y 0,86, aunque hay tres ítems que muestran un mal ajuste al modelo; por su parte, García et al. (2002) planteados por Buss y Perry (1992): agresividad física, agresividad verbal, ira con resentimiento y desconfianza (Sierra y Gutiérrez, 2007).

Con posterioridad, en algunos estudios trataron de replicar dicha estructura con resultados dispares; así, algunos autores no confirmaron su estructura (Archer, Kilpatrick y Bramwell, 1995; Williams, Boyd, Cascardi y Poythress, 1996) y otros ratificaron después de eliminar algunos de sus ítems (Meesters, Muris, Bosma, Schouten y Beuving, 1996; Nakano, 2001), lo cual dio lugar en ocasiones a la elaboración de versiones reducidas del cuestionario (Briant y Smith, 2001; Vigil, Lorenzo, Codorniz y Morales, 2005).

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CENTROS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA

3.1. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CENTROS

La problemática relacionada con el tema que nos ocupa (violencia entre iguales o bullying, agresiones, conflictos...) es en la actualidad la pionera en las cabeceras de las encuestas realizadas al profesorado de todos los niveles educativos, aunque con especial incidencia al de Educación Secundaria Obligatoria.

No puede ofrecerse una cifra concreta sobre la prevalencia de dichas conductas, que permita una comparación rigurosa entre los porcentajes logrados en los diversos países; y eso por motivos metodológicos, pues cada estudio analiza niveles educativos diferenciados y maneja instrumentos heterogéneos (Yuste, Gázquez y Pérez, 2008).

Con el fin de llegar a conocer la prevalencia y la naturaleza de este tipo de problemas, se ponen en marcha diversas investigaciones iniciadas con anterioridad por Heinemman en 1972. A partir de ahí, los múltiples estudios realizados en los últimos años, informan de la existencia de violencia o conflicto entre los escolares, en numerosos países, con un porcentaje más elevado de estudiantes, alrededor del 15%, que han sido intimidados o agredidos alguna vez o han presenciado alguna situación de conflicto (Debardieux y Blaya, 2001; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana y Slee, 1999), también comprueban la presencia de este tipo de problemas en toda clase de escuelas, estudian las relaciones de estas conductas con otros aspectos como el autoconcepto o la autoestima (De la Torre, García, Carpio y Casanova, 2008; Estévez, Martínez y Musitu, 2006), los comportamientos prosociales (Longobardi, Pasta & Sclavo, 2008), así como los aspectos relacionados con su origen (Gázquez, Pérez, Lucas & Palenzuela, 2008; Pelegrín & Garcés de los Fayos, 2008; Yuste y Pérez, 2008), los agentes implicados en estas conductas (profesores, familia y estudiantes) (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008), y sus consecuencias (Hunter, Mora- Merchán y Ortega, 2004).

Este incremento se debe por alguna de las razones políticas, así como el fomento de programas preventivos y de tratamiento para acabar con los aspectos que producen y deterioran la convivencia escolar (Garaigordobil, 2004; García, 2001). Este incremento también fue percibido por el profesorado (Defensor del Pueblo, 2000). Con posterioridad, en 2006, el porcentaje de docentes que afirman que los conflictos han aumentado ligeramente es semejante al de 1999, aspecto que debe ser interpretado de forma prudente y puede poseer dos connotaciones diferentes, ya que por un lado, al no fijar el periodo temporal por el que se les cuestiona, su opinión podría verse influida o referida al previamente indicado en el año 1999; y, por el otro, podrían ser interpretadas las escasas diferencias en el porcentaje entre el año 1999 y 2006 como que realmente no

se ha producido un aumento significativo de los conflictos (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla & Miras, 2007; Defensor del Pueblo, 2007).

En España, este último informe, indica que la incidencia del maltrato ha tendido claramente a disminuir, especialmente en las conductas más frecuentes y menos graves. (Gázquez et al., 2008).

Los tipos de conflicto que pueden darse en el aula poseen, para los profesores una relevancia diferenciada, señalándose la disrupción como el principal problema, seguido de las agresiones de alumnos a profesores, del vandalismo, y en cuarto lugar el maltrato de iguales (Defensor del Pueblo, 1999). Esta percepción del profesorado sobre la prevalencia de las conductas disruptivas difiere de la de los alumnos, señalando estos, como más comunes o frecuente dentro del centro, el consumo de drogas, la presencia de objetos físicos de agresión, o los problemas interculturales (Gázquez et al., 2005).

3.2.PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA

Existen múltiples programas implementados y proyectos desarrollados de cara a la mejora de la convivencia en los centros educativos españoles, la mayoría de éstos se centran en dos objetivos generales:

1. Disminución de los actos violentos.
2. Prevención.

Al tener estos programas, en su gran mayoría los objetivos comunes, las estrategias y los distintos programas de intervención las podemos agrupar en (Rey y Ortega, 2001):

- **Actuaciones dirigidas al cambio de la organización escolar:** parten de que el centro es un sistema general de convivencia que hay que gobernar y dinamizar de forma que facilite las relaciones positivas e impida las negativas, en la medida de lo posible.

Los programas más destacados en este tipo de estrategia son:

- SAVE (Ortega y del Rey, 2001).
 - Programa Educativo de prevención de los Malos Tratos entre compañeros y compañeras (Ortega, 1997).
 - Convivir es vivir (Carbonell, 1999).
 - Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar de Murcia (ECE, 2000).
 - Programa de Educación Social y Afectiva en el aula en Málaga (Trianes y Muñoz, 1994 y Trianes, 1996).
 - Programa Convivencia del País Vasco (DDE, 2000).
 - León (Servicio de Apoyo a los alumnos con comportamiento antisocial).
 - Programa de Resolución de conflictos (Fernández, 1998).
- **Actuaciones dirigidas a la formación del profesorado:** se trata de dinamizar las relaciones profesionales de los docentes mediante la constitución de grupos de trabajo, donde el profesorado es activo en el diseño de las actuaciones a desarrollar. Algunos de los programas que nos podemos encontrar en esta línea son:
- El Programa Convivencia del País Vasco (DDE de País Vasco, 2000).
 - Programa de Educación para la Tolerancia (Díaz Aguado, 1996).
- **Estrategias de actuación específica contra la violencia escolar:** se compone de un grupo de programas específicos, entre los que resaltamos los siguientes:
- Estrategias de Círculos de calidad (Smith y Sharp, 1994).
 - Estrategias de Mediación de conflictos (Fernández, 1998).
 - Estrategias de Ayuda entre Iguales (Cowie y Wallace, 1993).
 - Método Pikas (1989).
 - Estrategias de Desarrollo de la asertividad para víctimas (Ortega, 1998).
 - Y estrategias de Desarrollo de la empatía para agresores (Ortega, 1998).

- Programa Aprende a Resolver Conflictos o programa ARCO (Álvarez, Álvarez, y Nuñez, 2007).

CAPÍTULO 2

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

A continuación, para tener claro el concepto de Inteligencia Emocional (IE), vamos a conocer por un lado el concepto y las teorías de la Inteligencia, y así del mismo modo haremos con las emociones, para llegar al final a conocer los distintos modelos e instrumentos de ésta.

1.1. INTELIGENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

¿Cómo estudiamos la complejidad de la inteligencia humana? Filósofos y pensadores de la inteligencia siguen diversos caminos intentando comprender el funcionamiento de esta cualidad (Pérsico, 2010).

El concepto de inteligencia puede ser uno de los más utilizados y de los más polémicos en la psicología, aún así la mayoría de los autores coinciden en 3 puntos:

1. La capacidad de aprender.
2. La capacidad de comprender.
3. La capacidad de resolver problemas.

Cada cultura ha definido la inteligencia partiendo de sus propias pautas para entender la realidad, de ahí que muchas de ellas sean abiertamente contradictorias. Según Aristóteles, la inteligencia funciona tomando datos del entorno y elaborándolos con el objetivo de alcanzar un conocimiento superior, pero para los orientales, la conciencia superior se adquiriría evitando la entrada de datos por las vías sensoriales a fin de lograr una profunda concentración y conocimiento interior (Pérsico, 2010).

En lo que se muestran de acuerdo es en afirmar que la inteligencia es una capacidad que ha permitido al hombre sobrevivir y evolucionar o, como dicen:

Wechster, *“el conjunto total de recursos de un individuo para adaptarse al medio”*.

Kölher y Koffka, *“capacidad especial para adquirir conocimientos nuevos”*.

Ahora bien, si nos centramos en el concepto de Inteligencia Emocional (IE), podemos decir que es un constructor psicológico, que todavía siendo conceptualizado de modos muy diferentes por los autores, constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de las emociones y se refiere a la interacción adecuada entre Emoción y Cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey y Grewal, 2005).

1.2.LOS PRECURSORES Y TEORÍAS CLÁSICAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tradicionalmente, la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas sin tener en cuenta otras cualidades de los individuos, la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extrema y Fernández-Berrocal; Goleman, 1995).

Ya en la filosofía tradicional se definía la inteligencia como la “acción del intelecto”, proveniente ésta del filósofo Tomás de Aquino, se cierra sobre sí misma. Posteriormente, este mismo filósofo aclararía que la acción de entender consiste en generar un “conocimiento íntimo de las cosas”. Esta creencia ha llevado a que en las instituciones educativas hayan priorizado hasta finales del siglo XX los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, convencidos de que los aspectos emocionales y sociales pertenecían al ámbito privado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

A finales del siglo XIX, momento en que podríamos considerar el comienzo de la psicología científica, empiezan a distinguirse 2 corrientes fundamentales; la

correspondiente de la psicología experimental, que busca leyes explicativas de la conducta, y la psicología diferencial cuyo objetivo es la medición de las diferencias individuales (test).

Al principio, se utilizaban los test psicométricos para medir aptitudes específicas simples, pero pronto se abandonaría esta práctica porque no existía relación entre los resultados de los tests y el rendimiento académico y se pretendió ir en búsqueda de un constructo que pudiera tener mayor aplicabilidad en ambientes educativos. (Villanueva y Clemente, 2005).

1.2.1. Alfred Binet y la difusión del Cociente intelectual

Se conoce a Alfred Binet (1905) como el constructor, junto con Simón, del primer *test de inteligencia*, abriendo un camino alternativo al abandonar definitivamente la medición de funciones simples, e intentar la medición de las funciones intelectuales complejas. (Villanueva y Clemente, 2005).

Binet había desarrollado antes una batería de elementos de examen, a petición del ministro de educación pública, para identificar a los niños/as que necesitaban ayudas adicionales para beneficiarse de una educación normal. Los elementos eran una mezcla de tareas lógicas y prácticas a partir de las cuales se derivaba una puntuación como indicación general de las capacidades adquiridas. Es importante clarificar que este autor, veía la puntuación de su prueba como un indicador general de las capacidades adquiridas en un momento particular en el tiempo. Rechazaba la idea de una inteligencia innata fija (Wrigley, 2007).

Aunque nunca llegó a decir que inteligencia era lo que medía su test, se abstuvo de la conclusión obvia; la inteligencia como esencia pura distribuida más a algunas personas y menos a otras. Dejó la puerta abierta a la inteligencia que puede aprenderse. Binet se centró simplemente en cómo podía asignarse un número a un fenómeno (Perkins, 1995).

La adopción de sus métodos dio un giro radicalmente diferente: se pensó que la medición de la inteligencia identificaba la Inteligencia Innata y se relacionó con la clase

social (Gran Bretaña) y la diferencia racial (EEUU). En lugar de la sustracción, se adoptó un nuevo método de dividir la edad mental por la edad cronológica para dar un cociente de inteligencia (CI) que supuestamente se mantendría igual durante toda la vida. Esta variable (CI) creada para dar a la inteligencia la categoría de magnitud mensurable, y por tanto comparable, se ha utilizado desde entonces hasta nuestros días en todos los ámbitos en los que se ha considerado el constructo de inteligencia.

El verdadero auge del CI llegó en la I Guerra Mundial, cuando se tuvo que evaluar a una cantidad de soldados, y éste fue el momento en el que aparecieron las pruebas de inteligencia múltiples (Wrigley, 2007).

1.2.2. El factor “G” de Spearman

Aún en el siglo XX, se intentaba dar con una definición satisfactoria de inteligencia, y siguiendo a C. Spearman (1923) la tarea siguió tres derroteros principales:

1. Definición de la inteligencia general.
2. Definir individualmente las diversas facultades de la inteligencia.
3. La orientada a estimar un “nivel mental” promedio, resultado de un gran número de aptitudes ni bien determinadas.

Spearman (1927) fue el primero en proponer una teoría monolítica de la inteligencia humana, entendida como una capacidad general que permanece estable a lo largo de la vida: “G”. Éste observó que muchas tareas de distintas pruebas de inteligencia correlacionaban entre sí. Esto lo llevó a plantear la existencia de un factor general de inteligencia.

Una pregunta que planteamos nosotros a raíz de las reflexiones de Spearman es: ¿será posible encontrar algo parecido al factor “g” en la inteligencia emocional?.

En este apartado cabe resaltar a Mariano Yela, éste se ocupa en mayor medida de los aspectos verbales de la inteligencia integrándolos en la misma medida que había hecho

con los espaciales a niveles jerárquicos inferiores a g. Esta teoría jerárquica es expresada por él así: *“el factor “g” no es el único rasgo diferencial universalmente confirmado... (también) claramente confirmadas en (la sociedad) accidental, y sugeridas por datos menos abundantes en otras sociedades, destacan al menos las zonas de covariación intensa que pueden denominarse inteligencia verbal e inteligencia técnica. Son las representadas en el modelo inglés por los factores verbal escolar y mecánico espacial”*. (Yela 1997, p.57).

1.2.3. Las aptitudes mentales primarias de Thurstone

Todos no aceptaron la propuesta de una inteligencia general, estable e inmodificable. Thurstone (1938), aún llegó lejos al plantear que el factor general propuesto por Spearman era solo una de las muchas posibilidades de agrupación de los datos bajo el análisis factorial. Mediante rotación de los ejes, Thurstone encontró 7 factores que consideró capacidades mentales con igual nivel de importancia, y cada individuo podría ser más alto en unas y bajo en otras:

- Comprensión verbal
- Numérica
- Memoria
- Rapidez perceptiva
- Visualización espacial
- Razonamiento inductivo

1.2.4. Los dos tipos de Inteligencia de Catell

Raymond B. Catell (1963) propone que hay dos tipos de inteligencia, como profundización en el concepto de factor “g”. Por un lado distingue la inteligencia fluida (fruto de una sola fuente de influencia) y la inteligencia cristalizada (tiene más de una fuente como origen).

Estos dos tipos de inteligencia se pueden evaluar haciendo que el sujeto efectúe una serie de tareas diferenciadas. La inteligencia fluida se mide a partir de actividades de clasificación, matrices, análisis de figura, pares asociado, etc. Mientras que para medir la inteligencia cristalizada resultan útiles las pruebas de vocabulario, analogías y aspectos mecánicos del lenguaje (Villanueva y Clemente, 2005).

1.3.NUEVAS APORTACIONES SOBRE LA INTELIGENCIA

Tras conocer el constructo de la inteligencia, resulta imprescindible hacer referencia a las teorías que empiezan a trascender al ámbito meramente cognitivo.

1.3.1. Teoría Triárquica. Stenberg

La teoría triárquica de la inteligencia, desarrollada por Robert J. Sternberg, fue de las primeras en ir contra el enfoque psicométrico y adoptar un acercamiento más cognitivo.

Define la inteligencia como la “*actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de o conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo*”. (Stenberg, 1988). La teoría de Stenberg abarca 3 partes: componencial, experiencial y práctica.

1.3.1.1. Subteoría Componencial/Analítica

En esta subteoría se pretende especificar los procesos que subyacen en el procesamiento de la información, para ayudarnos a comprender la conducta inteligente. Sternberg asocia el funcionamiento de la mente a una serie de componentes (metacomponentes), esta serie de componentes son de rendimiento, y de adquisición de conocimiento (Salvador, 2010).

1. LOS METACOMPONENTES

Son la pieza clave, pues representan procesos ejecutivos de orden superior que deben estar presentes en la fase de planificación, control y evaluación del resultado. Los

metacomponentes son los que establecen las diferencias individuales en inteligencia general. Por otra parte, facilitan el funcionamiento de los otros componentes: el “de rendimiento” y el de “adquisición”. A su vez estos “metacomponentes” se subdividen, en el ámbito del razonamiento inductivo-analógico, en seis (Sternber, 1978, 1987; Sternberg, Rikfin 1979, Prieto y Sternberg, 1991).

1. Selección de los componentes de ejecución

Los sujetos con capacidad normal tienen acceso a los componentes necesarios, en el tipo de razonamiento escogido por Sternberg (el analógico). Esos componentes “codifican”, “infieren”, “proyectan” y “aplican”, es decir, son los procesos de orden inferior que se utilizan en las estrategias de ejecución de las tareas. Por el contrario, los sujetos con deficiencias (Butterfield y Belmont, 1997) tienen dificultades a la hora de seleccionar los componentes de ejecución en tareas analógicas.

2. Selección de la representación

Sternberg (1997) señala que las personas normales pueden utilizar representaciones alternativas, e incluso múltiples de la información. Este aspecto, no se presenta en los sujetos con deficiencias.

3. Selección de la estrategia para combinar componentes

Este metacomponente es instrumentalizado por el individuo normal para afrontar casos especiales dentro del tipo de razonamiento escogido por Sternberg (analógico). Por el contrario, el individuo deficiente muestra una cierta rigidez a la hora de cambiar de estrategia.

4. Decisión sobre el mantenimiento de una estrategia

Este “metacomponente” necesita de una mayor investigación, al no estar suficientemente demostrada su utilidad.

5. Selección de una proporción entre velocidad y precisión

Resolver de forma “rápida” y “precisa” los problemas de razonamiento analógico. (Feuerstein, 1980).

6. Selección de la solución

Se presenta deficitario en los sujetos con retraso mental, en esos casos, la falta de visión de la globalidad del problema les imposibilita saber en qué momento de la solución se encuentran (Sternberg, R.J. y Rikfin, 1979).

2. LOS COMPONENTES DE RENDIMIENTO

Son los procesos que llevan a cabo realmente las acciones que dictan los metacomponentes. Esto son los procesos básicos que permiten que hagamos tareas, tales como percibir problemas en nuestra memoria a largo plazo, percibiendo relaciones entre los objetos, y aplicando relaciones a otro conjunto de términos (Martín, 1994).

3. COMPONENTES DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO

Se utiliza en la obtención de la nueva información. Estos componentes completan tareas que implican escoger selectivamente información de información irrelevante. Recordemos, por ejemplo, la relación existente entre tareas formales de cortes piagetiano y los estilos cognitivos (Dependencia-Independencia de campo) (Martín Bravo, C. 1991; Corral A. 1982 y Carretero, M. 1982 y 1983). Éstos se pueden también utilizar para combinar selectivamente varios bloques de información recopilada. Los individuos dotados son eficientes al usar esos componentes porque pueden aprender nueva información a un ritmo más rápido.

Como venimos diciendo el análisis componencial de la inteligencia posibilita localizar dónde se encuentra o se producen los déficits y, por lo tanto, facilita diseñar programas específicos de entrenamiento (Sternberg, R.J. 1987; Brown Compone 1977). Pero el modelo de este autor no precisa todavía, qué componentes entrenar y cómo entrenarlos.

1.3.1.2. Subteoría Experiencial/Creativa

En esta subteoría se ponen de manifiesto dos facetas de la inteligencia, por una parte la aptitud para afrontar situaciones nuevas no familiares y por otra la aptitud de automatizar los procesos, insertándolos a las estructuras de conocimientos ya existentes (Villanueva y Clemente, 2005).

1.3.1.3. Subteoría Práctica/Contextual

Oportuna es la observación de Sternberg y Powell (1989) cuando afirman que las *“variables situacionales han sido totalmente ignoradas en las teorías y exámenes de la inteligencia...”*.

Desde este punto de vista la inteligencia sería la capacidad del sujeto para adaptarse propositivamente a los ambientes, modelando y seleccionando aquellos ambientes de la vida real, que son relevantes para él. (Sánchez Cánovas, 1988).

1.4. TEORÍA INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. GARDNER

Howard Gardner define la inteligencia como *“la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más alturas”*.

Este autor propone un modelo diferente; las inteligencias múltiples, opuesto a la inteligencia general individual. Deriva su modelo de distintas capacidades a partir de datos como los niños prodigio y los estudios de daño cerebral, lo que el desigual desarrollo en la educación y la vida cotidiana. Por ejemplo, podemos encontrar poca correlación entre la inteligencia corporal-cinestésica en jugadores de fútbol y las destrezas que necesitan en la escuela, o como vemos a menudo, para las entrevistas de televisión. El primer modelo de Gardner tiene siete inteligencias, aunque su autor ha propuesto desde entonces revisar el número:

Inteligencia Lógica-matemática, la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.

Inteligencia Espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.

Inteligencia Musical es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

Inteligencia Corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

Inteligencia Intrapersonal, es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.

Inteligencia Interpersonal, la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.

La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman **la inteligencia emocional** y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

Inteligencia Naturalista, la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

El concepto de inteligencias múltiples es liberador en varios aspectos. Hace más difícil colocar a los niños en un orden. Nos impide devaluar a los niños que tienen menos éxito en el aprendizaje de toma de apuntes descontextualizado. También ha

estimulado la experimentación práctica utilizando una gama sensorial más amplia para enseñar ideas difíciles (Wrigley, 2007).

2. LAS EMOCIONES

A diferencia de otros aspectos de la psiquis del hombre, las emociones apenas han variado en el transcurso de miles de años de evolución, por este motivo, siempre que aparecen lo hacen de la misma forma que se suscitaban a nuestros más remotos antepasados (Cofer, 1986). Tras distintos estudios de las emociones se ha examinado el surgimiento de las mismas permite una mejor calidad de vida a los seres humanos, esto ayuda a lograr una socialización armónica entre sujetos. Para que esto suceda, es necesario entender la evolución de éstas, a lo largo de la historia, a continuación la veremos a través de distintos autores.

El filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) nos muestra algunas de las afirmaciones más antiguas de las emociones, para éste, *“el amor estaría íntimamente vinculado a la amistad y lo siente por nosotros aquel que se alegra o bien se entristece a la par nuestra. El miedo surge de la representación de un mal o de un sufrimiento que va a sobrevenir. La envidia es casi siempre un malestar en vista del bien ajeno, incluso con frecuencia las personas envidiosas, las que apenas les falta nada”*. (Calhoum y Salomo, 1996).

Este filósofo pensaba que las emociones deben estar acordes con el momento y la situación que las antecede.

El español Juan Luis Vives (1492-1540), considera que las emociones son importantes para las personas, ya que influyen en la manera de observar el comportamiento de otras personas a partir de las propias emociones (Schmidt-Atzart, 1985).

Nietzsche (1844-1900), nos dice que las emociones tienen su principio en el cerebro (intelecto). (Schmidt-Atzart, 1985).

Wilhelm Wundt (1832-1920), llevó a cabo la autoobservación (instrospección) como una técnica por medio de la cual realización un estudio a fondo en relación a las emociones (Calhoun y Salomo, 1996).

Jhon Broadu Watson (1978-1958) partió de la observación de que ciertos objetos y situaciones conducen a reacciones que en realidad no parecen necesarias (Calhoun y Salomo, 1996).

Es relevante mencionar que la mayoría de los autores que han estudiado las emociones sin saber el concepto de Inteligencia Emocional, de varias formas se acercan a decir que las emociones eran parte imprescindible del ser humano, quien no únicamente está constituido por intelecto y que ambas partes forman a la personalidad de las personas (Medina y Rada, 2003).

3. MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1. MODELO DE SALOVEY Y MAYER (1990)

A partir de las inteligencias múltiples (mencionadas con anterioridad) propuesto por Gardner se elaboró el Modelo de Inteligencia Emocional, propuesto por Peter Salovey y John D. Mayer en 1990, donde definen la Inteligencia Emocional como: *“un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno”*. (Salovey y Mayer, 1997).

En este concepto, en un principio se considera la IE como una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar, discriminar y usar la información de las emociones, tanto propias como ajenas, para así, guiar nuestro pensamiento y comportamiento de forma eficaz (Salovey y Mayer, 1990). Los autores consideraban que su primera conceptualización quedaba incompleta debido principalmente a que dejaban de lado la capacidad para reflexionar sobre las propias emociones, es así que en el año 1997, el equipo de Salovey y Mayer, dieron una nueva definición sobre ésta: *“la*

habilidad para percibir, valorar o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer et al. 2000), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior, es decir, que se trata de un modelo jerárquico. Las primeras capacidades, o las más básicas, son la *percepción* y la *identificación emocional*, a continuación, pasamos a definir brevemente cada una de las habilidades que componen el modelo:

1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones: se refiere al grado en el que las personas son capaces de identificar sus estados emocionales y el de los demás, atendiendo a aspectos físicos y cognitivos. También incluye la capacidad para expresar las emociones de una manera y adecuada, así como para discriminar con precisión la honestidad o no de las emociones expresadas por los otros.
2. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: las emociones actúan sobre el modo de procesar la información más significativa e importante para el sujeto, que posteriormente podrá desembocar en un tipo u otro de acción más o menos creativo y/o eficaz.
3. La habilidad para comprender emociones: corresponde al conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones.
4. Y por último, la habilidad para regular las emociones: una vez que se identifiquen y comprendan las emociones, se trata de desarrollar la capacidad de regularlas, encontrando la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias y las de los otros, con el fin de adquirir la capacidad

de controlarlas, permitiendo que las agradables se mantengan o aumenten y minimizando las desagradables (Caruso, Salovey, 2005).

Cabe resaltar las numerosas críticas que han recibido por el hecho de haber unido los conceptos de la emoción con el de la inteligencia. Tales críticas se podrían clasificar en tres grupos fundamentalmente (Villanueva y Clemente, 2005):

1. Los que declaran que el utilizar el término inteligencia es una metáfora impropia y engañosa, que se han limitado a redefinir la inteligencia social, como un falso modelo de las habilidades interpersonales.
2. Los que afirman que no hay habilidades importantes conectadas con la emoción, o por lo menos no habilidades únicas.
3. Los que se quejan por haber unido un área hasta aquí menos polémica (emoción) con una polémica (inteligencia).

3.2. MODELO DE GOLEMAN

Goleman (1995), define la Inteligencia Emocional como: *“las habilidades para ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar la esperanza”*.

Este modelo ha ido evolucionando desde la expuesta definición de la IE. En su primer libro, Goleman afirma que la IE, estaría integrada por cinco componentes (Goleman, 1995):

- 1) Conocimiento de las propias emociones.
- 2) Manejo emocional.
- 3) Auto-motivación.
- 4) Reconocimiento de las emociones en otros.

5) Manejo de las relaciones interpersonales.

Posteriormente éste propone un nuevo modelo debido a las demandas surgidas en el ámbito empresarial en relación a la IE (Goleman, 1998), quedando reducidas a cuatro dimensiones, que a su vez son divididas en veinte competencias (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000):

- 1) Auto-conciencia.
- 2) Auto-manejo.
- 3) Conciencia social.
- 4) Manejo de las relaciones.

3.3. MODELO BAR-ON

Bar-On (1997) define la Inteligencia Emocional como: *“un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar con éxito las presiones y demandas sociales”*: Esta definición ha sido tomada como base de Salovey y Mayer (1990). Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Bar-On 1997; Mayer y Salovey 1995), es decir, conceptualiza a la Inteligencia Emocional como un grupo diverso de características de personalidad que predice, en conjunto, y más allá de la inteligencia, el éxito profesional y en la vida diaria.

El modelo *“representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente”* (Mayer et al. 2000).

Este modelo está compuesto por cinco componentes de la Inteligencia Emocional, que los define operacionalmente y cada componente lo subdivide en conceptos o subescalas (Bar-On, 1997):

1. Componente Interpersonal, reúne la habilidad de ser consciente, de comprender relacionarse con otros (Salvador, 2010).
2. Componente Intrapersonal, implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos. Evalúa la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización e independencia emocional, la autoconciencia y la autoevaluación.
3. Componente de manejo de estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista (tolerancia de estrés y manejo de impulsos).
4. Componente de estado de ánimo, está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social (optimismo y la satisfacción).
5. Componente de adaptabilidad o ajuste, es la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones adecuadas a los problemas diarios.

4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA

Uno de los modelos que tratamos en este capítulo, es el que mejor ha integrado lo mencionado y está abordando el estudio científico de la Inteligencia Emocional es el propuesto por Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Las habilidades integradas en este modelo creemos que deben ser habilidades esenciales para los centros escolares (Fernández-Berrocal y Extrema, 2002).

Sería muy importante integrar la evaluación de la IE en el aula, debido a que supone una valiosa información para el docente en lo que respecta al conocimiento del desarrollo afectivo del alumnado e implica la obtención de datos que marquen el punto de inicio en la enseñanza transversal. Aunque en nuestro estudio hemos utilizado como instrumentos los cuestionarios, a continuación, vamos a exponer los diferentes

procedimientos evaluativos que permiten obtener un buen indicador de IE del alumnado.

En la educación se han utilizado tres enfoques evaluativos de la Inteligencia emocional:

1. Instrumentos clásicos de evaluación de Inteligencia Emocional: cuestionarios, escalas y auto-informes cumplimentados por el propio alumno/a.
2. Medidas de evaluación de Inteligencia Emocional basada en observadores externos.
3. Medidas de habilidad de la Inteligencia Emocional basadas en tareas de ejecución.

CAPÍTULO 3

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CENTRO EDUCATIVO

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA

Como ya hemos comentado en el capítulo anterior, desde hace tiempo la educación se ha centrado en el ámbito cognitivo, olvidando así la dimensión emocional. Sin embargo, con el paso del tiempo crece el acuerdo en que la escuela debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad de los niños/as. Esto implica que no solo nos centremos en el ámbito cognitivo sino que éste debe complementarse también con el desarrollo emocional (Vallés A. y Vallés C., 2000).

La educación emocional tiene como fin un mejor conocimiento de los fenómenos emocionales: autoestima, empatía, habilidades sociales y solución de conflictos (González, Martín y León, 2010).

Actualmente está muy presente la conflictividad en las aulas, fiel reflejo de lo que los niños/as observan y viven en su entorno (en la calle, en casa, en la tele-basura, en los periódicos...), también debemos de tener muy presente el efecto del acoso de algunos niños, de los nuevos grupos familiares, de los diversos estilos educativos... Toda esta problemática conduce hacia el fracaso escolar (González, Martín y León, 2010). Es así, que podemos ver en investigaciones recientes el estudio de la influencia de la IE como un factor protector de áreas tan importantes como la salud mental, el consumo de drogas o el rendimiento de los adolescentes y los adultos (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Trinidad y Jhonson, 2002; Fernández-Berrocal y Extrema, 2006).

Como hemos podido ver en el capítulo 2, que la Inteligencia es uno de los tópicos más característicos de la Psicología y, es así que existen diversas definiciones y teorías sobre ellas. Inteligencia y éxito son conceptos que han caminado juntos, ya que la primera es un factor predictor de la segunda (González, Martín y León, 2010). La importancia del dominio de estos dos términos queda reflejada en distintas investigaciones que han mostrado, por ejemplo, que los niños/as establezcan relaciones

positivas con sus profesores y compañeros/as, que tengan una actitud positiva hacia la escuela y participen más en ella...(Fernández-Berrocal, Salguero, Castillo y Ruiz, 2010). En concreto, la IE de los niños incluyendo desde su capacidad para expresar adecuadamente sus emociones hasta su habilidad para regularlas, pasando por su conocimiento emocional ha sido en algunos estudios el único predictor del éxito académico (Izard, 2002; Izard et al., 2001; Shields et al., 2001).

En cambio, durante la infancia, se presentan carencias en el ámbito social-emocional su capacidad para adaptarse al contexto escolar es menor y tienen riesgo de enfrentarse a graves problemas que pueden ir desde el fracaso escolar a la psicopatología (Denham, 2006).

Cuando se toma conciencia de la importancia que tiene la IE nos preguntamos si ésta se puede aprender y desarrollar. La respuesta es que mientras más temprano se inicien los procesos de enseñanza-aprendizaje socio-emocional, mejor y más sólidos serán los resultados.

La importancia de este tipo de objetivos educacionales es tan evidente que en muchos colegios forman parte de la declaración de principios de los respectivos proyectos educativos. Pero, en la práctica, cuando se observan los contenidos programados y el quehacer educativo real en los colegios, es fácil darse cuenta de que el énfasis está puesto en la parte cognoscitiva, es decir, en los conocimientos técnicos. En cambio, aspectos como el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación, el sentido positivo de la vida, el trabajo en equipo, aparecen débilmente en alguna actividad, charla, consejo de los maestros. Sin embargo, son precisamente estas habilidades de IE las que van a permitir a los alumnos/as no sólo sobrevivir sino hacerlo con éxito (Fernández Berrocal; Salovey y Extrema 2001).

En países desarrollados son cada vez más las escuelas y colegios que vienen incorporando programas de desarrollo de IE del currículum regular de la enseñanza.

Los programas SEL (Social and Emotional Learning) y los de Ciencia de Sí-Mismo (Self-Science) son programas curriculares completos y comprensivos, con objetivos operacionales y metodologías probadas para desarrollar en los alumnos las herramientas claves para el éxito como personas en el largo plazo: tolerancia, resistencia, destrezas de comunicación, manejo de diferencias, manejo del fracaso, etc. ¿Cuáles son los beneficios obtenidos por las escuelas en que se han aplicado programas de IE? Pues se ha visto una disminución de la depresión entre los alumnos, resolución pacífica de conflictos, baja de quejas disciplinarias, disminución de conductas hostiles y agresivas, aumento de los comportamientos pro-sociales, menores tasas de deserción escolar, disminución del stress y, de manera muy importante, mejoras notorias en el rendimiento académico. (Gardner, 2001).

Es probable que el avance más importante que se haya podido hacer en este campo es aclarar la forma en que este tipo de inteligencia llega a ser desarrollada en las personas.

En los últimos años las investigaciones han acumulado bastante evidencia sobre los procesos que conducen a este tipo de aprendizaje. Para desarrollar competencias emocionales no es suficiente la tradicional educación, lo que hace falta son estrategias y metodologías especializadas, destinadas a poner en marcha el circuito neurológico emocional en que estas destrezas y competencias se asientan, única forma de producir cambios actitudinales y conductuales que se autosustenten y perduren en el tiempo. Esto supone estructurar programas e introducirlos al currículum, donde se observen los objetivos, contenidos, metodología y sistemas de evaluación acordes con la naturaleza del aprendizaje socio-emocional. Muy importante es la colaboración y participación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia).

1.1.HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

Con este apartado pretendemos ilustrar la relevancia de las habilidades emocionales y sociales mediante estudios que han evaluado y analizado la influencia de algunas de éstas como la percepción y expresión emocional, el conocimiento emocional o la regulación de las emociones en la adaptación y convivencia escolar.

A continuación, veremos los efectos de estas habilidades en diferentes criterios de ajuste escolar y psicosocial:

PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Una adecuada percepción y expresión de emociones desde la infancia es el eje para un procesamiento eficaz de la información social (Trentacosta y Fine, 2010). Una deficiente codificación de las claves emocionales de un compañero afectará a la atribución de intenciones del niño, sesgándolo hacia una atribución hostil que puede desembocar en una agresión reactiva. Como han mostrado Schultz, Izard y Ackerman (2000), los niños que con frecuencia infieren ira en contextos ambiguos es más probable que hagan atribuciones de hostilidad y solucionen los problemas de forma agresiva.

La expresión de emociones positivas es básica en el inicio y formación de nuevas amistades. Sin embargo, la expresión de emociones negativas como la ira distorsiona las interacciones sociales y dificultad en el desarrollo social. En concreto, los niños que expresan más emociones positivas que negativas (Denham, 2006):

- son valorados por profesores como más cordiales y asertivos, y menos agresivos y tristes.
- tienen más conductas prosociales con sus compañeros
- y son considerados como más agradables por sus compañeros.

CONOCIMIENTO EMOCIONAL

A la hora de reaccionar adecuadamente los niños en sus relaciones sociales, deben tener una habilidad, el conocimiento emocional. Por otra parte, la falta de conocimiento emocional predice los informes de los profesores sobre su funcionamiento social global, así como el grado de aceptación por sus compañeros de clase. En particular, la interpretación errónea de indicadores de ira en los demás se relacionó con rechazo y agresiones por parte de sus compañeros varones (Izard et al., 2001; Schultz et al., 2000; Schultz, Izard, Ackerman, y Youngstrom, 2001). Ésto sugiere que la capacidad para

detectar y etiquetar adecuadamente las emociones facilita las interacciones sociales positivas y un déficit en esta capacidad genera tanto problemas de conducta y de aprendizaje (Trentacosta y Fine, 2010).

REGULACIÓN EMOCIONAL

La regulación de las emociones también desempeña un papel clave en la adaptación y convivencia escolar y, en especial, en el manejo de la ira y la reducción de la agresión desde los primeros periodos del desarrollo (Filliom, Shaw, Beck, Schonber, y Lukon, 2002).

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO Y CLIMA ESCOLAR

2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO

Existen pocos trabajos que hayan profundizado sobre la influencia que ejercen las habilidades emocionales en los docentes sobre el funcionamiento vital de los jóvenes.. Y los estudios que se han realizado, se han centrado en analizar la relación entre la IE y su ajuste personal y bienestar, y de forma indirecta su impacto sobre el desarrollo de los alumnos. En un trabajo llevado a cabo con profesores con alta IE, quienes utilizan estrategias de afrontamiento más positivas y adaptativas ante diversas fuentes de estrés escolar y perciben una mayor satisfacción laboral. También se ha observado que la influencia de la IE sobre estos niveles de estrés y satisfacción laboral está mediada por el mayor grado de afecto positivo que experimenta el profesor y el apoyo de los directores de centro (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, en prensa).

El burnout ha mostrado tener repercusiones negativas, no sólo sobre el bienestar del docente sino también sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que está inmerso. Estudios previos muestran cómo burnout docente influye negativamente sobre los estudiantes, disminuyendo el rendimiento académico de los alumnos (Chan, 2006; Vanderberghe y Huberman, 1999) y calidad de sus relaciones sociales (Chan, 2006) así

como en las interacciones profesor-alumno, mediado por el afecto negativo del profesor (Yoon, 2002). Además, se ha observado que los profesores “quemados” brindan una enseñanza con una calidad inferior (Vanderverghe y Huberman, 1999) ofreciendo menos información y refuerzos positivos en forma de elogios a sus alumnos, demostrando una menor aceptación de las ideas de sus estudiantes e interactuando en menor frecuencia con ellos (Mancini et al., 1984).

Sutton y Wheatley (2003) observaron que los estudiantes cuyos profesores muestran dificultades para regular sus emociones y mantener el control del aula, experimentan emociones negativas con más frecuencia. Por tanto, para terminar con este apartado decir que tenemos que tener en cuenta que el profesor/a es el principal modelo emocional dentro del contexto educativo y el principal gestor del clima emocional del aula, donde pasamos muchas horas de nuestra vida.

2.2. CLIMA ESCOLAR POSITIVO SOBRE EL DESARROLLO DEL ALUMNADO

Desde la perspectiva de la psicología positiva, existen trabajos que reclaman la necesidad de generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula para facilitar el desarrollo y bienestar o felicidad de los alumnos (Seligman, 2005) y del profesorado (Birch y Ladd, 1996) lo que facilita un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje (Sutton y Whealey, 2003).

Según la clásica definición de Diener, Sandvik y Pavot (1991), la felicidad se refiere a la “experiencia de emociones positivas en un gran porcentaje de tiempo, respecto a la cantidad de tiempo en que sentimos emociones negativas” y hoy en día sabemos que las emociones positivas favorecen el aprendizaje, las relaciones interpersonales significativas (Lyubomirsky, Diener y King, 2005) y aumentan la capacidad creativa para generar nuevas ideas y afrontar las dificultades (Frederickson, 2001), entre otros muchos beneficios.

Por otro lado, un clima social adecuado, además de facilitar el bienestar en sí mismo, se ha observado que presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roeder y Eccles, 1998), sobre todo estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales. En concreto, se ha asociado a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminución de conductas desadaptativas. Además, el desarrollo de estas competencias no sólo es beneficiosa para todos los niños/as y docentes, sino que beneficia especialmente a aquellos alumnos/as con necesidades específicas de atención educativa (Obiakor, 2001; Poeduvicky, Truene y Sperlazza, 2006) y favorece el ajuste intercultural.

PARTE EMPÍRICA

INTRODUCCIÓN

Una vez desarrolla la parte teórica, vamos ahora a centrarnos en la segunda parte de nuestro trabajo, es decir en la parte empírica.

A continuación, vamos a analizar la relación existente entre algunos aspectos de la Inteligencia Emocional, como son la percepción, regulación y la comprensión) y la agresividad, tanto física y mental en un grupo de 100 estudiantes universitarios de la Universidad de Almería.

Como veremos en apartados posteriores los instrumentos empleados han sido dos tipos de cuestionarios:

- Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry; 1992 (Anexo I)
- Cuestionario del TMMS-24 de Salovey y Mayer (TRAIT META-MOOD SCALE) (Anexo II).

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de este trabajo, es determinar la relación entre la Inteligencia Emocional (percepción, regulación y comprensión) y la agresividad (física y verbal) de los estudiantes universitarios.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- Identificar quienes son más agresivos hombres o mujeres.
- Comprobar la relación de los tipos de agresividad con los aspectos de la Inteligencia Emocional al aplicar los cuestionarios.

Por tanto, con el objetivo previsto, partiremos de la siguiente hipótesis:

- Las mujeres son más agresivas física y verbalmente que los hombres.

Y también, veremos en este estudio la correlación que existe entre la percepción, regulación y comprensión emocional, respecto a los dos tipos de agresividad que tratamos, en esta muestra escogida, como queda reflejado en los objetivos específicos.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio fueron 100 alumnos y alumnas de la Universidad de Almería (19 alumnos y 81 alumnas), con edades comprendidas entre los 18 y los 53 años ($M=21,11$). Para el proceso de selección se cogió una muestra de tres carreras distintas (Psicología (56 alumnos/as), Grado Ed. Infantil (27 alumnos/as) y Magisterio Ed. Física (17 alumnos/as), de 1º, 2º y 3º, dicho proceso de selección de los participantes, partió de la población accesible o disponible. Se trata de un muestreo no probabilístico, disponible o accidental.

2.2. INSTRUMENTOS

AGRESIVIDAD

Empleamos el CDA (Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry; 1992) que se trata de un instrumento que evalúa diferentes componentes de la agresividad, en la población en general. La versión original está compuesta por 29 ítems referidos a conductas y sentimientos agresivos y codificados en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (poco característico en mí) a 5 (muy característico en mí). Para nuestro estudio hemos obtenido cuatro dimensiones:

1. Agresión física
2. Agresión verbal
3. Ira
4. Hostilidad

De estas cuatro dimensiones nos vamos a centrar en nuestra hipótesis en la Agresión Física y Verbal (capítulo 1).

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para la evaluación de la Inteligencia Emocional, se empleó el cuestionario del TMMS-24 de Salovey y Mayer (TRAIT META-MOOD SCALE), que proporciona información sobre las percepciones de los sujetos sobre su IE. La escala TMMS-24 ha supuesto una herramienta muy útil para aquellos científicos sociales que se han interesado en examinar las diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales, y sobre todo, para conocer cómo estas habilidades intrapersonales a diversas áreas del individuo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), (más desarrollado en el capítulo 2).

2.3.PROCEDIMIENTO

Tras obtener los permisos requeridos y el consentimiento informado de los participantes, se les administró dos cuestionarios para medir las variables objeto de estudio (véase instrumentos), y cada uno de los estudiantes contestó a éstos.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

El análisis estadístico de los datos obtenidos se realizó mediante el programa informático SPSS 15. A continuación incluimos los resultados en función de la hipótesis.

El diseño empleado es un tipo de diseño correlacional básico, pero antes de adentrarnos en éste, nos detendremos en la prueba t para una muestra, como ya hemos mencionado en apartados anteriores, este estudio está compuesto por 100 personas, de las cuales 81 son mujeres y 19 son hombres. La media de ambos es similar, luego podemos decir que el comportamiento clasificado por sexo es similar.

La desviación típica es muy elevada pues ésta se acerca al valor 1 y esto nos indica que la muestra está muy dispersa, luego no es una muestra representativa.

Tabla 1. Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
FISICA	Hombre	19	2,56	,519	,119
	Mujer	81	2,72	,602	,067
VERBAL	Hombre	19	2,55	,754	,173
	Mujer	81	2,65	,737	,082

Partiendo de nuestra **hipótesis inicial**: Las mujeres son mas agresivas física y verbalmente que los hombres.

Para comenzar este análisis nos fijaremos en la tabla de la prueba T de medias. En primer lugar debemos fijarnos si asumimos si las varianzas son iguales o son diferentes, para ello nos fijamos en el nivel de significación. En este caso como el valor es superior a 0,5 podemos decir que las varianzas son iguales. Una vez que hemos concluido si las varianzas son iguales, nos fijaremos en la primera fila.

Tabla 2. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
FÍSICA	Se han asumido varianzas iguales	,027	,869	1,092	98	,278	-,164	,150	-,461	,134
	No se han asumido varianzas iguales			-1,197	30,470	,240	-,164	,137	-,443	,115
VERBAL	Se han asumido varianzas iguales	,406	,526	-,559	98	,578	-,105	,189	-,480	,269
	No se han asumido varianzas iguales			-,551	26,677	,586	-,105	,191	-,498	,287

Como el nivel de significación es superior a 0,05, concluimos que la hipótesis se acepta. Por lo tanto existe evidencia para afirmar que las mujeres sean más agresivas físicamente que los hombres. De la misma forma, también se concluye que existe evidencia de que las mujeres sean más agresivas verbalmente que los hombres, esto puede ser comprobado de la misma forma, al tener un nivel de significatividad mayor a 0,05.

También podemos verificar esta hipótesis si nos fijamos en el intervalo de confianza, donde en ambos casos dentro del intervalo se encuentra el cero, y esto nos confirma de

que existe evidencia de aceptar nuestra hipótesis inicial de que las mujeres son mas agresivas que los hombres.

Ahora bien, si observamos el coeficiente de correlación lineal de Pearson, estimándose las correlaciones bilaterales, observamos la relación que existe entre la agresión (física y verbal) de ambos sexos y la percepción, comprensión y regulación respectivamente. Veremos que si salen positivo se moverán en el mismo sentido, y si por el contrario salen negativo será en sentido contrario.

Comenzaremos analizando la regulación emocional, observamos que tiene una relación negativa con respecto a los dos tipos de agresión (física y verbal), es decir, a mayor regulación menor es la agresión.

Tabla 3. Correlación de Pearson. Regulación

	FISICA	VERBAL	PERCEPCION	COMPRESION	REGULACION
REGULACION					
Correlación de Pearson	-.259(**)	-.2 97(**)	,067	,348(**)	1
Sig. (bilateral)	,009	,003	,510	,000	
N	100	100	100	100	100

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

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

Sin embargo, los dos principales indicadores de la agresión, la verbal y la física, manifiestan relaciones moderadas pero significativas con algunos de los aspectos evaluados de la IE, como es el caso de la percepción.

Tabla 4. Correlación de Pearson. Percepción

		FÍSICA	VERBAL	PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
PERCEPCION	Correlación de Pearson	,304(**)	,256(*)	1	,472(**)	,067
	Sig. (bilateral)	,002	,010		,000	,510
	N	100	100	100	100	100

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

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

Debemos de destacar, que ninguno de los valores entre comprensión y los dos tipos de agresión (física y verbal), llegan a ser estadísticamente significativo, encontrándose cercanas a cero.

Tabla 5. Correlación de Pearson. Comprensión.

		FÍSICA	VERBAL	PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
COMPRENSION	Correlación de Pearson	,030	-,080	,472(**)	1	,348(**)
	Sig. (bilateral)	,768	,426	,000		,000
	N	100	100	100	100	100

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

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

2.5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Para concluir la investigación recordaremos que el objetivo general de la misma era determinar la relación entre la Inteligencia Emocional (percepción, regulación y comprensión) y la agresividad (física y verbal) de los estudiantes universitarios

Tomados en su conjunto, los resultados de este trabajo, ponen claramente de manifiesto cinco conclusiones. Primera, que las mujeres son más agresivas física y verbalmente que los hombres. Segunda, que por lo general se producen relaciones positivas y significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional. Tercera, cuando menor es la agresión de los estudiantes de este estudio,

mayor es la regulación. Cuarta, en ningún caso aparecen relaciones significativas entre la comprensión y las diferentes variables del cuestionario de Buss y Perry (agresión física y verbal). Y quinta, ambas agresiones manifiestan relaciones moderadas pero significativas con un aspecto de la inteligencia emocional, como es la percepción.

Como se observa en la tabla 3 ambos tipos de agresiones tienen una relación negativa con la regulación, por tanto podemos decir, que la regulación de la conducta humana implica, según Bandura, mucho más que el razonamiento moral o la habilidad para un razonamiento abstracto. Una teoría completa de la acción moral debe vincular el conocimiento y el razonamiento moral con la acción moral. Se trata de especificar los mecanismos por los que las personas se comportan de acuerdo con normas morales. Los factores afectivos, también desempeñan un rol regulador en la conducta moral (Bandura, 1987, 1991, 1999).

Aunque no existe en nuestro estudio, significación entre el cuestionario de Buss y Perry y la comprensión emocional, debemos de tener claro que la claridad en los sentimientos, como la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos que nos conducirán a acciones adecuadas inter- e intra-personales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras (Caruso y Salovey, 2005).

La existencia de correlaciones moderadamente significativas entre la percepción y los dos tipos de agresión, pone de manifiesto los factores que inciden en el desarrollo de determinadas conductas, como los componentes afectivos. De manera que, los componentes sociales y ambientales constituyen variables de Gran importancia en la adquisición de modelos de comportamiento agresivo- físico y verbal- (Bemak y Keys, 1999; Cerezo, 2000). Así, resulta evidente que el modelo social que proporcionan los adultos, las experiencias de maltrato y violencia familiar o escolar (Barudy, 1998), el apoyo o rechazo que observa cada individuo en sus grupos de referencia (familia o iguales, el puesto que ostente dentro de la red de relaciones (Gallardo y Jiménez, 1997; Cerezo, 2001), contribuyen a su desarrollo social y afectivo. Incluso las conductas

pasivas están moduladas por el grupo(Cerezo, 1997; Olweus (1998); Sutton y Smhit, 1999).

Para finalizar, decir que en nuestro estudio nos muestra que las mujeres son más agresivas física y verbalmente que los hombres. Al ser una muestra aleatoria de 100 sujetos, nos hemos encontrado con 19 hombres y 81 mujer, por tanto esta muestra no es del todo fiable ya que disponemos de más población femenina que masculina.

BIBLIOGRAFÍA

Almendros, I., y Garrido, G. (2002). Metodologías agresivas, alumnos violentos: Reflexiones desde un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 511-516.

Alonso, M.L., Pereira M.C. y Soto J. (2003): “*La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención*”. Ourense: Aurea.

Andreu R., J.M., Peña F., M.E. y Graña G., J.L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psichotema*, 14, 476-482.

Archer, J., Kilpatrick, G. y Bramwell, R. (1995). Comparison of two aggression inventories. *Aggressive Behavior*, 21, 371-380.

Álvarez-García, D., Álvarez, L., y Nuñez, J.C. (2007). *Aprende a Resolver Conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Cepe.

Avilés, J.M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Valladolid: Grafolid.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action*. En Kurtines, W.M. y Gewirtz, J.L. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, N.J., 45-103.

Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3(3), 193-209.

Barefoot, J. C. (1992). *Developments in the measurement of Hostility*. En H. S. Friedman (Eds.). *Hostility, coping and health*. Washington: American Psychological Association.

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura exositémica de maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.

Bemak, F. y Keys, S. (1999). *Violent and aggressive youth. Intervention and prevention strategies for changing times*. California. Corwing Press.

Brackett, M., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M.R. y Salovey, P. (2006). *Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among secondary school teachers*. Teachers and Teaching education.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bryant, F.B. y Smith, B.D. (2001). Refining the architecture of aggression: a measurement model for the Buss-Perry aggression questionnaire. *Journal of Research on Personality*, 35, 138-167.

Buss, A.H. y Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 243-349.

Buss, A.H. y Perry, M.P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.

Carbonell Fernández, J.L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es vivir*. Ministerio de Educación y cultura.

Caruso, D. y Salovey P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.

Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-44.

Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

Cowie, H. y Wallace, H. (1998). *Peers Support: A Teachers Manual*. London: The Price's Trust.

DDE de Navarra (2000). *Programa Escuela de familias: La prevención de violencia doméstica y escolar*. Navarra: Departamento de Educación. Sección de Estudios y Programas.

DDE del País Vasco (2000). *Programa Convivencia en los Centros Escolares*. País Vasco: Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación.

Debardieux, E. & Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. París: ESF.

Defensor del pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del pueblo (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del pueblo (2006). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

De La Torre, M. J., García, M. C., Carpio, M. V. & Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). “¿Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. 1 *Fundamentación Psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Dollar, J. y otros (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

ECE de Murcia (2000). *Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar*. Murcia: Conserjería de Educación y Ciencia.

Edmunds, G. y Kendrick, D.C. (1980). *The measurement of human aggressiveness*. New York: Wiley.

Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.

Extrema, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?. *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una Brújula para el siglo XXI*, 146-157.

Fernández-Berrocal, P. y Extrema, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical overview of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz D. (2008). *La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey*. En M.S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Freud, S. (1973). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En Freud, S., *Obras Completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-235.

García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.

García-León, A., Reyes, G.A., Vila, J., Pérez, N., Robles, H. y Ramos, M.M. (2002). The aggression questionnaire: a validation study in student samples. *The Spanish Journal of Psychology*, 5, 45-53.

Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. y Palenzuela, M. M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 68-80.

Gómez, C., Matamala, R., y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).

Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Grewal, D.D. y Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339

Gunn, J. y Gristwood, J. (1975). Use of the Buss-Durkee Hostility Inventory among british prisoners. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 590.

Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

Harris, A. y Reid, J.B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 219-227.

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna* [Violencia grupal y mobbing entre niños y adultos]. Stockholm: Naturoch Kultur.

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-149.

Longobardi, C., Pasta, T. & Sclavo, E. (2008). The educative relationship in primary school: Aggressive tendencies and pro-social behavior. *European Journal of Education and Psychology, 1*(2), 5-18.

Maiuro, R.D., Calin, T.S., Vitaliano, P.P., Wagner, B.C. y Zegree, J.B. (1988). Anger, hostility, and depression in domestically violent versus generally assaultive men and nonviolent control subjects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 17-23.

Mancini, V.H., Wuest, D.a., Vantine, K.w. y Clark, E.K. (1984). The use of instruction and supervision in interaction analysis on burned out teachers: It's effects on teaching behaviors, level of burnout, and academic learning time. *Journal of teachers in physical education, 3*, 29-46.

Martín A., Carbonero M., Rojo F., Cubero J.L. y Blanco M.A. (2002). Las agresiones en la escuela percibida por los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 44*, 15-45.

Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?, Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.

Mead (1969). *On social psychology*. Chicago: Chicago University Press.

Meesters, C., Muris, P., Bosma, H., Schouten, E. y Beuving, Ss. (1996). Psychometric evaluation of the dutch version of the aggression questionnaire. *Behavioral Research and Therapy, 39*, 853-858.

Melendro Estefanía, M. (1997). *Adolescentes en dificultad social: factores asociados a situaciones de riesgo y desamparo*. Bienestar y Protección Infantil. N. 1, marzo, 1997. FAPMI.

Morales, F., Codorniu, M.J., Vigil A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17, 96-100.

Moreno, J.M. (2000). Fostering Prosocial Behavior in the Spanish school system: the 'whole school approach'. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 4, 23-31.

Morton, TG. (1987): *Childhood aggression in the context of family interaction en Childhood Aggression and Violence*. Nueva York: editado por: Crowell, D., Evans, I. M. y O'-Donnell, C. R. Plenum Press,.

Narejo, N., y Salazar, M. (2002). Vía para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).

Trinidad, D.R. Y Jhonson, C.A. (2002). The association between emocional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*. 32 (2), 95-105.

Obiakor, F.E. (2001). Developing emocional intelligence in learners with behavioural problems: Refocusing special education. *Behavior Disorders*, 26(4), 321-331.

Organización Mundial de la salud (2003): *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolenca escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*. 313, 143-161.

Ortega, R. (1998). *Trabajando con víctimas, agresores y víctimas de la violencia*. En R. Ortega et al. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega R. (1999). "Más allá de la instrucción: la educación para la convivencia. El modelo de Sevilla antiviolenca escolar". *Revista Ensayos y Experiencias*, 35, 179-203.

Ortega, R., Fernández, I. y Del Rey, R. (2002). *Abordar la Violencia en las Escuelas: Un Informe de España*. Barcelona: Graó.

Olweus, D. (1983). *Low achievement and aggressive behaviour in adolescent boys*. In D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An international perspective* (pp. 353-365). New York: Academic Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. New York: Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.

Ortega, R. (1998). *Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia*. En R. Ortega et al. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa. Psicología del comportamiento colectivo*. Biblioteca Básica Nobel.

Palomero y Fernández, 2001. La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 41(8), 19-38.

Patterson, G.R, Debaryshe, B.D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.

Pérez, M.C., Gázquez, J. y Molero M.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), 81-90.

Pérsico, L. (2010). *Guía de la Inteligencia Emocional*. Editorial: Libsa.

Sánchez Moro, C. (1996): *Infancia y medios de comunicación*. Bienestar y Protección Infantil.

Skinner, B.F. (1953). *A Science and human behavior*. New York: Mac-Millan.

Smith, P. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying*. London: Routledge.

Spearman, C. (1923). *The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition*. Macmillan.

Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J. y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.

Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British J. of Developmental Psychology*. 17(3), 435-450.

Trianes, M.V., Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva. Delegación de Educación y Cultura.

Trianes Torres, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Algibe.

Vanderberghe, J. y Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vázquez, E., Brioso, M.J., Doncel, D. y Sotos, B. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., Codorniu-Raga, M.J. y Morales, F. (en prensa). *Factor structure of the aggression questionnaire among different samples and languages*. *Aggressive Behavior*.

Villanueva, J.S. y Clemente, N.A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Madrid: Paidós.

Williams, T.Y., Boyd, J.C., Cascardi, M.A. y Poythress, N. (1996). Factor structure and convergent validity of the aggression questionnaire in an offender population. *Psychological Assessment*, 4(3), 398-403.

Wrigley, T (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

Yela, M. (1997). *La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 30 (5), 485-493.

Yuste, N., Gázquez, J.J. y Pérez, M.C. (2008). *Psicología del Desarrollo en la Escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Yuste, N. y Pérez, M. C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y decida la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE MENTE

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5

16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

EVALUACIÓN

Componentes de la IE en el test

Definición

Percepción	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada Sume los items del 1 al 8
Comprensión	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales Sume los items del 9 al 18
Regulación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente Sume los items del 19 al 24

Puntuaciones

Hombres

Puntuaciones

Mujeres

Percepción	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
	Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

Comprensión

<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
Excelente comprensión >36	Excelente comprensión > 35

Regulación

<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

ANEXO II: CUESTIONARIO DE BUSS Y PERRY (1992)

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con la agresividad; se le pide que encierre en un círculo una de las cinco opciones que aparecen en el extremo derecho de cada pregunta. Sus respuestas serán totalmente ANÓNIMAS. Por favor seleccione la opción que mejor explique su forma de comportarse. Se le pide sinceridad a la hora de responder, y los números que van del 1 al 5 en la escala significan lo siguiente:

- 1 = Completamente falso para mí.
- 2 = Bastante falso para mí.
- 3 = Ni verdadero ni falso para mí.
- 4 = Bastante verdadero para mí.
- 5 = Completamente verdadero para mí.

1	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
2	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	1	2	3	4	5
3*	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.	1	2	3	4	5
4	A veces soy bastante envidioso.	1	2	3	4	5
5	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
6	A menudo no estoy de acuerdo con la gente.	1	2	3	4	5
7	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.	1	2	3	4	5
8	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.	1	2	3	4	5
9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	1	2	3	4	5
10	Cuando la gente me molesta, discuto con ella.	1	2	3	4	5
11	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.	1	2	3	4	5
12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.	1	2	3	4	5
13	Me suelo implicar en peleas algo más que lo normal.	1	2	3	4	5
14	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ella.	1	2	3	4	5
15	Soy una persona apacible.	1	2	3	4	5
16	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	1	2	3	4	5
17	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	1	2	3	4	5
18	Mis amigos dicen que discuto mucho.	1	2	3	4	5
19	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	1	2	3	4	5
20	Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.	1	2	3	4	5
21	Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos.	1	2	3	4	5
22	Algunas veces pierdo los estribos sin razón.	1	2	3	4	5
23	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	1	2	3	4	5
24*	No encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona.	1	2	3	4	5
25	Tengo dificultades para controlar mi genio.	1	2	3	4	5
26	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5
27	He amenazado a gente que conozco.	1	2	3	4	5
28	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrá.	1	2	3	4	5
29	He llegado a estar tan furioso/a que rompía cosas.	1	2	3	4	5