



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA
ESCOLAR

TRABAJO FIN DE MÁSTER

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES Y JÓVENES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Alumna: Marina García Martínez
Tutora: María del Mar Molero Jurado

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE 2020

A mis padres, Fernando y Montse, por enseñarme, desde el amor, la dedicación y el ejemplo, el valor del esfuerzo y el trabajo como medio para conseguir las metas deseadas.

Y a mi pareja, Jorge, por ilusionarse como un niño en cada nuevo proyecto en el que me embarco.

“No olvidemos que las pequeñas emociones son los grandes capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin siquiera darnos cuenta” (Van Gogh).

Índice

PARTE TEÓRICA

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: VIOLENCIA ESCOLAR	
1. Concepto de Violencia escolar.....	8
1.1. Violencia escolar versus agresividad, agresión.....	9
1.2. Delimitación del concepto de violencia escolar.....	11
1.3. Violencia escolar y acoso escolar , bullying.....	13
1.4. Componentes y protagonistas de la violencia escolar.....	15
2. Teorías y modelos explicativos de la violencia.....	17
2.1. Teorías activistas o innatistas.....	17
2.1.1. Teoría Genética.....	18
2.1.2. Teoría Etológica.....	18
2.1.3. Teoría Psicoanalítica.....	18
2.1.4. Teoría de la Personalidad.....	19
2.1.5. Teoría de la Frustración-agresión.....	19
2.1.6. Teoría de la Señal-Activación.....	20
2.2. Teorías reactivas o ambientales.....	20
2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social.....	20
2.2.2. Teoría Sociológica.....	21
2.2.3. Teoría de la Interacción Social.....	21
2.2.4. Teoría Ecológica.....	21
3. Factores de riesgo vinculados a la violencia escolar.....	21
3.1. Factores individuales.....	22
3.1.1. Factores genéticos, biológicos y psicológicos.....	22
3.1.2. Factores biosociales: edad y género.....	23
3.2. Factores familiares.....	23
3.3. Factores escolares.....	24
3.4. Factores sociales.....	25
3.4.1. Medios de comunicación.....	25
3.4.2. Grupo de iguales.....	25
4. Normativa reguladora.....	26
CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL	
1. Estudios sobre Inteligencia: antecedentes de la Inteligencia Emocional.....	31
2. Inteligencia Emocional: conceptualización.....	34
2.1. Principios de la Inteligencia Emocional.....	38
3. Modelos de Inteligencia Emocional.....	39
4. Desarrollo evolutivo de las emociones.....	42
4.1. Desarrollo afectivo.....	42

4.2. El apego infantil.....	44
4.3. Etapas en el desarrollo afectivo de 0-6 años.....	45
5. Educación emocional en el aula.....	46
5.1. Objetivos y competencias de la Educación Emocional.....	47
6. Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	47

CAPÍTULO III: VIOLENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE EL AULA

1. La inteligencia emocional y su influencia en el bienestar y ajuste psicológico del alumnado.....	50
2. La inteligencia emocional y su influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales.....	52
3. Inteligencia emocional y mejora de la convivencia y el clima de clase.....	53
3.1. Prevención de la violencia a través de la inteligencia emocional.....	55
4. Actuación desde el ámbito educativo.....	56
4.1. Ejemplo de actividades dirigidas al alumnado de Educación Infantil.....	58
4.2. Ejemplo de actividades dirigidas al alumnado de Educación Primaria.....	59
4.3. Ejemplo de actividades dirigidas al alumnado de Educación Secundaria.....	62
4.4. Algunos programas educativos sobre Inteligencia Emocional.....	64
5. Actuación desde el ámbito familiar.....	65

PARTE EMPÍRICA

1. Introducción	68
2. Objetivos.....	70
3. Método.....	71
4. Resultados.....	75
5. Discusión.....	86
6. Conclusiones.....	90
REFERENCIAS.....	91

TABLAS

- Tabla 1: Definiciones de violencia y violencia escolar.....	12
- Tabla 2: Conjunto de definiciones sobre Inteligencia Emocional.....	37
- Tabla 3: Ecuaciones de búsqueda y resultados obtenidos.....	72
- Tabla 4: Artículos sobre violencia escolar e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria, Bachillerato, For. Profesional y Universidad..	75

FIGURAS

- Figura 1: Diagrama de flujo de selección de estudios.....	74
- Figura 2: Número de artículos por año en los estudios revisados.....	80
- Figura 3: Tamaño de la muestra en los estudios revisados.....	80

RESUMEN

El acoso escolar supone uno de los principales problemas de convivencia en los centros escolares de diversos países, que desencadena en numerosas ocasiones en consecuencias negativas para la salud física y mental en la educación. El propósito del presente trabajo fue analizar la relación existente entre el Acoso Escolar y la Inteligencia Emocional, focalizándose en las etapas educativas de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, esto es, en la adolescencia y postadolescencia. El método analizado ha seguido las directrices de la declaración PRISMA. La muestra final la conforman 18 artículos que revelan una clara relación entre ambas variables, así como los factores que predicen la violencia en el ámbito educativo y los factores protectores de la misma. Los resultados se discuten con estudios previos y se plantean nuevos retos para el diseño de programas preventivos y de intervención al respecto con este alumnado.

Palabras clave: Acoso Escolar, Ciberacoso, Inteligencia Emocional, Revisión Sistemática.

ABSTRACT

Bullying is one of the main problems of coexistence in schools in various countries, which on numerous occasions triggers negative consequences for physical and mental health in education. The purpose of this work was to analyze the existing relationship between School Bullying and Emotional Intelligence, focusing on the educational stages of Secondary Education, High School, Professional Training and University Education, that is, in adolescence and post-adolescence. The analyzed method has followed the guidelines of the PRISMA declaration. The final sample is made up of 18 articles that reveal a clear relationship between both variables, as well as the factors that predict violence in the educational setting and its protective factors. The results are discussed with previous studies and new challenges are posed for the design of preventive and intervention programs in this regard with these students.

Keywords: Bullying, Cyberbullying, Emotional Intelligence, Systematic Review.

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o bullying constituye un problema psicosocial que ha estado presente en nuestra sociedad desde sus inicios, siendo este definido por Olweus (1993) como un acto agresivo e intencional que puede ser llevado a cabo por una persona o un grupo y que se caracteriza por una frecuencia repetida y sostenida en el tiempo.

Los avances recientes en la tecnología han modificado la forma y el modo de relacionarnos, y con ello, este tipo de agresiones en la escuela ha encontrado en Internet y las redes sociales una nueva vía para prolongar el ejercicio de la violencia, que aun teniendo origen en la escuela, hace posible que estas se produzcan en cualquier momento y lugar, bajo el anonimato, y que alcance una masiva y rápida expansión (Ortega-Ruiz, 2010).

A raíz de que diversos estudios hayan señalado el pobre manejo y regulación emocional como posibles predictores en la victimización (Extremera y Rey, 2016), así como una escasa disposición de habilidades socioemocionales en el caso de los agresores (Garaigordobil y Oñederra, 2010), se comienza a explorar recientemente la Inteligencia Emocional como constructo importante en la relación con este fenómeno escolar, que siguiendo las aportaciones de Mayer y Salovey (1997), se define como la habilidad para procesar los sentimientos y emociones, discriminar entre estos y ser capaz de dirigir las acciones y pensamientos propios.

Así pues, se presenta aquí una revisión sistemática que trata de llevar a cabo un análisis al respecto entre los artículos seleccionados en diversas bases de datos. Dicha revisión expone los resultados más importantes y su posterior discusión. Previamente, se expone un marco teórico como base para la posterior investigación.

CAPÍTULO I: VIOLENCIA ESCOLAR

1. Concepto de violencia escolar

La convivencia escolar es un constructo muy amplio, que recoge el entramado de las relaciones interpersonales que tienen lugar en este ámbito, siendo este un proceso vivo en constante cambio; característica intrínseca de las relaciones sociales. Por ello, podemos entender la convivencia escolar como un constructo de carácter colectivo y dinámico, que se erige en torno a las interacciones de los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias (García-Fernández, Romera, Córdoba y Ortega-Ruiz, 2018).

Este dinamismo de las relaciones y encuentros colectivos que se producen en la escuela, reportan aspectos positivos a la convivencia, como pueden ser los vínculos personales, afectivos y emocionales que se generan, y que favorecen en el alumnado la adquisición de aptitudes para enfrentarse al hecho que supone vivir en sociedad. Sin embargo, también supone prestar atención a aquellos problemas o dificultades que se generan de la convivencia, destacando la violencia escolar y el *bullying* como subsecuentes (Blair, 2009).

Actualmente existe una gran preocupación por la agresión y victimización entre iguales en el contexto educativo. A pesar de que la escuela ha sido testigo de altercados violentos desde sus comienzos, es en el último periodo de los setenta del siglo XX cuando se inician investigaciones sobre las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, acuñando esto Sandoval (2014) bajo el término *clima escolar*. Se observa, en los centros educativos, que los comportamientos violentos se manifiestan de forma cada vez más acusada y reiterada, provocado en gran medida, de forma indirecta, por la transformación en la que se ha visto envuelta la sociedad en las últimas décadas: social, tecnológica, cultural, etc.

Ante estos cambios, el papel de la escuela es fundamental, convirtiéndose en la institución por excelencia encargada de educar en valores, en consonancia con los ajustes socioculturales propios del entorno. Por ello, va más allá de sus funciones académicas, respondiendo las nuevas demandas sociales y siendo su prioridad preparar al alumnado para vivir y adaptarse a un mundo que se encuentra en constante cambio,

debiendo hacer énfasis en que desarrollen de forma adecuada su competencia social y ciudadana.

Esta inquietud no solo está presente en nuestro país, sino que es compartida y está presente en numerosos países del mundo. Así lo constata el último documento de la UNESCO, titulado *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* (2019), el cual afirma que: “*uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes y una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física*”.

La escuela, aun no siendo la causa que origina la violencia, puede propiciarla si no se presta especial cuidado y atención a la dinámica de las relaciones interpersonales que allí se crean. Un ambiente que fomente la competición, la insolidaridad y el individualismo puede inducir a la confrontación de intereses o despertar sentimientos como el egoísmo, la envidia, el egocentrismo, ocasionando ello frecuentes conflictos. Pero, si por el contrario, se generan esfuerzos para detectar de forma temprana estos episodios y se abordan insertándose en la problemática, mediante un ambiente solidario y participativo, se reducirán las tensiones, las consecuencias y la gravedad de los problemas de convivencia.

1.1. Violencia escolar versus agresividad, agresión

Para avanzar en el desarrollo de la investigación, es preciso definir los conceptos de los que se parten, esto es, las variables objeto de estudio. Cabe aquí delimitar conceptualmente qué entendemos por violencia escolar y su diferenciación respecto a términos similares, que, en ocasiones, se utilizan como sinónimos del término que en este capítulo se trata, a pesar de existir realmente diferencias entre sí.

Para alcanzar una definición de violencia escolar, es preciso, en primer lugar, hacer una distinción entre dicho término y el concepto de agresividad.

La conducta agresiva es un comportamiento primario y común a todos los seres vivos. Según Carrasco-Ortiz y González-Carrión (2006), la agresividad se define como: “*una serie de procesos psicológicos que influyen en los sentimientos y procesos propios, y se manifiestan, en determinadas ocasiones, mediante conductas con un daño de tipo físico o psicológico*” (p. 22).

La conducta agresiva es una actividad inherente al ser humano, activándose cuando precisa autoprotegerse, destacando su carácter adaptativo y de supervivencia. Siguiendo a Carrasco-Ortiz y González-Carrión (2006), se trata de un fenómeno multidimensional; afecta a todos los niveles y ámbitos del desarrollo de los individuos, y por tanto, atañe al plano cognitivo (fantasías y elaboración de planes agresivos), social (la propia manifestación de la agresividad como respuesta a una situación determinada), físico (manifestaciones corporales explícitas) y emocional (expresión de rabia o cólera mediante el gesto facial o el modulado de la voz y producción del lenguaje), destacando pues, el carácter *polimorfo* de esta acepción.

Por su parte, la *agresión* es entendida como un acto específico y concreto que una persona lleva a cabo con el fin de ocasionar algún tipo de daño. Es una acepción sencilla, pero que presenta los rasgos comunes a las definiciones aportadas por autores como Dollard (1939), Serrano (1998), Anderson y Bushman (2001).

Se pueden destacar tres rasgos comunes en la mayoría de las definiciones aportadas (Carrasco-Ortiz y González-Carrión, 2006):

- El carácter intencional: la agresión tiene una finalidad, va dirigida hacia una meta.
- Las consecuencias aversivas que conlleva, para los demás e incluso para sí mismo.
- Su variedad expresiva, dado que se puede manifestar de múltiples maneras, siendo las más frecuentes las agresiones físicas y verbales.

Posteriormente, se produce una reconceptualización de estas características comunes (Penado, Andreu y Peña, 2014), manteniendo la primera, esto es, la finalidad de daño; pero sustituyendo las restantes por:

- La consecuencia real de daño. No se limita a un aviso intimidatorio o simple advertencia, sino que se produce la ejecución de la agresión.
- Contempla que una consecuencia principal de la agresión es la alteración del estado emocional, pudiendo calificarse como colérica.

En la *agresión*, considerando su naturaleza, se pueden diferenciar distintos tipos (Paez y Ubillos, 2005):

- Agresión fría o colérica:
 - Agresión fría: refiere a aquella agresión que utiliza la violencia para conseguir un objetivo específico o cuyo propósito es obtener unos recursos concretos; predomina el carácter instrumental y calculador, está privada de emoción.
 - Agresión colérica o emocional: surge del displacer, con la finalidad fundamental de hacer perjuicio y que viene acompañada de un sentimiento de enfado y rabia. Es un modo de reaccionar ante una provocación previa.
- Agresión reactiva o proactiva:
 - Agresión reactiva: se trata de la respuesta ante una amenaza o una provocación; con carácter de venganza, y por tanto, su intención será restaurar su autoestima dañada y ratificar y ensalzar las reglas sociales violadas. Por ejemplo, la réplica a un insulto entre dos iguales de fortaleza semejante.
 - Agresión proactiva: fundada en una intención que busca, a través de la coerción y la intimidación, el dominio y control de la víctima y el abuso de poder sobre ella como modo de obtener el objetivo o recursos deseados. Se corresponde con el común episodio en el que una persona más fuerte actúa sobre otra más débil para conseguir, por ejemplo, dinero, las respuestas a las preguntas de un examen, etc.

1.2. Delimitación del concepto violencia escolar

Una vez delimitados los conceptos de agresividad y agresión, se puede concluir de manera clara en que ambos, aun teniendo la finalidad de provocar algún daño, la razón o motivo que propicia las conductas agresivas reside en una naturaleza adaptativa al medio, y por ello, está presente en todos los seres vivos.

El concepto de *violencia* va más allá; la conducta violenta hace referencia a una especie de agresividad que excede ese sentido adaptativo, no necesita ningún motivo que la desencadene. Además, en el ámbito de la violencia, entran en juego otros factores asociados a dicho fenómeno, como son el desequilibrio de fuerzas, la opresión y el abuso sistemático de poder. Así pues, aquí desaparece la horizontalidad en la interacción, pasando a existir el dominio por parte del que agrede y el sometimiento del que es agredido/a. En comparación con el concepto de agresión, la violencia supone entonces una acción de supremacía y poder (Ramírez-López y Arcila-Rodríguez, 2013).

Atendiendo a lo mencionado por Sanmartín (2004), la *agresividad* entraña en sí misma un carácter instintivo, siendo la incidencia del sistema cultural el que hace evolucionar la conducta agresiva hasta el acto violento.

En su sentido estricto, *violencia* procede del latín (*violentia*), donde la raíz *vis* atañe a la fuerza, la coerción y la destrucción, y el sufijo *lentus*, da como significado el valor de continuidad en ese uso de la fuerza (Blair, 2009).

Según las aportaciones de la OMS (2002), en su *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, la violencia se define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p.3).

No obstante, la violencia es un suceso muy profundo y amplio, así que resulta difícil acotar y delimitar el concepto para presentar una única definición. Además, en función del campo de investigación desde el que se estudie, puede adquirir matices diferentes y tornarse en distintos significados (Rodríguez, 2004). Desde que comenzaron los estudios acerca de la violencia, diversos autores han ofrecido su propia definición y visión del término. A continuación, se exponen algunas de ellas.

Tabla 1. Definiciones de violencia y violencia escolar

AUTORES	DEFINICIÓN
Mullender (1996, p. 27)	“la palabra violencia transmite una idea incompleta”, puesto que esta puede adoptar diferentes configuraciones que en su conjunción origine la amenaza, la degradación y control.
Calabrese (1997, p. 112)	“la violencia y la agresión son dos caras de la misma moneda que tradicionalmente ha sido aceptada como mecanismo de control por los individuos que han ostentado el papel hegemónico dentro del grupo social que de uno u otro modo se han visto justificados y por lo tanto,

	legitimados en el ejercicio de esa violencia y de ese poder arbitrario”.
Olweus (1999, p.2)	“Comportamiento agresivo en el que el actor o autor utiliza su cuerpo o un objeto (incluido armas) para causar daño o malestar (relativamente grave) a otro individuo”.
Martínez-Otero (2005, p. 35)	“...violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional”.
Lucas, Pulido y Martín-Seoane (2010, p. 13)	“Como cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela o el clima de respeto o que ponga en peligro los intentos de la escuela para verse libre de agresiones contra personas o propiedades, drogas, armas, disrupciones y desorden”.
Ávila y Núñez (2015, p.2)	“Es un fenómeno escolar que se produce entre el alumnado, expresando un comportamiento contrario a las normas de convivencia, individualmente o en grupo, públicamente o en privado, y en el que los sujetos agresores exhiben su poder sobre las víctimas”.
Organización Mundial de la Salud (2017)	“Considera la violencia escolar como uno de los mayores problemas dentro de la salud pública, identificando tres tipos de violencia: violencia autoinfligida, violencia interpersonal y violencia colectiva”.

Elaboración Propia

1.3. Violencia escolar y acoso escolar, bullying

El término *bullying* se utiliza comúnmente como un sinónimo de *violencia escolar*, aunque realmente existen algunos rasgos diferenciadores entre sí. El *bullying* se ha asociado y limitado al ámbito escolar, pero puede presentarse en otros contextos,

mientras que la *violencia escolar*, como su propio nombre indica, se ciñe a este contexto en exclusividad. Sin embargo, curiosamente, el origen de ambos fenómenos radica en la misma raíz: la asimilación social de la violencia y el maltrato que los niños/as experimentan desde que nacen (García-Montañez y Ascensio, 2015).

Bullying, también conocido como *maltrato entre pares*, es un término que procede del inglés, cuyo significado literal es *toro*, como similitud entre la simbología que presenta este animal (fortaleza, salvaje) con el agresor/a que lleva a cabo esta práctica, visualizándose este coloquialmente como un “abusón o matón”. Se asume pues, que el *bullying* hace referencia a un tipo de abuso o sometimiento mediante el uso de la violencia (ya sea física, psicológica, etc), pero, cabe preguntarse aquí, qué características ha de presentar para que podamos considerar un acto de acoso bajo el nombre de *bullying*. Para que este se presente, ha de existir, en primer lugar (Olweus, 1993):

- Ha de existir una asimetría de fuerzas, en otras palabras, la víctima ha de presentar desigualdad de fuerza respecto a su agresor/a y en consecuencia, dificultad para defenderse del mismo.
- Esta situación debe producirse de forma repetida durante un tiempo prolongado.

Posteriormente, a las anteriores se le han añadido otras características (Estévez, 2005):

- El objetivo del agresor/a es provocar daño o miedo a la víctima.
- La agresión no suele puede ser de tipo físico, sino también verbal o psicológico.
- El agresor/a se ve como un ser más poderoso que la víctima en cuestión.
- En muchas ocasiones, el agresor/a lidera a un grupo del que recibe apoyo.
- La víctima muestra indefensión, no puede salir de esa situación por sí misma.
- La víctima no causa el motivo o razón de la agresión.
- Existe una relación de dominación-sumisión.

A pesar de estas características comunes, Olweus, (1993), estableció dos tipos de *bullying* o de acoso:

- *Bullying* directo: cuando la agresión se produce de manera abierta y visible para el resto.

- *Bullying* indirecto: el daño a la víctima se produce cuando el agresor/a trata de ocasionar la separación de esta o su eliminación de un grupo, aumentando sus efectos negativos progresivamente. Esta forma de acoso es más peligrosa que la de tipo directo, dado que no es visible ante los ojos ajenos y por ello, la detección y posible tratamiento de la situación se torna muy complicada.

Así pues, podemos concluir señalando que *violencia escolar* y *bullying* guardan similitudes entre sí, como es la raíz y el origen del problema, siendo la violencia ejercida hoy día el fruto de un aprendizaje previo desarrollado por el modelo de imitación de conducta (modelos de referencia); pero, también establecen diferencias, haciendo referencia la *violencia escolar* a un amplio conglomerado de agresiones que se producen en la escuela, como pueden ser: agresión de tipo físico (golpes derivados de un ataque corporal); agresión de tipo verbal (extensión de injurias); marginación social y agresión de tipo sexual (violaciones) y que además, pueden producirse entre todos los actores presentes en la escuela (alumnos/as, profesorado, familias, conserjes, directivos, etc); mientras que, para hablar de *bullying*, toda esta tipología de violencia escolar ha de producirse entre iguales de forma prolongada en el tiempo (durante seis meses, una vez a la semana), y la intención de daño por parte del agresor/a se produce mediante una relación jerárquica de dominación sobre la víctima, acusando la indefensión de esta (García-Montañez, y Ascensio, 2015). Es ahí cuando se habla de *bullying* o maltrato entre pares.

1.4. Componentes y protagonistas de la violencia escolar

Como se ha mencionado anteriormente, la violencia está presente en nuestra vida cotidiana, y por ello, puede darse en diferentes contextos como son el ámbito doméstico, laboral, político, y también en el escolar, ámbito del objeto de estudio de este trabajo.

La violencia escolar constituye uno de los grandes desafíos a los que ha de hacer frente la educación actual. La creciente y preocupante gravedad de los hechos violentos en la escuela hace necesario apostar por una intervención pedagógica de gran envergadura, destinada principalmente a incidir en la comunidad de forma preventiva, ya que se considera a la prevención como el primer paso para evitar el desarrollo de estas conductas (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Siguiendo las aportaciones de Ortega (2010), para comprender verdadera y profundamente el origen de los actos violentos, es imprescindible analizar exhaustivamente las características, no solo del agresor, sino también de la víctima.

Debido a ello, es importante conocer qué componentes se ponen en juego en estas situaciones a nivel individual (Díaz-Aguado, 2006):

- Componente cognitivo: el acto violento genera, a nivel individual, un estado absolutista y dicotómico, sesgado por la subjetividad de cada individuo, que le lleva a tener dificultades en el análisis de las causas del conflicto, en la extracción de conclusiones precisas y claras, en el análisis de la información y la toma de decisiones; en definitiva; presenta imposibilidad de comprender los problemas sociales.
- Componente afectivo o evaluativo: La tendencia a la violencia se incrementa cuando es asociada a valores con los que el individuo se identifica en un momento determinado. Uno de los ejemplos más comunes es que el sujeto, tras considerar que ha sido tratado de forma injusta, manifieste ira contra los demás, valorando la violencia como una herramienta para devolverles el daño que le han ocasionado a sí mismo.
- Componente conductual: la violencia se produce porque existe una carencia en el sujeto de habilidades sociales para resolver los conflictos adecuada y pacíficamente; es por ello por lo que recurre a la violencia.

Analizando ahora este fenómeno a nivel social, cabe señalar que los efectos y las consecuencias provocadas por las situaciones de violencia escolar no inciden únicamente sobre la víctima o el agresor, sino que repercute a toda la comunidad educativa. Según Bisquerra (2014), los protagonistas de los conflictos violentos son: el agresor, que puede actuar solo o buscar alianzas, manteniendo actitud de liderazgo sobre estos/as; la víctima, persona que sufre directamente la violencia, y a menudo, le conlleva a mantener conductas de aislamiento; y los observadores, quienes pueden intervenir desde la indiferencia, sin inmiscuirse en el problema y actuando como meros espectadores, o en ocasiones, algunos/as deciden sumarse a las agresiones.

Teniendo presentes a los protagonistas y a los componentes anteriormente expuestos, se presenta aquí una clasificación de diferentes tipologías de violencia escolar (Trianes, 2000):

- Bullying: se corresponde con situaciones de acoso que perduran en el tiempo, basadas en la intimidación, humillación, insultos o vejaciones.
- Daño relativo a las propiedades: robo o daño de las propiedades personales de los compañeros/as.
- Violencia física grave: ataque físico con algún objeto peligroso.
- Violencia antisocial: acosos producidos por grupos que se ven fuera del sistema social.

2. Teorías y modelos explicativos de la violencia

En el pasado, ya existía preocupación e inquietud en los filósofos y grandes pensadores por determinar cuál era el origen de las conductas violentas en el ser humano. La psique del ser humano es muy compleja, y su desarrollo y evolución depende de la influencia que este tiene para responder a los estímulos externos que recibe, al mismo tiempo que existe una parte genética que determina, en parte, su actividad.

Como fruto de esa preocupación, nacen las teorías o modelos explicativos de la violencia, que se clasifican en dos grupos diferenciados. Estas son:

- Teorías Activistas o Innatistas.
- Teorías Reactivas o Ambientales.

A continuación, se presenta el desarrollo y explicación de las mismas.

2.1. Teorías Activistas o Innatistas

Las Teorías Activistas o Innatistas consideran que el comportamiento violento es producto del instinto o factores biológicos, es inherente a la naturaleza humana. Su erradicación no es posible porque el ser humano está genéticamente programado para manifestar estas conductas.

Entre las teorías activistas, destacan las siguientes:

2.1.1. Teoría Genética

A partir de estudios realizados con niños/as desde los seis meses de edad, por Szegal y Kazdin en 1985, se plantea la teoría genética, la cual defiende que en el ser humano existe una predisposición genética hacia la conducta agresiva; las manifestaciones agresivas son fruto de alguna alteración genética, afirmando pues, que dicha alteración repercute en la conducta humana. Las conductas violentas son asociadas a procesos bioquímicos y hormonales (en caso de superar los niveles medios de testosterona o noradrenalina). Como conclusión, el factor clave y principal en el desarrollo de la conducta agresiva y violenta del individuo es la predisposición genética y los aspectos hereditarios (Espineta, 1991).

2.1.2. Teoría Etológica

En 1939, Lorenz y Tinbergen estudian la conducta de los animales con el fin de extrapolar sus resultados al comportamiento y conducta humana. Una de las conclusiones más importantes de sus estudios realizados en zoología con algunos tipos de aves, como el ganso y el pato, es lo que denomina como “conducta de impronta”. Observa que las crías de ave, al nacer, siguen lo primero que ven, sea su madre o no. Es justo este patrón de conducta biológicamente ya establecido lo que Lorenz denomina como “impronta”, sirviendo esta de base para elaborar su hipótesis sobre los patrones fijos de conducta, es decir, la repetición de respuestas instintivas asociadas a unos estímulos ambientales concretos. Así pues, estos patrones de conducta, dado que están biológicamente preparados, no necesitan un aprendizaje previo y aseguran la supervivencia. Lorenz concluye en que la violencia es una conducta innata para sobrevivir. Por tanto, la agresión tiene como finalidad la subsistencia del ser humano y la evolución de la raza humana (Erik y Montoya, 2011).

2.1.3. Teoría Psicoanalítica

La teoría psicoanalítica de Freud basa el desarrollo psicológico del individuo en tres instancias: el *ello*, que refiere a lo heredado, lo que está presente al nacer, nuestros impulsos primitivos (inconsciente); el *Superyó*, que corresponde a las ideas éticas y morales que hemos recibido a través de la apropiación de la cultura, y por tanto, contrarresta al *ello*; y por último, el *yo*, que consiste en la evolución experimentada del *ello* como consecuencia de la satisfacción de los deseos de acuerdo a la ética marcada

por el mundo exterior. Podría decirse que consiste en la evolución del *ello* en concordancia con los límites sociales impuestos culturalmente (Acuña, 2018).

La agresividad, como componente instintivo básico del ser humano, surge como una consecuencia del bloqueo a la satisfacción del deseo, de lo que le produce placer (líbido). Si el individuo libera la tensión producida ante este conflicto interior, se produce un estado de distensión, pero si, por el contrario, no es capaz de darle salida, responderá al conflicto mediante la agresión. Destaca dos tipos de pulsiones o impulsos: el *Eros: vida* y el *Thánatos: destrucción de la vida; muerte*, relacionado con la violencia (Erik y Montoya, 2011).

2.1.4. Teoría de la Personalidad

Atendiendo a Schmidt et al. (2010), la teoría de la personalidad de Eysenck afirma que, aunque en el desarrollo de la personalidad del individuo interviene la influencia del ambiente, existen aspectos dentro de la misma que son innatos. La personalidad se compone de: carácter (adquirido) y temperamento (innato). El desarrollo de la personalidad se basa en factores biológicos, puesto que los individuos heredan un tipo de sistema nervioso concreto que va a determinar en gran medida su modo de aprender y de adaptarse al medio. Justifica pues, que determinados factores de la personalidad, como pueden ser la impulsividad o la ausencia de autocontrol, pueden aumentar la probabilidad de que el individuo manifieste conductas agresivas.

2.1.5. Teoría de la Frustración-agresión

Atendiendo a Mustaca (2018), en 1939, Dollard y Miller apuntaron que, cuando la posibilidad de satisfacer un deseo o alcanzar un objetivo es bloqueada, provoca en el individuo una sensación de frustración e ira, que en ocasiones, si no es canalizada de forma adecuada, puede manifestarse en conductas agresivas. Ambos distinguen entre distintos tipos de conflicto: aproximación-aproximación (el individuo desea alcanzar dos objetivos simultáneamente, pero es incompatible la satisfacción de ambos y se ve obligado a elegir entre uno de ellos); evitación-evitación (el individuo desea evitar las dos alternativas que se le presentan); y aproximación-evitación (el individuo siente al mismo tiempo atracción y evitación hacia su objetivo).

2.1.6. Teoría de la Señal-Activación

En 1970, Berkowitz se basa en la teoría de la frustración para desarrollar la teoría de la señal-activación. Este autor añade un nuevo matiz, y es que para que surja el sentimiento de frustración, es imprescindible que el sujeto sienta el deseo de poseer algo. Cuando se le priva de la satisfacción de su deseo, es cuando aparece la frustración. Esta no aparecerá pues en los casos en los que el sujeto muestre indiferencia ante el objeto o meta a alcanzar. Además, añade que, entre la frustración y la agresión, existe una variable intermedia, que recibe el nombre de *cólera*. Este estado de ira es lo que activa la agresión teniendo en cuenta la situación emocional en que se sitúe el sujeto (Carrasco y González, 2006).

2.2. Teorías Reactivas o Ambientales

Consideran que la violencia surge como fruto de la interacción del individuo con el ambiente, manifestando esta la conducta agresiva como una reacción de emergencia contra los sucesos ambientales.

2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social

Bandura, en 1976, establece que las conductas agresivas que el individuo pudiera manifestar tienen su origen en el aprendizaje que este ha experimentado en su medio social mediante la observación. Esto es, el aprendizaje por imitación o modelado, lo que Bandura denominó *aprendizaje vicario*. El sujeto imitará una conducta agresiva cuando el modelo observado haya obtenido una recompensa positiva; si por el contrario, observa que el modelo observado ha recibido un castigo o una consecuencia negativa, disminuirá la probabilidad de que este imite la conducta agresiva. Podemos afirmar entonces que la conducta violenta está controlada por sus consecuencias (Cloninger, 2003).

La conducta violenta se asimila por: causas biológicas, las vivencias que experimente y la observación directa susceptible de ser aprendida. La violencia tiene un valor funcional muy distinto en cada persona y existen diferentes modos de control del reforzamiento: reforzamiento externo, reforzamiento vicario y autorreforzamiento.

2.2.2. Teoría Sociológica

Durkheim afirmó que la sociedad está dentro y fuera del individuo al mismo tiempo. De este modo, el autor establece que el origen de la violencia es resultado de la unión de los rasgos de tipo cultural, político y económico que rodean al individuo. El valor reside en las representaciones colectivas: moral, costumbres, religión, sentimientos, etc. (Lorenc, 2014) En esta línea, cabe señalar que en algunas sociedades, se valora la agresión con un componente positivo.

2.2.3. Teoría de la interacción social

Lewin destaca una doble dirección en la interacción social. El entorno influye altamente en el desarrollo individual y personal del sujeto, pero la acción de este también va a provocar un efecto en su ambiente. Concede una gran importancia a la influencia del medio social en el desarrollo y formación del individuo. Esta dualidad sujeto-medio hace que el comportamiento agresivo sea fruto de la correlación entre los rasgos que caracterizan al sujeto y las condiciones que su entorno le ofrece (Herrera y Rico, 2014). En consecuencia con esta idea, esta teoría otorga más importancia a la cognición que al ambiente, dado que la aparición de las conductas violentas va a depender del modo en que el sujeto procese la información mientras interactúa con el ambiente.

2.2.4. Teoría Ecológica

Bronfenbrenner desarrolla en 1979 la teoría ecológica. Esta teoría señala que el individuo se desarrolla gracias a la interacción con los diferentes ambientes sociales en que se desenvuelve. Bronfenbrenner establece los siguientes: microsistema (es el nivel más cercano al individuo, seno familiar o el entorno escolar); mesosistema (interacción de dos o más ambientes en los que el individuo participa activamente); exosistema (entornos donde el sujeto no participa activamente, pero sí recibe influencia de ellos); macrosistema (refiere a los valores y creencias sociales establecidas). Los factores cognitivos son determinantes en la prevención de la violencia (Pérez-Fernández, 2004).

3. Factores de riesgo vinculados a la violencia escolar

Desde la infancia hasta el fin de la adolescencia, el niño/a se encuentra en un arduo proceso de formación de su identidad. Ha de conocerse a sí mismo/a, construyendo su

personalidad paulatina y progresivamente, desde el conocimiento y aceptación de su individualidad, frente a los demás, especialmente ante sus iguales, quienes ejercerán una gran influencia en dicho proceso. Se entiende la adolescencia pues, como un período de transformación en el que el individuo se encuentra bajo condiciones de vulnerabilidad, que podrán marcar fuertemente su desarrollo futuro en caso de no superarlas satisfactoriamente (Sánchez-Marchán et al., 2016). Por *factor de riesgo* entendemos aquellas condiciones pertenecientes al individuo o al medio, que están vinculadas a una elevada probabilidad de sufrir consecuencias negativas en su estado de salud y bienestar y el devenir de la vida (Pasqualini, 2010). No sólo se considera como factor de riesgo la relación con sus iguales, sino que existen multitud de factores que pueden conducir a la manifestación de conductas violentas entre pares en el ámbito escolar. Se clasifican del siguiente modo:

3.1. Factores individuales

3.1.1. Factores genéticos, biológicos y psicológicos

Cabe mencionar en este apartado la influencia que ejerce la transmisión genética y biológica que se produce de padres y madres a hijos/as. Queda demostrada científicamente la existencia de un determinismo genético sobre las características conductuales y psicológicas del individuo (Ortega, 2010).

Desde el punto de vista del agresor, destacan los siguientes (Sanmartín, 2013):

Factores cognitivos:

- Impulsividad: se actúa sin pensamiento previo, no valorando las posibles consecuencias que puede ocasionar el mantenimiento de una conducta determinada.
- Pensamiento dicotómico: suelen ver el mundo bajo su división dicotómica de dos bandos: sus seguidores, y por otro lado, la víctima y sus partidarios.
- Locus de control externo: no realiza una atribución real de causalidad entre sus actos y sus consecuencias, sino que determina que estas suceden a causa de factores externos, como por ejemplo, el destino de las personas.

Factores psicológicos:

- Emocionales: la ausencia de empatía también incide directamente sobre el desarrollo de las conductas violentas. Cuanto menor nivel de empatía, mayor índice de violencia escolar.
- Comportamentales: la hiperactividad unida a la impulsividad, provoca un cierto déficit de atención, que puede favorecer la involucración del individuo en problemas y malentendidos, ante los cuales podrá responder con conductas agresivas.
- Baja autoestima: una autopercepción negativa de sí mismo también puede desembocar en el desarrollo de conductas violentas.
- Egocentrismo: una valoración exaltada de su personalidad e individualidad, agravará su carencia en el desarrollo de empatía y habilidades emocionales para situarse desde la perspectiva de la víctima.

3.1.2. Factores biosociales, edad y género

Atendiendo a Ortega (2010), la mayoría de los estudios realizados constatan que se detecta un porcentaje de agresores mayor entre el sexo masculino que entre el femenino durante la adolescencia. Asimismo, expone que estos estudios han evidenciado que la violencia escolar disminuye con la edad, siendo el alumnado de segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria los que registran la tasa más elevada de participación en violencia escolar.

3.2. Factores familiares

La familia supone el lugar primitivo donde iniciar la socialización, y por tanto, es a ella a quien compete directa y principalmente la educación de sus hijos/as. Es en el seno familiar donde el niño/a aprende en primera instancia, la manera de relacionarse, adquiere los ademanes de los adultos, desarrolla sus vínculos emocionales a través del feedback que mantiene con sus padres y hermanos/as, evoluciona su capacidad expresiva de emociones y sentimientos, etc. Todos estos aprendizajes favorecen la adecuada inserción del niño/a en la sociedad y le dotarán de herramientas para solucionar los conflictos que se le pudieran plantear de forma satisfactoria (Wallon, Martín-Retortillo y Palacios, 1981).

Sin embargo, la educación familiar no es algo rígido, estructurado y homogéneo, sino que actualmente, existe una diversa tipología de la estructura familiar, y con ello,

de estilos parentales y de factores asociados intervinientes en el desarrollo general del niño/a (Ocaña y Martín, 2011).

Un estilo parental autoritario, que ejerza control desde la imposición, generará en el niño/a frustración, baja autoestima, pudiendo desencadenar en ello en el desarrollo de conductas violentas. Mientras tanto, un estilo parental permisivo, en el que no se ofrezca al niño/a límites y normas impuestas por el adulto, y de absoluta libertad a este/a, genera egocentrismo, falta de empatía, bajo nivel de frustración, y como resultado, la conducta violenta (García-Montáñez y Ascensio, 2015).

Por su parte, respecto a la dinámica de las relaciones intrafamiliares, existen diversos factores de riesgo, como pueden ser (Gázquez, Pérez-Fuentes y Carrión, 2010):

- Ambiente familiar negativo: en la mayoría de las ocasiones, supone un riesgo para que los niños/as desarrollen problemas de conducta.
- Carencia de interés y dedicación de los padres hacia los hijos/as.
- Alteraciones en los procesos comunicativos.
- Disputas constantes entre la pareja.
- La recurrencia a la violencia como modo de dar respuesta a las disputas surgidas.
- Aversión padre/madre al hijo/a.
- Pertenencia a un entorno familiar desestructurado.
- Maltrato intrafamiliar.

3.3. Factores escolares

La escuela, tras el contexto familiar, es el contexto más importante para el desarrollo del niño/a, pues va a contribuir significativamente a la configuración de la personalidad y la socialización de este/a (Marina, 2013).

Al igual que en el resto de comunidades, el ámbito escolar es susceptible a la aparición de conflictos, aunque en principio, la escuela funciona como factor protector frente a situaciones no deseadas, en ocasiones, puede actuar como factor de riesgo en función de (Gázquez et al., 2010):

- La ideología y la organización del centro.

- Los conflictos surgidos entre familia-profesorado y profesorado-alumnado.
- Nivel de disciplina que se promueve.
- Fomento de la competitividad mediante el agrupamiento del alumnado en base a su rendimiento académico.
- Despreocupación por parte de los docentes por educar en valores: no fomentar en el alumnado el respeto a las diferencias (etnias, culturas, color de piel, religión, ideología, orientación sexual).
- Mostrar favoritismo hacia el alumnado que consigue mayores logros académicos.
- La presencia y contemplación de actos violentos en el centro escolar.
- La falta de autoridad por parte de los docentes.

3.4. Factores sociales

Al mismo tiempo que el niño/a se va insertando en la sociedad, este, recibe de la misma, fuertes presiones e influencias que irán incidiendo en el desarrollo de su personalidad, como por ejemplo, los medios de comunicación y el grupo de iguales.

3.4.1. Medios de comunicación

Con frecuencia, los sistemas de comunicación, videojuegos y redes sociales muestran escenas de violencia, e incluso a veces, asocian estas conductas a hechos “heroicos”, presentando a los agresores como seres admirables, pudiendo provocar en los adolescentes la imitación de estas conductas (López-Castedo, Domínguez-Alonso y Álvarez-Roales, 2010).

3.4.2. Grupo de Iguales

Del mismo modo que el caso anterior, el grupo de iguales ejerce una elevada influencia sobre el individuo, especialmente en aquellos/as que muestran mayor vulnerabilidad y una escasa definición y afianzamiento de su personalidad. Es frecuente la imitación de conductas violentas como muestra de admiración hacia a algún amigo/a que lidere el grupo de iguales; la ingesta continuada de tabaco, bebidas alcohólicas, estupefacientes, etc; la relación frecuente con un grupo de iguales conflictivo (Jiménez Gutiérrez y Lehalle, 2012).

4. Normativa reguladora

En este apartado, se exponen diversas referencias legales que favorecen la convivencia en el ámbito escolar, y que por tanto, tienen como principal objetivo, la reducción de los conflictos y de la violencia entre iguales.

Ley 27/2005, De 30 De Noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de la Paz.

Esta ley nació a partir de la necesidad de dar respuesta al siglo XX, el cual se caracterizó por avances inimaginables en varios ámbitos, desde la tecnología hasta la cultura política; sin embargo, fue también uno de los más caóticos: guerras, crisis, etc. Así, en un siglo con injusticias y desigualdades, en el que prevaleció la llamada cultura de la violencia, se hace necesaria una Ley que promueva la educación como motor de la sociedad, y que pretenda sustituir dicha cultura por un estado de paz, formada por todas las actitudes y aptitudes que conforma la ausencia de violencia.

Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

Este Decreto surge para implantar medidas que establezcan la armonía y la ausencia de violencia, creando un sistema educativo que transmita y practique el ejercicio de la solidaridad, la democracia, la libertad, el respeto y la justicia.

En coherencia, en el *Título I*, quedan definidos los fundamentos y disposiciones, de modo que debemos destacar: Intervención preventiva, participación activa, corresponsabilidad entre órganos y entidades, coordinación de competencias, actuaciones coherentes en todos los ámbitos de intervención, y globalidad. Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- a) Concienciar y sensibilizar a la comunidad educativa.
- b) Promover la cultura de la paz.
- c) Fomentar valores, actitudes y prácticas que favorezcan las normas.

En el *Título II*, observamos las actuaciones a llevar a cabo en los centros educativos, para ello se hace hincapié en el uso de una herramienta, el Plan de

Convivencia, el cual forma parte del Proyecto Educativo de Centro, correspondiendo al Equipo Directivo del mismo, sin olvidar la implicación de todos los agentes que forman la comunidad educativa, resaltando el papel de la Orientación y de un delegado/a del AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas y Alumnos), teniendo en cuenta las directrices establecidas por la Comisión de Convivencia.

Los contenidos de dicho Plan serán: la situación de la convivencia del centro, las normas de convivencia de éste y de cada aula, su composición, medidas resolutorias de conflictos, la formación de la comunidad educativa, estrategias y procedimientos, recogida de incidencias, funciones del delegado/a, actuaciones para lograr los objetivos, actuaciones de toda la comunidad educativa, desde los órganos de gobierno, equipos docentes, y tutores/as, y actuaciones específicas para tratar la violencia por sexo, raza u otra manifestación.

Esto se recogerá por escrito en la Memoria del Plan de Convivencia.

En su *Título III* se establecen las normas de convivencia, es decir, las libertades y las obligaciones del alumnado, así como las enmiendas disciplinarias que se aplicarían en el supuesto de violar las normas.

Así, el centro debe prestar gran atención para garantizar y optimizar la prevención ante el quebranto de las normas de convivencia. Para ello podrá contar con la colaboración de las familias, y en el caso de imponer medidas deben ser de carácter educativo y recuperador, nunca privar al alumnado de su derecho de educación, ni escolaridad, ni amenazar la integridad física o dignidad de ellos y ellas, sino favorecer el avance de su formación, considerando factores de tipo personal, familiar, social...

El *Título IV* recoge los recursos y apoyos para el beneficio de la convivencia. Respecto a los primeros debemos destacar el profesorado de apoyo y la importancia de disminuir el número del alumnado por aula, así como otros profesionales, como el equipo de orientación, quien mediará entre el alumnado y sus familias, cooperando con el profesorado en el proceso socioeducativo de los alumnos/as, y en el caso de los institutos hay que resaltar el papel del educador social. Así, es imprescindible dar la importancia que merece a una formación de la comunidad educativa continua y de calidad.

Por último, el *Título V* trata la coordinación, el acompañamiento y la valoración. Los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar crean, organizan y hacen funcionar todas aquellas actuaciones dirigidas a favorecer la cultura de paz, desde asesorar a los centros educativos, impulsar programas como “Escuela: Espacio de Paz”, promover medidas que actualicen la mejora de la convivencia, y proponer planes y programas que prevean la violencia y favorezcan la resolución pacífica de conflictos.

Real Decreto 275/2007, de 23 de Febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

En el ámbito escolar, el libre desarrollo de la identidad, del honor y el respeto a la ley y al derecho de los demás, se traduce en una organizada convivencia; en definitiva, en un entender a vivir en comunidad. Estos aspectos quedan recogidos legalmente en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estableciendo el artículo 121.2 de esta última, la obligación de que cada centro educativo incluya un plan de convivencia dentro de su proyecto educativo.

En este Real Decreto, se crea, a partir de los precedentes legales anteriormente mencionados, el Observatorio Estatal, que consiste en un órgano colegiado de la Administración General del Estado, cuya función es recolectar información de los organismos (tanto públicos como privados) que participan de la mejora del ambiente escolar en los centros educativos, así como orientar y aconsejar acerca del aprendizaje en la materia, iniciar estudios y diagnósticos en este campo, elaborar informes y proponer medidas encaminadas a la mejora del clima y convivencia escolar. Otras de sus funciones a destacar serían cotejar datos sobre actuaciones que se estén llevando a cabo en ese momento destinadas a la prevención de situaciones contrarias a la convivencia y su evitación, en tanto que al mismo tiempo promueven prácticas a favor de la vida escolar comunitaria.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

Su objetivo es mantener la igualdad entre sexos, en obligaciones y libertades.

Con respecto a los *aspectos generales*, muestra orientaciones encaminadas a aportar

mejoras en formación y en las condiciones de empleo para aportar estabilidad al sector laboral femenino. Además, considera la conciliación laboral y personal en ambos sexos a través de:

- Flexibilización de horario y jornada de trabajo.
- Posibilidad de solicitar periodo vacacional, al margen de la baja maternal.
- Posibilidad de reducir la jornada en caso de deber atender al cuidado de un menor de ocho años o de una persona con discapacidad.
- Posibilidad de fragmentar el permiso de excedencia por motivos familiares justificados.

Decreto 210/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula el Procedimiento de Actuación ante Situaciones de Riesgo y Desamparo de la Infancia y Adolescencia en Andalucía (SIMIA).

Los puntos clave que se regulan mediante este Decreto son:

- a) Corresponsabilidad: procedimiento de actuación que tiene como finalidad localizar, notificar y registrar aquellas situaciones en las que se tenga la certeza o sospecha sobre posibilidad de sufrir riesgo o desamparo en los niños/as por parte de sus padres o cuidadores/as pertinentes.
- b) Documentación requerida: ejemplar a rellenar y notificar.
- c) Instrumento Valórame: instrumento que facilita la valoración de la gravedad de la situación.
- d) Informatización: consiste en una aplicación que permite el registro informatizado de la situación de riesgo y desamparo, y de la hoja resumen del instrumento VALÓRAME, facilitando la comunicación a entidades y servicios sociales que procederán a su atención.
- e) Instrucciones: contiene indicaciones y los datos de las hojas de notificación.
- f) Protocolo de actuación: se establecen y determinan las pautas de actuación, atendiendo a los protocolos.
- g) Colaboración ciudadana: contempla la cooperación de la ciudadanía en el proceso

de comunicación y detección de situaciones de riesgo infantil.

h) Formación y supervisión: establecimiento de mecanismos encargados de supervisar y dar apoyo en la respuesta ante estas situaciones.

i) Valoración: realización de informes estadísticos que ayudan a revisar los procedimientos de actuación, incluyendo las modificaciones que resulten necesarias para su mejora.

CAPÍTULO II: INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. Estudios sobre Inteligencia: antecedentes de la Inteligencia Emocional

El concepto de *Inteligencia Emocional* es relativamente reciente, y tal y como su propio nombre indica, hace referencia a dos constructos psicológicos importantes: la inteligencia y las emociones. Por tanto, para abordar y comprender dicho concepto en la actualidad, es necesario remontarse a los primeros estudios realizados sobre la inteligencia, hasta alcanzar las recientes formulaciones que defienden la existencia y clasificación de una tipología diversa de la misma.

Una de las principales preocupaciones de la Psicología ha sido el estudio de los procesos de adquisición de conocimiento y su vinculación a la inteligencia en su concepto de capacidad humana (Coll, Palacios y Marchesi, 1990). Fruto de ese interés han sido las diferentes conceptualizaciones sobre la inteligencia, y al igual que ocurre con otros conceptos psicológicos, no existe un acuerdo consensuado sobre su definición (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Es cierto que, a pesar de ello, tradicionalmente ha existido una idea generalizada que asocia inteligencia al coeficiente intelectual, y por ende, contar con un alto coeficiente sería una garantía para el éxito personal. Sin embargo, el debate sobre qué es la inteligencia ha de ser abordado desde una óptica más compleja, valorando cuáles son sus componentes fundamentales y qué factores explican las diferencias individuales en el rendimiento (Stenberg y Powell, 1989).

A continuación, se realizará un breve recorrido sobre los antecedentes de la inteligencia emocional, el cual pretenderá romper con este tipo de mitificaciones.

Las primeras investigaciones sobre inteligencia tuvieron como objetivo encontrar capacidades susceptibles de medición con el fin de servir como elemento evaluador de la capacidad y rendimiento cognitivo de la persona. En este sentido, la inteligencia haría referencia única y directa al coeficiente intelectual, necesario para la supervivencia en el ambiente, aunque más adelante se comprobase que no lo era en exclusividad (Villanueva, 2008).

En el siglo XIX, Galton centró su investigación en las diferencias que las personas presentan en los procesos más básicos referidos a su capacidad mental, interesándose

por el estudio de aquellos factores que marcan esas singularidades e inclinándose hacia una tendencia innatista al tratar de demostrar que las características intelectuales propias derivan de la herencia (Molero et al., 1998).

Por su parte, a finales del siglo, Catell evoluciona en el estudio y trata de aportar rigurosidad y científicidad a la psicología a través de la invención de las pruebas mentales (Hardy, 1992).

Es en 1905 cuando Binet desarrolla un instrumento capaz de medir y evaluar la inteligencia en niños/as, con el fin de detectar posibles “deficiencias mentales” y así poder ofrecerles una instrucción especial (Trujillo, Rivas, 2005). Binet se percató de que el tiempo de respuesta y la agudeza sensorial no guardan relación con el éxito académico, tal y como hasta ahora había afirmado Galton, y en base a ello, define la inteligencia como una totalidad conformada por un conjunto de tendencias, cuyo resultado se expresa en nuestros actos como una respuesta única y total del individuo (Molero et al., 1998).

Autores como Spearman y Terman refundan la idea, apostando por la existencia de un único factor estructural, esto es, la inteligencia general (factor g), como reflejo de un conjunto de resultados de las pruebas y que denominaron como “*jerarquización*” (Trujillo y Rivas, 2005).

En contraposición al trabajo de Binet y las teorías clásicas sobre inteligencia, surge el debate que cuestiona la consideración de esta como una capacidad única, proponiendo la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia. Como ejemplo de esta corriente destacan Thurstone y Guilford, que acuñaron esta idea bajo el término “*pluralización*”. Ambos sostenían que la inteligencia consistía en un conjunto de aptitudes independientes, y por tanto, cada individuo presentará mayor dominio en unas tareas que en otras.

En 1920, Thorndike investiga sobre la inteligencia y sus usos, introduciendo el componente social en la definición del término y realiza la siguiente clasificación de la misma: inteligencia abstracta, que permite el manejo de ideas y símbolos; la inteligencia mecánica o habilidad para manejar objetivos y herramientas; y la inteligencia social, entendida como la habilidad personal para manejar las relaciones sociales (Molero et al., 1998).

En la década de los 30 el conductismo alcanza su mayor auge, y basa la definición de inteligencia en su concepción de estímulo-respuesta, la cual articula y vertebra la base de esta corriente psicológica (Trujillo y Rivas, 2005). En este tiempo cabe reseñar también como un hecho notorio la creación de las Escalas de Wechsler:

- Escala para adultos: *Wechsler Adult Intelligence Scale*, WAIS, 1939.
- Escala para niños/as: *Wechsler Intelligence Scale for Children*, WISC, 1949.

No obstante, al margen de estas aportaciones, esta época estuvo marcada por un desinterés cada vez más acentuado en la investigación teórica y científica sobre la inteligencia (Molero et al., 1998).

Es en la década de los 50, tras la Segunda Guerra Mundial, cuando se retoma el interés sobre esta vía de investigación, adquiriendo especial relevancia los procesos cognitivos en detrimento de las posturas conductistas. Uno de los más destacados cognitivistas es Jean Piaget, quien se preocupa por los aspectos cualitativos de la inteligencia, en contraposición con la tendencia cuantitativa y psicométrica de la cognición humana anteriormente propuesta. A ello se suma Vygotsky, quien demuestra que la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) de un individuo no es susceptible de medición a través de pruebas estandarizadas (Trujillo y Rivas, 2005).

Por su parte, Turing comienza a investigar sobre la inteligencia artificial, publicando *Computing Machinery and Intelligence*. Con ello se inicia un estudio en paralelo entre la estructura del cerebro humano y la del computador.

Más adelante, durante la década de los 60, el fracaso de esta teoría provoca un renacer de la psicología cognitiva, y entre finales de la década de los 70 y principios de los 80, Stenberg y Gardner ponen de manifiesto las limitaciones que presentan los test de inteligencia, basándose en la escasa consideración de la influencia del ambiente en el sujeto o en la excesiva valoración de las habilidades lógico-matemáticas y verbales. Por ello, proponen que la evaluación de la inteligencia no puede reducirse meramente a los resultados obtenidos en los test (Molero et al., 1998).

Ambos autores vinculan la inteligencia con otros aspectos sociales y personales como son la creatividad, las emociones, la memoria, etc. En 1983, Gardner reformula el concepto de inteligencia con su Teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual defiende la

existencia de siete tipos de inteligencias en los humanos, siendo estas relativamente independientes del resto. Estas son:

- Inteligencia auditiva-musical.
- Inteligencia cinestésica-corporal.
- Inteligencia visual-espacial.
- Inteligencia verbal-lingüística.
- Inteligencia lógico-matemática.
- Inteligencia interpersonal.
- Inteligencia intrapersonal.

A raíz de esta teoría, en 1990, Salovey y Mayer estructuran su propio concepto de Inteligencia Emocional, basándose principalmente en las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner, aunque es Goleman quien difunde ampliamente el término en 1995 (Trujillo y Rivas, 2005).

2. Inteligencia Emocional: conceptualización

Como se ha visto en el apartado anterior, la Inteligencia Emocional es un concepto relativamente reciente, aunque analizando el breve recorrido histórico sobre los estudios acerca la comprensión de la inteligencia humana, se puede reseñar como primer precedente de esta a la Inteligencia Social de Thorndike en 1920 (Rodríguez Reina, 2009).

El concepto de Inteligencia Emocional surge como respuesta a la cuestión sobre las diferencias en las habilidades adaptativas entre los seres humanos (Trujillo y Rivas, 2005), puesto que la tradición psicométrica se limitaba a medir la capacidad cognitiva de los sujetos mediante test y pruebas estandarizadas, con el objetivo de obtener el coeficiente intelectual, siendo este defensorio de las diferencias intelectuales entre personas y su clasificación en base a ello.

No obstante, esta concepción no era suficiente para explicar el motivo que justificase por qué en personas con un nivel de inteligencia similar, se mostrasen diferencias en su capacidad de adaptación o en su proyección de éxito (Fernández Rodríguez, 2013).

Es por ello por lo que diversos autores de los mencionados anteriormente, como Gardner o Sternberg, rechazan la idea de vincular el coeficiente intelectual como único determinante de la capacidad cognitiva del sujeto, apostando por la influencia de aspectos sociales, emocionales y ambientales en el logro del éxito. Queda latente pues, la necesidad de desarrollar una definición de inteligencia que considere al humano como un ser, que además de pensar, también siente y es permeable a las emociones (Sánchez- Núñez y Hume, 2004). Es justo en este punto donde nace el concepto de Inteligencia Emocional (García-Fernández, y Giménez Mas, 2010).

La formulación del propio concepto de Inteligencia Emocional surge en 1990 gracias a Savoley y Mayer, definiéndola en este momento incipiente como: “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y la de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Savoley y Mayer, 1990, p.189).

Esta definición se articula sobre la base de la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal propuesta por Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, considerando este a la inteligencia interpersonal como la habilidad que una persona tiene para entender a los demás y relacionarse con ellos/as; y a la inteligencia intrapersonal como la capacidad de conformarse un modelo propio que le permite su desenvolvimiento en la vida (Gardner, 1983). En los años subsiguientes, ambas inteligencias fueron reformuladas, evolucionando la idea de las mismas hacia una concepción más compleja. La inteligencia interpersonal pasó a considerarse como la capacidad de identificar y dar respuesta a las manifestaciones emocionales y actitudinales de quienes nos rodean, mientras que la concepción de inteligencia intrapersonal comenzó a considerarse como la habilidad de autoconocimiento y la capacidad introspectiva del sujeto para dirigir su vida (Gardner y Hatch, 1989).

Pero el constructo adquiere popularidad de la mano de Goleman en 1995, en su obra *Inteligencia emocional: ¿qué puede importar más que la inteligencia?* (Torró y Pozo, 2010).

Goleman (1995) definió la inteligencia emocional en esta obra como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y

manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 89).

Años después simplifica la definición del término, acotándola y destacando la capacidad de reconocer y de regular las emociones en dos planos: en nosotros mismos y en los demás (Goleman y Cherniss, 2005).

Considerando dicha definición, se pueden diferenciar dos bloques:

- Capacidad para la autorreflexión: reconocer las emociones propias y aprender a gestionarlas.
- Habilidad para identificar los pensamientos y sentimientos de los demás: esto es, la comunicación no verbal o las habilidades sociales tales como la empatía, la asertividad, etc.

Sus aportaciones al mundo de la inteligencia emocional se basan en sus investigaciones sobre el cerebro emocional, en las que destaca la idea de señalar al humano como un ser racional, pero que también responde a los estímulos con acciones impulsadas por instintos emocionales e irracionales, aunque existe la posibilidad de gestionar y controlar dichos impulsos; sobre la genética, en los que acentúa la variabilidad de las emociones como dificultad para predecir el éxito de una persona, incluso aun considerando su carácter, que si viene determinado por la genética en cierta medida; sobre la importancia de desarrollar y forjar las emociones en el individuo desde las primeras etapas de la vida como factor protector de conductas negativas y perjudiciales, como por ejemplo, el consumo de drogas durante la adolescencia; y sobre el aprendizaje de la regulación de las emociones mediante la experiencia, dado que la inteligencia emocional que desarrolla cada individuo no viene determinada por factores genéticos (Goleman, 1995).

Para este autor, son cinco las habilidades que conforman la inteligencia emocional:

- El autocontrol.
- El entusiasmo.
- La empatía.
- La perseverancia.
- La capacidad para motivarse a uno mismo.

Fueron muchos los autores que se interesaron por la investigación y aproximación de la conceptualización de la Inteligencia Emocional, lo que causó una gran diversidad de definiciones del término y en consecuencia, una falta de consenso entre estas.

Tabla 2. Conjunto definiciones sobre Inteligencia Emocional

Autor	Definición de Inteligencia emocional
Bar-On (1997). En Rivera, Pons, Rosario-Hernández y Ortiz (2008, p. 159).	Conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.
Mayer, Salovey y Caruso (2000, p.107)	La capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás.
Emily Sterrett (2002). En Collado y Cadenas (2013, p.197)	Conjunto de destrezas de gestión de personal y destrezas sociales que nos permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general.
Pablo Fernández-Berrocal (2004). En Collado y Cadenas (2013, p.198)	La capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás.
Valles (2005, p.33)	La capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas.

Elaboración propia.

A pesar de estas diferencias, quedan establecidas las habilidades que integran la inteligencia emocional, siendo las siguientes (Trujillo y Rivas, 2005):

- Conocimiento de las propias emociones: hace referencia a la capacidad de identificar y reconocer las emociones propias en el momento que surgen; resumido en otras palabras, la conciencia emocional que tiene el sujeto.

- Capacidad de motivarse a sí mismo: consiste en gestionar las emociones propias para dirigir las emociones y pensamientos hacia una meta clara, desde una visión optimista, motivadora y creativa.
- Capacidad para controlar emociones: Al poseer la conciencia emocional ya citada, el individuo tendrá la posibilidad de desarrollar la gestión y control de la misma.
- Reconocimiento de emociones ajenas: esta capacidad permitirá al individuo reconocer los sentimientos y emociones de aquellos que le rodean y adecuar su comportamiento de forma inteligente en las relaciones interpersonales. Pieza clave para ello es el desarrollo de la empatía.
- Control de las relaciones: mantener relaciones adecuadas con las personas del entorno.

2.1. Principios de la inteligencia emocional

Siguiendo las aportaciones de García-Fernández y Giménez Mas (2010), existen diversos principios que garantizan el adecuado desarrollo de la inteligencia emocional:

- Autoconocimiento: capacidad para reconocer como persona individual, teniendo consciencia de las características propias.
- Autocontrol: gestionar y controlar la conducta en coherencia con la situación vivida en el momento.
- Automotivación: el despertar de la motivación intrínseca, que nace de uno mismo/a, sin necesidad de que existan impulsos ajenos y externos que provoquen que justifiquen la motivación.
- Empatía: habilidad de una persona para participar afectivamente de una realidad ajena a ella, llegando a tener consciencia de sus sentimientos y emociones.
- Habilidades sociales: aquellas estrategias de conducta para dar respuesta a una situación de forma adecuada para sí mismo/a y para el contexto en el que se desenvuelve.
- Asertividad: habilidad para expresar nuestras opiniones, juicios y deseos sin atentar contra los demás.

- Proactividad: mostrar iniciativa en situaciones o tareas diversas, manteniendo una gestión responsable.

- Creatividad: capacidad para dar origen a nuevas ideas, o bien, establecer nuevas asociaciones entre conceptos ya conocidos, dando lugar a respuestas y soluciones originales.

3. Modelos de Inteligencia Emocional

Diversos autores interesados en la materia han ido elaborando su propio modelo explicativo y teórico de la inteligencia emocional, y aunque estos gozaron de un nivel similar de prestigio entre la comunidad científica, lo cierto es que, actualmente, los resultados de las investigaciones denotan cierta desigualdad entre los mismos considerando su carácter empírico (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Estos modelos se clasifican del siguiente modo (García-Fernández y Giménez Mas, 2010):

❖ Modelos mixtos: Incluyen componentes de factores de la personalidad como pueden ser la tolerancia a la frustración, la asertividad, la motivación, la confianza o la persistencia, entre otros. Destacan:

- Modelo de Goleman

Este autor propone la existencia de un Cociente Emocional, que no viene a sustituir al factor cognitivo, sino a complementarlo, existiendo una interrelación entre ambos.

En el concepto de Inteligencia emocional, hace una distinción entre competencias personales y competencias sociales, incluyendo cada tipo unos componentes específicos:

- Competencias personales:

- Conciencia de uno mismo: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y confianza en uno mismo.
- Autogestión: autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa, optimismo.

- Competencias sociales:

- Conciencia social: empatía, conciencia de la organización y servicio.

- Gestión de las relaciones: liderazgo e influencia sobre los demás.

En definitiva, para Goleman la Inteligencia emocional consiste en un conjunto de habilidades que permiten al individuo, conocerse a sí mismo, y al mismo tiempo, reconocer las emociones ajenas de quienes le rodean. Todo ello con la función de canalizar la información, y que esta le resulte valiosa para dirigir su acción y pensamiento, evitando la ansiedad y los conflictos interpersonales.

Aunque el modelo de Goleman es uno de los más populares, no es apreciado por una gran rigurosidad dentro de la comunidad científica (Mestre y Fernández, 2007).

- Modelo de Bar-On

En 1998 sienta las bases de su modelo en su tesis doctoral, y en los años subsiguientes va realizando nuevas formulaciones sobre su propio concepto de la inteligencia emocional, llegando a crear en 1997 un instrumento de medida de la misma, denominado EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory).

Este modelo está integrado por cinco áreas:

- Componente intrapersonal: hace referencia a la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia.
- Componente interpersonal: atañe a la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- Componentes de adaptabilidad: relacionado con la solución de problemas, la evaluación de la realidad y la flexibilidad.
- Componentes del manejo del estrés: tolerancia al estrés y control de los impulsos.
- Componente del estado de ánimo en general: vinculado a la felicidad y el optimismo.

En definitiva, el modelo de Bar-On trata de explicar a inteligencia emocional en su vinculación a la inteligencia social, originando la interrelación de factores de tipo emocional, personal y social que permite al individuo adaptarse y dar respuesta a las exigencias generadas por el ambiente, enfrentando situaciones diversas.

❖ Los modelos de las habilidades:

Entienden la Inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que facilitan el procesamiento de la información emocional. Su postulado se basa en la existencia de destrezas cognitivas, cuya ubicación biológica corresponde a la zona del prefrontal del neocórtex, encargada de la autorregulación de las emociones de forma acorde a los valores éticos y sociales.

- Modelo de Salovey y Mayer

Es uno de los modelos más utilizados, desde que estos autores lo conformasen en 1990. Desde entonces, han ido reformulando el concepto, consolidándose como uno de los más populares en la actualidad.

Este modelo incluye las siguientes habilidades:

- Percepción emocional, tanto las propias como las ajenas.
- Facilitación emocional del pensamiento, esto es, la capacidad para dirigir el pensamiento a partir de la emoción.
- Comprensión emocional, lo que permite la comparación entre emociones y la resolución de conflictos.
- Dirección emocional
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal

❖ Otros modelos

Incluyen componentes cognitivos, emocionales, sociales y personales. A continuación se nombran alguno de ellos:

- El modelo de Vallés y Vallés

Para este autor, quien define su propio modelo en 1999, las habilidades que componen la Inteligencia emocional serían la habilidad de conocerse a sí mismo, mostrar tolerancia a la frustración, la capacidad de automotivación, la habilidad de plantear acuerdos con los demás, de extraer lo importante en cada situación, así como lo positivo y lo negativo, de aceptar las críticas, el autorreforzamiento, el optimismo, etc. A ello, le suma el control de los miedos, aprender de los errores, la creatividad, la necesidad de cambiar en busca de la mejora personal...

- El modelo Secuencial de Autorregulación emocional

La autorregulación emocional es lo que convierte al sujeto en un ser inteligente desde el mundo de las emociones. Se señalan tres categorías de autorregulación:

- Regulación de Control: controlar de forma inmediata a través de la conducta las respuestas emocionales.
- Regulación anticipatoria: anticipar los posibles problemas que pudiesen surgir.
- Regulación exploratoria: búsqueda de nuevas destrezas en la introspección emocional.

4.Desarrollo evolutivo de las emociones

El origen de la emoción en los humanos parte de una base biológica, pero también se nutre de la influencia del entorno sociocultural (Da Silva y Calvo, 2014).

La evolución de la persona es un proceso muy complejo que comprende la relación entre: niños, padres, experiencias escolares, vínculos con sus compañeros, la capacidad de adquirir conciencia de sí mismo y valorarse, etc. A continuación, se presenta cómo se produce su desarrollo gracias a varios aspectos interrelacionados.

4.1.Desarrollo afectivo

- Proceso de desarrollo socio-afectivo.

Si analizamos diferentes estudios sobre el desarrollo social del niño-a, encontramos posturas que se fundamentan en la idea de que ya nacemos “programados” y los que adoptan la postura contraria. Al primer grupo pertenece el postulado de Rousseau, para el que el niño/a, al nacer, ya posee la intuición del bien y del mal, y el de Hobbes, sosteniendo que el ser humano es egoísta por naturaleza desde su nacimiento y es la sociedad la que debe corregir este comportamiento (Cloninger, 2003). En el segundo grupo destaca John Locke, quien considera que nacemos “*tanquam tabula rasa*”, lo que hace al ser susceptible de cualquier aprendizaje social. Ambas teorías son directamente influyentes sobre las teorías de educación y desarrollo, manteniendo vigencia actualmente (Feldman, 2008).

Por otra parte, Bronfenbrenner afirma que el sistema ambiental del niño/a supone la interrelación de estructuras que influyen en el desarrollo cognitivo, social y moral de este. Las interconexiones establecidas entre estas pueden ejercer una influencia tan

importante en el desarrollo como la que se produce desde el entorno más inmediato. Así, el niño/a se desarrolla de manera social arropado por diversos sistemas interrelacionados entre sí: la familia, el entorno, la escuela...(Ocaña y Martín, 2011).

Piaget decía que el niño/a precisa establecer vínculos afectivos para garantizar su supervivencia. El desarrollo socioafectivo de un niño-a está relacionado con los vínculos de apego que se han creado en la primera infancia con los cuidadores y que serán el punto de partida para tener una buena relación con los otros (Papalia y Wendkos, 2009).

- Proceso de desarrollo de la individualización.

La construcción de la propia identidad consiste en tener consciencia de la individualidad propia que perdura con el transcurso del tiempo, así como determinados conocimientos que refieren a su persona (Coll y Falsafi, 2010).

De 0 a 3 años el niño pasa de un estado de indiferenciación respecto a su propio cuerpo y al entorno físico, a distinguir ambos. Aumenta la conciencia de que es él quien actúa (primer paso para alcanzar la conciencia de sí mismo).

Según Willian James, la consciencia sobre las diferencias más tempranas entre el yo y los demás, se adquiere gracias a la interacción con diferentes personas que se establecen en las primeras edades. A esto denominamos Identidad Existencial Sensoriomotora, es decir, actúan como si se autoreconocieran distintos a los demás (Montes-Fuentes, 1996).

Pero esta identidad existencial está relacionada con la Identidad Categorical, es decir, el conocimiento que el niño/a hace referido a su persona (soy niño, soy niña...), considerando como aspecto importante que los niños/as no diferencian el sexo y el género, dado que admiten y atribuyen inconscientemente consignas sociales tanto al hombre como a la mujer (García-Jiménez, 2009). Este aspecto implica la imperiosa necesidad de dirigir la intervención educativa en este ámbito.

- Desarrollo del autoconcepto y autoestima.

El autoconcepto es lo que un individuo sabe de sí mismo, cualidades personales que vamos formando a través de la vida. En el momento en que se forja el autoconcepto, el individuo construye su autoestima, es decir: “cómo nos sentimos con nosotros mismos”.

Por tanto, el niño/a forma su autoestima mediante la valoración subjetiva de la información que él dispone para describirse (Roa, 2013).

Los niños se desarrollan desde la infancia a través de las relaciones con los padres y madres y posteriormente con el grupo familiar y social, por lo que los adultos somos los responsables de nutrir estos encuentros. Si les demostramos cariño de forma incondicional, los valoramos y los alentamos a tener confianza en sí mismos estaremos forjando una autoestima positiva. Para un desarrollo óptimo es importante en el contexto escolar comunicar pensamientos y valoraciones positivas, dando confianza y seguridad de creer en ellos mismos (Roa, 2013).

4.2. El apego infantil

Desde que el niño nace establece un vínculo con la persona que lo cuida; a esta relación la denominamos apego, cuya característica fundamental es la tendencia a mantener proximidad con el adulto en el espacio y el tiempo (Bolwby, 1989).

Bowlby, psicólogo evolutivo que estableció la teoría del apego, señala que las relaciones tempranas con la familia y sobre todo con los padres van a incidir considerablemente en la construcción de la personalidad y en el desarrollo socioafectivo (Bolwby, 2006).

En el vínculo de apego se aprecian tres componentes: el esquema mental que conlleva al sentimiento de pertenencia, los lazos afectivos que provocan alegría y bienestar, y el conjunto de conductas cuya finalidad principal es mantener un contacto muy estrecho, único y privilegiado (López, 2009).

Ainsworth señala los siguientes tipos de apego en función de la respuesta del niño/a (Galán, 2010):

- Ansioso-evitante: la conducta de apego de activa en situaciones de fatiga. El niño siente que no hay apego.
- Seguro: los niños/as utilizan a los cuidadores para sentirse seguros en situaciones de angustia.
- Ansioso-ambivalente: los niños/as buscan proximidad de su figura de apego pero no quieren ser consolados por éste. El cuidador no supone una base segura.

4.3. Etapas en el desarrollo afectivo de 0 a 6 años.

En la etapa inicial de 0-6 años, las emociones juegan un papel crucial en el desarrollo del sujeto, pues constituirán la base para el desarrollo de su personalidad y la formación de su individualidad (Ibarrola y Delfo, 2005).

El niño/a es capaz de reconocer emociones tanto positivas como negativas durante los primeros años de vida, y a partir de ahí, irá pasando por diferentes etapas en su desarrollo emocional (Greenspan y Thorndike, 1997).

Durante sus primeros meses de vida, aparecen conductas emocionales tales como el llanto (para demandar atención, como primeras formas de comunicación) o la sonrisa, y emociones como la alegría, cólera, sorpresa y tristeza. A los cinco meses, aparece el miedo ante los extraños. Al llegar a los ocho meses, el bebé diferencia las emociones de sus padres, pero no puede expresarlas dadas sus limitaciones en el lenguaje. A los dos años, es capaz de intentar actuar sobre los estados emocionales de los demás para influir sobre ellos. A medida que crece, va avanzando en la toma de conciencia de su “yo”, alcanzando a los tres años el egocentrismo al máximo exponente. Además, el niño/a ya decide con quien jugar, con quien hablar, besar, abrazar...dando lugar a nuevas emociones como son la vergüenza, la culpa y el orgullo, derivadas estas de dichas relaciones socio-morales. Entre los cuatro y seis años, aumentan progresivamente las relaciones sociales con los demás, produciéndose a veces conflictos emocionales. Identifican a través del léxico las emociones de tristeza, miedo o enfado, y emplean el lenguaje para expresar sus sentimientos y emociones. A partir de este punto, comienzan a desarrollar (Greenspan y Thorndike, 1997):

- La conciencia emocional: si el niño/a experimenta situaciones y momentos positivos y agradables, adquirirá una mayor seguridad emocional.
- La regulación emocional: será fundamental para ajustar sus estados emocionales y en consecuencia, para establecer relaciones sociales satisfactorias. Se puede fomentar su aprendizaje y desarrollo mediante el juego simbólico.

Gracias a estos dos aspectos, el niño/a se va desvinculando progresivamente moralmente del adulto; cada vez recurrirá menos a este para ser consolado o en busca de

ayuda. Irá creando un sistema de valores propio (en consonancia con los valores característicos de su cultura), tejiendo sus relaciones sociales de forma propia e individual.

A los seis años, empieza a producirse una descentración, abandonando paulatinamente el egocentrismo tan característico en edades anteriores, aumentando así sus relaciones sociales, y por ende, la complejidad de su mundo emocional. Aparecerán nuevas y fundamentales habilidades sociales como la empatía o la asertividad (Greenspan y Thorndike, 1997).

5. Educación emocional en el aula

El pedagogo Ovide Decroly defendió un tipo de escuela funcional y humanista en el desarrollo del niño/a, bajo el lema “Una escuela por la vida y para la vida” (Sanchidrián, 2004).

Tal y como se reseñó anteriormente, la inteligencia académica no es la única e indispensable para garantizar el éxito, sino que existen otro tipo de inteligencias, como la inteligencia emocional, que merecen una atención especial dentro del sistema educativo dada su relevancia en el desarrollo humano.

Siguiendo las aportaciones de Caruana y Gomis (2014), Bisquerra definió la educación emocional como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”* (p.39).

Durante la etapa de educación infantil, primaria y secundaria es fundamental dar lugar a la educación emocional dentro del aula, puesto que el alumnado de estas edades se encuentra en un arduo proceso de desarrollo y formación de la identidad y personalidad, que determinará en gran medida su vida adulta y condicionará las relaciones sociales que establezca en el futuro, así como el manejo y gestión de los problemas que se le puedan plantear (Valenzuelo, 2010).

Durante este periodo escolar, los niños/as deben adquirir un grado de empatía que les permita identificar sentimientos y emociones ajenas, aún sin recibir pistas gestuales de quienes le rodean, además de desarrollar la habilidad de prevención y desarrollo humano, concibiéndose esta como un conjunto de comportamientos que le conduzcan a hacer frente a los problemas que puedan surgir, forjando de este modo un gran control emocional. Ello evitará debilidades frecuentes, especialmente durante la adolescencia, como recurrir al consumo de drogas, a la violencia, caída en trastornos alimentarios, etc, (Vallés, 2005).

Cabe preguntarse pues, cómo introducir en el aula la educación emocional y cómo trabajarla con el alumnado.

Se proponen los siguientes modelos de intervención (Bisquerra, 2000):

- Modelo de intervención por programas: la finalidad de este modelo es que el alumno/a alcance su desarrollo integral desde la prevención de los posibles problemas que pudieran surgir. Puede llevarse a cabo mediante las siguientes acciones pedagógicas:
 - Orientación ocasional.
 - Programas en paralelo.
 - Asignaturas optativas.
 - Asignaturas de síntesis.
 - Acción tutorial.
 - Integración curricular.
 - Integración curricular interdisciplinar.
 - Sistemas de programas integrados.
- Modelo de consulta

Se trata de la consulta entre profesionales, un experto en la materia y un consultante (profesorado), cuya intención es la mejora de sus habilidades y capacidades en el desarrollo de su trabajo: relación con el alumnado, familias, compañeros/as, dando una mayor y mejor respuesta a los problemas que puedan surgir en el aula o en el centro.

Este modelo sigue unas fases establecidas:

- Clarificación del problema y adquisición de información.
- Diseñar un plan de actuación.
- Ejecución y evaluación del plan de actuación.

5.1. Objetivos y competencias de la Educación Emocional

Los objetivos educativos básicos que persigue, en líneas generales, la educación emocional son los siguientes (Bisquerra, 2003):

- Reconocer las emociones propias.
- Identificar las emociones de los demás.
- Alcanzar progresivamente el control y gestión de las emociones propias.
- Prevenir las posibles consecuencias provocadas por la falta de control de las emociones negativas.
- Desarrollar la capacidad personal de resiliencia.
- Mantener una actitud positiva.
- Desarrollar la habilidad de automotivación.

6. Evaluación de la Inteligencia Emocional

Al igual que existe una falta de consenso en la delimitación conceptual de la inteligencia emocional, existen diversos procedimientos para evaluar dicho constructo (Extremera, Fernández-Berrocal, Maestre y Guil (2004):

- Escalas y autoinformes: consisten en administrar a los evaluados una relación de enunciados cortos y concisos, a la que estos deberán dar respuesta a través de una escala de valoración tipo Likert. A través de las respuestas se extrae un índice que cuantifica el nivel de inteligencia emocional del sujeto, en mayor o menor medida. Este procedimiento de evaluación presenta ventajas, como por ejemplo, la posibilidad de obtener una estimación aproximada acerca del nivel de inteligencia emocional del sujeto, la obtención de los resultados en menor tiempo gracias a que posibilita la administración colectiva o el bajo coste que supone. Como principal inconveniente destaca el solapamiento de los índices de inteligencia emocional con otras variables de personalidad u otras habilidades sociales como la autoestima, el optimismo...

- Medidas de habilidad o ejecución: en esta modalidad, la persona ha de dar respuesta a diferentes problemas de tipo emocional, comparando estas posteriormente con unos criterios previamente fijados. Se trata pues, de medir la inteligencia emocional a través de tareas de ejecución. En este modelo aumenta la dificultad para sesgar y medir las respuestas, es común el solapamiento con medidas de inteligencia verbal, son más extensas e implican un mayor número de tareas, de tiempo de realización invertido y de presupuesto. Como ventajas, destaca el hecho de proporcionar una valoración actual de la inteligencia emocional del sujeto.
- Observación externa: en esta modalidad se valora a la persona a través de la opinión que de él/ella den otras personas, es decir, mediante las percepciones de las personas del entorno del sujeto evaluable. No constituye un modelo de evaluación como tal, sino que es complementario a los dos anteriores.

La funcionalidad y eficacia de un modelo u otro dependerá de las características de la investigación, de la muestra seleccionada, y de la valoración de los recursos disponibles que hagamos de forma previa al desarrollo del estudio (Extremera et al.,2004).

CAPÍTULO III: VIOLENCIA ESCOLAR E INTELIGENCIA EMOCIONAL. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE EL AULA.

1. La inteligencia emocional y su influencia en el bienestar y ajuste psicológico del alumnado

Las emociones forman parte de nuestra vida cotidiana. Facilitan la coordinación de los distintos planos de la persona para dar respuesta a las demandas del entorno que rodea al sujeto, influyendo también sobre la toma de decisiones que este lleva a cabo y siendo determinante en las relaciones sociales que establece (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

No obstante, la presencia prolongada e intensa de emociones “negativas” puede conllevar a grandes trastornos emocionales, problemas psicológicos y/o sociales. Como ejemplo de ello, se puede citar la depresión, que viene precedida de un fuerte sentimiento de tristeza, o las conductas violentas, cuyo origen puede residir en un arraigado sentimiento de ira (Abarca, 2003).

Por tanto, las emociones, siendo inherentes en el ser humano y estrictamente necesarias para su desarrollo y evolución, presentan una dualidad clara y evidenciada, pudiendo ser, por un lado, motor positivo para el crecimiento personal, o por otro lado, la antesala de problemas y trastornos a nivel social e individual.

Tomando como referencia el modelo de Mayer y Salovey citado en el capítulo anterior, retomamos la concepción de la Inteligencia Emocional como constructo integrado por diversas habilidades como la percepción emocional, la facilitación emocional, y la comprensión y regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997). La adquisición de estas habilidades permitirá al sujeto identificar, reconocer, expresar y regular sus propias emociones, las emociones ajenas y el desarrollo del pensamiento desde la generación de sentimientos.

Este conjunto de habilidades no es alcanzado de manera uniforme por todos los seres humanos, incluso es frecuente que algunas personas presenten serias dificultades para desarrollarlas. Actualmente, se cuenta con numerosos estudios que verifican la hipótesis

que sostiene la idea de que las personas con un mayor nivel de Inteligencia Emocional poseen un mejor ajuste psicológico y social (Salguero et al., 2011).

En nuestro país, se han realizado en la última década numerosas investigaciones al respecto, especialmente centradas en el alumnado de Educación Secundaria. En ellos, se evidencia que los adolescentes con sintomatología depresiva se corresponden con un menor nivel de Inteligencia Emocional y mayores índices de ansiedad y pensamientos negativos que el resto de sus compañeros/as (Extremera, 2003).

Los elevados índices de Inteligencia Emocional se han asociado, mediante estos estudios, a una alta autoestima, felicidad, salud mental, optimismo, y capacidad para auto-repararse de las heridas emocionales (Abarca, 2003).

Entre estos estudios destaca el de Salguero et al. (2011), el cual consistió en administrar a una muestra integrada por alumnado de secundaria. En primer lugar, se administró una medida de percepción emocional en la que, el equipo de investigación, debía identificar el grado de expresión de los sentimientos de estos a través de la expresión facial. En segundo lugar, se procedió a la evaluación de las variables a través de diferentes subescalas del Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC). Y en tercer y último lugar, una medida de los rasgos de personalidad de neuroticismo y extraversión.

Los resultados del estudio corroboraron que aquellos alumnos/as con mayor índice de Inteligencia Emocional, presentan un mayor nivel de confianza, mantienen relaciones sociales satisfactorias con amigos y familia y menor nivel de estrés y de sentimiento de incapacidad o inferioridad, asociándose por ello con un saludable ajuste personal y social.

Posteriormente, se llevó a cabo otro estudio con la finalidad de reafirmar los resultados del anterior. Pero esta vez, se realizó un estudio longitudinal, por lo que se administró las mismas pruebas a la muestra seleccionada (mayor que en el estudio anterior), y doce meses después de la primera administración de pruebas, se repitió la realización del BASC (Palomera, Salguero, y Ruiz-Aranda, 2012). Los resultados fueron reincidentes, confirmando de nuevo la hipótesis que otorga especial relevancia pues, a la Inteligencia Emocional como predictora de posibles problemas en el desarrollo humano.

En otro estudio realizado por Rivers et al. (2012), se obtiene como resultado la evidencia de que el alumnado con mayor puntuación en Inteligencia Emocional tienen menos probabilidad de ser evaluados, ante los ojos de sus profesores/as, como alumnos/as con problemas escolares y de ajuste psicosocial, mostrando al mismo tiempo, buenos niveles de atención y en consecuencia, menos problemas de aprendizaje.

La valoración de estas conclusiones lleva a plantear la idea de que la educación emocional y el entrenamiento en la identificación y reconocimiento de las emociones propias y ajenas es una llave que puede abrir la puerta a la mejora del bienestar psicológico y social en la adolescencia (Salguero et al., 2011).

Queda así justificada y amparada empíricamente la aplicación de programas de intervención basados en la educación emocional dentro del ámbito educativo, cuya finalidad principal es la mejora del bienestar psicosocial del alumnado, y por consiguiente, de la vida social y convivencia en el centro y aula, además de extrapolar estos beneficios a su vida personal y círculo social fuera del contexto escolar, garantizando el establecimiento de relaciones sociales positivas y la prevención de problemas emocionales (Villanueva, 2008).

2. La inteligencia emocional y su influencia sobre la calidad de las relaciones interpersonales

Dados los resultados obtenidos en las investigaciones que estudian la relación entre la Inteligencia Emocional y el ajuste psicológico, es enriquecedor abordar también las investigaciones que vinculan a este constructo con la calidad de las relaciones interpersonales.

Siguiendo a Steiner, Devós y Laguna, (2014), las personas que presentan un alto nivel de inteligencia emocional, además de percibir y manejar su mundo emocional, también extrapolan estas habilidades en la comprensión de las emociones de los demás, por lo que se abre un nuevo camino a la investigación en esta línea, que considera a la Inteligencia Emocional como una pieza clave en la calidad de las relaciones interpersonales. A mayor Inteligencia Emocional, mayor también será la capacidad de regulación y relación social del individuo con los demás.

Además, en este sentido, cabe destacar la reciprocidad que otorgan las habilidades interpersonales (saber escuchar al otro, mostrar empatía, respeto, comunicación

afectiva, el respeto al otro, la práctica de resolución de conflictos, el humor, etc.), aportándose beneficios los unos a los otros y retroalimentándose mutuamente (Extremera y Rey, 2016).

La Inteligencia Emocional es un canalizador que permite a los individuos orientar sus habilidades sociales en favor del establecimiento, manejo y calidad de las relaciones interpersonales, dependiendo dichas habilidades de la competencia del comportamiento social de cada ser (Pineda, Escudero y Vásquez, 2015).

Algunos estudios constatan estas afirmaciones mediante investigaciones de tipo empírico, entre las cuales destacan la de Mayer, Caruso y Salovey (1999), cuyos resultados sostienen que los jóvenes con mayor puntuación en Inteligencia Emocional, mostraban altos niveles de empatía; la de Rubin (1999), en la que los niños/as con mayor Inteligencia Emocional son valorados por sus amigos/as y maestros/as como personas con comportamientos prosociales y escasa agresividad frente a los compañeros/as con baja puntuación en Inteligencia Emocional.

3. Inteligencia emocional y mejora de la convivencia y el clima de clase

Considerando las afirmaciones del apartado anterior, cabe analizar la influencia de la Inteligencia Emocional a una escala mayor, valorando sus beneficios en el ámbito escolar, a nivel de aula, como forma de mejorar la convivencia y el clima de clase.

La convivencia escolar implica un espacio donde confluyen las dinámicas de interrelación social entre los distintos agentes educativos (alumnado, profesorado, equipo directivo, familias), lo que supone el constante dinamismo de sentimientos y emociones y que están influenciadas por factores personales y colectivos (Extremera y Fernández, 2003).

Es una realidad cambiante, que se construye a partir de la cotidianidad de los individuos, de sus necesidades y sus características psicológicas, sociales y culturales (Aldana, 2006).

Dada esta confluencia, es frecuente que surjan conflictos derivados de la convivencia. El conflicto es inherente al ser humano, como fruto de la confrontación de intereses, sentimientos, pensamientos, características personales, etc. y de la influencia del

contexto familiar y social de cada individuo (Camacho, Ordoñez-León, Roncancio, y Vaca, 2017).

A pesar de que el conflicto no ha de ser entendido como algo negativo, sino como una forma de entrenamiento que ayuda y favorece la adaptación social, la resolución insatisfactoria o rechazo del tratamiento del mismo, puede traer, como consecuencia, graves problemas en la convivencia (Vaello, 2003).

Como se desarrolló en el capítulo I de este trabajo, la violencia escolar supone una de las preocupaciones más latentes en los centros educativos hoy día.

La inteligencia emocional se convierte en una herramienta que facilita la comprensión de los procesos de convivencia dentro del ámbito escolar y permite explorar formas de relación que favorezcan la interacción entre los individuos que conformen ese contexto concreto, así como reparar los daños emocionales surgidos en conflictos. Esto es, evaluar los límites, la confianza y posibilidades de relación con cada persona (Fernández-Berrocal y Ramos-Días, 2002).

Numerosos estudios refundan la idea de que la Inteligencia Emocional aporta benéficas ventajas al desarrollo de la convivencia escolar. Algunos de ellos son el estudio de De Souza en 2004, cuyo autor defiende la aplicación de programas educativos sobre Inteligencia Emocional en el aula, dada su eficacia en la comprensión emocional tanto propia como de los demás, en la expresión emocional, la autoestima y las relaciones interpersonales. Estos tienen un papel fundamental en el marco educativo para la socialización del individuo con su entorno y su autoeficacia percibida; o el estudio de De la Fuente, Peralta y Sánchez en 2009, quienes evidencian mediante la investigación el hecho de que los niveles de autorregulación personal total modulan la percepción del clima de convivencia escolar de los adolescentes, respecto de la incidencia de las conductas antisociales y académicas desadaptativas.

Se destaca a continuación, un estudio reciente de enfoque cualitativo descriptivo que analizó las dimensiones asociadas a la incidencia de la Inteligencia Emocional en la socialización escolar y familiar en una muestra de cinco docentes, quince padres de familia y quince estudiantes de edades comprendidas entre siete y ocho años. Se trata del estudio realizado por Camacho Bonilla et al. (2017).

Los resultados más significativos de dicha investigación son:

- El fortalecimiento de habilidades sociales tales como la empatía, la motivación, el autoconcepto y la autorregulación.
- Las habilidades emocionales causan un efecto positivo en la convivencia, justificado en el potenciamiento de la capacidad para reconocer fortalezas y debilidades propias y ajenas; controlar las tensiones emocionales; mostrar autonomía e iniciativa en la resolución de conflictos; actuar en función a la percepción de los sentimientos de los demás, respondiendo adecuadamente; e interpretar las situaciones dirigiendo la interacción a favor de esta.
- El desarrollo de la Inteligencia Emocional facilita la adquisición de las habilidades necesarias para poner en práctica el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, la resolución pacífica de conflictos y la negociación.
- La importancia de la comunicación, interacción, participación y colaboración entre familias, alumnos/as y profesorado.
- La necesidad de ofrecer y descubrir al alumnado nuevas formas y posibilidades de relación social desde una perspectiva reflexiva sobre la resolución de conflictos, contribuyendo a que el propio niño/a vaya construyendo y forjando el respeto a la diversidad de opiniones motivadas por diferencias étnicas, religiosas, socioeconómicas, culturales, etc.
- La contribución de la Inteligencia Emocional en estrategias alternativas a la sanción por castigo de la conducta inapropiada y que afectan negativamente a la convivencia: desarrollo del diálogo, comunicación y la capacidad de asertividad; promover la consideración del diálogo como una oportunidad de enriquecimiento grupal, aprendiendo del mismo; presentarles formas de resolución pacífica de conflictos.

3.1. Prevención de la violencia a través de la educación emocional.

Si la Inteligencia Emocional, como se ha podido ver a través de estos resultados en las investigaciones citadas, contribuye a la mejora de la convivencia, es lícito pensar que dicha mejora esté precedida por una reducción de los incidentes violentos. Por ello, numerosos autores apuestan por incluir la educación de la Inteligencia Emocional desde edades muy tempranas, siendo esta la medida preventiva de mayor peso para disminuir la incidencia de los actos violentos o las situaciones de acoso escolar, tan frecuentes hoy día (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Así pues, uno de los objetivos principales de la educación de las emociones en la escuela es el de prevenir la violencia entre iguales.

Momento clave y determinante para alcanzar este reconocimiento en nuestro país fue el Congreso Estatal de Educación Emocional (Barcelona, 2000), en el que se expuso que la raíz de los comportamientos violentos y disruptivos del alumnado en la escuela reside en problemas y carencias de tipo afectivo y emocional. De este modo, el aprendizaje en el manejo y gestión del mundo emocional por parte del niño/a se convierte en un aspecto determinante para su socialización (Abarca, 2003).

Mediante la educación emocional se pueden obtener los siguientes resultados y beneficios en el alumnado y la convivencia escolar (Díaz Aguado, 2005):

- La eliminación de la violencia interpersonal entre iguales.
- El respeto a la diversidad y la diferencia.
- El fomento de valores, actitudes y normas acordes a su contexto sociocultural, frente a los entornos de violencia.
- El fomento de relaciones interpersonales positivas.
- Transformación de entornos violentos en ambientes emocionalmente seguros que garantizan el adecuado desarrollo personal.

La educación emocional ancla su fundamentación en la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Howard Gardner (Gardner, 1995). La Inteligencia Emocional supone la unión y fusión de los procesos cognitivos y los procesos afectivos y se ha demostrado su funcionalidad vital en el ser humano para dar respuesta y solución a los problemas que se le plantean a lo largo de toda su vida.

En definitiva, constituye una forma de prevención primaria que trata de evitar que las personas experimenten disfunciones en su comportamiento y conducta o caigan en vulnerabilidades que le lleven a recurrir a la drogadicción, el alcoholismo o la violencia (Bisquerra, 2000).

4. Actuación desde el ámbito educativo.

Se debe tomar consciencia de que, en el ámbito educativo, no se debería invertir todos los esfuerzos en que el alumnado adquiera las competencias estrictamente académicas, sino que es necesario destinar tiempo y esfuerzo a generar momentos y oportunidades

en el aula para que se desarrollen como personas íntegras y construyan su personalidad desde el reconocimiento de su individualidad y en coherencia con los valores socialmente aceptados en el contexto en el que se desenvuelven.

Sin embargo, aunque hayan pasado décadas desde que se obtuvieran resultados positivos en los estudios que vinculan la Inteligencia Emocional y su presencia en la escuela mediante la educación emocional con la disminución de la violencia en las aulas, hoy día esta no cuenta con la presencia que merece en el mundo escolar.

Diversos autores como Vallés (2005) o César Bona (2015) reivindican el desamparo legal ante este reto educativo, pues la escasa relevancia de la educación emocional en la escuela es apreciada desde la realidad curricular, sumun del quehacer diario de los/as docentes en las aulas.

El fomento de las competencias emocionales han de impregnar las actividades escolares, y las metodologías puestas en práctica, priorizar la adquisición de habilidades que les conduzcan a integrar los afectos y la cognición, a reparar las emociones negativas en sí mismo y ayudar a los demás a hacerlo, a reconocer los estados afectivos propios y ajenos, y a regular la conducta según la situación, conduciendo ello a la “alfabetización emocional”, concepto preconizado por Goleman (Goleman, 1995).

En adición a la necesaria reestructuración del currículum de cada una de las etapas educativas, el siguiente paso para hacer que este reto educativo se convierta en una realidad es la concienciación y sensibilización al respecto por parte de los docentes. Las metodologías pasadas promovían el control del alumnado, marcando una jerarquía clara entre docente y discentes y dejando de lado la atención a los sentimientos y emociones que pudiera manifestar cada uno de estos/as (Platero, 2013).

La misión de los docentes ha de consistir en que el alumnado aprenda desde la emoción y sienta inteligentemente, abrazando la cognición a la emoción, y viceversa. Ya lo decía Caruso (2004) en la siguiente cita: *“Es muy importante entender que la inteligencia emocional no es lo opuesto a la inteligencia racional, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza, es la intersección entre ambas”*, (pp. 168).

Ello requiere de la práctica y manejo de ciertas habilidades emocionales. Esto se consigue, en lugar de atender las emociones de forma individual, creando un clima emocional de aula (Platero, 2013).

A continuación, se expone una batería de actividades de diseño propio, que promueven y fomentan el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Estas se presentarán clasificadas atendiendo a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, así como la breve presentación de algunos programas educativos sobre la materia.

4.1. Ejemplo de actividades dirigidas al alumnado de Educación Infantil.

“El libro de las emociones”

Los niños/as deberán dibujar el estado emocional en el que se encuentran en ese momento, esto es, cómo se sienten. Se irá repitiendo la actividad a lo largo del curso, de manera que se irá confeccionando un libro de las emociones. De esta manera, se permite al niño/a identificar cuando sienten cada emoción, adquiriendo esta habilidad progresivamente.

“¿Qué le pasa a mi amigo/a?”:

Cada niño/a deberá observar las expresiones emocionales de algún compañero/a (observando aspectos verbales y no verbales: gestos faciales, muecas, tono de voz). Tras un tiempo, se realizará una asamblea en la que cada niño/a expondrá cómo cree que se siente el compañero/a que ha observado previamente.

“Historias de teatro”

Mediante la técnica del roleplaying, deberán interpretar situaciones sencillas que el maestro/a les susurrará al oído. Tras la interpretación, los compañeros/as deberán adivinar qué emoción sentía el personaje en cada momento. El alumno/a que realice la actuación verificará los mismos en caso de ser certeros.

“El baúl de las emociones”

Se prepara un baúl (de cualquier material reciclado) con el alumnado y se escribe en este una emoción, acompañada de un dibujo. Se situará en un sitio visible del

aula y al alcance de ellos/as. Además, se dispondrá de papel en forma de pequeñas notas para que los alumnos puedan escribir en ellos sus mensajes. Así, tendrán una nueva vía para comunicar y expresar sus emociones, logrando el desarrollo de la inteligencia emocional y favoreciendo el aprendizaje de nuevas formas que ayuden a la resolución de conflictos.

“Inventamos historias”

Se dibuja previamente emociones en tarjetas de cartulina. El maestro/a extraerá una tarjeta y comenzarán a inventar una historia con un personaje en torno a esa emoción. Conforme avance el argumento de la historia, se irán extrayendo nuevas tarjetas e incorporándolas a la historia.

4.2. Ejemplo de actividades dirigidas al alumnado de Educación Primaria.

“El montaje de los sueños: creación”

De forma previa al desarrollo de la sesión, se preguntará al alumnado si conoce alguna obra de arte relacionada con el mundo de “los sueños”. Tras atender las respuestas del alumnado y realizar un pequeño coloquio, se verá cómo las obras de arte, reflejan, en numerosas ocasiones, los sueños e inquietudes del artista que las produce, como por ejemplo, “*El sueño*” de Salvador Dalí, “*La pesadilla*” de Henry Fuseli, o “*Este es el color de mis sueños*” de Joan Miró.

Posteriormente, se pedirá a los alumnos/as que piensen en algún sueño o pesadilla que hayan tenido y recuerden con precisión, puesto que durante la primera sesión del programa, deberán plasmar su sueño elegido en una obra artística.

Así pues, para iniciar esta primera sesión de producción de sus obras artísticas inspirada en algún sueño o pesadilla que hayan tenido con anterioridad, se dispondrá en el aula material diverso con el que poder llevar a cabo la actividad.

De este modo, cada alumno/a dispondrá del tiempo de esta sesión para elaborar su obra de arte, participando de un proceso creativo que partirá desde el interior de cada individuo y se materializará al exterior cuando su idea inicial quede plasmada. Al finalizarla, deberán ponerle un título.

“El montaje de los sueños: exposición”

Las diferentes obras quedarán expuestas en la sala de usos múltiples del centro. Durante esta segunda sesión, se acudirá a la misma para que de forma individual, cada alumno/a explique a sus compañeros qué refleja su obra y por qué la ha representado de esa forma. No obstante, de forma previa a la intervención de cada alumno/a, el resto del grupo dispondrá de algunos minutos para meditar sobre la obra presentada en ese momento y para comentar qué les sugiere a ellos/as.

“¿A qué te suena?”

Se pedirá al alumnado que formen cuatro grupos integrados por seis miembros.

A continuación, les ofreceremos la audición de dos piezas musicales:

- Canon en Re Mayor , de Pachelbel.
- Viva la vida (versión instrumental) de Coldplay.

Cada grupo deberá dialogar y consensuar qué les sugiere cada pieza musical y recoger sus ideas de forma escrita. Posteriormente, deberán elegir una de estas dos piezas y preparar un pequeño teatro que escenifique la idea que les ha sugerido la pieza musical elegida. Se trata pues, de recurrir a la dramatización y al teatro para representar los sentimientos e ideas que nos transmite la música de una forma lúdica, a través del juego.

“Arco Iris de sentimientos”

Para introducir la sesión, el maestro/a mostrará al alumnado diversas pinturas en las que predomine algún color y les preguntará qué sentimiento les transmite dicha pintura. Durante el coloquio generado, el maestro/a irá anotando en la pizarra las respuestas aportadas por los alumnos/as, asociando de esta forma colores-sentimientos.

Posteriormente, se pedirá al alumnado que formen grupos de tres miembros. Deberán consensuar qué sentimiento quieren reflejar en su obra y plasmarlo según los colores que consideren convenientes. La creación puede ser abstracta o figurativa. Pueden crear mezclas de colores, aunque es importante que utilicen un color predominante para conseguir transmitir el sentimiento que decidan.

“Juego de palabras”

Se formarán grupos de 5-6 alumnos/as. Cada grupo deberá escribir tarjetas con palabras, incluyendo en estas artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conjunciones, etc. Deberán escribir cada grupo de palabras con el color acordado previamente por todos: sustantivos-rojo, artículos-azul, verbos-verde, ... De esta forma, podremos clasificar las palabras. Se les pide que intenten escribir palabras poco usuales en su uso cotidiano del lenguaje, e incluso podrán buscar palabras que desconozcan en un diccionario e incluirlas en las tarjetas.

Posteriormente, los grupos intercambiarán sus tarjetas y deberán crear un frase lo más larga posible, con o sin sentido, tomando turnos, de manera que cada alumno/a agregue al menos una palabra.

Finalmente, un alumno/a voluntario de cada equipo saldrá a la pizarra a escribir su frase. En gran grupo, veremos qué frases tienen sentido; si hay palabras que desconocen, el equipo que creó la tarjeta les explicará su significado.

“¡Cambia tú el final!”

El maestro/a entregará a cada alumno/a una ficha que narre el argumento de cuentos populares, como por ejemplo “Hansel y Gretel”, “Peter Pan”, “El flautista de Hamelin”, “El Gato con Botas”, etc. Pero este estará incompleto, dado que falta el final. La ficha contendrá un espacio en blanco para que cada alumno/a escriba un final alternativo, puesto que las ideas para escribir, en muchas ocasiones, surgen de hacer variaciones sobre algo existente.

Una vez realizada la tarea, los alumnos/as leerán en voz alta su aportación al cuento.

“Creo mi personaje”

El maestro/a pedirá al alumnado que formen grupos de cuatro personas. Se les pedirá que piensen y creen un personaje. Para ello, pueden ayudarse mediante un listado de preguntas que les aportará el maestro/a:

- ¿Qué tipo de personaje es: persona, animal, ser fantástico?
- ¿Dónde vive?

- ¿Cómo es físicamente?
- ¿Cuáles son los rasgos de su personalidad?
- ¿Tiene amigos, familia?
- ¿Cuál es su nombre?

Tras debatir consensuadamente cómo será su personaje, cada grupo dibujará a su personaje, tratando de plasmar todos los rasgos que han determinado previamente.

Finalmente, se pondrá en común las creaciones de los diferentes grupos.

“La historia de mi personaje”

Como en la sesión anterior se crearon diversos personajes, durante esta sesión, vamos a procurar escribir una historia en torno a dichos personajes.

Retomaremos los grupos formados en la sesión anterior. Esta vez, deberán crear una historia para su personaje, plasmando una especie de pequeño relato. Para ello, cada grupo dispondrá de dados *storytelling*, los cuales contienen imágenes referentes a lugares, objetos, fenómenos y condiciones climatológicas, etc. Lanzarán el conjunto de dados, y mediante los objetos resultantes de la tirada, deberán ir enlazándolos e ir integrando a su personaje para crear la historia.

“Adivina ¿Quién soy?”

Situados en el patio en gran grupo, el maestro/a nombrará a un alumno/a y le repartirá una tarjeta. Este se situará junto al maestro/a y leerá la tarjeta, la cual contendrá el nombre de algún personaje popular para ellos/as. Este deberá escenificar y expresar mediante el gesto los ademanes de dicho personaje al resto de compañeros/as, con la intención de que estos adivinen de quién se trata. El compañero/a que lo adivine, saldrá al centro a interpretar el siguiente, y así, sucesivamente hasta que intervengan todos/as.

“¡Sígueme!”

El maestro pedirá al alumnado que formen cinco grupos. Cada grupo, deberá decidir qué canción quieren utilizar para realizar el ejercicio. Uno de los miembros del equipo, al sonar la música, se colocará en el centro, frente a sus compañeros/as, y

deberá realizar cualquier movimiento. Progresivamente, se irán incorporando a la escena, de forma individual, cada uno de los miembros del grupo, construyendo el significado de la escena y del movimiento en el mismo momento que se produce. Por tanto, se trata de una iniciación a la improvisación a través de la expresión corporal y el gesto.

El resto de compañeros/as, al término de la interpretación, deberán decir qué les ha sugerido el visionado de la actuación del grupo.

Este mismo esquema se repetirá en el resto de grupos.

4.3. Ejemplo de actividades dirigidas al alumnado de Educación Secundaria.

A mi también me pasa

El docente leerá en voz alta diferentes frases que expresan situaciones cotidianas que atañen al sentimiento o emoción que un individuo puede sentir en ese momento concreto. Por ejemplo: *A veces, he pensado que estaba haciendo las cosas muy mal, y después me he dado cuenta de que no era para tanto.*

El alumnado deberá reflexionar sobre ellas, seleccionando las que considera que le han podido suceder alguna vez en la vida.

Me valoro

De forma individual, deben escribir acciones que hayan realizado frecuentemente, clasificándolas en tres columnas: actividades en el aula, actividades entre amigos/as, actividades en familia y en casa. A continuación, valorarán el grado de ejecución de estas acciones (si salieron bien, mal, si se podían hacer mejor...). Al final, podrán ver y evaluar el cómputo de sus actividades recientes y valorarse a sí mismos, descubriendo sus potencialidades y sus puntos de mejora.

¿Pedimos ayuda cuando lo necesitamos?

Primero, se visualizará la película *Good Will Hunting*, que trata varios aspectos sobre la autonomía emocional (saber pedir ayuda, dependencia emocional, etc).

Después, por grupos, se debatirá sobre la personalidad de cada personaje de la historia (si está feliz con su modo de vida, qué motivaciones le impulsan a actuar de ese modo, cuál es su estado de ánimo a lo largo de la película...).

Por último, reflexionamos sobre todos estos aspectos en primera persona, y quien lo desee, de forma voluntaria, puede compartirlo con el resto de la clase.

Role-playing

Por grupos, deberán representar situaciones conflictivas que el docente les facilitará en una tarjeta escrita. El resto del grupo, deberá proponer diferentes vías o formas de resolver el conflicto.

4.4. Algunos programas educativos sobre Inteligencia Emocional

PROGRAMA TEI “Tutoría entre Iguales”

Se comentan, a continuación, las características y objetivos que persigue el programa (González-Bellido, 2015): programa para prevenir las situaciones de acoso escolar que tiene como objetivo principal incidir positivamente en el clima de aula y del centro, mejorando la convivencia. Consiste fundamentalmente en la tutorización emocional entre iguales a través de la empatía, el respeto y el compromiso. Se sustenta en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la teoría de la inteligencia emocional y la psicología positiva.

Como ventaja principal, se demuestra la obtención de mejores resultados con un menor coste económico, aunque también presenta limitaciones: dificultades en la permanencia del TEI debido a peculiaridades de cada grupo-clase, ratio elevada, excesiva responsabilidad al alumnado.

Va dirigido al alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional Básica (FPB) e implica a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias).

Los objetivos principales que persigue son los siguientes:

- Concienciar a todas las partes implicadas sobre los efectos de la violencia.
- Facilitar la integración de los alumnos/as, caminando hacia la inclusión educativa.
- Ofrecer un tutor/a que guíe la resolución de conflictos aumentando la autoestima y disminuyendo las inseguridades.

- Favorecer el desarrollo de actitudes empáticas y el compromiso social dentro del grupo.
- Integrar la “tolerancia cero” hacia cualquier manifestación de violencia.

PROGRAMA “Aulas felices”

Se comentan, a continuación, las características y objetivos que persigue el programa (Giménez, 2011): Programa que tiene como finalidad ofrecer al profesorado, las premisas de la Psicología Positiva, como intento de renovación de la práctica educativa. Trabaja tres de las competencias básicas establecidas en la LOE: autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana y aprender a aprender. Con ello pretende capacitar al alumnado a desplegar el máximo de sus fortalezas personales, lo que ayudará a su bienestar presente y futuro y a mantener.

Como ventajas, el programa puede ser aplicado por todo el profesorado, tutores y especialistas. Además, no debe suponer un trabajo añadido para el profesorado; tan solo se trata de reestructurar el trabajo, tomando como eje vertebrador las 24 fortalezas personales. Como limitaciones, al ser un programa con un enfoque global y de gran extensión, no puede ser abordado al completo en un curso escolar. Por tanto, su plena implementación con un mismo grupo-clase puede ser demasiado prolongada, y teniendo en cuenta las exigencias educativas de los centros, esto podría suponer un problema en cuanto a su aplicación.

Va dirigido al profesorado de las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria.

Los objetivos del programa son:

- Ofrecer herramientas al profesorado para que a través de su intervención didáctica, el alumnado adquiera capacidades y habilidades personales que le lleven a conseguir la felicidad y el bienestar.
- Favorecer el desarrollo individual y social del alumno/a.
- Procurar la felicidad en todos los participantes de la comunidad educativa.

5. Actuación desde el ámbito familiar

El proceso de socialización del niño/a comienza en el núcleo familiar desde el momento de su nacimiento (Wallon et al., 1981). Es a ella quien compete inicialmente,

en su totalidad, el desarrollo del mundo emocional del bebé, que dependerá inexorablemente del estilo parental y de crianza que ejerza la familia.

Si recibe una atención positiva, el niño/a generará paulatinamente autoconfianza y optimismo para hacer frente a cualquier situación que se le presente (Platero, 2013).

Serán fundamentales los vínculos afectivos que se generen en torno a los patrones de apego y la dinámica de las relaciones intrafamiliares, que influirán en el aprendizaje que el niño/a haga sobre la expresión de sus emociones, la percepción que haga sobre el mundo emocional de los demás, y la regulación de su conducta (Gallego, 2006).

Otro aspecto importante es la comunicación familiar, la cual se genera en el seno familiar y se caracteriza por ser diferente a cualquier otro tipo de comunicación dada la intensidad de las emociones, sentimientos y vínculos que en ella se generan, siendo muy difíciles de quebrantar (Ocaña y Martín, 2011).

Por otro lado, las experiencias que se le ofrezcan también ejercerán una especial influencia en el desarrollo de su personalidad. Cuanto mayor número de experiencias se le planteen, mayor será la evolución de su cognición social (Platero, 2013).

Otro aspecto a tener en cuenta es que los padres funcionan como modelos de imitación para los hijos/as, y por tanto, si se dedican a entrenar y reflexionar sobre su inteligencia emocional, lo más probable es que los hijos/as también aprendan a prestar atención a este aspecto de su personalidad (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Una vez que el niño/a se inicie en la escolarización, es imprescindible que la familia mantenga una actitud de colaboración con la entidad, para así ejercer prácticas educativas comunes a favor del desarrollo emocional e integral de este. Por su parte, la escuela debe hacer hincapié en conseguir relaciones de participación, formación y colaboración por parte de las familias, y a su vez, estas deben ser conscientes de su influencia sobre los procesos del aprendizaje, la transmisión de valores y las relaciones humanas (Gallego, 2006).

PARTE EMPÍRICA

1. Introducción

La violencia escolar, desde hace décadas, continúa siendo uno de los problemas más acusados dentro de la convivencia escolar, siendo el acoso dentro de este ámbito uno de los más frecuentes y preocupantes. Estos actos violentos horizontales se fundamentan en una agresión injustificada que un escolar ejerce sobre otro/a (ya sea de forma individual o en grupo), considerando que la víctima no tiene los recursos necesarios para defenderse y detener la agresión. Es un acto caracterizado pues, por su prolongación y repetición en el tiempo, la intencionalidad y la inmoralidad (Ortega-Ruiz, 2010).

Se han observado consecuencias claras y perjudiciales para aquellos/as que se ven involucrados en estos conflictos, puesto que, considerando dicha prolongación temporal, los efectos de las agresiones continuadas dañan el estado psicológico de los implicados, esto es, problemas en la formación de un autoconcepto y autoestima positiva, falta de confianza en sí mismos, aislamiento, problemas para establecer relaciones sociales, etc. (Hellfeldt, Gill y Johansson, 2018).

En este punto hay que resaltar la existencia de estudios que evidencian que las consecuencias suelen ser más incisivas en el caso de los agresores (70,8%) que en las víctimas (50%), teniendo mayor probabilidad de padecer un trastorno psiquiátrico en el futuro (Kumpulainen et al., 2001), de sufrir depresión y tentaciones de suicidio (Roland, 2002; Smith et al., 2003), así como de consumir bebidas alcohólicas (Morris et al., 2006) o convertirse en padre/madre maltratador en un futuro (Elinoff et al., 2004).

Sin embargo, la discriminación en la escuela que sufren las víctimas de acoso escolar, puede perpetuarse en el tiempo, volviendo a ser un “blanco fácil” en el ámbito laboral (Smith et al., 2003), siendo frecuente la ideación de un posible suicidio (Kumpulainen et al. (2001). Además, numerosos estudios vinculan a las víctimas con el perfil de una persona débil, insegura, con muy bajos niveles de autoestima y excesiva timidez (Tresgallo, 2008; Farrington, 1993).

Diversos estudios han dirigido sus esfuerzos en demostrar que los agresores que llevan a cabo este tipo de violencia en el ámbito escolar, sufren desórdenes y carencias afectivas: ausencia de empatía, baja autoestima, egocentrismo, problemas comportamentales (Senra y Manzano, 2003; Sanmartín, 2013; Ocaña y Martín, 2011),

así como investigaciones encaminadas a ofrecer medidas, recursos y vías para reducir los niveles de violencia escolar: metodologías inspiradas en el aprendizaje cooperativo, concienciación en la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias, abordaje de las normas de convivencia involucrando y haciendo partícipe al alumnado en la determinación de las mismas (Del Rey, Ruiz y Feria, 2009).

Las relaciones interpersonales cobran una gran importancia en la dimensión psicoevolutiva del sujeto, y en tanto que exista calidad en las interrelaciones que el individuo establece en el transcurrir de su vida, estas funcionarán como un factor de ajuste psicológico y social (Salguero et al., 2011; Steiner, Devós y Laguna, 2014).

Así pues, parece que queda respaldada la idea de que la dinámica positiva de las interrelaciones sociales que se establecen en el centro escolar, mejoran el clima de convivencia en el mismo. Punto clave para ello, serán los niveles de Inteligencia Emocional que presenten los individuos que allí compartan la convivencia.

La Inteligencia Emocional ayuda al individuo a canalizar y orientar sus aptitudes y destrezas sociales en la dirección que favorezca el establecimiento, manejo y calidad de las relaciones sociales (Pineda, Escudero y Vásquez, 2015).

La investigación de Mayer, Caruso y Salovey (1999) obtuvo como resultado la afirmación de que los jóvenes con mayor puntuación en Inteligencia Emocional, mostraban altos niveles de empatía. Por su parte, Rubin (1999), señaló que los niños/as con mayor Inteligencia Emocional reciben una valoración positiva por parte de maestros/as y compañeros/as en la escuela acerca de su comportamiento positivo, alejado de manifestaciones conductuales de carácter violento o agresivo.

En España, se han llevado a cabo, durante la última década, diversos estudios, dirigidos fundamentalmente al análisis de la conducta de adolescentes y jóvenes. Estos han reflejado que los adolescentes con sintomatología depresiva se corresponden con un menor nivel de Inteligencia Emocional y mayores índices de ansiedad y pensamientos negativos que el resto de sus compañeros/as (Extremera, 2003).

Por otro lado, los índices más elevados de Inteligencia Emocional se han asociado, mediante estos estudios, a una alta autoestima, felicidad, salud mental, optimismo, y capacidad para auto-repararse de las heridas emocionales (Abarca, 2003).

La importancia de la Inteligencia Emocional y su inclusión en la escuela mediante actividades de educación emocional ha ido acrecentándose durante los últimos años, y con ello, los estudios e investigaciones que tratan de relacionar esta práctica con una posible mejora de la convivencia escolar.

Por ello, con la presente revisión sistemática, se pretende analizar las publicaciones científicas sobre inteligencia emocional y violencia escolar de la última década. Se trata, en definitiva, de conocer la relación existente entre ambas variables y cuáles están siendo las nuevas vías de investigación al respecto.

Es importante estudiar las dos categorías, puesto que, al formar parte ambas del día a día del estudiante y ser vivenciadas directamente por este/a, la simultaneidad de su estudio ofrece un análisis más amplio del entorno educativo, del contexto concreto y las experiencias ya vividas previamente y de las prácticas educativas que conllevan a aprendizajes significativos.

De forma previa a desarrollar el procedimiento de la investigación, se analizan las ventajas y desventajas de llevar a cabo este estudio, obteniendo como *pros*:

- El hecho de que se trata de un tema de actualidad y es recurrente.
- Se hace necesaria la investigación para contribuir a la prevención de casos de violencia escolar.
- Conocer cómo influye la Inteligencia Emocional sobre la Violencia Escolar.

Y como *contras*:

- Es un tema muy amplio e influyen muchas variables sociales, por lo que no resulta fácil su investigación.
- Existen muchos prejuicios y estereotipos sociales sobre el tema a tratar.

2. Objetivos

Como se ha citado justamente en líneas anteriores, el objetivo principal de esta revisión es analizar la relación existente entre las variables objeto de estudio ya expuestas, así como conocer el devenir de la investigación al respecto en la actualidad.

Otros objetivos a destacar en este estudio son:

- Conocer en qué medida los bajos niveles de Inteligencia Emocional pueden conducir al ejercicio de la violencia.
- Descubrir las consecuencias emocionales que se producen en los adolescentes y jóvenes que ejercen o sufren el acoso escolar.

3. Método

Estrategias de búsqueda de las publicaciones

La revisión sistemática que aquí se presenta ha seguido la normativa establecida por la declaración PRISMA. En base a ello, se definieron los dos constructos objeto de estudio: inteligencia emocional y violencia escolar o acoso escolar; además de establecer el objetivo de la investigación.

Una vez clarificado el objeto de estudio, así como el objetivo principal del mismo, se establecieron los periodos de búsqueda, extendiéndose este durante la última década, es decir, de 2010 a 2020. Para la búsqueda de información se utilizaron las siguientes bases de datos: Web of Science, puesto que se trata de una base de datos de gran prestigio y es empleada en numerosas revisiones sistemática relacionadas con esta misma temática; y Dialnet, para la búsqueda específica de artículos en territorio nacional.

Aun considerando las distintas opciones de búsqueda entre las bases de datos disponibles, se ha optado por equiparar la misma, tanto en el buscador booleano como en los descriptores empleados, a excepción de la introducción de los mismos en español y en inglés.

De este modo, se ha consultado para la WoS con los buscadores “Tema”, debido a que no existe la posibilidad de búsqueda por keywords o palabra clave. Sin embargo, para Dialnet, sí se ha podido utilizar la búsqueda utilizando las palabras clave. De este modo, en WoS se han utilizado los descriptores “*emotional intelligence*” y “*bullying*”, mientras que en Dialnet, se emplearon estos mismos descriptores, pero en su traducción al idioma español, esto es, “*inteligencia emocional*” y “*acoso escolar*”. En ambos casos, se ha utilizado el operador booleano AND, con la intención de reducir la búsqueda a la unión de estos dos conceptos. Se han elegido únicamente estos dos

descriptores para ajustar la búsqueda a las dos variables objeto de estudio, evitando resultados de búsqueda de temáticas similares.

Así pues, las fórmulas de búsqueda empleadas en las bases de datos mencionadas anteriormente han sido:

- Web of Science: *emotional intelligence AND bullying*
- Dialnet: *inteligencia emocional AND acoso escolar*

Tabla 3. Ecuaciones de búsqueda y resultados obtenidos.

BASES DE DATOS	DESCRIPTORES	FÓRMULA BÚSQUEDA	RESULTADOS
Web of Science	Emotional intelligence, bullying	<i>Emotional intelligence AND bullying</i>	123
Dialnet	Inteligencia emocional, acoso escolar	<i>Inteligencia emocional AND acoso escolar</i>	25
TOTAL DE RESULTADOS= 148			

Elaboración propia

Criterios de Inclusión y Exclusión

A continuación, se presentan los criterios de inclusión y exclusión que se han considerado para seleccionar la muestra de artículos seleccionados para llevar a cabo este estudio de revisión sistemática.

Como criterios de inclusión se presentan:

- b) Que sean trabajos científicos cuyo objetivo sea el estudio sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y la Violencia Escolar (acoso escolar, bullying).
- c) Que la muestra de los artículos revisados corresponda a adolescentes pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, universitarios y estudiantes de Formación Superior, además de aceptar estudios que seleccionen en una misma muestra estudiantes del último ciclo de Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria.
- d) Que sean estudios empíricos o estudios que evalúen, de forma empírica, el efecto de un programa de intervención sobre una muestra seleccionada.

- e) Que sean estudios realizados en España u otros países de Europa.
- f) Que sean artículos de revista.
- g) Que sean estudios con acceso abierto.

En consecuencia, los criterios de exclusión seguidos han sido:

- a. Estudios que no midan las dos variables objeto de este estudio (Inteligencia Emocional y Violencia Escolar).
- b. Cuando la muestra de los artículos revisados corresponde con alumnado de etapas educativas inferiores como la Educación Infantil y Educación Primaria.
- c. Trabajos que consistan en revisiones sistemáticas, valoraciones de instrumentos o escalas y programas de intervención.
- d. Estudios realizados fuera de Europa.
- e. Trabajos publicados como artículos de libro, síntesis, resúmenes, cartas al editor, tesis doctorales, etc.
- f. No disponibles en acceso abierto.
- g. Idioma de publicación distinto al inglés o español.

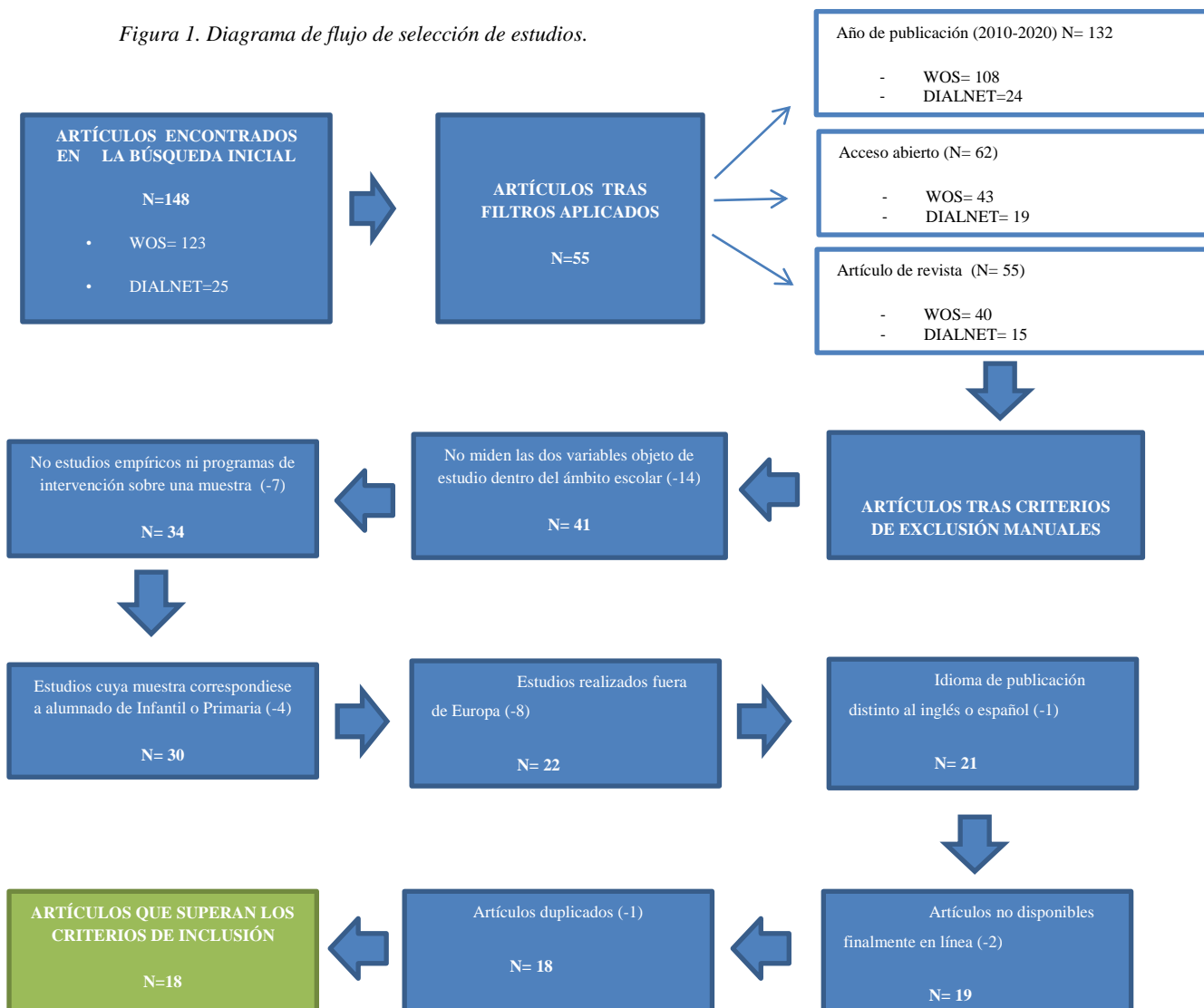
Proceso de selección de las publicaciones

Considerando la búsqueda en las bases de datos anteriormente señaladas, se obtuvieron un total de 148 artículos: WOS (123) y Dialnet (25). Tras aplicar el filtro del *año de publicación*, que tal y como ya se ha citado, se estableció el rango 2010-2020, quedaron 132; tras aplicar el filtro que selecciona los artículos a *texto completo*, quedaron 62 artículos y tras aplicar el filtro artículo de revista, quedaron 55 artículos.

A continuación, se procede a revisar los títulos y resúmenes principales de cada uno de estos artículos de la muestra resultante hasta el momento. Se eliminaron los estudios que no midieran las dos variables objeto de estudio dentro del ámbito escolar (14), quedando como resultante 41; aquellos artículos que no son estudios empíricos o que evalúen de forma empírica a un programa de intervención sobre una muestra del ámbito escolar (7), quedando 34 artículos; los estudios cuya muestra correspondiese a alumnado de Infantil o Primaria (4), reduciéndose a 30 artículos; los estudios realizados fuera de Europa (8), reduciéndose ahora a 22; los estudios no publicados en inglés o

español (1), resultando 21 artículos; aquellos artículos finalmente no disponibles en línea (2) y artículos duplicados (1), limitando la muestra final a 18 artículos.

Figura 1. Diagrama de flujo de selección de estudios.



Datos de Codificación

Los datos de codificación que han facilitado la extracción de los resultados son los siguientes:

- Año de la publicación
- País donde tuvo lugar el estudio
- Tamaño de la muestra
- Edad media de los participantes
- Instrumentos utilizados

f) Principales resultados hallados en el estudio primario

4. Resultados

Tras describir el proceso de búsqueda y de selección de forma detallada, se exponen, a continuación, los hallazgos más destacados de cada uno de los artículos seleccionados para la realización de esta revisión sistemática, y que posteriormente, serán discutidos y contrastados con la teoría de diversos autores ya expuesta en apartados anteriores.

Dichos resultados han sido sintetizados e integrados en una tabla con el fin de facilitar su comprensión y visualización.

Tabla 4. Artículos científicos sobre violencia escolar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y educación universitaria (continuación).

Título artículo	Año	Autor	País	Muestra	Edad	Etapa educativa	Instrumento	Resultados
Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors	2019	Lázaro-Visa, Palomera, Briones, Fernández-Fuertes y Fernández Rouco	España (Universidad de Cantabria)	N= 647 DT= 1,78	10-18 años	Último ciclo Ed. Primaria y Ed. Secundaria	- Cuestionario sociodemográfico - EBIPQ - SACS - BES - TMMS - Escala de autoestima de Rosenberg - VAPDS - Escala de funcionamiento y clima escolar	- Un impacto negativo en la satisfacción con la vida es más probable si el individuo ha sido víctima de bullying, si es adolescente) y si es mujer. - Autoestima, reparación emocional, valores sociales y el acoso son predictores significativos en la satisfacción personal de vida, así como el clima escolar.
Callous-Unemotional Traits, Harm-Effect Moral Reasoning, and Bullying Among Swedish Children	2017	Thornberg y Jungert	Suecia	N= 381	10-13,5 años	Último ciclo Educación Primaria y Educación Secundaria	- ICU. - Cuestionario adaptado de Thornberg et al. -OBVQ.	Es importante abordar los tres rasgos: insensibilidad, indiferencia y falta de emociones.. La insensibilidad parece la más importante de identificar y reducir porque tuvo el impacto más fuerte en el acoso escolar.

Tabla 4. Artículos científicos sobre violencia escolar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y educación universitaria (continuación).

Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora	2020	García, Quintana-Orts y Rey	España (Universidad de Málaga y Huelva)	N= 731	12-18 años	Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional	- WLEIS; validación española. - ECIP-Q; validación española - SWLS	- La cibervictimización se relaciona con menores niveles de Inteligencia Emocional, conduciendo a un mal ajuste psicológico que le produce una menor Satisfacción Vital. Por otro lado, una mayor Inteligencia Emocional se relaciona con una mayor Satisfacción Vital gracias al mejor ajuste psicológico del sujeto.
Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence	2019	Martínez-Monteaudo, Delgado, García-Fernández y Rubio.	España (Universidad de Alicante)	N= 1102	12-18 años (M= 14,30)	Educación Secundaria y Bachillerato	- Screening for Peer Bullying. - AQ - TMMS-24	- Existe una mayor probabilidad de ser víctima, agresor o víctima-agresor a medida que aumenta el nivel de agresividad física e ira y disminuye cuanto mayor nivel de comprensión y regulación emocional exista.
Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being	2018	Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó, Montolla-Castilla	España (Universidad de Valencia)	N=148	12-15 años (M= 12,63)	Educación Secundaria	- ESCQ - CYB-VIC - SWLS	- El programa de intervención redujo la victimización y el asalto a través de teléfonos móviles e Internet y se aprecia una mejora en el alumnado en la percepción emocional y las habilidades de regulación.
Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents	2019	Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, Martínez-Ramón y Fernández-Sogorb.	España (Universidad de Murcia)	N=309	12-16 años (M=14,17)	Educación Secundaria	- Cuestionario sobre violencia escolar - EQ-i: YV	- Los incrementos en adaptabilidad, manejo del estrés e interpersonal, implicaron un mayor riesgo de incrementar la probabilidad de violencia escolar. - Sin embargo, el aumento en el estado de ánimo implicó una menor probabilidad de comportamiento violento.
Gratitude and Emotional Intelligence as Protective Factors against Cyber-Aggression: Analysis of a Mediation Model	2020	Chamizo Nieto, Rey y Pelliteri	España (Universidad de Málaga)	N= 1157	12-18 años (M= 13,78)	Educación Secundaria.	- GQ-5 - WLEIS-S -ECIPQ	- Los adolescentes con alto nivel de inteligencia emocional son menos agresivos en el contexto del ciberacoso y sugieren posibilidades de intervenciones de gratitud para reducir las acciones agresivas por medios electrónicos entre los adolescentes.

Tabla 4. Artículos científicos sobre violencia escolar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y educación universitaria (continuación).

Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact	2015	Elipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz y Casas)	España (Universidad de Jaen, Sevilla y Córdoba)	N=636	18-25 (M=20,45)	Educación universitaria	- ECIPO - CBEI - TTMMMS-24	- La Inteligencia Emocional Percibida, a través de un efecto moderador, afecta la relación entre cibervictimización e impacto emocional. En conjunto, la cibervictimización y la Inteligencia Emocional Percibida explican gran parte de la variación observada en el impacto emocional en general y en las dimensiones negativas de ese impacto en particular.
Predictive Factors of Cyberbullying Perpetration amongst Spanish Adolescents	2020	Yudes, Rey y Extremera	España (Universidad de Málaga)	N= 2085	12-18 años (m=14,6)	Educación Secundaria y Bachillerato	- ECIPO - IAT - Preguntas sobre el control parental de las actividades en línea de los adolescentes. - WLEIS - Cuestionario de Gratitud. - CSES	- Los predictores más importantes son la cibervictimización, el uso problemático de Internet y la baja Inteligencia Emocional.
Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education	2019	Cañas, Estévez, Marzo y Piqueras	España (Elche)	N=1318	11-18 años (M=13,8)	Educación Secundaria y Bachillerato	- CYBVIC. - UCLA - Escala de satisfacción con la vida. - SAS-A - TMMS-24	- Las cibervíctimas y ciberagresores mostraron mayor estrés percibido, soledad, depresión y ansiedad social, y menor autoconcepto, satisfacción con la vida e inteligencia emocional, en comparación con las no cibervíctimas.
Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students	2020	Trigueros, Sánchez-Sánchez, Mercader, Aguilar-Parra, López-Liria, Morales-Gázquez, Fernández Campoy y Rocamora.	España (Universidad de Almería, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).	N=912	14-16 años (M= 15.01)	Educación Secundaria	- TMMS-24 - BAS-3 - Escala de satisfacción con la vida. - Peer Harassment.	- Existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales y una relación negativa con respecto al acoso. - Necesidad de implementar programas educativos enfocados al desarrollo de la inteligencia emocional

Tabla 4. Artículos científicos sobre violencia escolar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y educación universitaria (continuación).

The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence	2019	Estévez, Estévez, Segura y Suárez	España (Universidad Pablo Olavida, Sevilla; y Universidad Miguel Hernández, Elche).	N= 1318	11-18 años (M=13,8)	Educación Secundaria y Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> - TMMS-24 - Escala de victimización de Mynard y Joseph. - Escala de comportamiento violento de Little et al. - Escala de autoconcepto Form-5 - Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. -Escala de estrés percibido de Cohen et al. - Satisfacción con la Escala de Vida de Diener y otros. - Escala de soledad de UCLA de Russel et al. - CES-D -SAS-A 	<ul style="list-style-type: none"> - Las víctimas tuvieron mayor probabilidad de obtener puntuaciones bajas en todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional, a excepción de la dimensión "regulación emocional", en la que los agresores obtienen puntuaciones más bajas. - Las víctimas presentan un mayor desajuste y un menor autoconcepto que los agresores
Victimisation through bullying and cyberbullying: emotional intelligence, severity of victimisation and thecnology use in different types of victims	2018	Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz y Llorent	España (Universidad de Córdoba)	N=2139	11-19 años (M=13,79)	Educación Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - TMMS-24 - Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención contra el Bullying. - Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención de Ciberacoso. 	<ul style="list-style-type: none"> - La victimización mixta (acoso cara a cara y ciberacoso) se relacionó de manera única con una mayor gravedad respecto a la victimización cara a cara y una alta atención emocional. - Cibervictimización sola es poco común.
Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la inteligencia emocional	2019	Gutiérrez-Ángel	España (Universidad de Almería)	N=175	M=25,79 años	Educación Universitaria (Grado de Educación Social)	<ul style="list-style-type: none"> - TMMS-24 - Instrumento elaborado "ad hoc" para recabar información de tipo sociodemográfico. - Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la violencia escolar, ya sea como víctima o como agresor influye de manera negativa en los niveles de Inteligencia Emocional. - En el caso de los observadores, dependiendo del posicionamiento que adopten, poseen unos niveles más altos o más bajos de Inteligencia Emocional.
Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores	2010	Garaigordobil y Oñederra	España (Universidad del País Vasco)	N= 248	12-16 años	Educación Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - CTI. Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional. - LC. Lista de chequeo: mi vida en la escuela. - AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los adolescentes víctimas de bullying y los agresores, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia y poca actividad. - Importancia de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional con la finalidad de prevenir el acoso escolar.

Tabla 4. Artículos científicos sobre violencia escolar e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y educación universitaria (continuación).

Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto.	2019	Díaz-López, Rubio-Hernández y Carbonell-Bernal.	España (Universidad de Murcia y Universidad de la Rioja).	N=27	12-13 años	Educación Secundaria	- Test Bull-S. - Cuestionario Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE).	- Queda demostrada la pertinencia del programa para la mejora del clima de convivencia - Se concluye con la idoneidad de abordar la educación emocional en la adolescencia como herramienta preventiva de problemas de convivencia escolar.
El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional	2019	Carbonell-Bernal y Cerezo Ramírez	España (Universidad de Murcia y Universidad de la Rioja).	N=189	11-16 años	Educación Secundaria	- Test Bull-S. - Test Messy. - Test CACIA. - Test de empatía. - Test SMAT (Test motivacional para adolescentes). - Test LAEA de Garaigordobil.	-Baja Inteligencia Emocional se relaciona con las conductas agresivas. -Destacan elementos como el control de impulsos o el manejo de las emociones, la tolerancia a la frustración, la empatía, las buenas relaciones interpersonales,el optimismo y la felicidad como factores protectores de la violencia en la escuela.
Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar	2012	Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey	España (Universidad de Jaén, Universidad de Córdoba y Universidad de Sevilla) y Reino Unido (Universidad de Strahtelyde)	N=5759	12-18 años	Educación Secundaria y Bachillerato	- Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (versión para secundaria). - TMMS-24	- Existe evidencia empírica de la relación que existe entre una baja Inteligencia Emocional y las conductas agresivas.

Año y País de los Estudios

Durante los últimos diez años, la investigación sobre la relación entre violencia escolar e inteligencia emocional ha ido aumentando considerablemente, apreciándose una mayor actividad investigativa al respecto en el último trienio de la década, destacando 2019 con ocho publicaciones, seguido de 2020 con cuatro (considerando que aún el año ha finalizado y podrían equipararse o superar el número de estudios del año anterior). Partiendo de los criterios de inclusión establecidos y considerando que los estudios seleccionados han sido realizados en el ámbito europeo, estos estudios se concentran únicamente en dos países: España, con 17 trabajos (94,4%) y Suecia con un único trabajo (5,6%).

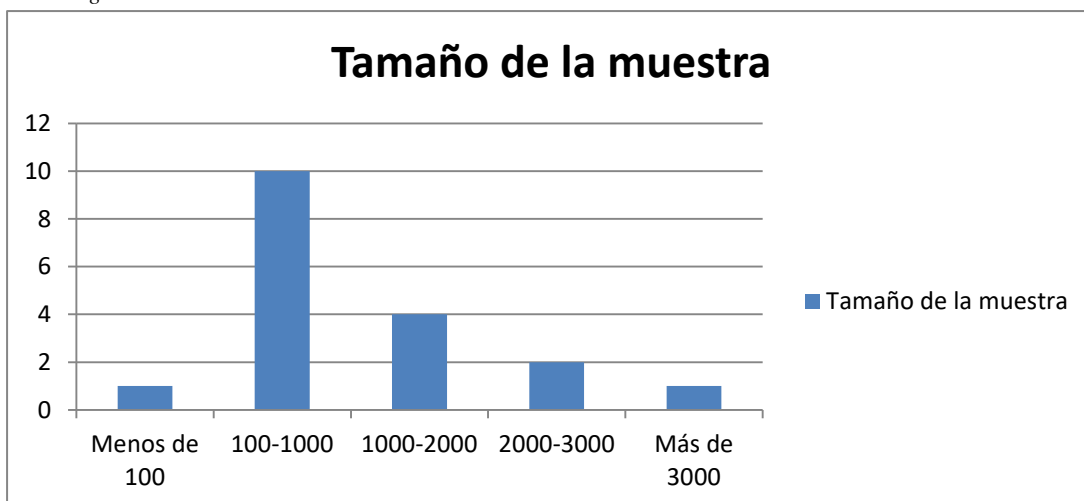
Figura 2. Número de artículos por año en los estudios revisados



Tamaño de las Muestras Objeto de Estudio

El total de las investigaciones se han realizado con una muestra de estudiantes correspondientes a las etapas educativas que comprenden desde la Educación Secundaria hasta Educación Universitaria. Se ha utilizado exclusivamente la información y respuesta por parte del alumnado resultante de la implementación de los cuestionarios administrados durante el proceso de desarrollo de los estudios. Específicamente, 17 de los estudios han sido realizados con muestras inferiores a 3000 escolares (94,4%), y tan sólo en un trabajo se han superado los 3000 participantes (5,6%).

Figura 3. Tamaño de la muestra en los estudios revisados



Características de Edad y Otras Condiciones de los Escolares Estudiados

La mayoría de los estudios encontrados y finalmente seleccionados para la realización de esta revisión, se han centrado, en su mayoría, en la etapa de Educación Secundaria, siendo 8 de los 18 (44,4%) los que se han ocupado de escolares en este tramo educativo; 5 han explorado entre estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato (27,7%); 2 de los 18 focalizaron su estudio en el ámbito universitario (11,1%); otros 2 realizaron su estudio con escolares del último ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria (11,1%). Finalmente, un único trabajo indagó en escolares pertenecientes a Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (5,5%).

Instrumentos Utilizados en los Estudios

En la totalidad de los trabajos (18), se ha querido únicamente como informantes al alumnado, quienes han dado respuesta a los instrumentos aplicados en el aula, quedando por tanto al margen la opinión y testimonio de otros miembros de la comunidad escolar: profesorado, familias.

En cuanto a los instrumentos empleados para recoger la información, las escalas han sido las más utilizadas. Estas han sido empleadas en los 18 estudios (100%), de los cuales en 15 ha sido instrumento único (83,3%), y en los 3 estudios restantes (16,6%), junto con otros instrumentos: 1 junto a una encuesta (5,5%) y 2 junto a cuestionarios sociodemográficos “ad hoc” (11,11%).

Principales Resultados en los Estudios Revisados

Se han establecido tres categorías de análisis con la finalidad de evaluar detalladamente los resultados principales de los trabajos incluidos en la revisión sistemática. Estas son: a) la relación entre acoso escolar e Inteligencia Emocional b) roles implicados en el fenómeno y c) los factores predictores y factores protectores asociados a este tipo de violencia escolar.

- **Relación entre las variables objeto de estudio**

Trece estudios (72,2%) se han ocupado directamente de la relación que puede existir entre el acoso escolar y la Inteligencia Emocional en un sentido bidireccional, respectivamente. De estos estudios, de forma general, se puede extraer la existencia de

una baja probabilidad de participar en el fenómeno del acoso escolar (ya sea como agresor/a, víctima o víctima agresor/a) a medida que aumenta la comprensión y la regulación emocional, mientras que los bajos niveles en Inteligencia Emocional se traducen en una alta probabilidad de ejercer la violencia y de padecerla como víctima. Uno de estos corrobora esta afirmación demostrando en su estudio que altos niveles en el estado de ánimo implica una menor percepción de la violencia. Por tanto, las personas optimistas, positivas y agradables para el resto (adolescentes con mejores capacidades emocionales), son menos percibidas en las formas de violencia escolar, dado el papel moderador de la Inteligencia Emocional.

Asimismo, tres de estos estudios, los cuales analizan la influencia que la violencia escolar ejerce sobre el nivel de Inteligencia Emocional de los sujetos, extraen que los escolares que se mantienen al margen de este fenómeno manifiestan puntuaciones más altas en todas las dimensiones que conforman la Inteligencia Emocional, y que aquellos/as que se ven implicados en casos de violencia escolar (en cualquier rol directo), sufren una repercusión negativa en los niveles de Inteligencia Emocional. Se vincula a los escolares víctimas de acoso con una baja inteligencia emocional, implicando ello bajos niveles de eficacia, emotividad, tolerancia a la frustración, autoestima, etc., mientras que los agresores muestran niveles parecidos en inteligencia emocional, eficacia, tolerancia, responsabilidad.

Por otro lado, cabe destacar la frecuencia o extensión en el tiempo de las agresiones padecidas. Debido a ello, el impacto emocional del acoso escolar depende, en cierta medida, de la repetición y prolongación en el tiempo, según cinco estudios.

En contraste a lo anteriormente expuesto, uno de los estudios parece contradecir aquellos estudios que han identificado vínculos entre la frecuencia del acoso y el impacto emocional del acoso tradicional, considerando que, en el ciberacoso, un único episodio de esta característica, puede perdurar en el tiempo y ser observado por una gran audiencia, dada la naturaleza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), presentando pues una escasa relación entre la frecuencia del acoso y su posterior impacto emocional.

Otros dos estudios (11,1%) se han centrado en la relación indirecta entre el acoso escolar y la inteligencia emocional a través de la medición de la Satisfacción

Vital, señalando que ser víctima de acoso escolar o ciberacoso puede desembocar en serios desajustes de tipo emocional y psicológico, provocando un deterioro en aspectos individuales tales como la satisfacción vital. Además, uno de estos dos estudios indicó que la Inteligencia Emocional es mediadora parcialmente de la relación entre la cibervictimización y la satisfacción vital.

Uno de los trabajos estudia la relación entre ambas variables desde el papel de la gratitud como mediadora en el vínculo entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional y la perpetración del ciberacoso. Destaca como principal hallazgo la relación negativa entre la gratitud y la Inteligencia Emocional con la ciberagresión, y por ello, un adolescente agradecido se asocia a una mayor competencia autoinformada en el uso y manejo de las propias emociones.

Otros tres estudios (16,6) han analizado el impacto de un programa de inteligencia emocional sobre los escolares elegidos como muestras de estudio, reconociendo una repercusión satisfactoria y positiva en el alumnado al contribuir a la mejora de las habilidades emocionales, y en consecuencia, a la disminución de los actos violentos entre pares.

Dos estudios han centrado su estudio en la relación de ambas variables desde el ajuste psicológico de las cibervíctimas y de los ciberagresores, llegando a establecer uno de ellos que las cibervíctimas suelen mostrar mayor estrés, soledad, depresión y ansiedad social, menor autoconcepto, satisfacción con la vida e inteligencia emocional, mientras que los ciberagresores muestran niveles similares a los anteriores, a excepción de la ansiedad social y la inteligencia emocional, ya que los adolescentes que asaltan a través de las tecnologías son capaces de atender, comprender y manejar sus emociones con normalidad. Por su parte, el otro estudio también compara el ajuste psicológico de las víctimas y los agresores, obteniendo que las víctimas presentan un mayor desajuste que los agresores, coincidiendo con el estudio mencionado anteriormente. No obstante, este último recoge que los agresores presentan niveles más bajos de empatía, y al mismo tiempo, las víctimas manifiestan puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional. Al igual que en el caso anterior, víctimas y agresores presentan niveles similares en soledad, estrés, satisfacción con la vida y depresión.

En cuanto al tipo de acoso, uno de los estudios confirma que la victimización cara a cara es la más común, seguida de la victimización mixta (cara a cara y ciberacoso), siendo la cibervictimización sola poco común. Además, apunta que las víctimas mixtas muestran puntuación más alta en la gravedad de la victimización cara a cara y una mayor atención emocional que las víctimas cara a cara, considerando pues que gasten más recursos cognitivos para analizar y comprender sus propios sentimientos.

Por último, se debe recalcar que la totalidad de los estudios ensalzan en sus hallazgos la importancia de fortalecer las habilidades emocionales, especialmente la reparación emocional, puesto que podría ser una adición interesante y efectiva a otras variables (mejora de las habilidades sociales, clima y convivencia escolar, ofrecer información adecuada sobre el funcionamiento de las TIC) en los programas para prevenir y reducir las negativas consecuencias que provocan el acoso escolar y el ciberacoso.

- **Tasas de incidencia y roles implicados**

De los estudios analizados, tres (16,6%) centran su estudio en el rol de las víctimas, otros tres (16,6%) trabajos se centran únicamente en los agresores, y doce (66,6%) focalizan su estudio tanto en las víctimas como en los agresores. Tan solo un estudio contempla, además del papel de las víctimas y los agresores, el análisis del rol del observador en las situaciones de acoso escolar, señalando que, en función de la actitud que adopten ante los hechos, manifestarán mayor o menor Inteligencia Emocional.

Todos los estudios han considerado el acoso escolar entre iguales, a excepción de uno que sí ha tenido en cuenta, además del acoso entre escolares, el acoso del profesorado hacia escolares, y de los escolares hacia el profesorado, aunque las respuestas empleadas en el estudio no proceden de estos implicados directamente, sino exclusivamente del alumnado.

En cuanto al tipo de acoso ejercido, los estudios se han centrado mayormente a analizar situaciones de acoso escolar y ciberacoso (55,5%), seguido del ciberacoso (27,7%), y por último, el acoso escolar tradicional (16,6%).

- **Factores predictivos del acoso escolar**

Dos de los estudios verifican que la agresividad física y la ira destacan como factores predictivos del ciberacoso en todos sus roles: los estudiantes con mayor agresividad física e ira son más susceptibles de intentar causar daño a otros, mientras que el comportamiento agresivo puede traducirse en caracteres antisociales que provoquen el rechazo y el riesgo de ser victimizado por parte del resto de compañeros/as.

Otro estudio destaca la insensibilidad y la indiferencia están directamente relacionadas con la intimidación e indirectamente relacionadas con la intimidación mediada por el razonamiento moral de efecto dañino. La insensibilidad es la más importante de reducir y sobre la que se ha de incidir para ello, dado que tuvo el mayor impacto en el acoso escolar.

Por su parte, uno de los trabajos detecta que la adaptabilidad, el manejo del estrés e interpersonal implican un incremento en la probabilidad de percibir las manifestaciones de la violencia escolar, las cuales se verán reforzadas negativamente para el propio sujeto si estas se asocian a otras conductas de riesgo como el consumo de drogas o la participación en conductas antisociales.

Otro estudio señala como principales factores predictivos la cibervictimización, el uso problemático de Internet y la baja Inteligencia Emocional.

- **Factores protectores del acoso escolar**

Entre los estudios seleccionados para llevar a cabo esta revisión, se extraen diversos factores protectores que pueden hacer frente al acoso escolar y promover el funcionamiento positivo de los compañeros/as. Uno de ellos destaca al clima escolar, la autoestima y la reparación emocional como factores que pueden contribuir a reducir las situaciones de acoso escolar.

Otro verifica que el estado de ánimo general implica una menor percepción de probabilidad de comportamiento violento. Por otra parte, un estudio confirma la importancia de la gratitud como una característica individual que podría reducir los comportamientos violentos, así como las habilidades emocionales.

5. Discusión

Este trabajo ha revisado los estudios acerca del acoso escolar y la Inteligencia Emocional en estudiantes correspondientes a las etapas educativas de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, que fueron llevados a cabo en la última década, es decir, de 2010 hasta junio de 2020. El objetivo principal es conocer cuál es la relación entre ambas variables y los avances en esta materia, específicamente con el incremento de programas de prevención e intervención sobre *bullying* y *ciberbullying*.

Los resultados han mostrado un creciente aumento en la producción científica sobre este tipo de problema escolar en su relación con la Inteligencia Emocional, partiendo en 2010 de un único trabajo, a acumular en los dos últimos años de esta década 12 estudios.

Los 18 trabajos encontrados en la presente revisión provienen únicamente de dos países europeos: Suecia, con un estudio, y el resto, pertenecientes a España. Se puede afirmar, de esta manera, el creciente interés por parte de la comunidad científica de nuestro país acerca del estudio del acoso escolar y la Inteligencia Emocional.

En suma, a nivel metodológico, las muestras utilizadas para las investigaciones contrastadas son bastante amplias, lo que hace que los datos sean concluyentes y que aumente la fiabilidad de las conclusiones y hallazgos establecidos en ellos.

Los resultados muestran que, ambas variables están relacionadas directamente, incidiendo cada una sobre la otra. Por un lado, la existencia de una alta Inteligencia Emocional por parte del sujeto, esto es, que manifieste elevados niveles de comprensión y regulación emocional, se relaciona con una baja probabilidad de participar en el fenómeno del acoso escolar en algunos de sus roles, tal y como señala Abarca (2003) mientras que los bajos niveles en Inteligencia Emocional pueden ser claros predictores en la probabilidad de ejercer o padecer este tipo de violencia .

Esta afirmación queda contrastada con diversos estudios (Salguero et al., 2011; Steiner, Devós y Laguna, 2014), sosteniendo la idea de que las personas con un mayor nivel de Inteligencia Emocional poseen un mejor ajuste psicológico y social. Asimismo, otros estudios (Rivers et al. ,2012; Rubin,1999), evidencian que el alumnado con mayor

puntuación en Inteligencia Emocional, ante la opinión de sus profesores/as, tienen menos probabilidad de ser valorados como alumnos/as con problemas escolares y de ajuste psicosocial, mostrando al mismo tiempo, mejores niveles atencionales y menores problemas de aprendizaje.

Por otro lado, el *bullying* o *ciberbullying* (desde cualquier rol directo) ejerce una gran influencia sobre el impacto emocional de los adolescentes, causando un detrimento en su nivel de Inteligencia Emocional y sus habilidades emocionales, como por ejemplo, la empatía, el autoconcepto o la autoestima, coincidiendo con los hallazgos de Senra y Manzano (2003); Ocaña y Martín (2011) y Sanmartín (2013). En consecuencia, los escolares que no padecen ni ejercen el acoso o ciberacoso presentan mayor nivel en las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional. En caso contrario, influye de manera negativa en la misma.

Esto queda justificado teóricamente desde los estudios de Kumpulainen et al. (2001) y de Abarca (2003), quien estableció que la presencia prolongada e intensa de emociones “negativas” puede conllevar a grandes trastornos emocionales, problemas psicológicos y/o sociales, llegando a desencadenar en ocasiones en una depresión impulsada por sentimientos de ira, tristeza y conductas violentas.

En coherencia con lo anterior, se puede decir que el adolescente que muestra bajos niveles de Inteligencia Emocional, posee menos herramientas para convivir satisfactoriamente con sus iguales en el centro educativo, lo que le convierte en un ser más susceptible de verse envuelto en conflictos y de ejercer la violencia, así como de padecerla como víctima ante la imposibilidad de manejar emocionalmente la situación y establecer mecanismos de defensa. Dicha afirmación guarda sentido con el estudio de Pineda, Escudero y Vásquez (2015), quienes evidencian que la Inteligencia Emocional favorece las destrezas sociales y emocionales del individuo, y con ello, las relaciones que establezca. De esta manera, parece lógico que bajos niveles de Inteligencia Emocional conlleven a un detrimento de las relaciones sociales.

Todo ello da respuesta al objetivo principal de esta revisión, cuya cuestión principal consistía en analizar la relación existente entre el acoso escolar y la Inteligencia Emocional en los tramos educativos mencionados anteriormente. Salguero et al. (2011) señala que la confirmación de estas hipótesis convierte a la educación

emocional en una herramienta fundamental dentro del ámbito educativo que puede conllevar a la mejora del bienestar psicológico y social en la adolescencia.

Por tanto, esta revisión empodera el papel mediador de la Inteligencia emocional, mostrándose como principal factor de protección, siendo la reparación emocional el componente más importante de la misma en la prevención e intervención para las situaciones de acoso escolar. Coincidiendo con el estudio de Abarca (2003), otros factores protectores propuestos en los estudios son las habilidades emocionales, la gratitud, la satisfacción vital, el adecuado control de los impulsos y manejo de las emociones, la tolerancia a la frustración, la empatía, las buenas relaciones interpersonales, la responsabilidad social, el optimismo y la felicidad.

Entre los factores predictivos del acoso y la violencia escolar que se extraen de los estudios encontrados destacan: mayor estrés, soledad, depresión, ansiedad social, bajo autoconcepto, baja autoestima, bajos niveles de satisfacción con la vida y de inteligencia emocional, tal y como hallara Extremera (2003). Estos elementos son compartidos tanto en víctimas como en agresores. No obstante, un estudio puntualiza diferencias entre ambos perfiles, caracterizándose los agresores por presentar niveles más bajos de empatía, y al mismo tiempo, las víctimas manifiestan puntuaciones más bajas en Inteligencia Emocional en comparación con el perfil del agresor.

Ante esto, un único estudio contradice el hecho de que los agresores manifiesten bajos niveles de Inteligencia Emocional, dado que llevar a cabo la intimidación y la agresión a través de las redes denota que el sujeto puede atender, comprender y manejar sus emociones con normalidad. Esta contraposición deja entrever una falta de definición de las variables o elementos personales que se ven más afectados en los distintos roles presentes en el acoso.

Por su parte, los estudios que analizaron la efectividad de programas educativos encaminados a desarrollar la Inteligencia Emocional del alumnado con el objetivo principal de reducir los casos de acoso escolar en los centros, como por ejemplo, el programa CIE: Convivencia e Inteligencia Emocional, han mostrado dar resultados positivos, reduciendo el número de agresores y víctimas, así como los actos violentos, y promoviendo una convivencia más positiva. Esto lleva a proponer estos recursos educativos en la prevención e intervención escolar.

En cuanto a la frecuencia de las actuaciones violentas, la mayoría de los estudios demuestran que la prolongación en el tiempo del acoso provoca una incidencia mayor y más negativa en el sujeto, aunque uno de los estudios, que está centrado en analizar las variables desde el ciberacoso, contradice lo anterior, asegurando que, en esta nueva modalidad de ejercer la agresión, se puede ocasionar un impacto demoledor en la víctima dada la inmediatez y la gran visualización ante observadores que garantizan las redes sociales hoy en día.

Esta consideración, junto con el alto porcentaje dentro de los estudios encontrados que hacen referencia al ciberacoso exclusivamente (27,7%) o los que consideran tanto al acoso como al ciberacoso (55,5%), da cuenta del claro aumento de esta nueva vía para llevar las situaciones de acoso.

Respecto a las fortalezas de esta revisión, cabe señalar la fiabilidad de los resultados obtenidos dadas las amplias muestras empleadas en los estudios analizados, y el hallazgo de conclusiones claras evidenciadas empíricamente y respaldadas teóricamente.

No obstante, este trabajo presenta algunas limitaciones que conviene abordar en estudios futuros. Por un lado, los resultados obtenidos no se pueden generalizar a alumnos/as de otros niveles educativos como las escuelas de educación primaria, en las que también existen problemas de ciberacoso. Además, los resultados, al ser únicamente fruto de las respuestas por parte del alumnado, pueden estar sesgados por la deseabilidad de los participantes, por lo que sería conveniente incluir estudios cuya muestra de estudio también recogiera el testimonio de familias y docentes, como partes fundamentales de la comunidad educativa, y por ende, involucradas indirectamente en los casos de acoso escolar y ciberacoso.

Por otro lado, hay escasos estudios longitudinales. Sería interesante el estudio de la relación entre ambas variables en un mayor número de estudios longitudinales, dado que las consecuencias de las propias experiencias pueden verse reflejadas en el individuo en un futuro alejado, no tan inmediato, y así, poder extraer conclusiones más certeras.

Por último, añadir que los estudios que han conformado el desarrollo de esta revisión, apenas toman en consideración el estudio de estudiantes que sean al mismo

tiempo, agresores y víctimas, mientras que los estudios actuales están encontrando cierta superposición en los dos roles.

Para futuras investigaciones, cabe analizar con mayor rigor los roles implicados en el fenómeno del acoso en su relación con la Inteligencia Emocional, dado que los estudios analizados no están encaminados a analizar con exactitud el ajuste psicológico y emocional de los distintos roles que se adoptan en el fenómeno del acoso escolar. Consecuentemente, se considera de vital importancia determinar con exactitud, dentro de la muestra de estudio seleccionada, el porcentaje de agresores, víctimas, víctimas-agresores, y tras ello, analizar sus competencias socioemocionales, nivel de Inteligencia Emocional, ajuste psicológico, concretando de esta manera qué elementos se manifiestan como deficitarios en cada uno de estos roles, y así, poder ajustar al máximo una respuesta educativa acertada que trate de paliar las carencias que se acentúen en cada uno de los perfiles. Además, es importante realizar estos estudios en el ámbito tanto del acoso escolar tradicional, como a través de las redes sociales, dado su rápido aumento de casos.

6. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la relación existente entre el Acoso Escolar y la Inteligencia Emocional en los tramos educativos comprendidos entre las etapas de Educación Secundaria y la Educación Universitaria. Los resultados del estudio revelan que ambas variables influyen directamente entre sí, puesto que, al mismo tiempo, queda evidenciado empíricamente que bajos niveles de Inteligencia Emocional funcionan como claros predictores del acoso escolar, y los altos niveles de conductas violentas conducen a bajos niveles de Inteligencia Emocional, manteniendo un efecto cíclico entre ambas variables.

En consecuencia, se recomienda que los programas de educación preventiva y de intervención consideren estas variables. Detectar los factores predictores de la violencia expuestos, como la agresividad, la ira, etc, desde una edad temprana en la adolescencia y promover un comportamiento asertivo, fortaleciendo la comprensión, la regulación y la reparación emocional en los estudiantes, puede ser clave para intervenir de manera efectiva en este tema educativo y social que amenaza cada vez con más fuerza nuestras aulas.

REFERENCIAS

- Abarca Castillo, M. M. (2003). Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica; Extraído de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>
- Acuña, E.A. (2018). La infancia desde la perspectiva del psicoanálisis: un breve recorrido por la obra clásica de Freud y Lacan; Klein y los vínculos objetales. *Tempo Psicoalítico*, 50(1), 325-353.
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 21-31.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behaviour, aggressive cognition, aggressive effect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literatura. *Psychological Science*, 12, 353-359. En Carrasco Ortiz, M.A. y González Calderón, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4,(2), 7-38.
- Ávila, J.A., y Núñez, L. (2012). Acoso esolar: aportaciones del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, (16), 1-25.
- Bar-On (1997). En Rivera, E., Pons, J.I., Rosario-Hernández, E. y Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19(1), 148-182.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V.J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), p.7-43.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: DDB.
- Bisquerra, R. , Pérez, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Ediciones Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Los vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Calabrese, E. (1997). La Violencia en el hogar. *Leviatán Revista de hechos e ideas*, (69), 105-114.
- Camacho Bonilla, N.M., Ordoñez León, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: [org/10.18359/reds.2649](https://doi.org/10.18359/reds.2649).
- Carbonell, N. y Cerezo, F. (2019). El Programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49.
- Carrasco Ortiz, M.A. y González Calderón, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Caruana, A., y Gomis, N. (2014). *Cultivando emociones 2: Educación emocional de 8-12 años*. Valencia: Generalitat valenciana. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>
- Caruana Vañó, A., y Gomis Selva, N. (2014). *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8-12 años*. Valencia: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana.
- Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, Vol.15, 197-215.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J.C. Y Piqueras, J.A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443.

- Chamizo-Nieto, M.T., Rey, L. y Pelliteri, J. (2020). Gratitude and Emotional Intelligence as Protective Factors against Cyber-Aggression: Analysis of a Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4475), 1-10.
- Cloninger, S. (2003) *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- Coll, C., y Flasafi, L. (2010). Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 16(2), 9-30.
- De la Fuente, J., Peralta, F. y Sánchez., M. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- De Souza Barcelar, L. (2009). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Del Rey, R., Ruiz, R. O. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revistas Iberoamericana de Educación*, 37(1), 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación. En López, A., Domínguez, J., y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F.J. Y Carbonell, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135.

- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E, Mowrer, O.H y Sears, R.R. (1939). Frustration and aggression, New Haven, Conn.: Yale Univ. Press. En Carrasco Ortiz, M.A. y González Calderón, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4,(2), 7-38.
- Elinoff, M., Chafouleas, S. y Sassu, K. (2004). Bullying: considerations for defining and in-tervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.
- Elipe, P., Mora-Merchán, A., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J.A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6(486), 1-11.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.
- Erik, C. y Montoya, M. (2011). Biología del comportamiento animal: la etología como un puente en el estudio del comportamiento. En G. Gutiérrez, y M. Papini (Eds.). *Darwin y las ciencias del comportamiento* (pp. 137-158). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Espinet, A., (1991). La conducta agresiva. *Eguzkilore*, 5, 29-40.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L. y Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 1-16.
- Extremera, 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.
- Extremera, N. (2003). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas. Tesis doctoral. España: Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332(3), 97-116.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., y Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affects as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En J. Collet, C. Escudé (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- Feldman, R. (2008) *Psicología del desarrollo infantil*. México: Pearson educación.
- Fernández-Berrocal, P. (2004). En Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿Un reto? *E-motion. Revista de Investigación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Rodríguez, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria*, Vol.7(377), 2-12.
- Galán, A. (2010). El apego. Más allá de un concepto inspirador. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. 30(108), 581-595.
- Gallego, S. (2006). Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales. Manizales, Caldas: Editorial Universidad de Caldas.
- Garaigordobil, M., y Oñoderra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales, Revisión Teórica y Estrategias de Intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García, L., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45.

- García Fernández, M. y Giménez Mas, S.I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García Fernández, C.M; Romera Félix E.M.; Córdoba Alcaide, F. y Ortega Ruiz, R. (2018). Agresión y victimización: la percepción del alumnado y factores asociados. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n° 16, Vol.2, p.p 367-387.
- García Jiménez, I.M. (2009). La educación sexual en la etapa infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-9.
- García-Montañez, M.V., y Ascensio, C.A., (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17,(2), 9-38.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: The educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C. y Carrión, J.J. (2010). Factores familiares, individuales y sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 18(2), 97-105.
- Giménez, M. (2011). Programa “Aulas Felices”, psicología positiva aplicada a la educación. *Pulso: revista de educación*, Vol. 34, 231-234.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairos.
- González-Bellido, A. (2015). Programa TEI “Tutoría entre Iguales”. *Revista de Innovación Educativa*, Vol. 25, 17-32. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2854>
- Greenspan, S. y Thorndike, N. (1997). *Las primeras emociones*. Barcelona: Paidós.

- Gutiérrez- Ángel, N. (2019). Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la Inteligencia Emocional. *Acción Psicológica*, 16(1), 143-156.
- Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.
- Hellfeldt, K., Gill, P.E., y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal os School Violence*, 17(1), 86-98.
- Herrera, K., y Rico, R. (2014). El clima Escolar como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Revista Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Ibarrola, B y E, Delfo (2005). Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños de 3-5 años. Madrid: SM.
- Jiménez-Gutiérrez, T.I. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, 27(29), 102-110.
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. y Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1-11.
- López, F. (2009). *Amores y desamores: procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López-Castedo, A., Domínguez Alonso, J. y Álvarez-Roales, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Lorenc, F. (2014). Émile Durkheim y la Teoría Sociológica de la Acción. *Revista Andamios*, 11(26), 299-322.
- Lucas, Pulido y Martín-Seoane (2010). Análisis de las situaciones de violencia entre iguales en Educación Primaria: Diferencias en función del género y del curso. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 13, 11-26.
- Marina, J.A. (2013). Valores y virtudes. *Brújula para educadores*, 17(3), 222-224.

- Martínez-Monteaugudo, M.C., Delgado, B., García-Fernández, J.M. Y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 1-14.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar: fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 38, 33-52.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as *Zeitgeist*, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Méndez, I., Jorquera, A.B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J.P. Y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4837), 1-9
- Mestre Navas, J.M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Molero, C., Saiz, E. Y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 30 (1), 11-30.
- Montes-Fuentes, M.J. (1996). El dilema del Yo en William James. *Revista de filosofía y didáctica de filosofía*, Vol. 17(34), 21-40.
- Mustaca, A.E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(1), 65-81. Doi:
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>

- Mullender, A. (1996) *Rethinking Domestic Violence*. London: Routledge. Edición española (2000): *La violencia doméstica: una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós.
- Ocaña, L. y Martín, N. (2011) *Desarrollo socio afectivo*. España: Paraninfo.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and What we can do*. En García-Montañez, M.V., y Ascencio, C.A., (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17,(2), 9-38.
- Olweus, D. (1999). En Ávila, J.A., y Núñez, L. (2012). Acoso escolar: aportaciones del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, (16), 1-25.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Resumen del 2017: Actualidad de la Salud Mundial*. Recuperado de https://aulavirtual.ual.es/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=1059180_1&course_id=18615_1
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Paez, D., y Ubillós, S. (2005). Agresión. En D. Paez, I. Fernández, S. Ubillós y E.M. Zubietta (Eds.). *Psicología social, cultura y educación* (pp. 553-604). Madrid: Pearson.
- Palomera, R., Salguero, J.M., y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psico-social en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.
- Papalia, D y Wendkos (2009). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Pasqualini, D. y Llorens, A. (2010). Abordaje integral en la consulta. En *Salud y Bienestar de Adolescentes y Jóvenes: Una mirada integral* (pp. 109-117). Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Pérez-Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé*, 3,(2), 161-177.
- Pérez-Fuentes, M.C. (2019). *Modelos teóricos y bases conceptuales en Convivencia escolar*. [Power Point]. Obtenido de

https://aulavirtual.ual.es/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=1059180_1&course_id=18615_1

- Pineda, W., Escudero, J. y Vásquez, F.J. (2015). Cognición social en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad: El lenguaje pragmático como indicador de teoría de la mente en niños/as con TDH. En Martínez, Alarcón, Vásquez y Pineda (Editores) *Estudios Actuales en Psicología*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Platero, C. (2013). Aplicaciones de la Inteligencia Emocional. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, Vol. 2, 1-10.
- Ramírez-López, C.A., y Arcila-Rodríguez, W.O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411-429.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Reyes, M.R., Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with MSCEIT-YV: psychometric properties and relationship to academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Revista EDETANIA*, 44, 241-257.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, I. (2009), La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Concepto y componentes. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, nº4. Recuperado en http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/INMACULADA_RODRIGUEZ_1.pdf
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Sánchez-Marchán, C., Barragán, A.B., Martos, A., Simón, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J. y Molero, M.M. (2016). Conductas y factores de riesgo de la

- violencia entre iguales en adolescentes. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Simón, A.B. Barragán y A. Martos. *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, 11, 213-221. Almería: Asunivep.
- Sánchez-Núñez, M. y Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29(14), 237-26.
- Sanchidrián, C. (2004). Ovide Decroly: una escuela por la vida y para la vida. *In-fancia: educar de 0 a 6 años : revista de la Associació de Mestres Rosa Sensat*, 87, 28-32.
- Sandoval (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista última Década*, vol.22, n.41, pp.153-178.
- Sanmartín, J. (2013). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costa, M.E., Casella, L., Cuenya, L., Blum, G.D., y Pedrón, V. (2010). Modelo psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2), 1-21.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. y Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 1-12.
- Smith, P.K. (2003). Research on Bullying in Schools: The first 25 years. En R. Del Rey y R. Ortega (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Senra, M. y Manzano, N. (2003). "Inteligencia Emocional y consumo de alcohol en la adolescencia". *Revista Encuentros en Psicología Social*, vol. 1(2), 194-198.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. En Carrasco Ortiz, M.A. y González Calderón, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4,(2), 7-38.
- Steiner C., Devós A., y Laguna, J. (2014). Sobre inteligencia y Educación Emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 58-61.
- Stenberg, R.J. y Powell, J.S. (1989). Teorías de la Inteligencia. En R.J. Stenberg (Ed.). *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la inteligencia (1503-1540)*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Sterret, E. (2002). En Collado, D. y Cadenas, C. (2013). Educación de las emociones ¿Un reto? *E-motion. Revista de Investigación, Motricidad e Investigación*, 1, 196-211.
- Thornberg, R. y Jungert, T. (2017). Callous-Unemotional Traits, Harm-Effect Moral Reasoning, and Bullying Among Swedish Children. *Child Youth Care Forum*, 46, 559-575.
- Torró, I. y Pozo, T. (2010). Inteligencia emocional. Inteligencia personal. Inteligencia social. En A. Caruana (Eds.). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 352-364). Generalitat Valenciana: Hispania.
- Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar ("Bullying"): Documento para padres y educadores. *REOP*, 19(3), 328-333.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. En Santana, E.A., (2018). El conflicto en niños y niñas de Educación Primaria. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social*, 10, 43-54.
- Triguero, R., Sánchez-Sánchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J.M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M.J., Fernández-Campoy, J.M. y Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1-10.
- Trujillo, M.M. y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Vol.15(25), 9-24.
- Unesco, I. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Valenzuelo, A.M. (2010). La importancia de la Educación Emocional. *Revista Pedagogía Magna*, 8, 52-56.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.
- Villanueva, J.J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. Universidad de Salamanca.

Wallon, H., Martín-Retortillo, M.T. y Palacios, J. (1981). *Psicología y educación: las aportaciones de la psicología a la renovación educativa*. Madrid: Pablo del Río.

Yudes, C., Rey, L. y Extremera, N. (2020). Predictive Factors of Cyberbullying Perpetration amongst Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-14.